



**Universitat**  
de les Illes Balears

**TESIS DOCTORAL**

**2016**

**Programa de Doctorado de Educación Inclusiva**

**EL LIBRO DE TEXTO: UNA BARRERA PARA EL  
DESARROLLO DE LA ESCUELA INCLUSIVA**

**María José Asensio Rodríguez**

**Directora: Dolors Forteza Forteza**

**Doctora por la Universitat de les Illes Balears**



A Alfonso, porque has sido desde el inicio mi compañero incondicional en este viaje. Porque has estado siempre a mi lado, animándome, esperándome y demostrándome, en todos esos momentos en los que las fuerzas me han fallado, que confías en mí. El resultado de este trabajo es tan tuyo como mío; contigo he podido dar sentido a este aprendizaje.

## Agradecimientos

Llevar a cabo una investigación supone sumergirse en un complejo proceso en el que, de manera directa o indirecta, participan diferentes personas. Y por ello quisiera dedicar estas líneas a todas las personas que de una forma u otra me han ayudado en la realización de este trabajo.

A mis padres, porque soy quien soy gracias a vosotros. A ti papá, porque eres un ejemplo a seguir, contigo he aprendido que el apoyo incondicional de un padre puede mover fronteras. Tu insistencia y tu constancia me han ayudado a llegar hasta aquí. A ti mamá, por escucharme y comprenderme desde la serenidad, has sabido transmitirme la tranquilidad cuando yo no la encontraba; a veces desde la cercanía, otras desde la distancia, pero siempre a mi lado.

A Marc, por el tiempo perdido. Porque llegaste en uno de los momentos más complicados de la investigación; ahora, una vez finalizada, espero que te sirva para comprender que en la vida hay que luchar por lo que uno cree. El esfuerzo y la superación personal te llevarán a ello.

A Bea y Javi, porque habéis entendido también lo que significa *'vivir en tesis'*. Por todas las comidas y demás acontecimientos acabados precipitadamente con un *'¡tengo que hacer tesis!'* y por todas y cada una de las veces que me habéis preguntado *¿Y la tesis, qué?*

A Dolors Forteza, directora de esta investigación y mi querida *'maestra'*, porque has llegado a pulir el diamante en bruto que había en mí. Sin duda, éste es el resultado de lo que tú has sembrado y cuidado con tanto esmero. Fue tu impulso el que llevó a adentrarme en este inmenso mundo desconocido y, tu ayuda, la que ha hecho posible que viera la luz el presente trabajo. Te has convertido en mi *'sherpa'*, incitando y guiando, de forma siempre incondicional, todo el proceso de aprendizaje que, finalmente, ha dado respuesta a mis inquietudes.

A Ana, mi compañera de batalla, porque ha sido una suerte poder compartir contigo todo este entramado; por los momentos de consuelo y sobre todo por el apoyo en los de desespero.

Muy especialmente a las maestras y los maestros que han hecho posible este trabajo, porque al dejarme ahondar en su práctica profesional me han permitido contrastar y enriquecer mi bagaje teórico con la realidad educativa.

A todas las personas que me han acompañado a lo largo de todo este recorrido, a mi familia y a mis amigos por la comprensión, la paciencia y los ánimos recibidos.

Finalmente, quiero darte las gracias también a ti, anónimo lector, porque si te has decidido a leer esta investigación es, probablemente, porque te preocupa o te interesa la temática; con ello estás dando sentido a esta laboriosa labor.

A todos, gracias



Resumen.....	11
Resum.....	13
Abstract.....	15
Introducción.....	17
<b>PRIMERA PARTE</b>	<b>23</b>
<b>Marco conceptual y referentes de investigación.....</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>25</b>
<b>De los orígenes al libro de texto como elemento de control.....</b>	<b>25</b>
1.1. Factores contextuales .....	29
1.2. Ideología y libro de texto .....	33
1.2.1. El libro de texto en la legislación educativa actual.....	41
<b>Capítulo 2</b>	<b>49</b>
<b>El libro de texto como producto comercial.....</b>	<b>49</b>
2.1. El mercado y la edición de los libros de texto .....	51
2.2. Panorámica actual .....	60
<b>Capítulo 3</b>	<b>67</b>
<b>El libro de texto y la descualificación profesional.....</b>	<b>67</b>
3.1. Currículum y autonomía .....	71
3.2. La formación del profesorado .....	80
3.3. Los procesos de socialización .....	85
<b>Capítulo 4</b>	<b>93</b>
<b>La Educación Inclusiva como referente para el cambio.....</b>	<b>93</b>
4.1. De la exclusión escolar a la inclusión educativa .....	95

4.2. La educación Inclusiva: Fundamento de la Escuela Para Todos.....	100
4.2.1. Barreras para el aprendizaje y la participación .....	105
4.2.2. Tres razones a favor de la inclusión.....	107

## Capítulo 5 111

<b>Investigaciones sobre el libro de texto. Estado de la cuestión.....</b>	<b>111</b>
5.1. Investigaciones relacionadas con el uso de los libros de texto. ....	124
5.2. Investigaciones sobre los libros de texto y la atención a la diversidad del alumnado.	142
5.3. Investigaciones sobre la formación del profesorado y las creencias en torno a los materiales.....	157

## SEGUNDA PARTE 169

### Metodología y proceso de investigación..... 169

## Capítulo 6 171

<b>Problema, objetivos y enfoque metodológico .....</b>	<b>171</b>
6.1. Formulación del problema y concreción de objetivos.....	174
6.2. La perspectiva metodológica de aproximación al objeto de estudio .....	180
6.2.1. La opción por el estudio de caso .....	186
6.3. Fases de la investigación y descripción temporal del proceso .....	189
6.3.1. Fase preactiva.....	191
6.3.2. Fase interactiva.....	194
6.3.3. Fase postactiva .....	199
6.4. La negociación.....	202
6.5. La importancia de las consideraciones éticas en el proceso de negociación.....	205
6.6. Herramientas para la recogida de información .....	206
6.6.1. La entrevista .....	208
6.6.2. La observación.....	211
6.6.3. El grupo de discusión .....	213
6.6.4. El diario del investigador .....	215
6.6.5. El cuestionario .....	217
6.7. Análisis de la información .....	217
6.8. Estrategias utilizadas para garantizar el rigor de la investigación .....	220
6.9. Limitaciones de la investigación.....	224

<b>TERCERA PARTE</b>	<b>227</b>
<b>Informe de investigación, discusión y conclusiones</b>	<b>227</b>
<b>Capítulo 7</b>	<b>229</b>
<b>Contextualización de la investigación</b>	<b>229</b>
7.1. El centro	231
7.2. Los participantes	234
<b>Capítulo 8</b>	<b>239</b>
<b>Construyendo la realidad, el informe de investigación</b>	<b>239</b>
8.1. Libro de texto y desarrollo del currículum	243
8.1.1. Planificar ¿para qué?	243
8.1.2. La dificultad de salir de la zona de confort	246
8.1.3. El libro, guía o subordina	251
8.2. Formación y experiencia profesional	255
8.2.1. Reproducir o avanzar: la vivencia como alumnos	255
8.2.2. La experiencia condicionada por una única cultura de centro	258
8.2.3. Inseguridad y desconocimiento, dos caras de la misma moneda	259
8.2.4. Sin libro ahora no podría...	263
8.2.5. Modelo artesanal: aprender de los compañeros	268
8.3. El libro de texto en el aula	272
8.3.1. La secuencia didáctica, un proceso lineal	272
8.3.2. El cómo tiene consecuencias	303
8.4. Libro de texto y atención a la diversidad	320
8.4.1. Material estándar dirigido a un “alumno medio”	321
8.4.2. El problema del nivel	326
8.4.3. Adaptaciones sí, no, depende	328
8.4.4. Los “buenos” y los “flojitos”	333
8.4.5. Preparar para lo que les espera fuera	337
8.5. Para finalizar	340
8.6. El aprendizaje como investigadora	345

<b>Discusión y conclusiones.....</b>	<b>347</b>
9.1. ¿Qué condiciones genera el libro de texto en el desarrollo profesional de los docentes? .....	350
9.1.1. Descualificación profesional.....	350
9.1.2. Formación de los docentes.....	363
9.2. ¿Qué condiciones genera el uso del libro de texto en el aprendizaje de todo el alumnado?.....	379
9.3. Superar los obstáculos, avanzar hacia una escuela inclusiva. A modo de conclusiones .....	403
9.3.1. Consideraciones previas.....	404
9.3.2. Todos tienen que escuchar mis explicaciones en silencio. Reflexiones sobre el rol pedagógico del maestro .....	406
9.3.3. ¡Yo he sido el primero! Reflexiones sobre la estructura de la actividad .....	408
9.3.4. Todos los alumnos tienen que aprender y hacer exactamente lo mismo. Reflexiones sobre el currículum .....	409
9.3.5. No llega al nivel del grupo. Reflexiones sobre las creencias.....	414
9.3.6. Soy un simple maestro, no puedo hacer milagros. Reflexiones sobre la descualificación y formación del profesorado .....	417
9.3.7. Cada maestrillo con su librillo. Reflexiones sobre el trabajo individualista.....	420
9.4. Consideraciones finales.....	421
9.5. A modo de epílogo .....	424
<b>Referencias .....</b>	<b>427</b>

**Anexos (ver DVD)**

## Resumen

El libro de texto ha sido uno de los instrumentos que ha caracterizado la escuela y que ha ayudado a mantenerla como institución estanca. A pesar de los cambios producidos en la sociedad del conocimiento y de la información, en la que los saberes evolucionan con rapidez y se demandan nuevas competencias y cualidades en un mundo cambiante, todavía hablar de educación implica hablar del libro de texto.

El objetivo del presente trabajo se centra en analizar los efectos que genera el uso de los manuales escolares en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el desarrollo profesional de los maestros; y pretende ser una reflexión en torno a las condiciones que se derivan y que pueden dificultar el desarrollo de la educación inclusiva en la escuela.

Para ello se analiza, desde una perspectiva metodológica cualitativa, las prácticas de un grupo de maestros de educación primaria de un mismo centro; considerando la utilidad que le dan al texto escolar los propios docentes en la organización de la secuencia didáctica y las consecuencias de ésta en el progreso del alumnado.

Los resultados indican que un uso casi exclusivo del material no favorece el aprendizaje de todos los alumnos y, por consiguiente, limita sus oportunidades de participación y de éxito. Asimismo se detecta una gran influencia de los manuales en el desarrollo profesional de los docentes, que se ve reforzada por los procesos de socialización que se producen; marcando una tendencia a la repetición de estrategias propias de la institución escolar liderada por libros de texto.

La investigación incluye también algunas recomendaciones sobre las que será necesario profundizar para poder llevar a cabo prácticas más inclusivas.



## Resum

El llibre de text ha estat un dels instruments que ha caracteritzat l'escola i que ha ajudat a mantenir-la com a institució estanca. Tot i els canvis produïts en la societat del coneixement i de la informació, en la qual els sabers evolucionen amb rapidesa i es demanen noves competències i qualitats en un món canviant, encara parlar d'educació implica parlar del llibre de text.

L'objectiu del present treball se centra a analitzar els efectes que genera l'ús dels manuals escolars en els processos d'ensenyament i aprenentatge, així com en el desenvolupament professional dels mestres; i pretén ser una reflexió entorn de les condicions que es deriven i que poden dificultar el desenvolupament de l'educació inclusiva a l'escola.

Per a això s'analitza, des d'una perspectiva metodològica qualitativa, les pràctiques d'un grup de mestres d'educació primària d'un mateix centre; considerant la utilitat que li donen al text escolar els propis docents en l'organització de la seqüència didàctica i les conseqüències d'aquesta en el progrés de l'alumnat.

Els resultats indiquen que un ús gairebé exclusiu del material no afavoreix l'aprenentatge de tots els alumnes i, per tant, limita les seves oportunitats de participació i d'èxit. Així mateix es detecta una gran influència dels manuals en el desenvolupament professional dels docents, que es veu reforçada pels processos de socialització que es produeixen; marcant una tendència a la repetició d'estratègies pròpies de la institució escolar liderada per llibres de text.

La recerca inclou també algunes recomanacions sobre les quals serà necessari aprofundir per poder dur a terme pràctiques més inclusives.



## Abstract

The textbook has been one of the instruments that has characterized education and that has helped keep it as a tight institution. Despite advancements in knowledge and information, which are rapidly evolving due to the demand from an ever-changing world, any mention of education automatically involves the discussion of textbooks.

The aim of this study is to analyze the effects caused by the use of textbooks in the teaching and learning, as well as in the professional development of teachers; and it is intended to reflect on the difficulties that could arise that may hinder the development of inclusive education in school.

For this purpose, an analysis of the practices of a group of primary school teachers from the same school has been conducted; from a qualitative methodological perspective, considering the usefulness they give to the textbook in the organization of their teaching and its consequences on the progress of students.

The results indicate that an almost exclusive use of the material is not conducive to learning for all students and, consequently, limits their opportunities for participation and success. Likewise, a great influence of the manuals in the professional development of teachers was also detected. This influence is reinforced by the resulting socializing processes; marking a tendency to repeat the strategies of a school led by textbooks.

The research also includes some recommendations that would be necessary to adopt in order to carry out more inclusive practices.



## Introducción

La comparación o metáfora del viaje como aventura continua viene como anillo al dedo. Del viaje libre donde las personas, ansiosas de conocimiento, se mueven sin prisas, con los cinco sentidos bien abiertos, dejándose atrapar por la magia del paisaje y de las gentes, por cualquier rincón y detalle. Se parte con un plan de ruta de objetivos mínimos, abierto al riesgo y a la improvisación; y con un equipaje ligero que se va renovando con el paso del tiempo, a tenor de los nuevos caminos que se transitan, de los parajes que se van descubriendo y de las nuevas necesidades. Los cuatro puntos cardinales que señala la brújula en este viaje son: curiosidad, deseo, observación atenta y diálogo con el entorno y con uno mismo. La antítesis, por supuesto, del viaje turístico de estancias veloces y dirigidas y de conocimientos superficiales y efímeros, donde todo está programado hasta el último detalle y donde nadie puede salirse del guión fijado.

También en la educación existe este modelo de paquete cerrado diseñado por expertos ajenos al aula y desconocedores de las nuevas identidades infantiles, curriculado y cuadrulado en multitud de objetivos, competencias, niveles de concreción y otras jergas educativas que cambian según las modas, guiados por un modelo de enseñanza cada vez más tecnocrático, que anula la creatividad y vitalidad del alumnado y la libertad de autonomía del profesorado. Y, sobre todo, matan la curiosidad y el deseo. Con contenidos, espacios y horarios rígidos e inamovibles, donde todo está minuciosamente reglamentado y previsto.

Por el contrario, en sintonía con el viaje como aventura, existe un modelo flexible de escuela, con un gran respeto hacia la autonomía y la capacidad innovadora de sus agentes, que entiende que lo imprevisible es tan importante como lo previsible y que, en consecuencia, hay que adaptar los saberes al palpitar de la vida y a las necesidades del alumnado. Que hay que entender que es tan importante aprender hacer preguntas como encontrar respuestas. Que son más eficaces las pequeñas adquisiciones cognitivas, sobre todo cuando éstas se aprenden de forma vivencial y emotiva, mediante procesos lentos y sólidos, que las grandes dosis de conocimientos que se aprenden, de forma artificiosa y memorística, sólo para superar el examen, pero que no se asimilan realmente y se olvidan a la primera de cambio. Cuesta mucho aprender y muy poco olvidar. Todo ello con la nefasta pero persistente obsesión por terminar el programa, contradiciendo el ritmo natural del aprendizaje infantil. ¡Ya habrá tiempo a lo largo de la vida de ir aprendiendo cosas nuevas! ¿Por qué cuánto más se alarga la esperanza de vida, más aumenta la presión en la escuela para aprender en menos tiempo una mayor cantidad de conocimiento? He aquí una de las

grandes paradojas de la educación. De una escuela sin sentido. De un viaje a ninguna parte.

Una aventura apasionante. Un largo viaje  
(Carbonell, 2008, p. 17-18)

Éste es el resultado de mi viaje. La decisión de emprender esta aventura empezó a gestarse de manera inconsciente y progresiva. Posiblemente, sea fruto de mi recorrido formativo que se inició con los estudios de magisterio, maduró con la licenciatura en psicopedagogía y se expandió con la realización del máster en educación inclusiva. Pero, es indudable, que se ha visto determinada por el camino y la orientación que tomó mi desarrollo profesional.

Un conflicto cognitivo forjado a raíz de las contradicciones que se producían entre aquello que me aportaba la teoría y lo que veía reflejado en mi práctica educativa, fue el desencadenante que suscitó, de manera clara, la decisión por embarcarme en esta compleja cruzada.

Este hecho se sitúa en el curso 2012 - 2013, momento en el que compaginé mi trabajo como maestra de apoyo en la etapa de educación primaria de un centro concertado, con la realización del máster.

El desarrollo del trabajo de fin de máster me exigía concretar una temática. Después de un largo proceso de reflexión sobre mi propia experiencia, decidí centrar la atención en el elemento que estaba restringiendo de forma contundente mis actuaciones como maestra. Así, gradualmente, empezó a dibujarse una situación problemática que se definía a partir del uso del libro de texto; material principal utilizado por los maestros en el centro.

Este trabajo me llevó a indagar en los referentes teóricos de los textos escolares y, a través de ellos, pude profundizar en las diferentes circunstancias que desencadena su uso y evidenciar, de forma cada vez más precisa, el carácter determinante que posee el material.

Poco a poco fue creciendo en mí una gran preocupación; las inquietudes generadas en torno a los procesos de enseñanza del profesorado y, sobre todo, que el aprendizaje del

alumnado se veía totalmente condicionado por los manuales escolares, me llevaron a plantearme la necesidad de profundizar en el contexto en que me ubico.

De esta manera, empecé a considerar seriamente la posibilidad de continuar con el trabajo que había iniciado; investigar para comprender e intentar mejorar mi propia realidad.

Quizás porque, como nos recuerda Santos (2012), hay dos formas de enfocar la práctica, una de carácter conservador que responde al siguiente criterio: mientras podamos seguir haciendo las cosas del mismo modo, ¿por qué las vamos a cambiar? Y otra que responde al contrario, mientras podamos cambiar las cosas, ¿por qué vamos a seguir haciéndolas del mismo modo?

Este segundo planteamiento es el que da sentido a la presente investigación; mi trayectoria académica, profesional y personal me han llevado definitivamente a embarcarme en este viaje de aventura; un viaje que empieza en la práctica y aspira a finalizar en una propuesta de mejora de la misma.

La fuerza y transcendencia que continua teniendo el libro de texto en los sistemas educativos de nuestro país, así como sus múltiples implicaciones tanto en el trabajo de los enseñantes como de los aprendices, son motivos más que suficientes para plantear una investigación que nos ayude a comprender su sentido y esclarecer sus múltiples repercusiones.

En esta línea, resulta lógico y necesario analizar las condiciones que genera el uso del libro de texto en el marco de la escuela inclusiva, con la intención de cuestionar el papel hegemónico que ha ejercido y continúa ejerciendo como principal instrumento pedagógico de la educación.

Estas motivaciones junto con las de carácter más personal, descritas anteriormente, han llevado a situar el propósito de esta investigación en dos grandes pilares: los condicionantes del uso del libro de texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la repercusión del material en el desarrollo profesional del maestro; y cómo este uso,

casi exclusivo en las aulas, no favorece el aprendizaje de todos los alumnos y, por consiguiente limita sus oportunidades de participación y de éxito.

Antes de señalar la estructura de este estudio es conveniente hacer una aclaración. Al no haber un consenso académico sobre la denominación del que será el objeto de este trabajo, especificamos que cuando hablamos de libro de texto, de libro escolar, o de manuales escolares nos referimos a los libros que Torres (1994) define como:

Los que están pensados sólo para ser utilizados en las aulas y en centros de enseñanza. Estos manuales escolares contienen la información que los alumnos y las alumnas precisan para poder demostrar que cumplen los requisitos para aprobar una determinada asignatura (p.155).

El trabajo está estructurado en tres partes, diferenciadas por el contenido que tratan pero estrechamente interconectadas.

20

La primera, con cinco capítulos, conforma el marco conceptual sobre el que se apoya la investigación. Los orígenes y aquellos acontecimientos que definieron algunas de las características propias de los libros de texto y que, todavía, se mantienen en la actualidad, son abordados en el primer capítulo. Asimismo, se analiza la influencia que ejerce la ideología de los grupos dominantes en el desarrollo de los manuales escolares, lo que nos llevará a examinar su aparición en la legislación actual.

El segundo capítulo se dedica a describir las características de este artefacto como producto comercial que se mueve en torno a las leyes de la oferta y la demanda, de una forma peculiar. En el tercero, nos centraremos en los determinantes que el currículum prescrito tiene en los docentes a través del libro, considerando las características de la formación y las condiciones de trabajo del profesorado, así como la importancia que ejercen en ellos los procesos de socialización.

En el cuarto capítulo se presentan los fundamentos de la educación inclusiva que nos servirán como referente para estudiar la influencia que ejerce el uso del libro de texto en su desarrollo. El quinto finaliza con una visión general sobre el estado de la investigación en torno a los manuales escolares.

Se dedica la segunda parte a describir detalladamente el proceso de la investigación; es decir, los objetivos, el enfoque metodológico, las fases del estudio y su transcurso en el tiempo, las técnicas de recogida de información y cómo se ha llevado a cabo su análisis; todos estos aspectos se presentan en un único capítulo, el sexto.

La tercera y última parte, consta de tres capítulos. El séptimo sitúa el contexto y los participantes. El octavo capítulo se dedica al informe de investigación propiamente dicho, organizado por categorías, que surge de una forma particular de interpretar los datos recogidos en el trabajo de campo. Cierra esta parte el capítulo noveno, en el que se contrasta la información más relevante del informe con los referentes teóricos. La discusión se organiza en torno a dos ejes fundamentales: las condiciones que genera el libro de texto en el desarrollo profesional de los docentes y en el aprendizaje de todo el alumnado. En este capítulo se ha profundizado en los significados de la enseñanza dirigida mediante los libros de texto, y en las consecuencias que ésta genera. Todo este proceso se clausura con un conjunto de conclusiones, a modo de reflexión, sobre las barreras que origina el uso del libro de texto en el desarrollo de la escuela inclusiva.

21

Como ya se ha explicitado, el interés por comprender y el deseo por mejorar nos lleva a plantear una serie de propuestas que podrían ayudarnos en nuestra labor como docentes. Es, por tanto, el epílogo la puerta abierta al cambio.

Finalmente, quisiera manifestar una emoción que me ha acompañado a lo largo de estos años. La tarea de realizar una tesis compatible con el trabajo del día a día en la escuela ha resultado ser ardua, un peso inexorable en este trayecto, mucho tiempo sin tiempo...

El impedimento más serio para el desarrollo de los profesores como investigadores - y desde luego como artistas de la enseñanza- es, sencillamente, la escasez de tiempo. En este país los profesores enseñan demasiado. [...] Resulta claro que es mucho lo necesario para aliviar la carga del profesor dispuesto a embarcarse en un programa de investigación y desarrollo (Stenhouse, 1998, p.39).

A pesar de ello, el deseo, más potente que la realidad, me ha conducido a enfrentarme al desafío que supone alcanzar el grado de doctora.

PRIMERA PARTE

## **Marco conceptual y referentes de investigación**



Capítulo 1

## **De los orígenes al libro de texto como elemento de control**



Puesto que es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países del mundo, y puesto que es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quién legitima qué es lo que debe transmitirse, comenzaremos precisamente con el libro de texto (Apple, 1989, p. 87).

Diversos autores como Torres (1994), Escolano (1997) y Mínguez y Beas (1995) coinciden al situar el origen del libro de texto en la primera mitad del siglo XIX con el nacimiento y la expansión de los sistemas nacionales de educación y, con la aparición y el desarrollo de la imprenta. Las instituciones escolares se vieron en la necesidad de educar a un número elevado de personas y por eso recurrieron a esa tecnología; de este modo se facilitaba la conservación y difusión de la información, así como la educación de un mayor número de personas.

27

La extensión y diversificación de las ediciones específicamente escolares para el uso del alumnado, según Escolano (1997), estuvieron vinculadas a la implantación de los modelos de enseñanza simultánea. Metodología que se impuso para responder con racionalidad y uniformidad a las necesidades derivadas de la ampliación del sistema de instrucción pública primaria.

El libro escolar adquirió su auténtica dimensión moderna gracias a los avances de las técnicas de impresión derivados del impacto de la revolución industrial, ya que la capacidad tecnológica permitió reproducir un texto instructivo y ponerlo al alcance de muchos estudiantes.

En España, el libro de texto nació y se desarrolló en estrecho paralelismo con la creación y expansión del sistema nacional de educación, al mismo tiempo que se crearon y definieron los otros elementos configuradores de la escuela contemporánea como el marco jurídico y administrativo, la arquitectura y el calendario, las instituciones de formación de maestros, la organización académica y los métodos (Escolano, 1997).

Por este motivo, el libro de texto fue un instrumento clave en la organización del sistema de instrucción pública, porque como apunta el autor, durante más de un siglo este útil escolar constituyó la fuente principal de inspiración en la planificación y desarrollo del programa seguido por los maestros, puesto que la administración educativa española no precisó mucho los contenidos ni las prescripciones del ordenamiento curricular de las instituciones.

En estas circunstancias, el libro de texto se configuró como un patrón que facilitó la implantación de determinadas estrategias didácticas, especialmente de los sistemas de enseñanza simultánea. Sin un texto que pudiera ser utilizado al mismo tiempo por todo el alumnado de una misma clase, no era posible organizar la enseñanza de manera uniforme y simultánea. Los libros personales permitían el trabajo sincronizado de todos los alumnos de la clase.

28

García y Beas (1995) afirman que “desde que la transmisión de la educación dejó las formas orales para interesarse por los medios escritos, el libro de texto ha sido uno de los elementos que con más eficacia contribuyó a expandir y a poner límites a la enculturación” (p. 13).

Como resultado de estos hechos, desde la segunda mitad del siglo XIX, los manuales escolares se constituyeron como instrumentos imprescindibles para configurar el currículum y el método, es decir, para organizar toda la práctica escolar. En palabras de Rodríguez (1995, p. 48):

Hay una época histórica en la cual multitud de alumnos y maestros empiezan a agruparse en lugares concretos y se organizan como una colectividad que difunde entre sus miembros saberes y conocimientos [...]. Desde aquellos instantes, la suerte de los textos y de los materiales didácticos marcará el signo de las propias organizaciones. Es decir, el destino de la escuela empieza a estar ligado al sentido de los materiales que utiliza.

La obra *Orbis sensualium pictus* (1658) del escritor Juan Amós Comenio, es considerada como uno de los primeros libros de texto y difusora de los modernos libros escolares y de

la importancia didáctica que en ellos tendrá la ilustración, el diseño y un texto muy elaborado y presentado como estrategia para facilitar a los lectores la comprensión de la información escrita y su aprendizaje (Torres, 1994).

### 1.1. Factores contextuales

Alrededor de la aparición del libro de texto se dieron una serie de circunstancias que definieron algunas de las características propias de este material y que todavía se mantienen en la actualidad.

En primer lugar, la aparición del libro de texto fue simultánea a la difusión de los catecismos, de hecho, tal y como defiende Escolano (1997), el catecismo es el primer texto escolar conocido dentro de la cultura occidental. Incluso, el término “libro de texto” hace referencia a un criterio de autoridad de cariz religioso; se trata de un término con el que tradicionalmente se hacía referencia a la Biblia y era interpretado como "libro para la vida".

El humanismo renacentista defendió que de alguna manera, los niños desde una temprana edad, tenían que conocer el mensaje religioso y las doctrinas básicas para ser salvados, puesto que la ignorancia de la fe sería causa de pecado teológico o moral y origen de desviaciones hacia la herejía. Por este motivo, los altos responsables de la iglesia se creyeron en la obligación de reducir los complejos tratados de la teología y acercarlos a la capacidad de los niños en forma de catecismos (Escolano, 1997).

Torres (1994) señala que las iglesias católicas y protestantes, especialmente desde el siglo XVI, promovieron la educación como instrumento para la evangelización y cristianización y con esta finalidad editaron los catecismos y las cartillas. De esa manera al mismo tiempo que divulgaban la doctrina cristiana, enseñaban a leer, lo que los capacitaría para continuar leyendo de forma autónoma la Biblia.

Pero, como destaca Bartolomé (1997), la etimología de catequizar (resonar, instruir de viva voz) nos advierte de que se trata de una enseñanza oral, porque consideraban que los aprendizajes percibidos por el oído reforzaban la memorización retentiva y el dominio de cualquier doctrina, a pesar de que, el punto de partida era casi siempre un texto escrito.

Además, indica que el método catequético es dialéctico, por tanto, implica hablar con alguien de algo, y se hace mediante preguntas y respuestas. Así, la técnica de pregunta respuesta fue siempre utilizada por los mejores maestros, haciéndose memorable esta afirmación: *dum interrogas, doces te discas*, es decir, cuando preguntas, enseñas y aprendes.

Los catecismos, según Bartolomé (1997), estaban definidos en cuatro partes: *Quid credendum* (lo que se tiene que creer), *Quid orandum* (lo que se tiene que rezar), *Quid agendum* (lo que se tiene que hacer) y *Quid sperandum* (lo que se tiene que esperar), sobre textos teológicos y fragmentos bíblicos, en forma de preguntas y respuestas y, siempre, con ejemplos como complemento pedagógico. Los mensajes tenían que ser repetitivos, reiterantes, unísonos y fáciles de memorizar, con una carga de información básica sobre valores fundamentales, porque los textos escolares se consideraban el vehículo apropiado de la transmisión ideológica para el niño.

30

La iglesia, como defiende Torres (1994), condicionó claramente los contenidos y/o sus interpretaciones aptas para “memorizar” en las escuelas, hasta tal punto que llegó a influenciar directamente en la estructura de los manuales escolares.

En segundo lugar, la ilustración como corriente filosófica, política y social marcó el significado moderno de los textos escolares puesto que tienen su referente histórico en las propuestas ilustradas, llenas de una gran carga revolucionaria y propuestas como una alternativa radical a las prácticas educativas de la Edad Media y del humanismo renacentista (Rodríguez, 1995).

La ilustración, concepto que en diferentes lenguas hace referencia a la razón, identificada con la luz, ideal y guía de los hombres de la época, es el fenómeno que desemboca en el movimiento intelectual europeo que se inicia en los siglos XIV y XV; una corriente cultural innovadora, que se origina en las Islas Británicas con las ideas liberales de filósofos ingleses y sobre todo con las del pedagogo Loke y las del científico Newton (Domínguez, 1989).

En esta época se dio un gran interés por los temas educativos que se derivaron de la convicción de que la instrucción era un elemento imprescindible para el desarrollo social y

económico. Los ilustrados querían aumentar el nivel de instrucción de la población y mejorar la calidad de la enseñanza, además creían que únicamente las ciencias eran las que permitían conocer el mundo y este conocimiento lo proporcionaba la medida del verdadero saber (Sureda, 1997).

El mismo autor apunta que la mayor preocupación por los métodos de enseñanza, y por los temas educativos en general, que se experimenta en este momento atrae la atención hacia la elaboración de libros escolares. Como consecuencia, durante este periodo, se produjo un incremento significativo de la demanda y de la producción de materiales para la alfabetización, así como otros textos didácticos.

Finalmente apunta que en este fenómeno contribuye la preocupación que muestran los ilustrados por el contenido de las obras escolares y por quitar de las escuelas las producciones impresas de la literatura popular, porque consideran este tipo de obras como contrarias a sus objetivos educativos. La pedagogía ilustrada quería llenar de contenido moral y de instrucciones útiles las obras impresas y con más motivo las que tenían que servir para la enseñanza de los niños y jóvenes.

El tercer factor decisivo en la configuración de los libros de texto aparece años más tarde con el movimiento enciclopédico, un movimiento filosófico y pedagógico expresado mediante la Enciclopedia publicada en Francia en el siglo XVIII por Diderot y d'Alembert.

El objetivo final del movimiento enciclopédico fue la divulgación del conocimiento, la democratización del saber y la proporción de las herramientas que se necesitaban tanto en la Revolución Industrial como en el desarrollo económico.

Que la enciclopedia, se convierta en un santuario donde los conocimientos de los hombres estén al abrigo de los tiempos y de las revoluciones. ¿No nos sentiremos demasiado halagados por haber puesto las bases? ¡Qué grande ventaja hubiera sido para nuestros padres y para nosotros que los trabajos de los pueblos antiguos, de los egipcios, caldeos, griegos, romanos, etc., hubieran sido transmitidos en una obra enciclopédica que expusiera al mismo tiempo los verdaderos principios de sus lenguas! Hagamos pues, para los siglos venideros lo que lamentamos que los siglos pasados no hayan hecho para el nuestro (d'Alambert, 1965, p. 150-151).

Este movimiento manifestó una notable preocupación por ordenar y sistematizar el conocimiento que se estaba construyendo a un ritmo mucho más acelerado que en épocas pasadas y dejó su huella en la forma y el contenido de los libros de texto. Condensar en un único libro los saberes básicos que necesitaba una persona para dejar de ser considerada como analfabeta, resultaba mucho más económico (Torres, 1994).

Rodríguez (1995) afirma que, a partir de este momento, las ciencias fueron ocupando el lugar que antes se reservaba a las lenguas y las letras, y la cultura científica se hizo enciclopédica. Los niños tenían que conocer la totalidad de las ciencias, naturalmente, no en toda su extensión; pero sí los principios y las nociones básicas.

La enciclopedia destaca por su afán difusor y su necesidad de propagación puesto que pretendía ser el verdadero catecismo de las enseñanzas y, por eso, la ciencia y los conocimientos adquirieron caracteres sacros, porque eran la garantía del orden social y del desarrollo de la humanidad.

El cambio que se produjo en relación a la construcción de los textos y a su significado educativo fue, según el autor, tan absoluto que toda la estructura didáctica tuvo que modificarse. El texto dejó de ser la doctrina de un autor para convertirse en el exponente de un saber racionalmente garantizado, ya que esta disposición de los conocimientos permitía que en una sociedad educativamente muy organizada, aunque nadie pudiera llegar a saberlo todo, debía ser posible, sin embargo, aprenderlo todo.

Los textos se convirtieron en el nuevo santuario del saber y en los medios que hacían posible su constante acercamiento, porque la cultura se hizo enciclopédica por razones prácticas y especulativas y, este enciclopedismo marcó el signo de los textos y determinó el futuro de la escuela (Rodríguez, 1995).

La información presentada hasta aquí nos ha permitido poner de manifiesto la importancia que ha tenido el libro de texto en la configuración de nuestras escuelas, porque ha generado una forma de entender la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, que todavía hoy en día continúa muy presente.

El uso de manuales escolares sigue reforzando la idea de que las bases de la experiencia social acumuladas por la humanidad en el transcurso de su historia tienen que ser reproducidas, por ello los libros de texto han llegado a consolidarse como el punto de referencia para la enseñanza del profesorado y el estudio del alumnado. Porque desde esta perspectiva, resulta necesario garantizar la asimilación de esta experiencia por parte de las generaciones en desarrollo (Martínez, 2002).

## 1.2. Ideología y libro de texto

La sola existencia de una legislación que obliga a pasar por el registro y censura a todos los libros que se presentan bajo la etiqueta de “libro de texto” supone una amenaza contra la libertad de conciencia y la libertad de cátedra (Torres, 1994, p. 156).

Al hablar de los orígenes del libro de texto, Escolano (1997) ya apuntaba que este material fue rápidamente percibido por la orden liberal burguesa como vehículo para la transmisión uniforme de los valores con cuales se quería configurar a la ciudadanía del futuro. Por eso nos dice que los contenidos culturales y el lenguaje de estos textos expresan casi siempre, de forma explícita o subyacente, la ideología y la mentalidad de los grupos dominantes que controlan la institución escolar. Así, el libro escolar ha sido siempre un espejo de la sociedad que lo produce y lo utiliza, y una mediación cultural controlada por los poderes públicos que autorizan su uso.

Cada periodo histórico ha trasladado su preocupación ideológica a los libros de texto, dejando su huella en este material escolar como reflejo de una ideología política o social que nutre muchos de los objetivos educativos. De esta manera, los libros de texto, sin diferencias entre disciplinas, porque cualquiera puede ser una herramienta formal para ejecutar y difundir tales procesos, se han convertido en un fiel espejo de los valores y las creencias generadas en el tiempo histórico en que vive una sociedad determinada (Molero, 2000).

Torres (1994), por su parte, expone que los libros de texto como material escolar que precisa de una aprobación oficial por parte del Ministerio o Consejería, representan y

traducen, en teoría, la visión oficial de los requisitos para considerarse una “persona educada”. En esta línea, argumenta que en un estado donde se decretan oficialmente los contenidos culturales y las destrezas que son necesarias para ser un ciudadano o ciudadana educado, existe el peligro de imponer unos determinados conocimientos, conceptos, procedimientos, valores y concepciones de la realidad dejando otros al margen.

Apple (1996) habla de una política de conocimiento oficial; una política que algunos consideran como simples descripciones neutrales del mundo, y otros como concepciones de la élite que capacitan para la acción a unos grupos mientras incapacitan a otros.

Los libros, según Torres (1994), son productos políticos que difunden las grandes concepciones ideológicas y políticas dominantes y que pretenden establecer unas actitudes hacia el mundo en el cual estamos inmersos, por eso, apoyan y defienden unas determinadas teorías sobre cómo y por qué la realidad es como es. Por este motivo, el autor considera que se puede constatar la existencia de libros que reproducen los mismos valores, las mismas formas de pensar, prejuicios, etc., que defienden los grupos sociales que controlan el poder y/o las editoriales de libros de texto. O como dice Apple (1989): “Hay un verdadero conjunto de relaciones entre la escolaridad y el poder económico, cultural y político” (p. 19).

Siguiendo con este discurso, Torres (1994) afirma que las perspectivas de los autores y de la propia editorial se concentran en el apoyo a una determinada escuela de pensamiento y de investigación, en una única opción ideológica, cultural, económica y política, presentándola como ya consensuada, aceptada universalmente y sin ningún grado de cuestionamiento que nos pueda preocupar. Afirmando que de este modo, el conflicto característico de la creación científica y cultural de las relaciones políticas es, en todo momento, silenciado y la mayoría de cuestiones, incluso las más problemáticas de la actualidad, se presentan como si no pudieran ser de otro modo.

La existencia de manuales escolares que reflejen esta clase de realidades políticas, de acuerdo con el autor, repercute en la educación de las generaciones más jóvenes e, incluso,

dentro de las aulas es normal encontrarnos con niños y niñas que según estos manuales “no existen”, y si se les reconoce alguna entidad es bastante frecuente que esto se haga de una manera un poco deformada.

Blanco (1994) defiende que tal vez se pueda admitir que el Estado, en tanto representa a la sociedad, tenga cuidado de que los materiales que se publican para que los estudiantes puedan adquirir la cultura que se ha considerado legítima no contravenga principios sociales irrenunciables, es decir, que no presenten visiones distorsionadas de la realidad, que contengan mensajes antidemocráticos, que no sean sexistas, racistas o clasistas, etc. Pero otra cuestión, según la autora, es si esta vigilancia se extiende a la promoción exclusiva de una forma peculiar de concebir y desarrollar concepciones profesionales, convirtiendo los libros de texto en auténticos proyectos curriculares, todo esto, además, sin regular el mercado de un producto tan especial.

El editor de libros de texto, según Gimeno (1994), es un agente activo en la determinación del currículum y de las instrucciones educativas de un país y, añade que esta peculiaridad legitima a los poderes públicos para intervenir y regular de alguna forma su producción y distribución.

Además, apunta que es curioso que se entienda el apoyo con fondos públicos a la producción y difusión de ciertos bienes culturales, libros, cine, prensa, etc. y que sin embargo, en este campo tan decisivo para la educación general, baste un simple control administrativo y no se fomente y estimule la creación de mejores recursos, cuando son tan decisivos para la práctica.

Lo que hasta aquí se ha puesto de manifiesto es que casi toda la bibliografía consultada apoya la importancia de los libros de texto en la configuración de las políticas educativas de cualquier momento, porque como dice Torres (1994, p.160): “son los materiales curriculares los medios a los cuales se recurre para garantizar el control y vigilancia en el día a día en las aulas y centros de enseñanza”.

Contreras (1997), habla de la proletarización en el contexto educativo, refiriéndose a la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo derivada de la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica, y no sólo en la pérdida de una cualidad personal para un colectivo profesional.

Parece lógico que la regulación del mercado editorial para consumo escolar sea un instrumento decisivo del control del conocimiento porque, como defiende Gimeno (1995), a través de este control los materiales tienen cierta unidad en el sistema educativo puesto que se resisten a cualquier política de descentralización y transferencia del control a las comunidades educativas o a los centros escolares.

Así se produce una paradoja porque, por un lado, las decisiones de la política educativa, especialmente las medidas que tienen que ver con el funcionamiento del sistema escolar, se descentralizan en muchos sistemas escolares y se propone que los centros tengan cierta autonomía en la configuración del currículum. Pero, por el otro, se continúa concentrando y consumiendo una gama de productos muy homogénea, a través de los cuales se influye en una cultura común (Gimeno, 1994).

Este control, según el autor, no sólo normaliza la cultura, sino que, al acomodar la reproducción de libros de texto y otros materiales a la ordenación curricular establecida en toda la escolaridad primaria y secundaria, lo que hace realmente es ordenar un mercado y afianzarlo, creando la oferta ajustada a la ordenación del sistema escolar. Aún así, destaca que el control en sí no impide que entre otra cultura en la escuela, pero crea un mercado de objetos de consumo garantizado que, en principio, no tiene otro uso que el estrictamente escolar.

Las regulaciones de materiales en nuestro sistema educativo cumplen esta lógica, pues, no se trata de un control de calidad científica o cultural, sino de realizar, simplemente, un control de la forma y los contenidos que tendrán los manuales escolares (Gimeno, 1995). Como dice Martínez (2002), no se sabe de ninguna editorial que vincule su producción de

libros de texto a los resultados de las investigaciones de ningún grupo científico dedicado a investigar los problemas del libro de texto escolar.

Se tendría que analizar la eficacia de tal intervención con el objetivo de ofrecer un buen producto, puesto que, sería más conveniente intervenir en la mejora de la práctica con otros medios a la vez que se liberaliza el mercado produciendo dinámicas diferentes de desarrollo curricular, favoreciendo materiales para servir estrictamente a las necesidades del profesorado, estimulando el intercambio de los mismos entre los enseñantes, alterando el carácter fungible que tienen estos medios, favoreciendo su diversificación, etc. En definitiva, por el mecanismo de controlar el proceso pedagógico que se ejerce en los libros de texto que desarrollan el currículum, no se mejora la práctica ni se incide realmente en su calidad (Gimeno, 1994).

Uno de los debates más criticados desde diferentes foros de la pedagogía progresista gira en torno a que todavía persistan dos mandatos legales alrededor de los libros de texto. El primero sobre la autorización del material que se tendrá que utilizar en las aulas, y el segundo sobre la obligatoriedad de un periodo mínimo de cuatro años de continuidad del mismo libro de texto en el centro. Los dos dificultan principios como el de diversidad, adaptación y autonomía profesional, entre otros, además, los principios pedagógicos defendidos en un marco legislativo general exigen una política comprometida de seguimiento y control (Martínez, 2002).

Además, estas regulaciones evidencian ciertas contradicciones porque la supervisión se refiere sólo a los libros de texto y a otros materiales editados que los docentes y el alumnado usen en los centros educativos para el desarrollo y la aplicación del currículum. Pero no están sometidos a este control los materiales elaborados por el profesorado, los no editados, ni la producción editorial que el profesorado y alumnado utilicen como material de apoyo, que esté destinado de manera específica al desarrollo de una determinada área del currículum (Gimeno, 1995).

Pero según Torres (1994), existe una pequeña trampa en esta legislación, que sólo se refiere a los libros de texto editados bajo este letrado, y que deja al margen todos los otros materiales que pueden existir en las aulas. Puesto que, en esta legislación, el profesorado no tiene posibilidades de crear y/o introducir materiales alternativos, y por este motivo no se preocupan de su control y supervisión.

Por el contrario, Blanco (1994) considera positivo el hecho que se excluyan de regulación los materiales elaborados pero no editados por el profesorado con el fin de acercar las prescripciones curriculares a las necesidades de su alumnado.

Los libros de texto condicionan en gran medida las formas de desarrollar un proyecto curricular y cierran el currículum porque, como defiende Torres (1994), una administración educativa que apuesta por seguir apoyando esta clase de productos, en el fondo lo que evidencia es una notable desconfianza en las capacidades y en la formación de los docentes.

La consecuencia que se deriva del explícito mandato que los editores respeten los mínimos curriculares, para favorecer así el derecho del alumnado a recibir unas enseñanzas que se dan por buenas, es para Gimeno (1994), que se fija un mercado de productos que, pendientes de la aprobación de no cambiarlos hasta que pasen cuatro años, no tendrán motivos para innovar. Así en un primer momento, el libro ya estableció el currículum y, ahora, las regulaciones de éste le garantizan su mantenimiento y expansión. Estas circunstancias harán que el material cambie a medida que el desarrollo tecnológico lo permita, pero sus contenidos no se sincronizarán con la dinámica cultural en el exterior del sistema educativo, hasta que cíclicamente discurren las reformas propuestas por los supervisores de materiales. Torres (1994) añade que el Ministerio de Educación y Ciencia no llega a ver los libros de texto hasta que ya están editados, y en este momento, es muy difícil retirar una edición del mercado.

Por otro lado, Gimeno (1994) afirma que es muy evidente la pretensión de controlar los materiales de consulta y de trabajo del profesorado y del alumnado como medio para filtrar

las propuestas pedagógicas que se pueden hacer en el aula. Exponiendo que la contundencia y precisión de las normas dejan muy claras sus pretensiones, que han podido justificarse por un paternalismo pedagógico sobre los docentes, aunque sus propósitos eran claramente ideológicos. La normativa sobre los libros de texto y el material didáctico ha proliferado mucho en la historia de la educación española como control indirecto, pero eficaz del currículum, queriendo suplir el bajo nivel de formación de su profesorado.

La pretendida política de control y homogeneización del currículum se ha convertido en una intervención pedagógica e ideológica y, ha sido un mecanismo de intromisión exagerado de la administración; pero esto parece no haber despertado inquietudes por la importancia económica de este sistema que asegura un consumo ordenado, constante, extenso y creciente de productos comerciales estandarizados y estables en el tiempo (Gimeno, 1994).

¿Cuál es la situación actual? Torres (2015) nos ofrece una descripción de las implicaciones de la LOMCE (Ley para la mejora de la calidad educativa) respecto al libro de texto, ley que continúa ejerciendo el control del estado sobre el currículum escolar e incluso lo acrecienta. Una ley que contempla y potencia una determinada selección y organización de los contenidos pero, además, para vigilar su cumplimiento impone un férrea vigilancia sobre la comunidad educativa mediante cuatro tipos de controles:

- La imposición de contenidos obligatorios.
- Evaluaciones externas de determinadas áreas de contenidos, revalidadas.
- Los servicios de inspección educativa.
- La dirección de los centros escolares decidida por la administración.

Esta ley educativa, según el autor, muestra con claridad un programa político de control absoluto del trabajo docente, ya que impone el diseño del currículum básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables. Medidas políticas que se deben a tres posibles hipótesis:

- O bien se duda de las capacidades y de la formación de las profesoras y profesores;
- O bien se trata de facilitar el mercado de los libros de texto, sobre la base de desmenuzar de tal manera los contenidos curriculares y tareas docentes que todo el profesorado perciba la necesidad de que todo el alumnado deba estudiar idénticos contenidos, realizar las mismas actividades, con iguales recursos didácticos, con una secuenciación similar, a la misma velocidad y, en consecuencia con los mismos resultados y evaluados de idéntica forma y en las mismas condiciones;
- O bien, trata de impedir que un colectivo dotado de mayor responsabilidad y autonomía pudiera poner en cuestión la agenda oculta neoliberal y fuertemente conservadora con la que se programó, diseñó y se está imponiendo esta Ley Orgánica (Torres, 2015, p. 93-94).

Tenemos, por tanto, que volver a destacar el importante papel que juegan los libros de texto en nuestro sistema educativo actual porque, como apunta el autor, en esta ley actual los contenidos legislados por las distintas Administraciones no se organizan por ciclos, con lo cual vuelven a ser de nuevo las editoriales, con sus sustanciosos negocios de libros de texto, quienes vuelven a consolidar la estructura rígida e inflexible de los cursos, o incluso la de los trimestres, dado que la mayoría de ellas ya editan libros para cada trimestre. Parece evidente, pues, que el negocio de los libros de texto, en manos de grandes grupos de poder ideológico y político, continúen garantizando un control de la información acorde a los intereses de los grupos dominantes.

Pero, debemos insistir una vez más en que este conjunto de medidas lo que realmente fomenta es un currículo muy cerrado, uniforme y completamente centralizado que condiciona también las metodologías y las posibilidades de llevar a cabo propuestas con mayores niveles de interdisciplinariedad. Es un modelo, contrario a los requisitos de flexibilidad y apertura que servirían para acomodarse más a las necesidades concretas de cada institución educativa y a la idiosincrasia del alumnado con el que trabaja.

Finalmente, resulta necesario volver a hacer referencia la profesionalidad de los docentes, ya que:

Si se respaldan políticas de mayor vigilancia y control sobre un currículo legislado de modo tan detallado, si se imponen estándares de rendimiento con miras a la evaluación lo que, en realidad, se está presuponiendo es que no se confía en el profesorado, que se renuncia a potenciar una mayor profesionalidad docente, tratando de sustituirla o suplantarla mediante recursos didácticos de escasa calidad, como los libros de texto, o por programas informáticos que no requieren de profesores y profesoras sino únicamente de *vigilantes de aula* (Torres, 2015, p. 101).

Concluiremos con este apartado resaltando la necesidad de una política de intervención decidida en fomentar la investigación y experimentación de materiales alternativos, puesto que en nuestro país no existe tradición ni muchas posibilidades de que entidades privadas, empresas, fundaciones, instituciones de investigación, universidades, etc., entren en esta dinámica, como ha ocurrido en otros países desarrollados, porque si no lo fomenta la administración pública nadie se preocupará de esto. La política que quiera incidir en la calidad de la enseñanza tiene que cambiar la estrategia de divulgar retórica pedagógica a través de disposiciones administrativas, por la generación de recursos para que los principios se realicen en la práctica (Gimeno, 1994).

Después de tener conocimiento sobre el debate existente en torno a la política que regula los libros de texto, en palabras de Apple (1989) se evidencia que: “Poco es lo que le queda a la elección del maestro a medida que el Estado invade cada vez más los tipos de conocimiento que se tienen que enseñar, los productos y metas finales de la enseñanza y las maneras de conseguirlos” (p. 88).

### 1.2.1. El libro de texto en la legislación educativa actual

En este apartado se pretende analizar la información presentada en la legislación vigente sobre los materiales curriculares y sobre los libros de texto, teniendo en cuenta que el período de realización de este trabajo ha coincidido con la aplicación de dos leyes educativas.

A pesar de ello, resulta relevante destacar que la implantación de la LOMCE no ha introducido nada nuevo en relación al tema que nos concierne, de manera que todas las

cuestiones que hacen referencia a los libros de texto y materiales curriculares continúan vigentes en las disposiciones establecidas en la LOE.

Por este motivo, en primer lugar, haciendo referencia a la legislación estatal analizaremos lo que aparece en la LOE, en segundo lugar, nos centraremos en la legislación autonómica, concretamente en el Decreto 67/2008, de 6 de junio de 2008 y en el Decreto 32/2014, de 18 de julio de 2014. Y finalmente analizaremos la Orden de la consejera de Educación y Cultura de día 27 de abril de 2009, donde se hace mención también a los libros de texto.

#### A. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

La LOE (2006, p. 17195) en lo referente a los libros de texto dice lo siguiente:

Disposición adicional cuarta. Libros de texto y otros materiales curriculares.

1. En el ejercicio de la autonomía pedagógica, corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas.
2. La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa. En todo caso, éstos deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa.
3. La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje, que debe velar por el respeto a los principios y valores contenidos en la Constitución y a lo dispuesto en la presente Ley.

De estos párrafos se pueden extraer algunas reflexiones importantes:

Parece que los libros de texto tienen un especial protagonismo, porque un aspecto que llama la atención es que se mencionan siempre en primer lugar “los libros de texto” y a continuación los “otros materiales curriculares”.

Además, conviene destacar que en todo momento se hace una mención diferenciada de los libros en relación a los “otros materiales curriculares”, cuando lo cierto es, tal y cómo dice Parcerisa (1997), que “se entenderá por material curricular cualquier tipo de material destinado a ser utilizado por el alumnado y los materiales dirigidos al profesorado que se relacionen directamente con aquellos siempre que estos materiales tengan como finalidad ayudar al profesorado en el proceso de planificación y/o desarrollo y/o de evaluación del currículum” (p. 27). Con esta definición se evidencia que los libros de texto no son otra cosa que materiales curriculares, por lo tanto, entrarían en la categoría y no sería necesario hacer esta mención diferenciada de ellos.

Por otro lado, en el primer punto, cuando afirman que “corresponde a los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos adoptar los libros de texto y otros materiales que tengan que utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas” parece que se da por supuesto que se adoptarán libros de texto y que no se contempla la posibilidad de que los órganos de coordinación didáctica tomen la decisión de no utilizar este recurso.

En el segundo punto dice que “La edición y adopción de los libros de texto y otros materiales no requerirán la previa autorización de la Administración educativa” lo cual se contradice con lo que se afirma en el punto 3 cuando declaran que, “La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituirá parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa”. Así, vemos como por un lado se elimina la autorización previa pero, por otro, se continúa con la supervisión, lo mismo que sucedía al 1970, como afirmaba De Puellas (1998), en el apartado anterior.

Así mismo, ponen de manifiesto que los libros de texto y los otros materiales curriculares “tendrán que reflejar y fomentar el respecto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y

en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre”. Y en su punto 3 añaden que la inspección administrativa velará para que estos principios se respeten. La principal consecuencia de estas disposiciones es, como viene pasando desde años atrás, que las editoriales tienen que ajustar sus materiales a las características de la nueva normativa, para poder vender con garantías su material.

## B. BOIB

### Decreto 67/2008 y 32/2014

En relación a la normativa de las Islas Baleares encontramos en primer lugar, el *Decreto 67/2008, de 6 de junio de 2008, por el cual se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria en las Islas Baleares*, correspondiente a la LOE.

44

En segundo lugar, el *Decreto 32/2014, de 18 de julio de 2014, por el cual se establece el currículum de educación primaria de las Islas Baleares*, que se corresponde a la LOMCE.

Ambos especifican exactamente lo mismo, el *Decreto 67/2008* en su artículo 8 de la página 11 y el *Decreto 32/2014* en su artículo 24 de las páginas 24 y 25:

#### Materiales curriculares

1. La Consejería de Educación y Cultura tiene que fomentar la elaboración de materiales curriculares para favorecer el desarrollo y la aplicación del currículum y tiene que dictar las disposiciones que orienten el trabajo del profesorado en este sentido, además de regular los procedimientos de supervisión.
2. Corresponde a los centros educativos, en el marco de su autonomía pedagógica, elegir, si procede, los materiales curriculares, siempre que se adapten al rigor científico adecuado a la edad del alumnado y al currículum establecido por la Consejería de Educación y Cultura. Los materiales tienen que reflejar y fomentar el respecto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales y estatutarios, así como a los principios y valores recogidos en la Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral ante la violencia de género, a los cuales tiene que ajustarse toda la actividad educativa. Las administraciones educativas velarán porque en los materiales educativos se

eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten la igualdad entre mujeres y hombres.

3. La supervisión de los libros de texto y el resto del material curricular formará parte del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa.

Algunas reflexiones que se pueden extraer se especifican a continuación:

Al contrario que en el caso anterior sorprende que no se mencionen los libros de texto, sólo se habla de “materiales curriculares”, a excepción del último punto donde sí se hace referencia específicamente a los libros de texto como material que se someterá a la inspección que ejerce la Administración educativa.

En el primer punto queda reflejada de forma clara y como contrapartida de lo que se apuntaba en la LOE, la intención de fomentar entre el profesorado la elaboración propia de los materiales, asignando esta función a la Consejería de Educación y Cultura que dicen, será la encargada de dictar las disposiciones que orienten el trabajo del profesorado en este sentido, y de regular los procedimientos de supervisión.

Los puntos 2 y 3 siguen las mismas directrices ya comentadas antes con la LOE.

En este decreto se observa una cierta intención de romper con el papel preponderante del libro de texto, en primer lugar, dejando de mencionarlo de forma diferenciada de los “otros materiales curriculares” y evitando así este protagonismo, y en segundo lugar, especificando la clara intención de fomentar la creación del propio material por parte del profesorado. Ahora bien, todo esto queda un poco dudoso en el tercer punto, cuando menciona los libros de texto y su necesidad de supervisión.

#### Decreto 69/2009

La orden de la consejera de Educación y Cultura de día 27 de abril de 2009, sobre el desarrollo de la educación primaria y secundaria en las Islas Baleares, en la página 7 (en el de primaria) y las páginas 11 y 12 (en el de secundaria) especifica lo siguiente sobre los libros de texto:

Artículo 11

## Libros de texto y materiales curriculares

1. Corresponde a los centros educativos, en el marco de su autonomía pedagógica, elegir los materiales curriculares y, si es el caso, los libros de texto, siempre que se adapten al rigor científico adecuado a la edad del alumnado y al currículum establecido por el Decreto 72/2008. Los materiales tienen que reflejar y fomentar el respecto a los principios, a las libertades y a los valores democráticos, así como a los principios y a los valores recogidos en la Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral ante la violencia de género, a los cuales tiene que ajustarse toda la actividad educativa.
2. Los libros de texto y los otros materiales curriculares tienen que cumplir en todo caso lo que prevé el Proyecto lingüístico del centro. Los libros de texto no pueden ser sustituidos antes de transcurrir un periodo mínimo de cuatro cursos académicos. Excepcionalmente, cuando la programación docente lo requiera y con el informe favorable del DIE, pueden ser sustituidos antes de la finalización del periodo mencionado.
3. Los centros tienen que comunicar a las familias la relación del material didáctico para cada nuevo curso escolar antes del 30 de junio.

46

Las reflexiones que podríamos extraer son varias. Como ya pasaba en la LOE, se vuelve a insistir en la diferenciación de los libros de texto respecto a los otros materiales curriculares y una vez más mencionando en primer lugar a los libros de texto.

Cuando afirman que “Corresponde a los centros educativos, en el marco de su autonomía pedagógica, elegir los materiales curriculares y, si es el caso, los libros de texto”, introducen un pequeño matiz que lo diferencia de lo que dice la LOE puesto que aquí hablan primero de los materiales curriculares y añaden que “si es el caso, los libros de texto”, por lo tanto en esta ocasión se deja abierta la posibilidad de que no se seleccionen libros de texto.

Por otro lado, se vuelve a insistir en la necesidad de que los materiales reflejen y respeten unos principios determinados que, como ya hemos comentado antes, hará que las editoriales tengan que adaptar sus materiales a dichos requerimientos.

En el punto dos se añaden dos aspectos que hasta ahora no habían salido; por una parte dicen que “los libros de texto y los otros materiales curriculares tienen que cumplir en todo caso lo que prevé el Proyecto lingüístico del centro”, es decir, que estos materiales tienen que ir en consonancia con las directrices marcadas por el proyecto lingüístico de cada centro escolar.

El último aspecto interesante que conviene destacar, es el que se refiere a la obligatoriedad de mantener los mismos libros de texto en las escuelas durante un periodo mínimo de cuatro cursos académicos, que hasta ahora no se había mencionado y que garantiza a las editoriales un margen de tiempo donde tienen aseguradas sus ventas; aspecto que analizaremos con más detalle en el siguiente apartado.



Capítulo 2

## **El libro de texto como producto comercial**



No olvidemos que en la actualidad los libros de texto son los recursos didácticos más utilizados por el profesorado. La escolarización organizada en torno al consumo de este recurso didáctico consigue tal peso y se basa en una tradición tan arraigada que hoy casi se considera "la norma"; llegándose a olvidar que no siempre fue así y que no tiene porque seguir sucediendo de esta forma (Torres, 1994, p. 161).

Varios autores como Apple (1989), Torres (1994), Blanco (1994), Gimeno (1995), Sureda (1997), Parcerisa (1997), De Puelles (1997) y Martínez (2002), han destacado el valor económico de los libros de texto, porque estos, además de ser materiales pedagógicos, son unos productos comerciales especialmente beneficiosos. Por eso en este apartado intentaremos analizar las características de este material como un producto comercial que se mueve por las leyes de la oferta y la demanda de una forma peculiar.

### 2.1. El mercado y la edición de los libros de texto

El libro de texto se ha configurado como un subsector de la edición dentro de la producción industrial editorial, que progresivamente ha ido adquiriendo un peso más importante por el número de títulos y ejemplares publicados y por el valor de su producción.

Los libros de texto, para Torres (1994), son una gran fuente de riqueza en términos económicos, porque desde la óptica empresarial son mercancías y, por lo tanto, objeto de negocio económico para quienes se dedican a su edición y comercialización.

Desde que la impresión se convirtió en industria los libros fueron mercancías porque, como apunta Apple (1989), su función primordial fue, ante todo, la de procurar a los productores una manera de ganarse la vida.

El libro de texto ha sido un instrumento especializado y manufacturado con vocación de mercado, en este sentido, De Puelles (1997) afirma que este material ha sido un producto comercial en estrecha conexión con el mundo editorial y con las leyes económicas que lo rigen.

Pero a pesar de la importancia cultural, pedagógica y económica de estos materiales, Gimeno (1995) especifica que nos encontramos ante un sector que no ofrece mucha información puesto que, por ejemplo, no es fácil acceder a datos sobre qué editoriales dominan la producción en un área del currículum o en un nivel de la escolaridad, información, por otra parte, muy necesaria para centrar la evaluación de la calidad y para que los mismos controladores del currículum pudieran comprobar el respecto a sus directrices.

Blanco (1994) señala que el mercado del libro de texto es extraordinariamente lucrativo y, en la misma línea que Gimeno, afirma que paradójicamente, del libro de texto como producto comercial, se sabe realmente poco, afirmando que no hay mucha información sobre cómo se estructura internamente este negocio, lo cual permitiría disponer de más claves para comprender su poder. Tampoco es fácil encontrar información sobre a quién pertenecen las editoriales, como se estructura la industria del libro de texto, las técnicas de venta utilizadas, qué grupos de presión tienen influencia en su desarrollo y difusión, quién los escribe y diseña, qué libertad tienen los autores o qué restricciones impone la editorial.

Torres (1994) defiende que “lo que demanda el mercado, aquello que se prevé que puede tener salida y la rentabilidad son dos de los motores con mayor influencia en las decisiones empresariales, y que están presentes en las decisiones sobre ediciones de libros de texto” (p. 162).

Gimeno (1995) añade que el editor es empresario y agente cultural a la vez y la complejidad del mercado y la concentración de capital inclina la balanza del lado del empresario en detrimento del agente cultural. Así, el objetivo primordial de las productoras de estos materiales es subsistir como tales, y la calidad cultural y educativa pasa a ser objeto subordinado.

Sobre los aspectos relacionados con la producción de los libros de texto, Martínez (2002) destaca que los criterios de producción han cambiado muy poco, puesto que el único el instrumento que puede hacer variar esta producción son las políticas del currículum, y

estas no han sufrido modificaciones estructurales a lo largo de las sucesivas reformas, porque tal y como afirma, cambiar o matizar contenidos no pone en crisis el tipo de producción. Así, continúa explicando que podemos comprobar como el libro de texto tiene la misma estructura ahora que hace veinte años porque el currículum ha mantenido la misma estructura a lo largo de este tiempo. Por lo tanto se pone en evidencia que, antes que la innovación, aquello que gobierna la producción del texto escolar es una cierta rutina relacionada con la traducción del currículum al profesorado.

De hecho, declara, que las fluctuaciones en las ventas a lo largo del tiempo están relacionadas exactamente con los momentos de transición de las Administraciones en la edición curricular. Es decir, que a la estabilidad se le añade la consolidación, porque nadie teme que el año siguiente dejen de venderse libros de texto y todo el mundo sabe que la demanda o el criterio de compra del consumidor no se orienta por ninguna moda o por una creativa y revolucionaria campaña de marketing.

53

Gimeno (1995) también pone de manifiesto esta sensibilidad de la producción y del mercado de los libros de texto a los cambios curriculares propiciados por la Administración; señalando que estos cambios en los materiales son mucho más significativos de lo que son la evolución de la cultura y los cambios en las concepciones pedagógicas que no vayan ligados a las propuestas de “currículum oficial”. Podemos ver, pues, como los materiales sufren cambios en función de las innovaciones decididas desde la Administración, no como consecuencia de la dinámica cultural y pedagógica; o cómo dice Martínez (2002): “la industria editorial ha pasado por las reformas como un niño juega con las olas del mar: viéndolas venir para saltar sobre ellas” (p. 84).

Este mismo autor añade que a este carácter conservador de la producción del texto escolar pueden contribuir otros factores como la estabilidad de los equipos de redactores, ilustradores, etc., que en muchas ocasiones trabajan desde el anonimato, o también los intereses relacionados al reducir los costes de la producción, los criterios de maquetación de forma que una inversión efectuada en un libro se pueda rentabilizar en sucesivas ediciones de otros libros.

Todos estos aspectos comentados hasta ahora, entre otros, vienen a mostrar, como dice Torres (1994), que una característica bastante general de la política de edición de libros de texto es que contribuyen a reforzar políticas conservadoras e inmovilistas, puesto que para grupos empresariales muy preocupados por la rentabilidad económica es arriesgado apoyar innovaciones con publicaciones que no se sabe si serán o no aceptadas por un número de profesores y profesoras, suficientes como para obtener beneficios económicos con su comercialización. Por este motivo, los empresarios no acostumbran a apoyar líneas de reforma e innovación e, incluso, no llegan a legitimar las propias líneas oficiales que en un momento dado puede aconsejar la Administración educativa, salvo que tengan una seguridad total en que esta Administración apostará decididamente por la filosofía educativa legislada. Ante esta situación Martínez (2002) apunta que son muy pocas las editoriales que se han atrevido a ofrecer un producto diferente desde el punto de vista del desarrollo curricular.

54

Como ya hemos visto en el apartado dos, Apple (1989) pone de manifiesto que en ocasiones los libros de texto que se utilizan en las escuelas tienen que ser aprobados por agencias o comités estatales. Esto significa que estos materiales se revisan y seleccionan para recomendar una cantidad limitada con el fin de utilizarlos en las escuelas. Hay que tener en cuenta que si las escuelas extraen su selección de una lista aprobada, a menudo se les reembolsa una parte considerable del coste de compra, es decir, que las propias escuelas sacan un beneficio de la venta de estos materiales.

Torres (1994), por su parte, añade otro problema: el de la actualización de la información a través de los libros de texto, puesto que cualquier cambio, reformulación o nuevo conocimiento tarda en acceder a los libros de texto, entre otras razones porque esto supone rehacerlos o volverlos a hacer de nuevo cada año. Por eso conviene destacar un factor decisivo en la edición de los libros de texto, en palabras de Martínez (2002):

La contribución de las políticas legislativas es clave aquí, la obligatoriedad de mantener un mismo texto por cuatro años sucesivos es todo un blindaje proteccionista a un producto que, en la mayor parte de los casos, no ofrece ningún

informe de experimentación previa y evaluación, más allá del control burocrático que ejerce la administración (p. 86).

En relación al precio de estos materiales, la Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE, 2012) apunta que desde la publicación de la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, los libros de texto están sujetos a dos regímenes de precios diferentes, en función de si el nivel educativo es o no obligatorio, así nos encontramos:

- Precio fijo o único, determinado por el editor, para los libros destinados a Educación Infantil y a las Enseñanzas Medias no obligatorias (Bachillerato y Formación Profesional).
- Precio libre, variable y establecido por el detallista, para los libros destinados a la Educación Obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).

55

De este modo, Martínez (2002), señala que se produce un comportamiento atípico, puesto que durante mucho tiempo este mercado se rigió por el llamado “precio único”, con la intención de garantizar la justicia distributiva. Pero continúa explicando que, si ya era cuestionable que el carácter de mercancía prevaleciera sobre el valor de uso pedagógico, la estabilidad y el precio único hacen todavía más inviable la posibilidad de que un editor busque salidas arriesgadas para productos nuevos, características, por otra parte, influyentes en otro tipo de mercados con otro tipo de productos. Por este motivo, el hecho de que dos factores importantes del dinamismo comercial, como son el precio y la novedad, no sean muy relevantes en la relación de la oferta y la demanda del mercado de libros de texto, tiene que tener alguna influencia sobre la producción y el consumo de los mismos.

Una peculiaridad que se da en este material, según Gimeno (1994), es que mientras la financiación de otros medios didácticos alternativos está a cargo del centro educativo, los libros de texto, están a cargo del propio alumnado. Esta práctica impide la acumulación de medios en los centros educativos y está a favor de la caducidad temporal de los libros. Por

eso afirma que, en la medida en que la inversión de medios económicos familiares se realiza en material didáctico de este tipo, consumido año tras año, se produce la estabilización de un escaso número de productos, lo que da lugar a un repertorio muy reducido de estilos de enseñanza posibles y, como consecuencia, a una homogeneización de la práctica pedagógica.

Parece evidente que cualquier editorial de libros de texto no es una empresa neutral; una de las características clave que las diferencia del resto de editoriales es la de los riesgos de edición y ventas, porque el mercado de los libros de texto presenta como peculiaridad no estar sujeto a las fuertes contingencias de la moda, ni a los vaivenes ideológicos, políticos o culturales de los posibles clientes, aspectos con los que las editoriales de otras clases de libros tienen que enfrentarse siempre (Torres, 1994).

56

Gimeno (1994) añade que todo este mercado de productos poco variados que va aumentando cada vez más en torno a cualquier área del currículum, funciona con garantía de éxito, incluso al margen de su calidad, porque su éxito comercial no depende tanto de esta, como ocurre con otros productos del mercado regido por la ley de la oferta y la demanda, sino que su uso está garantizado y legitimado por la propia política de organización y desarrollo del currículum, por la debilidad profesional del profesorado y por la carencia de otros medios alternativos.

Otro aspecto importante de la edición de los libros de texto es, como dice Torres (1994), el de los procesos de concentración empresarial, porque los mismos que se dan en la producción, distribución y comercialización de otros productos también tienen lugar en el mercado de los libros de texto, donde se puede comprobar que cada vez son menos las empresas editoriales que controlan un mayor volumen de títulos y ejemplares editados.

En la misma línea, Apple (1989) apunta que se da una creciente concentración de poder en la edición de textos, puesto que la competencia ha ido en aumento, pero esta ha tenido lugar entre unas pocas editoriales más grandes. Por lo tanto, la competencia ha reducido también la propensión a asumir riesgos, y por eso muchos editores prefieren invertir sus

esfuerzos en una selección más reducida de unos productos específicamente elegidos. Siguiendo esta argumentación, Gimeno (1995) señala que la diversificación del consumo y del uso es todavía restringida y que se debe, precisamente, a la concentración empresarial que domina el mercado.

Apple (1989) pone un ejemplo con el mercado de la escuela elemental y secundaria de Estados Unidos, donde se estima que los cuatro mayores editores de libros de texto cubren el 32% del mercado, las ocho editoriales más importantes controlan el 53% y las veinte mayores controlan más del 75% de las ventas.

En el caso de España, Gimeno (1994) afirma que son tres los grandes grupos editoriales, Santillana, Anaya y SM quienes controlan la mayor parte del mercado, llegando algunos de ellos a crear o adquirir otras editoriales más pequeñas para disimular ante la opinión pública el fuerte monopolio que ejercen, o creando en las Comunidades Autónomas con lengua diferente al castellano, filiales con otro nombre también diferente.

57

Martínez (2002), haciendo referencia a los datos obtenidos por la ANELE (2000), comenta también esta tendencia a la progresiva concentración de la oferta en menos y más potentes empresas, y añade que, esta es una tendencia histórica del capitalismo que aumenta en los tiempos de políticas macroeconómicas.

Por otro lado, Torres (1994) señala que las principales editoriales de este ámbito ofrecen diferentes materiales para cada asignatura y curso académico, por ejemplo libros de texto trimestrales, libros de ejercicios, libros de refuerzo para las vacaciones de verano, libros por bloques de contenidos o por centros de interés, diccionarios por especialidades, guías para el profesorado, libros de registro y evaluación, etc. Por consiguiente, se produce un notable incremento en el presupuesto económico que cada estudiante necesita invertir en libros obligatorios para poder aprobar cada materia.

El autor compara el consumismo que caracteriza nuestro modelo de sociedad con el consumismo de libros de texto con corto periodo de uso, puesto que la caducidad de este producto es de un curso académico para el consumidor estudiante, pero para el productor

editor es de más años, porque muchas veces sólo cambiando la portada y alguna que otra frase de su contenido se ofrece como novedad. De este modo afirma que, los mayores beneficios, son para el editor capitalista que ve como sus productos tienen una rápida caducidad y un mercado de consumo garantizado, por lo tanto, el riesgo de producción prácticamente no existe puesto que lo que se ofrece se anuncia declarando que responde a las exigencias que establece el Diseño Curricular Base obligatorio para todas las instituciones escolares. Gimeno (1994), todavía incorpora un pequeño detalle y es que, como sucede en la sociedad de consumo, muchas innovaciones en el mercado de los materiales didácticos tienen como función provocar la caducidad del material previo, creando una nueva demanda de otros productos, sin que la función básica del que lo reemplaza cambie la de los desplazados.

58

En esta línea, Martínez (2002) señala, que aquellas empresas con mayor capacidad para instalar su oferta con eficacia en este periodo tan breve de compra tienen muchas más posibilidades de venta y, este factor de concentración capitalista está muy por encima de las políticas de descentralización autonómica.

Otro factor importante es que los libros de texto no sólo se limitan a hacer referencia a los contenidos obligatorios legislados desde el gobierno, sino que, a la vez, los interpretan y adecúan hasta hacerlos compatibles con los intereses ideológicos, políticos y económicos de los grupos empresariales propietarios de la editorial. Incluso, los libros de texto pueden apoyar tradiciones que no concuerdan con los objetivos educativos que propone la misma legislación y, quizás menos todavía, con los objetivos de los propios centros y equipos docentes. Son las editoriales, a través de los libros de texto, las que interpretarán estos contenidos “legítimos” y las que los trasladarán a las aulas, convirtiéndose así los libros de texto en un instrumento decisivo que pretende legitimar una determinada visión de la sociedad, de su historia y de su cultura (Torres, 1994).

En definitiva, el productor de los medios no es un simple intermediario entre la producción cultural y los consumidores, como es el caso de un editor cualquiera, con todo el poder que esto supone de difusión de unos productos frente a otros, sino que es un agente activo en

la determinación del currículum en las instrucciones educativas de un país. El editor de libros de texto, por lo tanto, no sólo crea y distribuye productos culturales, sino que configura una práctica pedagógica y profesional (Gimeno, 1994).

Apple (1989) incorpora otro factor afirmando que:

Muchas de las razones por las cuales los textos y otros materiales listos para utilizar en la escuela tienen el aspecto que tienen, guardan profunda relación no sólo con las características de clase del grupo de personas que en realidad publica los materiales como primer responsable, sino también con sus características raciales y de sexo, así como con las características raciales y de sexo de los maestros para quienes se producen los materiales curriculares y los libros de texto (p. 20).

Finalmente, el último aspecto que destacaremos del mundo editorial es el que indica Torres (1994) cuando declara que, en la medida en que un Estado establece con carácter de obligatoriedad unos contenidos curriculares para desarrollar en diferentes cursos, ciclos y niveles del sistema educativo, las empresas editoriales se sirven de estos como coartada para ofrecer libros de texto con la categoría de un producto que no puede ser de otra forma. Como consecuencia, los manuales escolares tratan de ofrecer al profesorado un vaciado cultural con la intención de que sea asimilado por los estudiantes, y esta selección se vende previamente al colectivo docente como un trabajo menos a realizar por este. Por lo tanto, son otras personas las que deciden por el profesorado, tratando de “ahorrarle” molestias y tiempos. O cómo dice Martínez (2002): “Personas ajenas a la situación de enseñanza deciden, desde un nivel superior del sistema, la práctica de la enseñanza. Planificación y ejecución se separan y el trabajo del profesor es expropiado de su propio control profesional” (p. 29).

Para Gimeno (1995) mientras no se sea consciente de la interacción recíproca que hay entre regulación administrativa del currículum, medios traductores del mismo, mecanismos de consumo, calidad cultural de los medios y dependencia pedagógica del profesorado, será difícil mejorar la práctica. Por eso considera que sin cambiar las pautas de consumo y producción de textos favorecidas por la regulación administrativa sobre el

currículum en nuestro sistema educativo, es muy difícil que se puedan tener medios culturales mejores en las escuelas, afirmando que, en la medida en que el profesorado dependa en su práctica únicamente de estos medios, tendremos una práctica de calidad similar.

Después de haber analizado el debate existente en torno al libro de texto como producto comercial, podemos entender porque todavía hoy en día se mantienen y se perpetúan las mismas características del mercado de este material, que hacen de ellos unos de los grandes productos comerciales y que, además, cuentan con el apoyo de la Administración educativa y de las instituciones escolares.

Entonces se podría concluir este apartado con las palabras de Martínez (2002):

Existe un acuerdo común en el discurso pedagógico cuando se afirma que hacer una reforma educativa significa también transformar los materiales que concretan en las tareas cotidianas de la escuela las nuevas propuestas curriculares. Pero si los materiales están de alguna manera sujetos a las reglas del mercado, parece lógico deducir que las Administraciones que impulsan el cambio tendrían que incidir con su política en esta actividad económica (p. 94).

60

## 2.2. Panorámica actual

Según la ANELE (2012), el libro de texto es la principal herramienta de los docentes puesto que el 81,3% reconocen emplearlo bastante o mucho en su labor diaria.

Afirman también que la publicación de libros es la mayor industria cultural de Europa por delante de la música, el cine o las artes escénicas y que genera alrededor de 23.000 millones de euros de ingresos netos anuales.

Destacan que el continente europeo ocupa el liderazgo mundial de este sector y esto se pone en evidencia cuando se consultan los rankings mundiales; los diez mayores grupos editoriales del mundo son empresas europeas. Resulta interesante destacar, tal y como manifiestan, que la mayoría de estos grupos publican materiales educativos y algunos como Pearson (Reino Unido, la más grande del mundo), Hachette (Francia) y Planeta

(España), a la vez que participan en otros campos editoriales, tienen también una presencia importante en el sector de libros de texto.

En este sentido, señalan que los editores están presentes en un amplio segmento del mercado relacionados con la educación y que si nos centramos únicamente en la educación obligatoria (primaria y secundaria), su participación representa aproximadamente entre el 35-40% del total del mercado.

Así, podemos apreciar a través de los datos más actuales que ofrecen, que la facturación en libros de texto en el curso escolar 2014-2015 fue de 748.640.000 € (incluyendo los libros y los materiales complementarios). En el siguiente cuadro se puede ver la facturación por niveles educativos, comparando el gasto medio por alumno.

<b>NIVEL</b>	<b>Facturación Millones €</b>	<b>Ejemplares</b>	<b>Precio medio</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Gasto por alumno</b>
<b>E. infantil</b>	122,73	6.573.270	18,67 €	1.837,804	66,78 €
<b>E. Primaria</b>	323,61	17.493.360	18,50 €	2.899.957	111,59 €
<b>ESO</b>	158,02	6.808.310	23,21 €	1.846.632	85,57 €
<b>Bachillerato</b>	55,73	2.156,360	25,84 €	705.231	79,02 €
<b>FP</b>	18,04	901.560	20,01 €	793.034	22,75€
<b>Complem.</b>	70,51	6.060.310	11,64 €		8,72 €
<b>TOTAL</b>	<b>748,64</b>	<b>39.993.000</b>	<b>18,72€</b>	<b>8.082.658</b>	<b>92,62 €</b>

Tabla 1. Facturación en libros de texto por niveles educativos y gasto medio por alumno en el curso 2014-2015. (Fuente: ANELE, 2015, p. 12).

Estos datos, según declaran, indican un ligero repunte en la facturación después de tres años de caídas crecientes que atribuyen, básicamente, a la implantación de la LOMCE, al menos en Educación Primaria.

Como vemos, esta es una de las principales consecuencias que ha generado la nueva Ley de Educación en este sector; los cambios que ha introducido han llevado a las editoriales a un aumento de la facturación.

A pesar de ello, merece especial atención la interpretación negativa que realizan desde la ANELE (2015) sobre la aplicación de la LOMCE, ya que consideran que ha generado un clima de incertidumbre que ha llevado a los editores a trabajar para incorporar los numerosos cambios que la nueva Ley establece, con un considerable coste económico adicional, cuestiones que se han visto agravadas por la inseguridad y por otros problemas derivados de la ya larga crisis económica.

Volviendo con los datos aportados, conviene destacar que la etapa educativa de primaria es, con diferencia, la que tiene un mayor gasto con 111,59€. Esto se podría justificar con el número de libros que se usan en esta etapa; es muy probable que los niños que cursan educación primaria utilicen más libros que los de las otras.

Y como consecuencia, es también la etapa educativa que mayor participación en la facturación de libros de texto tuvo en el pasado curso 2014-2015:

- Educación Infantil: 18 %
- Educación Primaria: 47 %
- Educación Secundaria Obligatoria: 24 %
- Otras Enseñanzas Medias: 11 %

Sin embargo, podemos comprobar que a las familias españolas se les facturó en libros de texto y otros materiales complementarios una media de 91,62€ por niño, algo menos que en 2011, ya que como podemos ver en la tabla, el gasto era de 111,12 € (ANELE, 2015).

Año	2011	2012	2013	2014	2011-2014	% 2011-2014
<b>Gasto por alumno</b>	111,12 €	101,24 €	91,50 €	91,62€	-18,50	-16,65%

Tabla 2. Evolución del gasto medio en Libros de Texto por alumno en los años 2011-2014. (Fuente: ANELE, 2015, p. 12).

Por su parte, La Panorámica de la edición Española de libros (PEel, 2014) analizando este subsector de los libros de texto (sin contemplar las cifras de libros correspondientes a educación superior o universitaria), nos ofrece los siguientes datos sobre la producción de libros de texto:

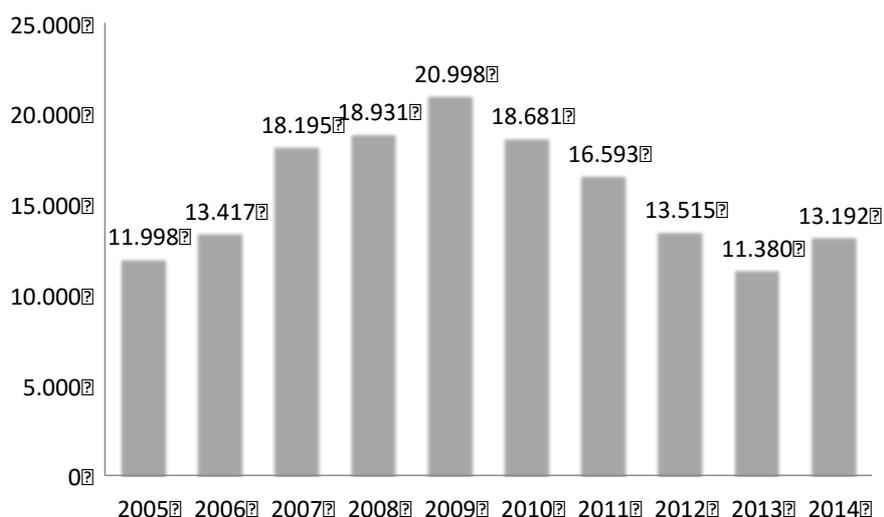


Gráfico 1. La edición en los libros de texto. (Fuente: PEel, 2014, p. 53).

Como se puede apreciar en el gráfico, lo más significativo es que la producción del año 2014 aumentó un 15,9 % respecto al año anterior, siendo más relevante en los libros de enseñanza primaria (49,6 %). Por el contrario descendieron los libros de enseñanza infantil (9,7 %), los de enseñanza profesional (6,3 %) y los de enseñanza secundaria y bachillerato

(5,6 %). Destacando que el 42,6 % de estos libros tenían un precio de 15€ o inferior y el precio medio se situó en 22,03€.

Merece especial atención el análisis de las características de los libros de texto digitales, puesto que se trata de una edición que, tal y como explican desde la ANELE (2015), sigue un desarrollo sorprendente y difícilmente comprensible, dada la evolución del mercado.

Desde la asociación nos informan de que en el cursos 2014-15 se doblaron los títulos ofertados, pasándose de 3.209 en 2013 a 6.334, y a 12.646 en el curso 2015-2016. Probablemente, tal y como dicen, en ello ha influido que los nuevos libros elaborados en cumplimiento de la LOMCE se han editado ya en los dos formatos, papel y digital.

Además, es probable que un buen número de material digital se comercialice conjuntamente con el impreso sobre papel, bien como complemento, bien como potenciador de la venta, y que, en las estadísticas, se asigne exclusivamente a la venta tradicional.

Pero, a pesar de los asombrosos datos, aclararan que, si nos atenemos a las cifras de venta y comparamos los cursos 2013-2014 y 2014-2015, comprobaremos que mientras el número de títulos se ha incrementado en un 97,38%, las ventas sólo lo han hecho en un 5,06%, por lo que de facturar 7.300€ por título, se pasó a 3.886€, un 46,76%.

Un apunte curioso que recalcan sobre los libros digitales educativos es que, están gravados con un IVA del 21%, frente al IVA reducido del 4% vigente para los libros en papel, lo que, como dicen, dificulta claramente el avance en el desarrollo digital de las aulas y constituye un claro sinsentido, que añade mayor dificultad a la difusión e implantación de contenidos digitales.

En relación al precio de los libros de texto, la ANELE (2015) detalla que el incremento medio para el curso 2015-2016 ha sido de un 1,05 %, y especificado por niveles educativos:

- Educación Infantil: 1,4 %
- Educación Primaria: 0,9 %

- Educación Secundaria Obligatoria: 1,2 %
- Otras Enseñanzas Medias: 1,3 %

Así, declaran que el curso 2014-2015 ha supuesto un incremento de la facturación del 3,07% y del 2,11% en el número de ejemplares vendidos. Un incremento, que consideran sumamente modesto en un proceso de implantación de una Ley de Educación, ya que piensan que aún está muy por debajo de las cifras del curso 2011-2012. Porque comparándolos con los datos, las ventas de libros de texto se han reducido en un 16,32%, a pesar de que el número de alumnos se ha incrementado en un 3,47% en el mismo periodo.

Finalmente, declaran que esperan un ligero incremento de las ventas, si finalmente el calendario de implantación de la LOMCE se sigue cumpliendo, aunque sea de forma parcial. Y, sobre todo, si llegan a tiempo las aportaciones del MECD para las ayudas a la adquisición de los libros educativos.

65

Quizás sea oportuno también considerar que el mercado de libros de texto está condicionado: en primer lugar, por la disminución o el aumento de la población escolar; en segundo lugar, por las competencias educativas de las comunidades autónomas y la realidad plurilingüe de España, que obligan a realizar múltiples querencias, con las adaptaciones que las diferentes administraciones educativas señalan; y en tercer lugar, por el aumento de la enseñanza en centros bilingües (PEel, 2014).

Una vez vistas algunas de las características de este mercado podemos comprobar que la expansión de este subsector ha sido importante en el transcurso de los últimos años, a pesar de la bajada de natalidad y las crisis económicas. Este incremento, se sustenta en la posibilidad de producir en un mercado con una demanda continua y con unas prácticas pedagógicas y un contenido curricular que, una vez fijado, continúa favoreciendo el consumo de libros de texto.



Capítulo 3

## **El libro de texto y la descualificación profesional**



El libro de texto es el objeto escolar a través del cual la profesionalidad se convierte en un sistema de acción al margen de la voluntad del sujeto. En este sentido la historia del libro de texto es la historia de la manera en que la escuela prescinde del maestro (Martínez, 2002, p. 64).

Los libros de texto se han caracterizado a lo largo del tiempo, principalmente, por dos notas definitorias: son un recurso escrito y editado para el uso exclusivo del alumnado, y su finalidad es utilizarlos en las escuelas. Es evidente que estas dos peculiaridades siguen manteniéndose en la actualidad, pero además podríamos añadir una tercera función a este medio didáctico dominante: está dirigido al profesorado (Torres, 1994).

Los libros de texto continúan muy presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, han caracterizado una metodología de trabajo y, como consecuencia, una forma de entender y de desarrollar la profesionalidad docente así como las relaciones educativas. Por este motivo hoy se los considera, además, de mediadores y difusores culturales, responsables de prácticas educativas cuestionables. Incluso, varios autores como Apple (1989), Torres (1994), Martínez (2002), Blanco (1994), Contreras (1997), los responsabilizan de lo que denominan como ‘descualificación profesional’ de los docentes.

Al hablar de descualificación, casi todos los autores se refieren a la pérdida de capacidades profesionales que se supone han tenido en otros momentos, y que la introducción del control técnico les ha arrebatado (Blanco, 1994).

Pero hay que remarcar un pequeño matiz, de acuerdo con la autora, y es que en nuestro país desde el siglo XIX, momento en que podemos empezar a hablar de extensión generalizada de la enseñanza, se han dado toda una serie de circunstancias: una estructura centralizada del sistema educativo, la prescripción de programas y libros de texto, la inadecuación de la formación del profesorado, las restricciones legales a la libertad de cátedra, etc., que han marcado las condiciones generales en que los docentes españoles se han formado y han realizado su trabajo.

Como consecuencia, poco espacio les ha quedado y de poco conocimiento profesional han dispuesto para planificar, seleccionar o diseñar sus actividades de enseñanza. En estas

circunstancias, la descualificación se refiere a: “la inexistencia de unas capacidades profesionales que consideramos deseables, pero no tanto a la pérdida de aquellas que nunca tuvieron” (Blanco, 1994, p. 266). Porque como apunta Contreras (1997), la tecnificación de la enseñanza está más asociada a la recualificación que a la descualificación y a la pérdida de autonomía (p. 29).

Por otro lado, es oportuno considerar que esta descualificación se ha visto, en parte, condicionada por las diferentes legislaciones educativas. Martínez (2002) declara que los diferentes gobiernos han promovido un discurso profesionalizante que reclama para el profesorado y los centros educativos más autonomía. Así, en la LOGSE y también en la LOE se hicieron patentes estas afirmaciones. Sin embargo, con la aparición de la reforma curricular, se definieron los conocimientos oficiales, a través del Diseño Curricular Base, que los maestros tenían que enseñar a sus alumnos, al margen de su voluntad profesional. Esto se pone de manifiesto en la LOE (2006) cuando se afirma que:

La flexibilidad del sistema educativo lleva emparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. [...] Aunque las Administraciones tengan que establecer el marco general en que tiene que desarrollarse la actividad educativa, los centros tienen que poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. [...] Es necesario que la normativa combine los dos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se tiene que conceder en los centros docentes (p. 17161).

Vemos, por tanto, que en torno al currículum oscilan toda una serie de condiciones que hacen que esta autonomía del profesorado sea cuestionable, siendo el libro de texto uno de los principales elementos que la limita. Posiblemente porque como ya apuntaba Apple (1984):

Nos guste o no, en la mayor parte de las escuelas norteamericanas el currículum no se define a través de cursos de estudio o de programas sugeridos, sino a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico para el nivel de un grado determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencia, etc. (p. 91).

### 3.1. Currículum y autonomía

En el teatro de la escuela, el desarrollo curricular gobernado por objetivos, contenidos y actividades prefijados, sabe cada momento qué le toca vivir y qué papel juega cada personaje en esta representación. En este proceso, el material curricular estandarizado, ordenando la vida del aula, es un dispositivo privilegiado de las políticas de control (Martínez, 2002, p.24).

El término currículum proviene de la palabra latina *currere*, que se refiere a carrera, como recorrido que se tiene que realizar. Este concepto, según Gimeno (2010), tiene dos sentidos. Por un lado, se refiere al propio recorrido y sus logros y, por el otro, tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante, concretamente, se refiere a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo.

De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad. En términos modernos, según el autor, podríamos decir que con esa invención unificadora, por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado. Es importante subrayar que esta polivalencia se mantiene hasta nuestro tiempo.

Posiblemente porque la posición tradicional del currículum que se ciñe a los aspectos académicos continua muy arraigada en nuestro sistema educativo. Es la guía de los procesos, la brújula que marca el orden lógico de la secuencia de los contenidos. El papel central que tiene el libro de texto en el desarrollo del currículum, su posición monopolística de la información o del conocimiento en las aulas, la dependencia que respecto de los mismos tiene un sector importante del profesorado, son componentes del enfoque reproductor tradicional. El libro de texto ha llegado a convertirse en el agente prácticamente exclusivo del desarrollo del currículum (Gimeno 2010).

Esta exclusividad se ve aún más reforzada cuando los docentes utilizan los manuales escolares de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en ellos, tanto por los contenidos de aprendizaje, como por la manera de enseñarlos, condicionando el tipo de enseñanza (Parcerisa, 1997).

La investigación y la práctica han puesto de manifiesto que no es el currículum sino el manual escolar el que determina lo que realmente se enseña en las aulas porque como dice Carbonell (2002), cuando el libro de texto se utiliza como único recurso o como dominante, es el que señala y controla lo que hay que enseñar, cómo es debido enseñar, de qué manera hay que organizar temporalmente el conocimiento escolar y con qué criterios evaluar. El manual escolar se convierte en algo real que establece el ritmo, aporta los criterios para el aprendizaje y define las fórmulas con las cuales se llega a la verdad (Popkewitz, 1998).

72

Este es el marco que puede explicar que los docentes se enfrenten, cada vez más, a una perspectiva de descualificación. La progresiva invasión de los procedimientos de control técnico del currículum en las escuelas se ven reforzados por la política sobre el currículum prescrito, que condiciona la realidad educativa y tiene repercusiones muy directas sobre la práctica y sobre el margen de actuación que tienen tanto el profesorado como el alumnado (Apple, 1989). Esta intervención administrativa ha evidenciado una carencia de márgenes de libertad del profesorado restándole autonomía, pues, no disponen en principio de las destrezas para la elaboración de las técnicas, sino sólo para su aplicación (Contreras, 1997).

Las pautas curriculares tendrían que ser un instrumento para conseguir que los estudiantes aprendan de forma más coherente, profunda y permanente pero, desgraciadamente, cuando los profesores se sienten obligados a cubrir los contenidos de manera aislada y cuando éstos se presentan con forma de listas estériles y fragmentadas, el aprendizaje verdadero se ve menguado y no enriquecido (Tomlinson, 2008).

Este currículum formal de la escolarización, para Popkewitz (1998), reformula el conocimiento disciplinar según ciertas reglas sobre la organización escolar, el horario de la

escuela, las concepciones sobre la infancia y la psicología del niño. Gimeno (1994) coincide al señalar que el currículum tiene implicaciones evidentes en la ordenación del sistema educativo, en la estructura de los centros y en la distribución del profesorado. Un sistema escolar complejo y ordenado tan directamente por la administración educativa es lógico, según el autor, que produzca una regulación del currículum; tanto por el interés político de controlar la educación, como por la necesidad administrativa de ordenar el propio sistema educativo.

Sin embargo, la realidad es que estas orientaciones curriculares que prescribe la administración no pueden guiar de forma directa la práctica del profesorado y del alumnado en las aulas, porque, entre otros motivos, los docentes no tienen esta independencia profesional. Por eso, dadas estas circunstancias, los medios didácticos que elaboran las directrices curriculares y los mínimos prescritos, es decir, los libros de texto, son los controladores directos de los contenidos y de los métodos pedagógicos (Gimeno, 1994).

Así, los manuales escolares son uno de los instrumentos fundamentales a través de los cuales se ejerce el control técnico en la enseñanza. En ellos se especifican los objetivos a cubrir, la selección, secuenciación y organización del contenido a enseñar, las actividades más adecuadas para aprenderlo y los criterios de evaluación del aprendizaje, ofreciendo una única opción respecto a la forma más adecuada para enseñar y aprender (Blanco, 1994).

Apple (1989) considera que la manera de organizar y presentar el conocimiento curricular en los materiales, actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza. Un control que se ejerce a través de los libros de texto y, por consiguiente, obedece a un modelo indirecto muy potente que, a pesar de que no determina lo que puede hacerse en las aulas, sí ordena los contenidos que entran en ella (Gimeno, 1994). De este modo, el profesorado no sólo asume una dependencia respecto de un conocimiento previo que no elabora, sino también de las finalidades a las que éste se dirige (Contreras, 1997).

En definitiva:

El control directo del material didáctico parte de un modelo que empieza con el supuesto de que los profesores tienen que funcionar profesionalmente con unos materiales que les faciliten su práctica con un grupo numeroso de alumnos y sin tiempo, ni en muchos casos, preparación suficiente, para elaborar el currículum a desarrollar, partiendo de unas orientaciones generales que no se traducen en esquemas prácticos. Un modelo que se apoya en la debilidad profesional y que contribuye a estabilizarla. Modelo de intervención que lleva, al mismo tiempo, a la existencia de una reducida variedad de medios, pues en caso contrario, no podría controlarlos (Gimeno, 1994, p. 146).

Apple (1989) coincide al afirmar que:

Los maestros (que en el nivel elemental son casi todo mujeres) no están lo suficientemente bien adiestrados. Los modos anteriores de control curricular y de enseñanza no son ni lo bastante vigorosos ni lo bastante eficaces para tal situación. Suministrad material cuya eficacia no dependa de los maestros y, al mismo tiempo, incentivos económicos para asegurar que estos conjuntos de currículum lleguen realmente a las aulas (p. 45).

A raíz de estas palabras, se nos plantea otro interrogante que el autor ya suscitaba: “¿Cómo podemos esperar que las escuelas eduquen, estimulen y amplíen los horizontes de nuestros niños, si estas mismas instituciones sirven para limitar y retrasar el desarrollo de los maestros?” (p. 115).

Este modelo de intervención ha dejado una amplia y profunda señal en los mecanismos de decisión administrativa y en la forma de entender la política curricular caracterizada, en primer lugar, por intentar homogeneizar una base educativa común para todos, ordenando los contenidos en la escolaridad, manteniendo el control sobre la misma, sobre el profesorado y sobre los libros de texto.

En segundo lugar, por la intervención que se produce igualmente a la hora de proponer sugerencias metodológicas, puesto que este esquema de intervención lleva a orientar el sistema escolar a través de disposiciones administrativas que dicen cómo realizar la enseñanza, cómo ordenar los centros, cómo hacer proyectos curriculares, etc. Y encuentra

su justificación en un profesorado poco preparado y dependiente, y en centros sin capacidad ni tradición de organización interna coherente.

Y en último lugar, este modelo de intromisión burocrática es un sistema ineficaz que no le concede al sistema educativo la capacidad de organizarse pedagógicamente, ni tampoco se compagina con un profesorado competente que lleve a cabo la modulación de la práctica pedagógica en sus centros ni en sus aulas (Gimeno, 1994).

Se trata de un modelo de descualificación profesional del profesorado, o como mínimo dudosamente profesionalizador ya que, siguiendo con el autor, resta espacios de decisión a los principales protagonistas de la adaptación última del currículum a la práctica, los docentes, que quedan relegados a la concreción de las directrices metodológicas en sus clases, vigilados y orientados, en teoría, por la inspección.

Este es el marco que puede explicar que, con un material de este tipo, la mayor parte de las funciones consideradas propias de la labor de un profesor como planificar el trabajo, decidir qué actividades son más apropiadas para los estudiantes, diseñarlas, adaptarlas, etc., han desaparecido. No son necesarias porque ya están previstas en los materiales (Blanco, 1994).

Y si las funciones desaparecen las capacidades para desarrollarlas (planificación, organización, evaluación) tampoco son necesarias y no hay que desarrollarlas ni perfeccionarlas. Por este motivo, de acuerdo con Contreras (1997), se están perdiendo muchas de las habilidades y conocimientos profesionales porque se está apartando a los docentes de funciones en la determinación del currículum que le correspondían.

Sin embargo, al profesorado todavía le quedan las pequeñas modificaciones que pueda añadir, además de la autonomía para ordenar el aula de forma que sea posible poner en práctica lo que los libros de texto requieren. De esta manera se produce una recualificación de los docentes –como ya apuntaba Contreras (1997)- centrada en las tareas de organización del aula; que los convierte en poco más que gestores de estudiantes, tiempos y espacios (Blanco, 1994).

Siguiendo con esta argumentación, Gimeno (1994) considera que los problemas de los docentes son los que plantea la aplicación de la norma establecida; no existe pensamiento profesional propio, al margen de las condiciones y contenidos que proporciona el ejercicio del puesto de trabajo. De este modo, a largo plazo se provoca el desarmado cultural, técnico e ideológico del profesorado, y se configura un modelo de profesional "ejecutor" y adaptador de normas y directrices al cual le queda escaso espacio de desarrollo.

Después de tener conocimiento sobre el debate existente, comprobamos que el texto escolar traduce con una determinada orientación y significado, en términos de tareas concretas, las prescripciones administrativas. Ofreciendo una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza y sugiriendo, cuando no imponiendo, las actividades precisas que tendrán que realizar profesores y estudiantes; también aportando pruebas de evaluación centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, reguladas por la propia lógica con la cual se ha estructurado el material. Por tanto, de una manera implícita, cuando no explícita, se le quita al profesorado la responsabilidad de reflexión y planificación de sus tareas (Martínez, 2002).

76

Este planteamiento del currículum, según Gimeno (1994), genera una dependencia de los docentes hacia este elemento técnico pedagógico, que llega a considerar el modelo de intervención como un dato de 'la realidad', porque como afirma Martínez (2002): "Todo esto está sugiriendo una manera específica de entender la enseñanza. El texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por lo tanto, no sólo es el apoyo técnico de la información, es también, una manera de hacer el currículum, y una manera de comprenderlo" (p. 23).

Esta es la situación que todavía se mantiene en la actualidad; es la fuerza de la tradición que ha impregnado la cultura profesional de los docentes:

Estamos hablando de la maquinaria en la que queda involucrado y se modera el currículum, de las reglas de la gramática que lo rigen. Hablamos de las reglas del juego, pero hemos de decir de qué juego se trata; es decir, a qué jugamos. En el siglo XVII estos contenidos eran de gramática, teología o retórica..., Hoy son otros.

Éstos pueden haber cambiado, pero las reglas que vienen marcadas por los aspectos estructuradores que las originaron -al menos algunas- han permanecido, se han transformado o se han amalgamado con otras. (Gimeno, 2010, p.29).

Una vez analiza la influencia que ejercen los manuales escolares en la determinación del currículum así como en la profesionalidad docente, resulta oportuno considerar, siguiendo a Gimeno (1994), cuáles son las características de estos materiales didácticos que desarrollan todo el currículum:

1. Son los traductores de las prescripciones curriculares generales y, constructores de su auténtico significado para alumnado y profesorado.
2. Son divulgadores de códigos pedagógicos que llevar a la práctica, elaboran los contenidos a la vez que diseñan al profesorado su propia práctica, por lo tanto son depositarios de competencia profesional.
3. En relación al uso por parte del profesorado, son recursos muy seguros para mantener la actividad durante un tiempo prolongado, lo cual da una gran confianza y seguridad profesional. Le facilitan el gobierno de la actividad en las aulas.

77

El libro de texto es uno de los instrumentos que más condicionan la manera de entender la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, por eso Carbonell (2002) manifiesta que ha sido uno de los principales blancos del modelo tradicional hacia el cual han lanzado sus críticas las pedagogías innovadoras. Entre estas críticas el autor recoge diez que se le pueden atribuir a este material (p. 77):

1. Dificulta el pensamiento crítico y reflexivo.
2. No responde a las necesidades del alumnado y a sus ritmos de aprendizaje e impide el desarrollo de su autonomía y creatividad.
3. Transmite únicamente la visión y el conocimiento oficial.
4. Sus contenidos caducan inmediatamente y no recogen los conocimientos más actuales y emergentes.
5. Son textos impersonales y escasamente atractivos.

6. Simplifican enormemente un conocimiento cada vez más complejo.
7. Transmiten una cultura homogeneizada que no se adapta a los diferentes contextos socioculturales.
8. Son conocimientos cerrados que no dan pie a ambigüedades y contradicciones y no abren ninguna posibilidad al error.
9. Mantienen estereotipos y contenidos racistas, xenófobos y sexistas.
10. Se ofrecen trozos de cultura dispersos y sin conexión que dificultan una comprensión de la realidad y de por qué las cosas son como son.

Quizás, estas características de los libros de texto se dan y se mantienen en la actualidad, entre otros motivos, porque:

No existe en ningún plan de estudios para la formación de pedagogos y maestros ninguna asignatura de carácter obligatorio que se ocupe con especificidad de cómo tiene que ser un libro de texto, cómo tiene que escribirse, y con qué criterios valoramos su calidad (Martínez, 2002, p. 37).

78

Y porque en nuestro país, como señala Rosselló (2010), el uso del libro de texto es tan remoto, está tan extendido y resulta tan cómodo que, frecuentemente, el profesorado no se da cuenta de las decisiones que podría haber tomado si contara con otros recursos.

Como resultado de este hecho, si este material se utiliza como manual que marca la secuencia del aula, provoca, según la autora, tres 'espejismos' importantes:

- a) El primero, es que refuerza la falsa creencia sobre la existencia de un nivel estándar y homogéneo, que sirve para medir el progreso del alumnado; creencia que justifica muchas de las actuaciones docentes que se llevan a cabo.
- b) El segundo espejismo se refiere a la creencia de que el desarrollo de todas las actividades del libro de texto garantiza la consecución de unos mínimos de aprendizaje, de forma que el alumnado sólo realizará actividades de otro tipo, una vez completadas las propuestas del libro. De esta manera, el profesorado se somete a los objetivos de aprendizaje formulados por el autor del libro, sin contemplar la

posibilidad de trabajar otros objetivos diferentes y, más concordantes con las capacidades e inteligencias reales que posee el alumnado.

- c) El tercer espejismo, se produce cuando el libro de texto deja de ser un recurso para convertirse en una fuente de obstáculos para el aprendizaje de todos aquellos alumnos que supuestamente no reúnen unas capacidades mínimas de uso, porque se dan procesos de enseñanza y aprendizaje en los cuales predominan estrategias de transmisión y de repetición, sin considerar que seguramente los alumnos del aula son portadores de una gran diversidad y pluralidad de referentes culturales.

El problema, de acuerdo con Stainback, Stainback y Moravec (2001), es que desde hace mucho tiempo el currículum se percibe y se imparte desde la perspectiva de que las aulas de la educación general tienen un conjunto estandarizado de requisitos curriculares que todos los alumnos tienen que cumplir para obtener un aprobado. Esta información, según los autores, se suministra a través de lecciones magistrales del maestro, de la lectura del libro de texto o de la realización de fichas de trabajo para aprender y practicar las expresiones, los conceptos y las destrezas necesarias para comprender la asignatura, y añaden que, en la mayoría de los casos, si un niño no puede aprender ‘el currículum’, fracasa y, se le excluye de las aulas ordinarias.

Por eso, como defiende Rosselló (2010):

Es necesario empezar a utilizar el libro de texto sólo como uno de los múltiples recursos posibles, con flexibilidad e imaginación, pensando de qué manera servirá a cada alumno en la consecución de sus objetivos de aprendizaje, y al mismo tiempo, introduciendo diferentes objetivos que puedan desarrollarse con el uso de otros materiales[...]. Sólo de este modo es posible incitar a los alumnos a la reflexión y al trabajo autónomo (p. 4).

Ante esta situación podemos concluir que para poder trabajar desde una perspectiva más funcional y global es necesario cuestionar estas creencias que originan los tres mencionados espejismos, porque además conviene evidenciar que:

No encontré en el contexto español una explícita y elaborada teoría del libro de texto. No conocemos, por lo tanto, los elementos que apoyan y justifican la autorización de la administración pública, la elaboración por parte de las editoriales, el uso por el profesorado, y la reivindicación de su gratuidad por familias y sindicatos, de un artefacto con el cual tendrán que convivir más de ocho millones de escolares durante bastantes años del periodo más importante de su vida desde el punto de vista de su aprendizaje (Martínez, 2002, p. 59).

### 3.2. La formación del profesorado

La formación del profesorado tiene una finalidad fundamental: la mejora de la enseñanza y del aprendizaje o sea, la mejora de todos los componentes que intervienen en el currículum. Si la formación puede definirse, de un modo amplio, como el proceso que mejora los conocimientos referentes a las estrategias, la actuación y las actitudes de quienes desempeñan su profesión (o la desempeñarán) en las instituciones educativas, el entronque con el currículum es imprescindible (Imbernón, 2010, p. 589).

80

Este apartado pretende describir y analizar algunas de las características de la formación de los docentes, pues, la información que se ha expuesto a lo largo de este capítulo ha evidenciado que los libros de texto han encontrado en ella a una gran aliada. Posiblemente porque, tal y como ya apuntaba Gimeno (1994), la prescripción curricular que determina la administración educativa, resulta poco operativa para orientar la práctica cotidiana del profesorado. Hay toda una serie de razones que harán, de forma inevitable, que los docentes dependan en el desarrollo de su trabajo de elaboraciones más concretas y precisas del currículum prescrito realizadas fuera de su práctica.

Entre estas razones, destaca que el contenido de la competencia profesional incluye la posesión de conocimientos y destrezas profesionales muy diversas. El dominio de la práctica de desarrollar el currículum en las aulas con un alumnado con determinadas peculiaridades psicológicas y culturales, y hacerlo siendo coherente con un modelo educativo aceptable, implica conectar conocimientos de muy diverso tipo y de forma coherente a la hora de actuar. El autor considera que, éstos no son saberes que se puedan

hacer operativos en todos los profesores y profesoras en poco tiempo a partir de su formación, quizás porque:

Las exigencias de la educación escolarizada crecen más deprisa que la mejora de la calidad de los profesores. Ni siquiera la formación inicial del profesorado se adapta con facilidad y rapidez a los cambios necesarios. Al profesorado se le exige cada vez más, pero los sistemas para su formación y actualización se mantienen mucho más estables, aunque sea una tendencia creciente ir aumentando el nivel académico de su formación (Gimeno, 1994, p.177-178).

Hace tiempo ya que se cuestiona la formación del profesorado, sobre todo, cuando pretende ser una aplicación de protocolos estandarizados y fragmentados, para la resolución de problemas técnicos en ese ambiente controlado y uniformizante que se supone es el aula (Imbernón, 2010).

La formación del profesorado se centró durante mucho tiempo en encontrar soluciones a los problemas técnicos de la enseñanza y no en dar respuesta a las situaciones problemáticas de la cultura y de la enseñanza como debería ser una formación que permitiera intervenir en el desarrollo curricular. Fue, como dice el autor: “una formación inútil para la mejora de la enseñanza o fue una formación útil para la reproducción de la enseñanza desde fuera” (p. 590).

Torres (1994) coincide en señalar estas características de la formación adquirida por el profesorado, cuando declara que en las escuelas de magisterio el peso de las materias de carácter pedagógico fue, en general, bastante escaso. Martínez (2002), por su parte expresa esta idea de la siguiente manera:

Los profesores, se dice, en un marco ampliado de competencias, tendrán que seleccionar con criterio profesional los mejores materiales, cuando no adaptarán o crearán sus propios con objeto de ir elaborando en equipo una propuesta curricular específica del centro escolar. [...]. Seleccionar, adaptar o crear materiales, y evaluarlos es una actividad profesional que requiere preparación específica, lo cual debería contemplarse en los currícula de formación de profesores (p. 81).

Posiblemente no se contemplaron porque, volviendo con Imbernón (2010), la formación inicial se ha concretado en una combinación de conocimientos que, aunque trataban de elementos curriculares, lo hacían tan superficial y atomizados que era imposible extraer los elementos para su mejora.

Pero debemos insistir una vez más, en que si el currículum está relacionado con la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas forzosamente debe estarlo también con la formación del profesorado. Es obvio, según el autor, que esto requiere una reflexión y una acción constante de la actuación de los docentes en las instituciones educativas en su globalidad y en las aulas en particular.

El desarrollo del currículum debe corresponder al profesorado como miembro de una institución que lo desarrolla en la práctica y que le permite estudiar los problemas prácticos de la enseñanza. Es necesario que esté unido a su formación ya que se centra en el conocimiento y la comprensión de los elementos que intervienen (Imbernón, 2010).

El problema es que en la realidad educativa todavía nos encontramos con que la competencia profesional de desarrollar el currículum, la comparten cuando no la monopolizan los mecanismos de producción de materiales que hay detrás de un número reducido de editoriales. El carácter inoperante de las prescripciones curriculares en la concreción de la práctica y la debilidad profesional del profesorado favorecen la entrada de los medios "traductores" del currículum (Gimeno, 1994).

Con estas condiciones de formación y de trabajo, la descualificación de los docentes, según el autor, es inevitable, puesto que tal distribución de funciones que separa la concepción del trabajo de su ejecución, en instancias, agentes y personas diferentes, repercute en una descualificación del profesorado como colectivo profesional.

Estos aspectos muestran la manera en que se genera el control técnico sobre el trabajo de los docentes, de acuerdo con Martínez (2002), personas ajenas a la situación de enseñanza deciden, desde un nivel superior del sistema, la práctica de la enseñanza, es decir,

planificación y ejecución se separan y el trabajo de los docentes es expropiado de su propio control profesional.

Las prescripciones legales están concebidas de arriba a abajo y reproducen en la escuela la división del trabajo entre las personas que piensan y planifican y las que se limitan a recibir instrucciones y a ejecutarlas mecánica y pasivamente. Para Carbonell (2002), en estos enfoques y políticas, el poder y la autonomía del profesorado menguan extraordinariamente al convertirse en una pieza más del puzle.

La distribución de funciones implica un reparto y una separación del conocimiento necesario para ejercerlas, por lo cual, según Gimeno (1994), la descualificación no es sólo técnica sino intelectual, afectando a las bases de conocimiento de la actividad. Martínez (2002) va un poco más allá al considerar que el uso del libro de texto es un potente dispositivo de desautorización intelectual, cultural, y profesional del sujeto docente.

Estos controles técnicos producen menos conciencia de que existen cuando se imponen a través de la propia estructuración del puesto de trabajo, cuando diseñan la práctica fuera de los requerimientos de la misma y al margen de sus agentes más directos; así se impone con mayor facilidad cualquier modelo de comportamiento (Gimeno, 1994). Quizás por eso, como afirma Martínez (2002), el profesorado no acepta este efecto de control sobre sus saberes y prácticas que ejerce el libro de texto, en su juicio profesional porque el docente se fabrica como profesional en el interior de este aparato pedagógico.

Por ello, sobre la verdad impuesta desde fuera prevalece, según el autor, la verdad interior activamente producida por el propio sujeto para negar toda posibilidad de ser negado como profesional autónomo de la docencia; el uso del libro de texto se convierte para el docente en una práctica normativa y una tecnología para producir la experiencia.

Una de las principales consecuencias que tiene la separación del diseño de la ejecución, de acuerdo con Gimeno (1994), es la configuración de un estilo profesional individualista entre el profesorado, que modela toda una forma de funcionamiento en el colectivo profesional y en los centros educativos.

De este modo, siguiendo al autor, se afianza un estilo profesional entre tres polos: el material que es el que propone el currículum, el profesor que lo desarrolla y el alumno que tiene que someterse a los dos. Como resultado se genera una dinámica de aislamiento profesional; cada profesor con su grupo de alumnos en su aula, donde, las dificultades de su práctica quedan resueltas siguiendo un determinado material, por lo que el profesorado no precisa comunicarse con otros compañeros para desarrollar su trabajo tal y como está estructurado.

En esta línea, Martínez (2002), manifiesta que los textos escolares determinan un modelo de relación profesional, social y pedagógica que, normalmente, anulan la necesidad de la interacción entre compañeros y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes. Porque como dice Gimeno (1994):

Por un lado, el aislamiento individual es el estilo estimulado por una política curricular apoyada en el dirigismo de la administración que reclama la dependencia y responsabilidad del profesor ante estas y no ante el grupo y comunidad en la cual trabaja. Por otro, se explica por un estilo didáctico basado en la aplicación por parte del profesor de materiales que desde fuera del aula le diseña su propia enseñanza (p.237).

Este aislamiento en las aulas supone una falta de cuestionamiento de las estructuras existentes y es, en el fondo, una forma eficaz de evitar que se discuta el proyecto colectivo de trabajo y que se cuestionen aspectos como el modelo educativo que recibe el alumnado y las condiciones organizativas. Este individualismo es una visión conservadora de la práctica educativa que se hace más impermeable al cambio cuanto menos desarrolladas están las estructuras de funcionamiento colectivo, lo que influye, en definitiva, en la dificultad de emanciparse profesionalmente (Gimeno, 1994).

La burocratización y los modos de control llevan también a valorar el aislamiento del aula como aquel lugar privado en el que se sienten seguros de los riesgos de reconocer los problemas de la incapacidad, de poder actuar bajo el sistema técnico legitimado o de poder alcanzar los estándares que públicamente se valoran (Mc Taggart, 1989).

Este funcionamiento es coherente con la dificultad e, incluso, la imposibilidad de que los equipos docentes creen sus propios materiales alternativos adecuados a contextos concretos; esto requiere la comunicación de los saberes profesionales contrastados y apoyos psicológicos entre compañeros (Gimeno, 1994).

El desarrollo de la profesionalidad del profesor exige la liberación progresiva del individualismo profesional, pues, el enfoque colectivo de la profesionalidad docente es una necesidad urgente para poder desarrollar un currículum coherente. O como apunta Muntaner (2009): “El profesorado tiene que superar el celularismo dominante en las escuelas para construir una acción compartida que los haga sentirse miembros de una organización” (p. 33).

La información presentada hasta aquí, evidencia que en nuestro sistema educativo el papel del profesorado en la elaboración del currículum está totalmente condicionado por el marco legal que lo regula, por los medios técnicos que interceden directamente en la configuración del mismo y por las características de la formación de los docentes.

Para poder cambiar esta situación será necesario que la formación del profesorado aspire a educar a docentes capaces de identificar y organizar sus propósitos, de escoger las estrategias pedagógicas o los medios adecuados, que conozcan y comprendan los contenidos que deben enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos y con quienes pueda contarse para dar buena parte de sus acciones (Liston y Zeichner, 1993, p. 64).

No se trata, pues, de aprender un oficio en el que predominan estereotipos y técnicas predeterminadas sino que se trata de aprender los fundamentos de una cultura profesional, lo que quiere decir “Saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto” (Imbernón, 1994, p. 55).

### 3.3. Los procesos de socialización

Así pues, la política del conocimiento escolar, o más apropiadamente, del conocimiento de la práctica docente del profesorado, es un punto de análisis

importante y, para el caso que aquí nos ocupa, la cuestión central es el rol político que juega el libro de texto en la constitución de este conocimiento profesional práctico.[...] Porque si está bastante clara la importancia de la cultura de uso del libro de texto en la conformación de un "estilo de pensamiento de la enseñanza". [...] La cuestión es cómo se conforman socialmente esas concepciones de la enseñanza (Martínez, 2002, p.62-63).

La influencia entre el currículum y los docentes es recíproca porque, por un lado, el currículum modela a los docentes, pero, por el otro, son los mismos docentes los que lo traducen en la práctica. Por eso tenemos que concebir al profesor como un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, porque es un agente activo en el desarrollo curricular, que modela los contenidos que se imparten y los códigos que estructuran estos contenidos condicionando el tipo de aprendizajes del alumnado (Gimeno, 1994).

86

El pensamiento y la acción del profesor no pueden entenderse al margen de su interacción con el contexto social específico en el que el profesor desarrolla su trabajo (Martínez, 1989). Las investigaciones evidencian que en el proceso de hacerse maestro intervienen agentes que facilitan u obstaculizan la capacidad de constituirse como docente con autoridad moral y profesional. El libro de texto, para Martínez (2002), es uno de los agentes socializantes que intervienen en este proceso y, ha jugado un papel importante con todo un conjunto de disposiciones históricas, socialmente construidas, según las cuales los docentes interpretan y juzgan cómo tienen que ser las escuelas y cómo tiene que ser su función en ellas.

La hipótesis de Martínez (2002) es que:

En el proceso de conducir a través del texto, el maestro acaba siendo conducido por el texto. El maestro conoce su profesión, es educado en un régimen de recuerdos, repeticiones y comportamientos normalizados en los cuales el formato de presentación del texto curricular se hace omnipresente. Desde su recuerdo infantil como escolar hasta su quehacer actual como especialista en una disciplina curricular, nunca escapó al texto escolar (p.64).

El profesor pasa, sin proceso de ruptura, desde la experiencia como alumno receptor pasivo, al comportamiento activo como docente, consumidor acrítico de materiales didácticos y transmisor con sus alumnos; sin plantearse en muchos casos, el significado educativo, social y epistemológico del conocimiento que transmite o hace aprender a sus alumnos. Esto sucede, como defiende Gimeno (1994), porque después de la impregnación que para los docentes supone la experiencia como alumnos y la que adquieren en el transcurso de su formación, vuelven a reforzar la valoración hacia el conocimiento a través de los propios materiales didácticos de los cuales dependen en la enseñanza.

Por este motivo, tal y como apuntan Liston y Zeichner (1993), para los futuros profesores es importantísimo que lleguen a ver y creer que la deliberación razonada sobre creencias, prácticas y valores educativos pueden y deben existir. Necesitan comprender que pueden examinar los puntos de vista educativos propios y de los demás y conseguir en ese proceso una comprensión más profunda y de los fundamentos educativos racionales propios y de los demás.

Los futuros docentes acceden a su formación profesional con un bagaje histórico de experiencias educativas como estudiantes. Tienen ideas previas sobre lo que significa ser un buen profesor, el contenido que debe enseñar, cómo debe hacerlo y el tipo de ambiente de aula que le gustaría crear. No llegan en blanco a los programas de formación, sino como antiguos -y actuales- estudiantes y como individuos que tienen intuiciones e ideas. De alguna manera, su formación profesional tendrá que concordar con su propio sentido, examinado de forma reflexiva, respecto a lo que significa ser profesor (Liston y Zeichner, 1993).

En este sentido, es importante que la institución de formación inicial se replantee tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza. Es decir, “los modelos con los cuales los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión, pues se convierten incluso de manera involuntaria el modelo de su actuación” (Imberón, 1994, p. 51). En palabras de Capdevila (2015):

Estos futuros maestros que continúan escuchando lecciones que los maestros les dictan, toman apuntes y repiten lo que ha dicho el profesor con sus mismas palabras en un examen. Esto no funciona. El maestro que se forma así dará las clases así. Aunque los contenidos hayan cambiado. [...] Pero esto no cambia nada si el método es el mismo (p. 173).

No podemos perder de vista, por tanto, que los docentes se incorporan a una institución, la cual ya responde a unas pretensiones, una historia, unas rutinas y unos estilos establecidos (Contreras, 1997). Entran en clase con un bagaje de supuestos, creencias y valores implícitos no articulados sobre el contexto social de la escolarización. Esta experiencia y conocimiento conducen a aceptar de manera acrítica el sistema educativo vigente y el tipo de interacciones que se producen en el aula (Liston y Zeichner, 1993).

Quizás porque, como sostienen los autores, este conocimiento social no suele tratarse de manera adecuada en la mayoría de los documentos sobre los conocimientos del docente, no suele prestársele atención en los currícula de formación del profesorado y los principales modelos para cultivar el pensamiento y la acción reflexivos de los profesores no lo tratan de forma debida.

Siguiendo esta argumentación, Contreras (1997) señala que los enseñantes se encuentran con pocas facilidades por sí solos para desarrollar perspectivas críticas respecto a la institución y a su trabajo en ella. Si la forma en que asimilan y entienden su trabajo se reduce a plantearse problemas que se limitan al aquí y ahora de la vida en el aula, sin poner en crisis las perspectivas vigentes y aislados del resto de los compañeros, difícilmente se puede esperar que trasciendan en su reflexión los valores y las prácticas que la escuela legitima. El razonamiento pedagógico, como destaca Gimeno (1994), es fruto de un proceso de reflexión sobre la propia práctica, que no puede ser proporcionado con efectividad en la formación inicial, ni puede extraerse de la experiencia por sí misma, salvo que se reflexione sobre la propia práctica.

Todo ello se debería considerar a la hora de pensar en modelos apropiados para la formación del profesorado, en la selección de contenidos para esta profesión, en la

configuración de la profesionalidad y competencia técnica de los docentes. En este sentido, cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica educativa tendría que considerar este poder modelador y transformador del profesorado, para enriquecer o empobrecer las propuestas originales, porque la calidad de la enseñanza, reflejada en la calidad de procesos que se desarrollan en la práctica pedagógica, tiene su primer condicionante en la calidad del profesorado (Gimeno, 1994).

Es necesario, por tanto, prestar atención a lo que piensan los individuos respecto a lo que supone ser profesor (Liston y Zeichner, 1993). Entender cómo los docentes intervienen en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario por el hecho de que este conocimiento del profesorado es una parte sustancial de sus perspectivas profesionales, configuradas a lo largo de su experiencia, en la formación inicial como profesor e incluso como alumno, siendo la base de la valoración que harán del saber y de las actitudes, la ciencia, el conocimiento y la cultura y que pondrá en acción cuando tenga que enseñarlo o guiar a los alumnos para que lo aprendan (Gimeno, 1994).

Lo manifestado en apartados anteriores ha evidenciado que la expresión última del currículum que llega a los docentes estructura su actuación laboral y condiciona la forma de entender sus funciones profesionales. La política curricular y la dependencia respecto de los medios que traducen al profesorado el currículum ya elaborado son también instancias socializadoras del papel profesional que condicionan la estructura del puesto de trabajo y el diseño de un esquema de socialización profesional (Gimeno, 1994). Una formación poco sólida, tanto en el terreno cultural o científico como en el estrictamente profesional o pedagógico, facilitará la acomodación a las instancias políticas y a los medios didácticos elaborados fuera de ellas.

El libro de texto es una herramienta privilegiada en la concreción de los sistemas de ideas y las prácticas sociales de la escolarización a través de los cuales se define la profesionalidad docente. El uso social del libro de texto produce al menos dos efectos, por un lado, marca

los límites de la escolarización, contenidos, tareas, tiempos, etc. marcando los límites de la normalidad curricular y los límites de la normalidad escolar.

Y, por el otro, facilita el control sobre la manera en que circulamos por el interior de estos límites prefijados ya que se trata de un artefacto para el examen de la práctica escolar, y para la reconstrucción de quienes la realizan, configurándose como un instrumento privilegiado de vigilancia sobre lo que tiene que ser 'normal' en la escuela (Martínez, 2002).

Aunque las situaciones académicas y sociales en las cuales se encuentran los docentes aparezcan repletas de incertidumbre y conocimientos erróneos, resulta que, de acuerdo con Popkewitz (1998), el currículum, los libros de texto y los exámenes transmiten una sensación de orden, jerarquía y secuencia de la organización y valoración del tiempo pasado en la escuela. De este modo, los libros de texto ayudan a los docentes a controlar y encontrar regularidad en situaciones que parecen ser precarias; tal enseñanza ordena el conocimiento escolar y, por medio de su aplicación, clasifica y ordena a los estudiantes según criterios "académicos".

Después de analizar la información presentada, es necesario insistir en que el control sobre la práctica del profesorado, los intereses generados por el subsistema de producción de los libros de texto, la carencia de un esquema explicativo de la debilidad profesional y la ausencia de iniciativas para superarla, hacen que esta necesidad coyuntural desde un punto de vista histórico, de depender de los libros de texto sea una característica identificativa del desarrollo del currículum, de la propia práctica pedagógica y de la profesionalidad de los docentes (Gimeno, 1994).

El uso de estos materiales, siguiendo al autor, tendría que contemplarse como una posibilidad de desarrollar la profesionalidad docente, con diferentes pautas de consumo y, la política curricular tendría que plantear qué tipos de medios pueden ser más útiles al determinar el currículum y qué medios son más eficaces para ayudar al profesorado y al desarrollo de su profesionalidad.

Necesitamos entender de qué manera los docentes pueden manejar estos procesos de interacción entre sus intereses y valores y los conflictos que la escuela representa, con objeto de entender mejor qué posibilidades de reflexión crítica pueden generarse en la pertenencia a la institución educativa (Contreras, 1997, p. 111).



Capítulo 4

## **La Educación Inclusiva como referente para el cambio**



Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación. Sin embargo hay que preguntarse si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas, o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación en el interior de los sistemas educativos (Blanco, 2008, p. 5).

En los apartados anteriores de este trabajo hemos analizado las diferentes perspectivas que rodean al libro de texto. Lo que se pretende ahora es contextualizar el marco de la escuela inclusiva con el objetivo de valorar como puede condicionar el uso de este material el desarrollo de la educación inclusiva.

#### 4.1. De la exclusión escolar a la inclusión educativa

Conseguir una educación de calidad para todos y con todos es un objetivo común y compartido por muchos de los ámbitos relacionados con la educación en el mundo entero. Este objetivo constituye una preocupación universal y común para todos los procesos de reforma educativa, y está apoyado por la UNESCO dentro del programa de Escuelas para Todos (EPT), que a nivel pedagógico y educativo se sitúa en torno al marco conocido como educación inclusiva. Educación que pretende acabar con la exclusión de cualquier alumno, tanto de aquellos que no tienen posibilidad de acceder a la educación reglada, como de aquellos que tienen situaciones de desventaja dentro del propio sistema educativo sea por la razón que sea (Muntaner, 2009). Para Blanco (2008), la exclusión también afecta a quienes estando escolarizados, son segregados o discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no consiguen aprender porque reciben una educación de baja calidad.

En este sentido, Slee (2012) nos recuerda que la educación inclusiva requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de la escuela ordinaria.

Porque no podemos obviar que, en la actualidad, los sistemas educativos son en sí mismos la primera fuente de exclusión social y que, frecuentemente, multiplican sus efectos negativos, ya que en ellos se dan mecanismos, explícitos, como la segregación de alumnos con discapacidad en centros especiales, e implícitos como la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, las prácticas de selección y evaluación del alumnado, la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad o la existencia de un currículum rígido y centralizado, que han sido, y en muchos casos continúan siendo, los primeros factores que generan fuertes contingentes de alumnos en riesgo de exclusión social (Echeita, 2006).

Shields (2004) refuerza esta argumentación al expresar que “a no ser que todos los niños experimenten un sentido de pertenencia en nuestras escuelas, estarán siendo educados en instituciones que los excluyen y marginan, que perpetúan la desigualdad y la no-equidad más que la democracia y la justicia social” (p. 122).

La UNESCO (2015) también insiste en esta idea al declarar que los sistemas educativos contribuyen a estas desigualdades ignorando las necesidades educativas de los estudiantes desfavorecidos, a la vez que concentran las oportunidades educativas en los ricos, haciendo muy exclusiva la formación y la educación de calidad.

Por estos motivos, entre otros Ainscow (2005), señala que el avance en relación a la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho ser un proceso sencillo y el progreso que se ha realizado es todavía escaso en la mayor parte de los países. Así, como nos hace ver Blanco (2008), a pesar de que la mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos (EPT), la realidad es que en la práctica se constata que la educación es para “casi todos” o “para la mayoría” y que los excluidos son precisamente quienes más necesitan de ella para compensar su situación de desventaja educativa y social.

De acuerdo con la autora, la inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión en la educación, es decir, por el desarrollo de escuelas o contextos

educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje.

Con la educación inclusiva abrimos las puertas a un modelo de escuela equitativo que garantice la justicia social; se requiere la transformación de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula tomando como base la diversidad del alumnado para que sean prácticas más humanizantes y más cooperativas (Leiva, 2011).

Apostamos por la inclusión de todos en el espacio escolar porque de acuerdo con Blanchard y Muzás (2007), “desde ese encuentro entre los diversos seres humanos podrá emerger la sociedad plural y única capaz del respeto, la tolerancia y la solidaridad” (p. 28).

En la actualidad se constata que los sistemas educativos no ofrecen las mismas oportunidades de aprender a todos sus alumnos y este hecho nos tendría que hacer reflexionar sobre el tipo de escuela que estamos llevando a cabo, para así llegar a entender que:

Lo que nos compete a quienes trabajamos en educación escolar, es someter a crítica los principios y las prácticas que han configurado la capacidad de generar exclusión desde el propio sistema educativo y apostar por aquellos otros que la investigación educativa y la experiencia han demostrado que promueven realmente la inclusión y participación de todo el alumnado en la vida escolar, el aprendizaje de todos ellos hasta el máximo de sus posibilidades y la resolución pacífica de conflictos en un marco que favorece el progreso de todo el alumnado (Echeita, 2006, p. 81).

Este recorrido que ha ido desde la negación explícita de diferentes grupos de personas a la educación, hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los diferentes niveles del sistema educativo, se inició con una nueva conciencia social, que la UNESCO aprobó y expandió, sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación. Esta conciencia llevó a que en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Tailandia) se promoviera, desde un relativo pequeño número de países desarrollados y desde el ámbito

específico de la Educación Especial, la idea de una Educación para todos, configurándose así el germen de la idea de inclusión (Parrilla, 2002).

La misma autora explica que, a raíz de esta primera conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce, se expandió de tal manera que sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca, de nuevo con el apoyo de la UNESCO, se dio una adscripción a esta idea de manera casi generalizada como principio y política educativa. La orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños y de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa a todos aquellos alumnos que de una manera u otro no se benefician de la educación.

La educación especial se ha definido por el alumnado al cual se dirigida y por los métodos y técnicas específicas que supuestamente precisaban, para Echeita (2006), el concepto de necesidades educativas especiales quería poner de manifiesto tres aspectos. El primero, la idea de diversidad por el hecho de que todo el alumnado tiene unas necesidades educativas propias que requieren una atención educativa individualizada. El segundo, se quería romper con las categorías diagnósticas que se utilizaban tradicionalmente, y con cualquier sistema de recursos basado en éstas. Y el tercero, el concepto invitaba a pensar en las actuaciones o ayudas pedagógicas que había que realizar en términos de adaptación o enriquecimiento del currículum para satisfacer las necesidades educativas de quienes las manifestaran.

Es necesario superar el discurso de la integración por el de la inclusión, porque como dice el autor, la mejora de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales no es una simple cuestión de localización, ni de proclamación de un derecho a no ser segregado, sino un proceso de transformación profunda de los centros escolares y, del sistema educativo en su conjunto.

La educación inclusiva no es, por tanto, un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la disposición física

de la escuela o la provisión de ayudantes para interpretar lo mejor que puedan las instrucciones del maestro, ya que estos enfoques no llegan a cuestionar la arquitectura de la exclusión (Slee, 2012).

Como consecuencia, en el marco de la escuela inclusiva, se sustituye gradualmente el concepto de necesidades educativas especiales por el reconocimiento de la inclusión como factor fundamental, porque de acuerdo con Ainscow (2005):

En lugar de la integración preconizada al principio, con su concepto implícito de reformas adicionales la realización de las cuales es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende hacia la educación inclusiva el objeto de la cual es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos (p.2).

Esta orientación, de acuerdo con el autor, lleva implícito un cambio paradigmático en la manera en que observamos las dificultades educativas, basado en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todo el alumnado. Esto supone que aquellos alumnos que en la actualidad son catalogados como alumnos con necesidades especiales pasen a ser considerados como el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico.

Por ello debemos insistir una vez más, de acuerdo con Blanco (2006), en que la diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por el contexto sociocultural y familiar, lo que hace que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso.

Es por ello que desde la inclusión, de acuerdo con la autora, se considera que la diversidad está dentro de “lo normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo

personal y social, y como un medio para enriquecer los procesos educativos. “Esto es la escuela inclusiva: es la escuela que se adapta para que esta persona que tiene todo el derecho a estar, esté y se encuentre acogida y valorada” (Pujolàs, 2015, p.21).

Para evidente, pues, que lo que nos define a las personas es nuestra propia singularidad, por este motivo:

Cuando se trata de trabajar en la escuela con distintas singularidades es necesario conocer las características de cada uno de nuestros alumnos y ayudar a que la complementariedad sea motivo de riqueza y ayuda para el crecimiento y la maduración personal. Quizá, la mayor dificultad estriba en querer tratar de forma homogénea, lo distinto (Blanchard y Muzás, 2007, p. 28).

#### 4.2. La educación Inclusiva: Fundamento de la Escuela Para Todos

La inclusión es vista como un proceso de abordar y dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro de y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular para educar todos los niños (UNESCO, 2005, p.13).

A partir de esta definición, Ainscow (2005, 12-13) define cuatro elementos básicos que determinan las características de la escuela inclusiva:

1. *La inclusión es un proceso.* Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto acabado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión tiene que ser considerada como una investigación interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.
2. *La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.* En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el

objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

3. *Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos.* “Asistencia” se refiere al lugar donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por lo tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y “rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de test o exámenes.
4. *La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no conseguir un rendimiento óptimo.* Esto indica la responsabilidad moral de toda la escuela de garantizar que tales grupos que estadísticamente son de riesgo sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Por consiguiente, para poder llevar a cabo estos cuatro elementos y conseguir contextos más inclusivos tenemos que tener presente tres premisas: La primera es el reconocimiento explícito de que la diversidad es un hecho real e incuestionable que no puede ser eliminado ni reducido. La segunda, es confiar y ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos, estimulándolos a esforzarse, ofreciéndoles las adaptaciones y los apoyos necesarios, manteniendo las expectativas altas para todos. La tercera es entender la igualdad y la ecuanimidad desde el respecto a las diferencias, donde todos reciben la atención precisa pero no son tratados de manera idéntica (Muntaner, 2009).

Como señalan Pujolàs y Lago (2006), una escuela inclusiva es una escuela en la cual pueden aprender juntos, alumnos diferentes, es decir, una escuela que no excluye absolutamente a nadie, porque no hay diferentes categorías de estudiantes que requieran diferentes categorías de centros. Hablamos, por lo tanto, de escuelas que acojan a todo el

mundo, porque sólo hay una única categoría de alumnos, todos son diferentes, sin ningún tipo de adjetivos.

Para poder llevar a cabo este modelo de escuela donde se mantiene una aplicación coherente y positiva de la atención a la diversidad, según Muntaner (2009), se tienen que cumplir unos requerimientos:

1. Una estructura organizativa que permita organizar la dinámica del centro de forma flexible y autónoma, atendiendo al tipo de actividad y /o al tipo de objetivo de forma diversificada.
2. Un currículum abierto y flexible que permita satisfacer las necesidades reales de todo el alumnado donde las adaptaciones no son métodos de enseñanza especiales para niños especiales, sino propuestas de enseñanza y aprendizaje eficientes para todo el alumnado.
3. Los procesos de enseñanza y aprendizaje como verdaderos instrumentos que cristalizan experiencias para todos los alumnos. Las estrategias de enseñanza efectivas son las flexibles y adaptables, para que puedan satisfacer las necesidades reales del alumnado.
4. La implicación de los profesionales de la educación, auténticos artífices del cambio que desarrollan el currículum y la enseñanza, desde el convencimiento de la necesidad de promover una innovación educativa para mejorar la calidad de las escuelas. Este reto no es una tarea individual o aislada, sino que sólo puede realizarse desde un planteamiento colectivo y colaborativo.

Echeita (2006) también considera que para seguir los requerimientos de la educación inclusiva se tendrían que tener presente las siguientes propuestas:

1. Tenemos que asumir que otra educación escolar es necesaria y posible.

2. No podemos pensar que con más de lo mismo se puede hacer frente a los nuevos requerimientos de la nueva sociedad. Es necesario empezar a pensar en términos de cambio profundo.
3. Se trata de un cambio cultural.
4. La visión sistémica de los cambios y de las intervenciones es central al propósito planteado.
5. La preocupación por el alumno en desventaja, y por lo tanto, en mayor riesgo de exclusión que el resto tiene que ser central en la política escolar.
6. Tenemos que desear para todos, especialmente para aquellos que están en peor situación, lo que cualquiera de nosotros querría para sus hijos.
7. El enriquecimiento y la aceleración puede conseguirse con el uso de métodos y estrategias de instrucción la eficacia de la cual está perfectamente validada y contrastada, como es el caso del aprendizaje cooperativo. Y este enriquecimiento pasa también por la presencia de más profesionales / adultos en las aulas.
8. Convertir las prácticas de colaboración y ayuda en foco de atención prioritaria en las políticas de desarrollo curricular.
9. Promover el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, como base para su cohesión.
10. La educación inclusiva no tiene que ver, de entrada, con los lugares. Es, un valor y una actitud personal de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculo sino oportunidades.

Llevar a cabo estas propuestas e implantar esta manera de actuar en la práctica cotidiana de nuestras escuelas implica iniciar un proceso de innovación y cambio, basado en el compromiso democrático de educar a todo el alumnado, para ayudar a todos a aprender, para que todos tengan las mismas oportunidades reales. Porque si no se produce este

cambio profundo, como dice Echeita (2006), podremos caer en el error de pensar que con más de lo mismo se puede hacer frente a los nuevos requerimientos de la nueva sociedad.

No sólo se requieren nuevas prácticas, sino también nuevas perspectivas con las cuales entender la esencia del aprendizaje y el papel del conocimiento y la educación en el desarrollo humano. Esto exige que revisemos el propósito de la educación y la organización del aprendizaje (UNESCO, 2015), porque como sostiene Slee (2012), hace falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos libren de la fortificación de tradiciones y prácticas escolares anticuadas. La educación inclusiva es la clave para la reforma educativa a todos los niveles.

Para iniciar todo este proceso el profesorado tiene que tener una actitud de aceptación de la diversidad como un hecho natural con el cual tiene que aprender a trabajar, una actitud abierta al cambio y a la innovación docente. Puesto que, el cambio implica aceptar que el problema no es la propia persona, sino los recursos y las oportunidades que le ofrece su entorno cercano y, es necesario partir de las capacidades y las competencias para que se pueda producir el aprendizaje (Muntaner, 2009).

Si este cambio no se produce, no se podrá desarrollar un modelo de educación inclusiva, puesto que como dice el autor, esta es una decisión única del profesor, que nadie puede hacer por él y, por eso, afirma que la implantación de un modelo inclusivo es una cuestión de fundamentación y de reflexión del profesorado, porque se trata de entender la educación desde una perspectiva diferente. Resulta importante insistir en la actitud del profesorado porque como sostienen Blanchard y Muzás (2007):

La experiencia nos va diciendo que, gracias a esa actitud del educador, pueden ir cambiando muchas cosas en el interior de las personas a las que educamos porque, cuando exigimos y respetamos la respuesta de los otros, y les devolvemos y sin ira, desde la coga y la tolerancia, nuestras búsquedas y nuevas respuestas educativas, la persona se hace más capaz, en el presente o en el futuro, de establecer un diálogo respetuoso con los demás... porque eso precisamente es lo que han aprendido de nosotros, los educadores (p. 28).

Dando un paso más, Forteza (2011) manifiesta:

La educación para todos desde el planteamiento de la educación inclusiva tiene que sostenerse en base a la colaboración entre los profesionales, con las familias, con los técnicos de la administración educativa, para suscitar un cambio de actitudes, en las formas de plantear las prácticas en las aulas y en las formas de organizar los espacios de aprendizaje y los recursos (p. 139).

Stainback, Stainback y Jackson (2001), afirman que dar el paso en las escuelas inclusivas tiene varias ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que intentan ayudar a los alumnos con discapacidad o desventaja a adaptarse a la 'normalidad'. La primera ventaja es que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por la manera de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no solamente a determinadas categorías seleccionadas. La segunda es que todos los recursos y esfuerzos del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y apoyar a los alumnos. Y la tercera ventaja es que ofrece la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Es por este motivo que:

Entendida como un horizonte, la educación inclusiva -democrática, justa y equitativa- sigue justificando, sea cuáles sean los tiempos actuales y por venir, la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica, aportaciones de muchos agentes, todos los que puedan albergar todavía una conciencia acorde con el valor esencial de la educación, una educación buena de y para todas las personas. Los fracasos existentes no son una fatalidad; son algo que se está produciendo social, cultural, política y escolarmente. Por lo tanto son remediables (Escudero y Martínez, 2011, p.101).

#### 4.2.1. Barreras para el aprendizaje y la participación

Como hemos visto anteriormente, la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. Booth y Ainscow (2002) sustituyen el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” por el término de “barreras para el aprendizaje y la participación”, porque consideran que al etiquetar a un alumno con NEE se generan expectativas más bajas por parte de los docentes que hacen que la práctica se centre en las dificultades que

experimentan los alumnos que están etiquetados. Además, refuerza en el profesorado la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista. Por ello, cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, se dejan de considerar las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de los sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado.

Echeita (2006), añade que con el concepto de necesidades educativas especiales se sigue corriendo el riesgo de resaltar una visión educativa en la cual se perciban las características de determinados alumnos como la causa principal de sus dificultades. Por el contrario, con el concepto de barreras se resalta que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, que en buena parte, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos. Esto nos ayuda a pensar en que podemos cambiar las condiciones sociales. Por lo tanto, lo importante de esta perspectiva contextual es que nos obliga a analizar las políticas, las culturas y las prácticas educativas.

106

Muntaner (2009) considera que esta perspectiva añade dos novedades; la primera es que surge la necesidad de adaptar el entorno a las necesidades de la persona para que pueda desarrollar sus actividades desde la igualdad. La segunda, es que se contempla la diversidad y la diferencia como un valor positivo a potenciar, que enriquece las relaciones sociales y a la comunidad en su conjunto.

Este enfoque resulta más interactivo, puesto que la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen los dos procesos. Las barreras, igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales (Booth y Ainscow, 2002). Sin embargo, los mismos autores manifiestan que no podemos obviar que en la actualidad el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” permanece como parte del marco

cultural y político de todos los centros educativos e influye en una gran variedad de prácticas educativas.

Si queremos llevar a cabo propuestas más inclusivas, donde se identifiquen y se eliminen aquellas barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, tenemos que entender que:

Resulta determinante para los futuros profesores comprender que las posibilidades de aprendizaje y participación de muchos alumnos no están determinadas exclusiva o fundamentalmente por "sus" condiciones personales, sino, sobre todo por cuestiones que pueden tener que ver con la forma de plantear las actividades de enseñanza y aprendizaje, puesto que cuando estas condiciones escolares adquieren valores negativos, su interacción con las condiciones personales también negativas de un alumnado en desventaja no pueden dar lugar sino a unas dificultades para aprender que muchas veces parecen insalvables (Echeita, 2006, p. 112).

Pero, las barreras que tenemos que analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación del alumnado, sino también las que afectan al profesorado y al resto de las personas que conviven y participan de la vida de un centro escolar. Puesto que si unos y otros no son los primeros en sentirse acogidos, valorados y respetados, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de sus alumnos (Echeita, 2006). La ausencia de una política de acogida a los nuevos miembros de un equipo docente, la descoordinación del trabajo, las relaciones de hostilidad o aislamiento o la falta de incentivos internos son, según el autor, barreras que condicionan negativamente el trabajo docente.

107

#### 4.2.2. Tres razones a favor de la inclusión

Siguiendo a Pujolàs (2006), hablaremos de los tres motivos por los cuales tenemos que plantearnos la educación inclusiva.

En primer lugar, porque *Aprender juntos alumnos diferentes es justo*, el autor afirma que en un planteamiento inclusivo de la educación, la escuela está abierta a todo el mundo, como una exigencia de la justicia, porque todos los alumnos, sean cuales sean sus características

personales y sus necesidades educativas, tienen el derecho a participar en la escuela de todos.

En segundo lugar, *Aprender juntos alumnos diferentes es necesario*, porque un planteamiento inclusivo de la educación es necesario para todo el mundo. Lo es para alumnos con capacidades diferentes, porque el contacto y la interacción constante con compañeros con y sin discapacitado, propician y estimulan el aprendizaje y el desarrollo. Por eso el autor defiende que, la educación inclusiva beneficia a toda la sociedad, porque, si conseguimos que aprendan juntos alumnos diferentes no solamente conseguimos que aprendan, sino que también conseguimos que aprendan que pueden aprender juntos, que pueden estar juntos en la escuela, que pueden vivir juntos, que pueden convivir, a pesar de las diferencias.

108

En tercer lugar, *Aprender juntos alumnos diferentes es posible*, difícil, pero posible. La educación inclusiva, según el autor, se tiene que entender como reto, no como un problema irresoluble porque es normal que los alumnos sean diferentes; por lo tanto, más que preocuparnos por cómo podemos conseguir grupos homogéneos, para reducir o para «anular» las diferencias, es más lógico preocuparnos por cómo gestionar la heterogeneidad, cómo podemos enseñarles juntos, a pesar de que sean diferentes. Si aprender juntos alumnos diferentes es justo y es necesario para todo el mundo, también tiene que ser posible.

Con toda la información expuesta en este capítulo y recuperando la información presentada a lo largo del trabajo, concluiremos con las palabras de Gimeno (2005, p. 24):

La diversidad es la normalidad. Lo que hemos hecho uniforme es anormal y ahora nuestra batalla es volver a la naturaleza, digámoslo así, que es aceptar el sentido de aquello diverso. Todo es diverso, todo es desigual, pero nosotros lo hemos uniformado y, además, lo queremos hacer igual.

Finalizamos haciendo referencia al tema que aquí nos ocupa, exponiendo que una escuela inclusiva es aquella que diversifica y personaliza los recursos materiales huyendo del conocimiento enlatado, estimulando a los alumnos para que aprendan de manera autónoma conjuntamente con los otros y que respeta, siempre, la diversidad del alumnado.



Capítulo 5

## **Investigaciones sobre el libro de texto. Estado de la cuestión**



Una vez presentados los referentes en los que se enmarca esta tesis, resulta necesario ubicarla en el panorama de la investigación educativa. El propósito de este apartado es proporcionar una visión general sobre el estado de la investigación en torno a los libros de texto, ya que es preciso situar el problema de estudio en el contexto discursivo actual.

Así, la presentación de los diferentes estudios existentes nos resultará fundamental como punto de partida, a la vez que nos posibilitará realizar el análisis y las interpretaciones correspondientes de toda la información obtenida en el desarrollo de este trabajo, permitiéndonos, además, sugerir posibles líneas de investigación que podrían plantearse los próximos años en relación con la temática.

El libro de texto, tal y como hemos expuesto en los apartados anteriores, se ha configurado como uno de los materiales didácticos con mayor trayectoria educativa. Este hecho ha propiciado que a lo largo del tiempo se hayan llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones centradas en dicho material, tanto en el contexto nacional como internacional, planteadas desde diferentes enfoques y desde diferentes áreas temáticas.

Tal y como ponen de manifiesto Martínez y Rodríguez (2010), existe un número importante de líneas de investigación que han tenido como propósito fundamental aproximarnos al significado y función de los libros de texto, significado cambiante, señalan los autores, según el discurso en el que nos arropemos.

Para Negrín (2009), “el libro de texto se revela como un incesante provocador de polémicas y, al mismo tiempo, como un objeto de estudio pluridisciplinar y complejo, lo que ha generado una gran diversidad de perspectivas de investigación” (p.189).

Así, podemos constatar que el uso de este material en las aulas ha dado origen a numerosos estudios planteados desde diferentes enfoques ya que, como apuntan Martínez y Rodríguez (2010), se trata de un campo académico que ha atraído el interés no sólo de pedagogos, sino también de otras disciplinas relacionadas con la sociología, con las ciencias de la computación, el periodismo, la economía o más recientemente con la Tecnología Educativa como disciplina pedagógica.

La revisión de dichos trabajos e investigaciones pretende ayudarnos a comprender mejor aquellos aspectos fundamentales de las relaciones que se dan en torno al texto escolar. Con esta finalidad planteamos esta revisión, porque tal como exponen Martínez y Rodríguez (2010):

Nuestra investigación se pregunta por las prácticas, por la presencia del libro de texto hegemonizando esas prácticas, por los cambios y estabildades y por el modelo escolar al que contribuyen. Del mismo modo nos interesa conocer qué se pregunta, qué se investiga y qué se olvida en la investigación sobre el libro de texto (p. 248).

Para llevar a cabo este estado de la cuestión, hemos procedido a la lectura y análisis de varias de las revisiones bibliográficas que se han realizado sobre el tema, considerando como referentes principales las siguientes: Martínez y Rodríguez (2010), la revisión de Rodríguez (2007), Negrín (2009), Wikman y Horsley (2012) y Parcerisa (1997). También, hemos consultado algunas tesis doctorales actuales relacionadas con la temática, (Santaolalla 2014, Mondragón 2013).

Entre las fuentes que hemos consultado están, además de las revistas científicas y profesionales de educación, las bases de datos ERIC, ISOC y DIALNET. Otras fuentes a las que hemos accedido y que nos han aportado una gran cantidad de información han sido las publicaciones en la literatura especializada sobre los libros de texto y materiales didácticos, realizadas a partir de seminarios, jornadas y congresos, tanto a nivel nacional como internacional, configurados como un lugar de reflexión e intercambio de experiencias, estudios e investigaciones relacionadas con la producción y el uso de textos escolares.

En este sentido, nos ha resultado de gran interés el primer Seminario Internacional de Textos Escolares (SITE), celebrado en Santiago de Chile en 2006, en el que se trataron las grandes temáticas generales que han sido abordadas a lo largo de este trabajo como son las políticas públicas en textos escolares, el texto escolar y las nuevas tecnologías, el desarrollo profesional docente a través del texto escolar, el análisis de contenidos en textos

escolares, la producción, las propuestas pedagógicas y los enfoques didácticos en textos escolares, la evaluación y selección de textos escolares o las modalidades de uso del texto escolar.

Hemos podido consultar información de los Congresos celebrados por la *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM), una asociación internacional que promueve la investigación sobre libros de texto y los medios educativos y que pone especial énfasis en los problemas del libro de texto en la formación del profesorado.

Igualmente, descubrimos otros eventos en los que, a pesar de que la atención se centra específicamente en el libro de texto de matemáticas, nos han sido de gran utilidad puesto que, en algunos, se plantean determinadas cuestiones que se pueden extrapolar al uso del libro de texto en general. Entre estos destaca el “Seminario sobre Análisis de libros de texto de matemáticas”, situado dentro del XIII Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática (SEIEM), que tuvo lugar en 2009 en Santander (España).

Resulta imprescindible mencionar los centros internacionales de investigación sobre los libros de texto ya que, tal y como afirma Santaolalla (2014), destacan por su larga trayectoria, su alta credibilidad académica y sus valiosas bases de datos. Entre ellos cabe mencionar el proyecto del “Instituto Georg Eckert” en Alemania, el “Proyecto Enmanuelle” desarrollado por el *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) de Francia y el “Proyecto MANES” (Manuales Escolares) del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en España. En las siguientes tablas se presenta un resumen de las características principales de cada uno.

<b>Proyecto ENMANUELLE</b>	
<b>Centro</b>	Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) de Francia. Service d’Histoire de l’Education del INRP.

Fundación	Profesor Alain Choppin. 1980.	
Objetivo principal	Construcción, explotación y difusión de una base de datos que registre todos los libros escolares publicados en Francia desde la Revolución francesa hasta nuestros días.	
Repercusión	Publicaciones	Que recogen la legislación francesa sobre libros escolares desde el siglo XIX.
	Base de datos ENMANUELLE	<a href="http://www.inrp.fr/emma/web/index.php">http://www.inrp.fr/emma/web/index.php</a> ■
		Títulos publicados en Francia desde 1789 en todas las disciplinas y todos los niveles de la educación.
Proyecto MANES	Proyecto español de Manuales Escolares inspirado en el Proyecto ENMANUELLE con el que firmó un convenio de colaboración en 1992 para garantizar la coherencia entre ambos proyectos y fomentar el intercambio y la cooperación científica.	

116

Tabla 3. Proyecto Enmanuelle del Institut National de Recherche Pédagogique de Francia para el estudio de manuales escolares. (Fuente: Santaolalla 2014, p. 219).

<b>Instituto GEORG ECKERT</b>		
Centro	Instituto Georg Eckert de Alemania para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto.	
Fundación	Profesor Georg Eckert. 1951.	
Objetivo inicial	Finalizada la II Guerra Mundial, retomar la iniciativa de la UNESCO para revisar de forma sistemática y científica los libros de texto escolares en Europa, desde una perspectiva histórica.	
Objetivo principal en la actualidad	Comparar mediante la investigación internacional sobre libros de texto, las presentaciones significativas desde una perspectiva histórica, política y geográfica con el fin de ofrecer recomendaciones para lograr una mayor imparcialidad en los textos.	
Líneas actuales	Libros de texto y	Las relaciones de los libros de texto y los conflictos.

de trabajo	sociedad.	El papel de la religión y la diversidad en la educación.
		La producción social en los libros de texto.■
	Europa.	Europa y el factor nacional.
		Europa a través del prisma de la religión.
		Dimensiones globales.■
	El libro de texto como un medio.	Historia, teorías y métodos de los libros de texto.
		Transformación de los medios de comunicación y difusión.
		Medios de recepción y apropiación.
	Disciplinas analizadas	Historia, geografía, ciencias sociales y educativas, etnología y religión y estudios islámicos.
Enlace digital	<a href="http://www.gei.de/nc/georg-eckert-institut.html">http://www.gei.de/nc/georg-eckert-institut.html</a>	
Repercusión	Base de datos	Catálogo bibliográfico actualizado periódicamente que proporciona información sobre investigaciones relacionadas con el análisis de textos escolares que se han publicado tanto de forma independiente como por grupos de trabajo. Principalmente los libros de texto relacionados con historia, geografía, estudios sociales y políticos de Alemania, todos los países europeos y de algunos países no europeos como los Estados Unidos, Canadá, Sudáfrica, China, Hong Kong y Taiwán.
	Publicaciones	Colección de libros: <i>Eckert. The Book Series. Studies in International Educational Media Research.</i>
		Revista JEMMS: <i>Journal of Educational Media, Memory, and Society.</i>
		Versión digital de las publicaciones disponible en <a href="http://www.edumeres.net/nc/informationen/home.html">http://www.edumeres.net/nc/informationen/home.html</a>
Colaboración con organismos	Conformación de una red de colaboración, no sólo con universidades, institutos e investigadores, sino con	

	internacionales	organismos internacionales como la UNESCO y el Consejo Europeo.
--	-----------------	---

Tabla 4. Proyecto del Instituto Georg Eckert en Alemania para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto. (Fuente: Santaolalla 2014, p. 220).

<b>Centro de Investigación MANES</b>		
<b>Centro</b>	Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. España. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada.	
<b>Fundación</b>	Dr. Federico Gómez Rodríguez de Castro. 1992.	
<b>Objetivo</b>	Inicial	Investigación histórica sobre los manuales escolares producidos en España desde comienzos del siglo XIX.
	En la actualidad	El objetivo inicial se ha modificado para ampliar la zona geográfica de referencia para incluir a Portugal y América Latina debido a que en 2005, se crea la Red Patre – Manes (Patrimonio Escolar – Manuales Escolares), un programa de cooperación académica entre universidades de Europa y América Latina para la realización de bases de datos internacionales de libros escolares.
<b>Líneas de trabajo</b>	Vertiente instrumental	Localización de bibliotecas públicas y privadas, y de centros de documentación con fondos valiosos de libros escolares publicados en los siglos XIX y XX.
		Realización del censo de los manuales escolares publicados entre 1808 y 1990.
	Vertiente investigadora	Recopilación de todos los textos legales relativos a los manuales escolares, planes de estudio, programas y cuestionarios de la primera y segunda enseñanza a partir de 1808.
		Estudio de las relaciones existentes entre las orientaciones pedagógicas de los distintos planes de estudio, programas y cuestionarios y los correspondientes manuales escolares.

		Selección de los libros de texto más significativos o arquetípicos de las diversas materias y análisis de sus contenidos curriculares.
		Estudio de la evolución de las tendencias didácticas y científicas de las diferentes áreas y materias vehiculadas mediante los correspondientes libros de texto.
		Estudio de las correspondencias entre los contenidos curriculares de los libros de texto y las diferentes líneas de política educativa y política general del período estudiado.
		Estudio de los condicionamientos que operan en los manuales escolares desde las diversas perspectivas (política, sociológica, religiosa, cultural, etc.).
Enlace digital	<a href="http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html">http://www.uned.es/manesvirtual/portalmanes.html</a>	
Repercusión	Base de datos MANES	Base de datos bibliográfica de dominio público con registro de manuales escolares españoles y latinoamericanos.
	Biblioteca MANES	Colección de manuales escolares de educación primaria y secundaria editadas en España en los siglos XIX y XX.
	Bibliografía MANES	Catálogo bibliográfico actualizado periódicamente que reúne libros, capítulos de libros, artículos, comunicaciones a congresos y otros textos sobre libros de texto producidos en diversos países del mundo, con especial atención al ámbito español y latinoamericano.
	Exposiciones Virtuales y Simposios	Que analizan y exponen contenidos, orientaciones, recursos didácticos y otras problemáticas relacionadas con los libros escolares bajo la forma de temas monográficos.

Tabla 5. Proyecto MANES de la UNED de España. (Fuente: Santaolalla 2014, p. 221).

<b>IARTEM International Association for Research on Textbooks and Educational Media</b>	
Organización	Comunidad de investigadores sin ánimo de lucro. Independiente de cualquier institución o interés comercial.

	El carácter de sus miembros es individual.		
Objetivo principal	Promover la investigación y la comprensión de los libros de texto y los materiales educativos haciendo énfasis en los problemas del libro de texto en la formación del profesorado y la formación docente.		
Enlace digital	<a href="http://www.iartem.org/">http://www.iartem.org/</a>		
	Enlaza con dos instituciones vinculadas a la investigación en libros de texto.	El Georg – Ecert – Institut en Alemania El Centre For Pedagogial Texts and Learning Processes del Vestfold University College en Noruega.	
Repercusión	Congresos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con carácter bianual.</li> <li>• El primero celebrado en Suecia en 1991.</li> <li>• El XII tuvo lugar en Ostrava, República Checa en septiembre de 2013 con el tema central <i>Libros y medios educativos en la era digital</i>.</li> </ul>	
	Publicaciones	Actas de los congresos internacionales. Disponible el volumen completo de las actas del X Congreso celebrado en Santiago de Compostela (España) en 2009. <a href="http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html">http://www.iartem.no/10th_Conference_online/index.html</a>	
	Revista digital IARTEM	Objetivos	Foro internacional para las publicaciones de investigación sobre los libros de texto y los medios educativos centrada en la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento escolar.
		Enlace	<a href="http://biriwa.com/iartem/ejournal/">http://biriwa.com/iartem/ejournal/</a>
	Periodicidad	Semestral	

Tabla 6. Proyecto IARTEM para la investigación internacional en libros de texto y materiales educativos. (Fuente: Santaolalla 2014, p. 222).

Con toda la información presentada se confirma, una vez más, la gran abundancia de publicaciones que rodean al texto escolar. Con la intención de acotar nuestro objeto de estudio seleccionaremos únicamente aquellas que por proximidad a nuestra temática, han tenido mayor relevancia o repercusión en la elaboración de este trabajo.

La revisión bibliográfica realizada ha puesto de manifiesto la gran diversidad de investigaciones existentes sobre los libros de texto, en las que diferentes autores proponen distintas clasificaciones con la intención de cubrir las grandes cuestiones a analizar. Recogemos a continuación las líneas de investigación que proponen algunos de los autores más destacados, con el propósito de mostrar el amplio horizonte al que nos enfrentamos al abordar este ámbito de nuestro trabajo y la dificultad que supone elegir un único criterio que nos garantice fiabilidad.

Autores	Líneas de investigación propuestas
Martínez y Rodríguez (2010)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudios relacionados con el papel y la influencia en las prácticas de aula de los libros de texto y materiales curriculares y los procesos de selección de los mismos.</li> <li>2. Discurso ideológico subyacente en los materiales, analizando cuestiones relacionadas con el análisis de los valores y contenidos de carácter moral y cívico, aspectos relacionados con la discriminación sexual, étnica o racial, la transmisión de ideologías políticas, enfoques sobre el desarrollo y la sostenibilidad, etc.</li> <li>3. Análisis de los aspectos formales en los libros de texto.</li> <li>4. Repercusión de las políticas y los procesos de reforma educativa sobre las características de los materiales.</li> <li>5. Función y estudio de los materiales en las diferentes áreas del currículum y en las didácticas específicas.</li> <li>6. Análisis del libro de texto y otros materiales como discurso curricular y de profesionalidad docente.</li> <li>7. Análisis de los procesos de comercialización de los libros de texto, especialmente aquellos relacionados con la gratuidad.</li> <li>8. Guías de evaluación y análisis de los libros de texto.</li> <li>9. Investigaciones sobre la elaboración de materiales alternativos.</li> <li>10. Libros de texto electrónicos.</li> </ol>
Rodríguez Rodríguez	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis del uso y rol de los materiales didácticos.</li> </ol>

(2007)	<ol style="list-style-type: none"><li>2. Investigaciones sobre selección de materiales didácticos.</li><li>3. Investigaciones sobre contenido implícito y materiales didácticos.</li><li>4. Minorías.</li><li>5. La mujer en los materiales didácticos.</li><li>6. Investigaciones sobre editores y materiales didácticos.</li><li>7. Investigación sobre aspectos formales.</li><li>8. Estudios de evaluación de textos escolares.</li><li>9. La investigación sobre los materiales curriculares en las reformas educativas.</li><li>10. Estudios especializados en diferentes áreas del currículum.</li></ol>
Parcerisa (1996)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ámbito descriptivo.</li><li>2. En función de las intenciones educativas.</li><li>3. En función de los requisitos de aprendizaje.</li><li>4. En función de la atención a la diversidad del alumnado.</li><li>5. En función de los aspectos formales.</li></ol>
Negrín (2009)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Políticas editoriales, económicas y culturales que se concretan en los procesos de diseño, elaboración, circulación y recepción de los libros de texto.</li><li>2. Historia de los manuales escolares y las mutaciones que han experimentado bajo la influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación.</li><li>3. Estudios críticos, históricos e ideológicos acerca del contenido de los manuales que procuran desocultar la ideología explícita o implícita que portan los libros de texto.</li><li>4. Estudios formales, lingüísticos y discursivos, referidos a la legibilidad y comprensibilidad de los libros de texto, su presentación y adecuación didáctica general y/o específica, y los modos en que se realiza la transposición didáctica de los contenidos científicos.</li><li>5. Investigaciones centradas en el papel del libro de texto en el “diseño y desarrollo curricular” y en las prácticas con los textos en las escuelas.</li></ol>
Wikman y Horsley (2012)	<ol style="list-style-type: none"><li>1. El contenido, la forma y el uso.</li><li>2. La aplicación de las habilidades básicas.</li><li>3. Relación entre el abandono escolar y los medios utilizados.</li><li>4. Análisis de actividades en el aula que incluyan el uso de los medios.</li></ol>
Pepin y Haggarty	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Si los libros se usan (o no) para la enseñanza y el aprendizaje.</li></ol>

(2001)	2. La autoridad de los libros de texto.
	3. Quién usa el libro de texto (estudiante/profesor) y quién decide acerca de quién usa los libros de texto.
	4. Cómo se utilizan los libros de texto, quién decide acerca de cómo hay que utilizarlos y qué valoran los profesores sobre los libros de texto.
	5. El profesor como mediador del libro de texto.
	6. Tradiciones educativas como una posible influencia de lo que sucede en las aulas.

Tabla 7. Propuestas de líneas de investigación sobre libros de texto (Elaboración propia).

En todas las clasificaciones realizadas podemos observar algunas coincidencias a la hora de agrupar las líneas de investigación, como es el caso de los aspectos formales o de la influencia que ejercen los libros de texto en las prácticas del aula, cuestiones que han sido recogidas en las propuestas de la mayoría de los autores. Sin embargo, en otros ámbitos es difícil hacer una clasificación única puesto que algunos criterios se solapan con otros.

123

Ante un panorama tan amplio y teniendo en cuenta las limitaciones propias de esta investigación, realizaremos una selección de aquellos trabajos más representativos que se sitúan en nuestra misma línea, ya que consideramos que nos ofrecerán un marco coherente con el enfoque defendido en los capítulos anteriores y que, además, nos servirán de justificación para el estudio posterior, porque como afirman Martínez y Rodríguez (2010):

Los resultados de la investigación que hemos atendido son aquellos que tienen como referente principal el análisis de los medios y materiales curriculares y de cuyos resultados sería de esperar que se obtuvieran conclusiones que nos permitieran conocer qué sucede realmente con la influencia de los materiales en la práctica educativa y poder identificar propuestas de mejora en su diseño e implementación (p. 248).

De esta manera pretendemos justificar la selección que llevaremos a cabo en la que mostraremos las principales indagaciones relacionadas con los libros de texto clasificándolas en tres grandes apartados:

1. Investigaciones relacionadas con el uso de los libros de texto.

2. Investigaciones sobre los libros de texto y la atención a la diversidad del alumnado.
3. Investigaciones sobre la formación del profesorado y las creencias en torno a los materiales.

Estas son las líneas de investigación en las que se ubica nuestro trabajo y en las que pretendemos profundizar, por ello haremos mayor incidencia en aquellos estudios que más se acercan a nuestra finalidad señalando el ámbito al que pertenecen, los objetivos principales y las conclusiones obtenidas en cada uno de ellos.

### 5.1. Investigaciones relacionadas con el uso de los libros de texto.

La investigación sobre el uso del texto escolar desde una perspectiva de la intervención, de la construcción de situaciones de aprendizaje, y desde la teoría de las mediaciones, es aún incipiente. Esta ausencia de investigación, en el fondo trasluce la idea del texto escolar como un transmisor de conocimientos que es utilizado por el docente de manera acertada o no, sin que los procesos transpositivos a que da lugar su uso aparezcan como tal (Alzate, Arbelaez, Gómez, Romero y Gallón, 2005, p. 2).

En esta línea de investigación se sitúan todos aquellos trabajos preocupados por querer conocer hasta qué punto la enseñanza se encuentra condicionada por los libros de texto y los materiales curriculares, y el uso que se realiza de estos recursos en el aula y en los centros educativos (Rodríguez, 2007).

Solapando varias líneas de análisis, Negrín (2009) considera que estas investigaciones están centradas en el papel del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular, en las prácticas con los textos en las escuelas y en los distintos modos que adopta su uso en las aulas.

Martínez y Rodríguez (2010) señalan que estos estudios están focalizados en el uso real de los materiales y recursos en el desarrollo curricular en las aulas, tratando de analizar el carácter determinante de los libros de texto y otros materiales curriculares sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Aquí coinciden la mayoría de los autores al señalar

que estas indagaciones se centran en examinar la influencia que ejerce el libro de texto en los aprendizajes de los estudiantes y en los estilos de enseñanza de los docentes.

Es en esta línea de investigación en la que ubicamos el estudio que pretendemos llevar a cabo, puesto que una de las principales finalidades que nos planteamos es conocer como puede condicionar el uso de los libros de texto en la atención a la diversidad del alumnado en el aula y en consecuencia, en el desarrollo de la escuela inclusiva. Para poder aclarar todas estas cuestiones, será necesario analizar en profundidad el modelo de enseñanza que promueven los libros de texto y las prácticas educativas que se asocian a él, porque tal y como apuntan Alzate et al. (2005):

Las indagaciones sobre los usos del texto escolar privilegian la pregunta por su influencia en los aprendizajes y en los estilos de enseñanza, por su eficacia en la planeación y toma de decisiones de los docentes, por su relación con los materiales empleados, y recientemente por su relación con las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito escolar. Aquí el texto escolar es concebido como un objeto de saber al cual se accede de manera inmediata, sin tomar en cuenta la influencia que tiene el contexto de la situación de aprendizaje, las maneras de usarlo, los procesos de recepción del estudiante, las negociaciones habidas entre el docente y el estudiante (p. 2).

125

En esta línea de investigación encontramos estudios planteados desde diferentes perspectivas puesto que, mientras unos apuntan hacia la frecuencia de uso, otros comparan el uso de los libros de texto en diferentes países, o nos ofrecen un modelo teórico de referencia sobre el uso de estos materiales.

Una de las primeras conclusiones que evidencian los resultados de estas investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, es que, en la actualidad, los libros de texto siguen ejerciendo influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos, ya sean utilizados como organizadores de la intervención en el aula o como fuente de consulta (Martínez y Rodríguez, 2010).

Porque, los profesores usan los libros de texto como el principal recurso de instrucción y aunque no se puede afirmar que éste sea el único medio empleado, algunos estudios

afirman que muchos de ellos usan y siguen al *pie de la letra* las guías didácticas que les acompañan (Rodríguez, 2007).

En España, las cifras recogidas en los últimos años confirman este hecho, el informe elaborado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2009), que incluye el *estilo docente del profesor de educación primaria* como uno de los indicadores del proceso educativo, confirma que entre los recursos didácticos utilizados con frecuencia alta, el libro de texto sigue siendo el empleado por la casi totalidad del alumnado, 99,1%.

Además, a partir de datos que obtuvieron en estudios anteriores sobre evaluaciones de la educación primaria, realizadas en 1995, 1999 y 2003, observan la evolución de algunas de las prácticas metodológicas expuestas, y advierten que “a lo largo de estos años destacan el aumento en la frecuencia de la utilización del libro de texto, la explicación con preguntas y los medios informáticos, y el descenso en el trabajo en grupo y en el uso de los medios audiovisuales (p. 92)”.

Estos datos también se confirman en el estudio realizado por el Grupo de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela (Picón, 2008), en el que intentan dar respuesta a los diferentes interrogantes que genera la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, principalmente con respecto al panorama incierto que surge en torno a la figura del libro de texto.

En líneas generales, los resultados de este informe señalan que en España la relevancia del libro de texto es muy alta y que esta tendencia se mantiene en todas las autonomías españolas, demostrando que los principales agentes educativos (padres y profesores) consideran en gran medida que los libros de texto representan un papel imprescindible en el contexto educativo, donde tres de cada cuatro docentes afirman que los emplean de modo recurrente, tanto como recurso planificador como docente.

Comunidades Autónomas	% Que consideran el libro de texto como fundamental		% De profesores que usan el libro de texto como recurso	
	Padres	Profesores	Planificador	Docente
Castilla La Mancha	84,3	51,5	78,7	82,4
Madrid	75,4	49,5	82,6	83,9
Andalucía	71,9	50,0	56,3	81,3
Aragón	71,8	46,6	83,2	83,9
La Rioja	69,5	64,8	83,5	93,4
Galicia	67,4	-	75,7	66,7
Asturias	66,7	-	70,2	66,11
Valencia	64,0	39,1	93,1	90,7
Cantabria	63,9	-	71,2	63,2
Cataluña	23,9	26,7	81,1	79,4

Tabla 8. Papel otorgado y frecuencia de uso de los libros de texto en el contexto educativo español. (Fuente: Picón, 2008).

A partir de estos resultados, consideramos interesante destacar el caso de Cataluña, como comunidad autónoma con el porcentaje más bajo de profesores (26,7%) y de padres (23,9) que considera al libro de texto como un recurso fundamental.

Pero siguiendo a Picón (2008), el libro de texto como material esencial para desarrollar la función docente no sólo destaca en España. En la siguiente tabla nos enseña que en la

mayoría de países europeos se supera el 85% de uso semanal, siendo en muchos casos del 100%.

País	Uso semanal	Papel otorgado	
		Básico	Complementario
Lituania	100	99	0
Bulgaria	100	99	0
Letonia	100	97	1
Rumania	100	94	2
Polonia	100	94	5
Eslovaquia	100	91	6
Hungría	100	91	8
Italia	99	97	2
Noruega	98	90	9
Islandia	96	61	29
Luxemburgo	95	-	-
<b>España</b>	<b>95</b>	<b>90</b>	<b>5</b>
Holanda*	94	88	9
Eslovenia	94	83	13
Bélgica (Flandes)	92	96	2
EU-27**	90	78	13
Austria	87	79	10
Alemania	83	88	3
Suecia	82	50	23
Escocia	81	36	55

Dinamarca	69	84	6
Inglaterra	66	18	50
Francia	62	40	42
Bélgica (Valonia)	50	20	27

\*Datos disponibles para el 70-84% de los estudiantes

\*\*Sólo países disponibles

Tabla 9. Frecuencia de uso y papel otorgado a los libros de texto en el contexto educativo europeo (2006). (Fuente: Picón, 2008, p. 82).

Como se puede observar, solamente Escocia, Inglaterra, Francia y Bélgica otorgan más importancia al libro de texto como material complementario que como material básico, quizás precisamente porque estos países son los que menos uso semanal hacen del libro de texto.

129

Otra cuestión tratada en esta investigación hace referencia a la valoración y a las creencias del profesorado sobre los libros de texto. La información presentada constata que parte de los docentes muestran una inclinación más favorable hacia los materiales impresos que hacia las TIC. El autor destaca investigaciones en las que se corrobora que, cuando se comparan los ordenadores con los libros, las personas muestran un mayor afecto por los libros, mayor predilección por su empleo y además mayores expectativas de aprendizaje. Todo ello debido, al menos en parte, a que los libros de texto en papel generan mayor confianza y credibilidad en los sujetos que los contenidos desplegados mediante las nuevas tecnologías.

Finalmente, concluye afirmando que el papel vertebrador que cumple el libro de texto en las aulas no va a ser fácilmente sustituido por las nuevas tecnologías, ya que el libro de texto sigue siendo (y probablemente será durante muchos años) la columna vertebral de la planificación docente. Pero por otro lado, anuncia que todo parece indicar que, cada vez con mayor asiduidad y gracias en parte a los cambios generados como consecuencia de las

TICs, el profesorado va a demandar y utilizar información procedente de múltiples fuentes en su práctica docente diaria, para el enriquecimiento, particularización y profundización de algún concepto o tema específico.

Otra de las investigaciones que han centrado su atención en el uso de los libros de texto es la llevada a cabo por Alzate et al. (2005). En este trabajo el objetivo gira en torno a los usos didácticos, y a las correlaciones con la intervención pedagógica y el aprendizaje del saber escolar en ciencias sociales.

Los autores afirman que se puede inferir la relación que se da en el interior del aula con el saber escolar o saber pedagógico explicitado en el texto a partir de dos aspectos: la actitud del maestro o sus concepciones del texto escolar y las maneras como dispone de este objeto, es decir, las perspectivas pedagógicas presentes en la utilización del libro de texto en una situación educativa. Declarando que existe una correlación entre la manera en que el texto escolar se usa, la perspectiva pedagógica que lo acompaña, la actitud del profesorado hacia el texto y, lo que ellos llaman, las relaciones con los objetos de enseñanza.

De esta manera, ponen de manifiesto que las relaciones con el saber y el texto son diversas, y que van desde aquellas consideraciones que ven en el texto un objeto necesario en la enseñanza, hasta aquellas de índole realista que consideran que el texto es un objeto pernicioso en el proceso de enseñanza. Deduciendo, así, que en unas posiciones se privilegia el texto como un portador del saber y, en otras, como un objeto portador ideológico que sesga el proceso de enseñanza.

Los resultados demostraron que el 46,67% de los maestros le conceden importancia al uso del texto como un objeto importante y necesario; y el 33,34% aprecian el texto escolar como un objeto inapropiado o con limitantes en el proceso de enseñanza. De esta manera, afirman que los primeros hacen un uso intensivo del texto escolar en su clase, mientras que los segundos, aunque no utilizan de manera intensiva el texto en su clase, utilizan estos materiales para preparar la clase.

Son buenos e importantes	46,67%
Resumen demasiado y limitan	20%
Sesgados y oficialistas	6,67%
Generan facilismo	6,67%

Tabla 10. Consideraciones en torno al texto escolar. (Fuente: Alzate et al., 2005, p. 6).

A partir de estos datos los autores infieren que, para un alto porcentaje, el texto es importante en cuanto facilita el acto educativo y también el acceso a un saber meridianamente organizado, actualizado y con ciertos niveles de precisión que el maestro juzga adecuados.

Por otro lado, apuntan que en la fase preactiva el docente realiza una planeación previa para la utilización del texto escolar, que se va modificando o enriqueciendo en el transcurso de la intervención. En esta fase señalan tres comportamientos:

1. El profesor ha mecanizado los procedimientos a emplear con el texto escolar.
2. El docente elabora preguntas para aplicar durante las actividades.
3. El docente sigue el plan del texto.

A través de observaciones no estructuradas a doce docentes en clase de ciencias sociales de grado séptimo, identificaron tres maneras de interactuar con la planificación del texto en la fase interactiva:

1. El 21,74% de los docentes establecían una secuencia en la cual se ignoraba el texto.
2. El 60,87% de los docentes observados seguían el plan del texto.
3. La secuencia que establece el docente es complementaria del plan del texto.

Por lo que se puede deducir que el plan del docente, en un gran porcentaje, es el plan del texto escolar.

Otro aspecto analizado en el estudio se refiere al material que utiliza el profesorado en la fase instruccional o interactiva, ya que como apuntan los autores pueden utilizar uno o varios textos, así como materiales que pueden ser de apoyo y/o complemento a la labor inicial que exige el texto básico que se emplea.

El curso se fundamenta sobre varios textos escolares	17,39%
El curso se fundamenta en libros distintos al texto escolar (novelas, biografías)	4,35%
El curso se fundamenta en los materiales de apoyo y complementarios	17,39%

Tabla 11. Uso de textos escolares en clase. (Fuente: Alzate et al., 2005, p. 11).

132

Como se puede intuir en la Tabla 12, un alto porcentaje de docentes utilizan un único texto en la clase (82,61%), en menor porcentaje emplean varios textos escolares (17,39%) o los materiales de apoyo (17,39%), y es escaso el uso de libros distintos al texto escolar (4,35%). Pero, como nos muestran en la Tabla 13, no hay disponibilidad de estos materiales por lo que en general el docente emplea fotocopias (65,22%).

A partir de estos datos, los autores revelan que la actividad del docente respecto a un uso amplio de textos escolares es bastante restringida y afirman que las carencias económicas de la escuela y el sistema educativo se reflejan no sólo en los stocks de las bibliotecas, sino también en la disponibilidad de estos materiales en clase.

Fichas	8.70%
Fotocopias del texto escolar básico	65.22%
Fotocopias de otros textos	26.09%
Libros	13.04%

Enciclopedias	0.0
Diccionarios	26.09%
Atlas	13.04%
Mapas	43.48%
Periódicos	13.04%
Almanaque mundial	0.0
Revistas	8,70%

Tabla 12. Materiales de apoyo o complementarios. (Fuente: Alzate et al., 2005, p. 12).

Además, añaden que los docentes no tienen un entrenamiento para el uso de estos materiales complementarios ni de sus finalidades en sentido estricto, puesto que éstos están ahí en el aula, aparecen en el proceso de intervención y de utilización del texto; mientras que algunos de ellos son parte importante de esta fase instruccional, otros tienen un uso muy reducido.

133

El elemento definitorio de la investigación lo aportan los autores cuando afirman que el uso de los textos escolares se halla inscrito en un proceso de aprendizaje que se desarrolla en distintas etapas:

- a) Actividades de comprensión del texto (A.C).
- b) Actividades de resolución de tareas (A.R).
- c) Actividades de difusión de información (A.D).
- d) Actividades de evaluación (A.E).

En la siguiente tabla se recogen algunas de las actividades que el profesorado realiza con los libros de texto en cada una de las etapas.

(A.C) Hacen lecturas del texto	8,64%
(A.C) Indagan sobre el vocabulario y el léxico	6,17%
(A.R) Actividades, talleres y ejercicios	7,41%
(A.R) Grupos de dos a cinco estudiantes para hacer actividades	12,35%
(A.R) Dibujan mapas en el tablero	3,7%
(A.D) Exposición de temas	6,17%
(A.D) Se socializan las respuestas	4,94%
(A.E) El docente hace evaluación	4,94%

Tabla 13. Actividades con el texto escolar. (Fuente: Alzate et al., 2005, p. 13).

134

A partir de los datos destacan que, cuando se utiliza un texto, el mayor peso lo tienen las actividades de resolución de tareas y, en menor porcentaje, las de difusión y las de evaluación. Declarando que en esta dinámica el profesorado le podría conceder más importancia a las actividades instruccionales que aquellas postinstruccionales en las cuales no sólo están incluidas la socialización y la evaluación, sino todos aquellos dispositivos de refuerzo que hacen que un saber se afiance o se consolide.

Finalmente, exponen que un análisis crudo de esta situación podría aseverar que el docente ha sido sustituido por el texto, ya que parece que éste abandona a sus alumnos al plan del texto. Pero, por otro lado, manifiestan que los docentes realizan diversas actividades que no modifican el plan del texto, pero lo enriquecen, amplían o complementan.

De esta manera, concluyen afirmando que estos datos permiten aducir que, pese a la eventual pasividad del profesorado, hay una dinámica proactiva por su parte, ya sea en la fase preinstructiva, instructiva o postinstructiva que, aunque no sea muy notoria u ostentosa, puede contribuir al logro de los objetivos instruccionales.

Pepin y Haggarty (2001) nos ofrecen un estudio comparativo entre los libros de texto de matemáticas de secundaria de diferentes países, en el que cotejan las similitudes y las diferencias del uso que se hace de este material en Francia, Alemania e Inglaterra, con la intención de vislumbrar las relaciones que se dan entre las intenciones matemáticas y pedagógicas que se reflejan en los libros de texto, los estilos pedagógicos y las diferentes características de las tradiciones culturales educativas de los tres países.

En primer lugar afirman que las estructuras de los libros de texto de matemáticas de Inglaterra, Francia y Alemania son muy diferentes. Los libros de texto alemanes se caracterizan porque después de una breve introducción con el mensaje principal o fórmula seguida de ejemplos prácticos, la mayoría de las secciones consisten en ejercicios. La apariencia de los libros de texto ingleses es simple, también ofrecen principalmente ejercicios, intercalados con algunas explicaciones y ejemplos prácticos, abundan las actividades rutinarias y pocas veces requieren un nivel de pensamiento profundo.

135

Los libros franceses presentan una actividad inicial para despertar la motivación y el interés, la parte central, que deben prepararla los profesores, da opción a que éstos desarrollen sus propias metodologías, y finalmente la parte de los ejercicios en la que se oferta una variedad. Apuntan que lo que distingue a los libros franceses es, entre otros factores, la parte de "*activités*" (pequeñas investigaciones) ya que esta estructura permite que los profesores puedan organizar la práctica docente según su visión personal del proceso de aprendizaje.

Sostienen que los libros de texto de Francia son diferentes porque en este país existe un entendimiento de que este tipo de actividades cognitivas ayudan a los estudiantes a entender el concepto que presenta el profesor. En contraste con las exposiciones magistrales, los maestros afirmaron que el enfoque de la actividad que se plantea es "más flexible" para enseñar matemáticas. Las autoras lo justifican a partir de las tradiciones educativas francesas, declarando que encajan con las nociones de Piaget del constructivismo y sus métodos de enseñanza asociados.

En relación al uso de los libros de texto declaran que en los tres países, en mayor o menor medida, se han utilizado los libros de texto para los tres tipos de actividades: para la enseñanza con el fin de establecer las normas y condiciones; para explicar los procesos lógicos, pasando por ejemplos prácticos; y para la prestación de ejercicios para practicar.

A pesar de que todos los maestros hicieron hincapié en la importancia de los libros de texto en sus clases, destacan que hubo una variación considerable en el uso que realizaban de ellos en el aula. Los profesores ingleses afirmaron que utilizaban los libros de texto regularmente, de hecho confiesan que es el principal recurso, cuando no el único, y aunque sienten que no es una práctica enriquecedora lo justifican por la falta de tiempo para preparar otros materiales y recursos.

Por su parte, la mayoría de los profesores franceses y alemanes dijeron que utilizan los libros de texto en cada lección y afirmaron que éstos eran uno de sus principales recursos, en comparación con las hojas de trabajo y la tecnología de la información.

Otra de las cuestiones analizadas, que resulta interesante para nuestra investigación, es que en Francia y en Alemania se utilizaron diferentes libros de texto para un mismo grupo clase que diferían tanto en el contenido como en la complejidad del texto, según el nivel de cada grupo de alumnos.

En el caso de Inglaterra, todos los maestros consideraron que sería imposible utilizar el mismo libro de texto con todos los alumnos de un grupo clase. En su lugar, se habló de la necesidad de utilizar diferentes libros de texto para los alumnos con alta capacidad, para los de intermedia capacidad y para los alumnos de baja capacidad.

Destacaron que los alumnos con altas capacidades necesitan ejercicios con preguntas interesantes y desafiantes y, quizás, alguna explicación. Los alumnos intermedios necesitan muchas preguntas directas para practicar habilidades o técnicas particulares. Mientras que las necesidades de los alumnos de baja capacidad estaban muy influenciadas por las preocupaciones sobre el contexto, el diseño y las demandas del lenguaje. Además, en este

caso las autoras observaron una dificultad añadida para algunos profesores, la de encontrar un libro de texto apropiado para aquellos alumnos con baja capacidad.

Sólo en Francia se esperaba que todos los alumnos siguieran el mismo libro de texto en un año determinado. En este caso, los maestros no proporcionaban cuadernos para diferentes niveles de rendimiento de los alumnos. En su lugar, hicieron las mismas lecciones con todo el alumnado, y simplemente eligieron diferentes ejercicios, es decir, es tarea de los maestros diferenciar en las clases. Una vez más, las autoras insisten en asociar esta práctica a la cultura y tradición francesa en la que destaca la idea de 'derecho', donde cada alumno tiene derecho al mismo y completo plan de estudios en matemáticas, que a su vez se basa en las opiniones igualitarias.

A partir de estos datos concluyen afirmando que, aunque se reconoce que existen diversas tendencias educativas y tradiciones dentro de cada país, hay ciertas características comunes en los sistemas educativos y en las tradiciones culturales, y que son éstas las que sustentan los sistemas particulares. Por lo que, estas corrientes educativas y tradiciones culturales son propensas a hacer su camino, no sólo a través de la percepción de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de los profesores, que se refleja en su práctica en el aula, sino también a través de los textos oficiales.

Declaran que los libros de texto ocupan una posición importante tanto en el sistema educativo como en las aulas y en la educación inglesa, francesa y alemana, donde se podría argumentar que se trata de un recurso que idealmente sirve para ayudar a los profesores en el diseño de sus clases y para que los alumnos mejoren su aprendizaje; sin embargo, revelan que es difícil construir un papel ideal para estos textos, ya que la revisión de la literatura sobre el análisis de los libros de texto de matemáticas y su uso en las aulas cuestiona importantes aspectos de este material.

Rezat (2006), por su parte, insiste en que las investigaciones sobre el uso de los libros de texto son escasas y afirma que esto puede ser debido a dos motivos; en primer lugar a la

dificultad de obtener datos sobre el uso de libros de texto y, en segundo lugar, a la falta de un marco teórico para el uso de libros de texto.

Por este motivo presenta un modelo teórico de referencia sobre el uso de los libros de texto de matemáticas, que tiene un doble objetivo; por un lado pretende desarrollar un modelo de la actividad de "uso de libros de texto" y, por otro, intenta hacer una contribución a la teoría de la actividad, ya que como el propio autor revela, "un marco teórico adecuado podría de hecho ser considerado como un requisito previo para recopilar datos sobre el uso de los libros de texto" (p. 409).

Para justificar el modelo teórico que presenta en la teoría de la actividad nos recuerda que el uso del libro de texto es una actividad que se encuentra en el contexto institucional de enseñanza y aprendizaje y que, en este contexto, este material ha sido influenciado tanto por el sistema educativo (como un sistema histórico y culturalmente formado), como por los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

Afirma que ambos, el desarrollo histórico y la literatura sobre los libros de texto, se caracterizan por controversias y que éstas demuestran que un modelo de uso de libros de texto debe ser capaz de incorporar dicotomías.

Las dicotomías a las que se refiere son las siguientes:

1. ¿Es el libro de texto un medio pedagógico o un producto comercial?
2. ¿Es el libro de texto un instrumento para el aprendizaje o el objeto de aprendizaje?
3. ¿El libro de texto está dirigido al profesor o al estudiante?
4. ¿Está el libro de texto supuestamente mediado por el profesor o su intención de sustituir al profesor?

Para llevar a cabo su modelo teórico sobre el uso de los libros de texto, el autor parte de la triada de Vygotsky (1978), donde los componentes fundamentales que interactúan en el sistema de actividad son el sujeto, el objeto y el artefacto de mediación. Vygotsky fue el

primero en introducir el triángulo con estos componentes como vértices en un modelo simplificado de la acción mediada.

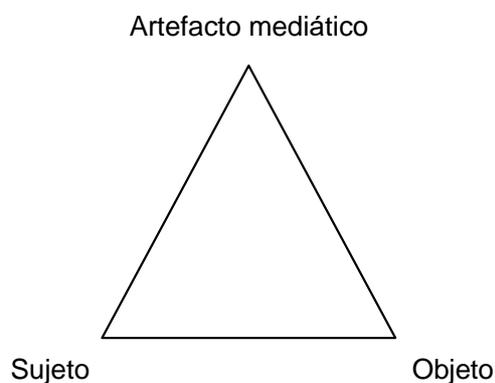


Figura 1: Modelo simplificado de Vygotsky de acción mediada. (Fuente: Rezat, 2006, p. 411).

El modelo de Rezat surge al intentar adaptar este modelo, a otro que permita dar respuesta a las dicotomías inherentes de los libros de texto.

139

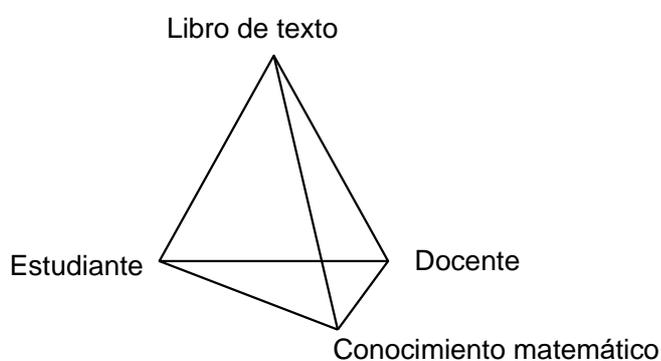


Figura 2: Representación del modelo de uso de libros de texto. (Fuente: Rezat, 2006, p. 413).

Este tetraedro representa el uso de libros de texto en clase, y cada una de las caras triangulares del tetraedro revela otro aspecto del uso de libros de texto. Este es un modelo más amplio que incluye las diferentes dicotomías, con respecto a la naturaleza del

conocimiento representado en los libros de texto y con respecto a los dos usuarios principales que los utilizan, el maestro y el estudiante.

La tabla 12 resume las cuatro triadas contempladas en el modelo de Rezat (2006) de uso de libros de texto.

		SUJETO	ARTEFACTO MEDIÁTICO	OBJETO
Tetraedro (Rezat, 2006)	Triada 1	Estudiante	Docente	Libro de texto
	Triada 2	Estudiante	Libro de texto	Conocimiento matemático
	Triada 3	Docente	Libro de texto	Conocimiento matemático (Aspectos didácticos)
	Triada 4	Estudiante	Docente	Conocimiento matemático

140

Tabla 14. Triadas de Vygotsky (1978) contenidas en el modelo de Rezat (2006) sobre el uso de libros de texto. (Fuente: Santaolalla, 2014, p. 196.)

En la triada 1, el alumno es el sujeto que actúa en este triángulo y el libro de texto es el objeto de su actividad. El maestro media en el uso del libro de texto.

En la triada 2, el estudiante utiliza el libro de texto por iniciativa propia y sin la mediación del profesor. El objeto de su actividad es el conocimiento matemático en general. El libro de texto es considerado como el instrumento para acceder a los conocimientos matemáticos y media entre el conocimiento matemático y el estudiante.

La triada 3, describe el uso del profesor del libro de texto. El objeto de su actividad son los aspectos didácticos del conocimiento representado en el libro de texto.

En la triada 4, no se incluye el libro de texto, pero aún así debe ser considerado como un subsistema de la actividad de "uso de libros de texto". El maestro implementa el conocimiento que está representado en el libro de texto sin utilizarlo abiertamente en la lección, actuando como un mediador del conocimiento.

Finalmente, el autor concluye demostrando que la teoría de la actividad se puede aplicar para crear un modelo adecuado para la actividad "uso de libros de texto". El modelo propuesto incluye los principales aspectos del uso de libros de texto con respecto a los dos principales usuarios (alumno y docente), donde, además, el docente juega un doble papel, de mediador y de usuario del artefacto.

Por su parte, Mejía (2007) a través de una revisión bibliográfica sobre la utilización de libros de texto, destaca que existen numerosas tipologías de uso y que casi siempre están constituidas por una trilogía (Tabla 16)

1. Uso sujeto al texto: el docente lo sigue página a página.
2. Uso enfocado en lo básico: los docentes pueden saltarse páginas o secciones que no consideran indispensables.
3. Uso centrado en objetivos: el uso está mediado por lo que establecen las pautas curriculares.

1. Uso por cubrimiento: cuando las actividades que indica el docente están directamente relacionadas con las que contiene el libro de texto escolar y se ubican a nivel de conocimiento en la taxonomía de Bloom.
2. Uso por extensión: cuando el docente se aleja algo de texto y realiza actividades de comprensión y aplicación.
3. Uso de pensamiento: cuando se llega a análisis, síntesis y evaluación.

1. Uso para estructurar un sistema de trabajo con los estudiantes.
2. Mecanismo para estimular o motivar el aprendizaje.
3. Apoyo con el que cuenta el docente para administrar sus clases.

1. Uso antes de la clase: para complementar información, seleccionar actividades y asignar tareas para casa.
2. Uso durante la clase: para interesar a sus estudiantes en el tema, realizar actividades y completar lo aprendido.
3. Uso después de clase: para que los y las estudiantes repasen la materia, refuercen lo aprendido y preparen las evaluaciones.

1. Uso del libro de texto como fuente de información para alumnos y profesores.
2. Fuente para ejercicios y tareas.
3. Fuente de preguntas y ejercicios de evaluación.

Tabla 15. Tipologías del uso del libro de texto. (Elaboración propia a partir de Mejía, 2007).

Matiza que estas tipologías podrían incrementarse en amplitud y profundidad, ya que son muchas las variantes que pueden darse de acuerdo con los años de experiencia de los docentes, con los tipos de libros de texto, con los grados escolares, con las asignaturas, la reutilización de un mismo libro, la combinación de varios libros de texto escolar en un mismo grupo de estudiantes, o los objetivos que se persigan con un uso que, además declara, suele ser enorme y puede llegar, en el siglo XXI, al 75% de las clases, incluso en países que dependen relativamente menos de ellos como el Reino Unido o Australia.

## 5.2. Investigaciones sobre los libros de texto y la atención a la diversidad del alumnado

142

Como hemos podido ver anteriormente en la tabla 5, esta no es una línea de investigación aún desarrollada, son escasos los estudios en los que se relacione el libro de texto con la atención a la diversidad del alumnado y los resultados encontrados son todavía menores, si nos centramos en aquellos que analizan las consecuencias que puede tener el uso que realizan los docentes del libro de texto en sus clases en el progreso hacia la educación inclusiva.

La revisión bibliográfica realizada no nos ha permitido localizar ninguna investigación que compruebe si el uso de los libros de texto que realizan los docentes ofrece las mismas oportunidades de aprender a todo el alumnado, esto añade una razón más para orientar nuestro estudio en esta dirección.

En este apartado realizaremos un recorrido por las investigaciones que han tratado algunas cuestiones relacionadas con los libros de texto y la diversidad del alumnado, aunque al no haber un ámbito de estudio plenamente desarrollado, estas se presentan como investigaciones un tanto aisladas.

Así, vemos como unas se centran en valorar si los libros de textos se ajustan a las características que presentan los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, otras

evalúan si se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, o se cuestionan cómo puede condicionar el uso del libro de texto la participación del alumnado.

Nos ha resultado especialmente relevante la investigación realizada por Ewing (2006), ya que es quizás la que más se acerca a nuestro objetivo. En ella se sostiene que, a pesar de que en muchas aulas de secundaria el libro de texto sigue siendo un recurso central para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, su eficacia es discutible.

A partir de los datos de la investigación la autora mantiene tres cuestiones: que no puede haber una separación considerable entre los supuestos y el contenido de los libros de texto de matemáticas y los conocimientos y experiencias con las que los estudiantes se tienen que relacionar con los textos; que esta disyunción se da particularmente en aquellos estudiantes que no tienen éxito con esta forma de aprendizaje; y que un enfoque alternativo, sobre las comunidades de práctica, como las que proponen Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998), ofrece un medio más inclusivo y eficaz de promover la comprensión de las matemáticas para estos estudiantes.

Sostiene que hay tres supuestos básicos que nos informan de cómo es la enseñanza de las matemáticas en muchas aulas de secundaria:

1. Se aprende de un libro de texto.
2. Es un proceso individual.
3. Las matemáticas están separadas de otras áreas curriculares y actividades.

En este contexto, la misma autora defiende que los estudiantes se limitan a solucionar problemas rutinarios que se dividen en pasos discretos y aislados de sus experiencias del mundo real, y que esta forma de aprendizaje sigue dominando muchas clases de matemáticas de hoy. Sin embargo, destaca que al hacerlo, se crean barreras para grupos particulares de estudiantes, declarando que experimentar las matemáticas de esta manera predispone a la formación de una identidad de estudiante de la marginalidad y la no participación en matemáticas.

Profundiza en ello, al explicar que los estudiantes que se esfuerzan por mantener el ritmo que se marca a través de los libros de texto son más propensos a no participar si sus necesidades de aprendizaje no se tratan adecuadamente, de manera que un alumno puede mantener una posición marginal en una clase de matemáticas si se lleva a cabo una práctica arraigada al uso de libros de texto; uso que puede cerrar las oportunidades de aprendizaje en el futuro, porque se centra en el contenido de los textos y no en torno a la comprensión del estudiante.

El objetivo de la investigación pretende demostrar que la conformación de una identidad de la participación de algunos estudiantes se ve influenciada por la práctica ligada al uso de libros de texto en las aulas.

Lo más interesante del estudio, según ella, fue la forma en que los jóvenes describieron sus experiencias de aprendizaje de matemáticas a partir de un libro de texto, que a su vez influyó en la forma en que se identificaron como participantes (o no) de una comunidad. Los alumnos declararon que no aprendían y no se identificaron con una comunidad de estudiantes, sino como fracasados que se sentían marginados o excluidos de esa comunidad.

Además, señala que cuando se espera que los estudiantes aprendan matemáticas de esta forma, los profesores pueden, o no ofrecer alguna explicación de la tarea y, cuando se proporciona, suele aparecer hecha en la pizarra. Esta práctica, declara, no permite a los estudiantes desarrollar una comprensión significativa del problema ni tampoco permite negociar el significado con el profesor y los estudiantes. Es importante resaltar, tal y como indica, que estas son algunas de las barreras a las que algunos estudiantes se enfrentan en su aprendizaje; sus experiencias se limitan a un libro de texto y a explicaciones a través de la pizarra, por lo que no es de extrañar que no participen y que se marginen a sí mismos de las clases de matemáticas o, peor aún, de la escuela.

Algunas de las cuestiones comunes al uso de los libros de texto para la autora son la de enseñar el mismo contenido a toda la clase, el ritmo de la clase, y los deberes como

consecuencia de no seguir el ritmo de la clase. Según sugiere, estos extractos de la práctica ligada al uso de libros de texto, son influyentes para el compromiso y la participación de los estudiantes y podrían marginar a los alumnos de su clase.

Las conclusiones de este estudio ponen de manifiesto que lo que está en cuestión no es tanto el uso del libro de texto en sí, sino la forma en que se utiliza actualmente y el contexto en el que se establece. Se apunta que la razón por la que los estudiantes decidieron no participar en su aprendizaje es porque tenían dificultades de aprendizaje personales. Aunque esto podría ser cierto, un análisis detallado revela que, a pesar de los esfuerzos de estos estudiantes por intentar aprender matemáticas a partir de un texto, con poca o sin ninguna ayuda del profesorado, esto es demasiado difícil para ellos.

Finalmente concluye, que estas prácticas contribuyen al mantenimiento de las relaciones desiguales en algunas aulas y que cuando los estudiantes luchan o desafían estas relaciones son coaccionados o eliminados del aula. Incluso en algunos casos, esta exclusión puede contribuir a que los alumnos abandonen la escuela antes de tiempo y, a través de este proceso, se culpa al alumnado por su incapacidad para aprender, cuando en realidad puede ser lo contrario: lo que se interpreta a través del uso de libros de texto concebido para todos los estudiantes fomenta las dificultades de aprendizaje.

Esta investigación ha sido determinante en nuestro trabajo por el paralelismo que encontramos entre su planteamiento y el nuestro, ya que el foco de atención en ambos casos está en cómo condiciona el uso del libro de texto la participación del alumnado.

Por su parte Delgado y Rodríguez (2011) presentan un estudio que tiene el propósito de analizar si los libros de texto de primaria, que frecuentemente son utilizados en las escuelas de Portugal, presentan propuestas de trabajo y recursos adecuados para el alumnado con dificultades de aprendizaje. Entendiendo las dificultades de aprendizaje como una barrera para el aprendizaje de algunos alumnos, que se manifiestan fundamentalmente, en la lectura y en la escritura. En este caso en concreto, analizaron las dificultades de aprendizaje relacionadas específicamente con estas dos áreas.

Los autores se acercan al terreno de la escuela inclusiva declarando que los cambios producidos en educación, al considerar la inclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje en las escuelas ordinarias, conlleva que tengamos muy presente la introducción de propuestas de trabajo adecuadas a las dificultades de aprendizaje en los libros de texto y materiales didácticos producidos para las aulas regulares. Tal y como exponen, se trata de que los libros de texto y los materiales dispongan de alternativas que favorezcan la atención a las dificultades de aprendizaje, que contengan estrategias y formulen propuestas de trabajo susceptibles de ser adaptadas por el profesorado para el alumnado que pueda tener dificultades de aprendizaje en el aula.

Para poder valorar los materiales didácticos elaboraron un modelo de evaluación con la intención de analizar las estrategias que aparecían en los libros de texto para atender las dificultades de aprendizaje y con éste, examinaron una muestra representativa de libros de texto y materiales didácticos que se utilizan en las escuelas de primer ciclo y durante el segundo año de escolaridad, lo que representa un total de 21 libros de texto.

Las conclusiones generales muestran una escasa presencia de estrategias y recursos en los materiales analizados que favorezcan la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje. Según los autores, los resultados derivados del análisis de los materiales en el contexto portugués parecen poner de relieve que los libros de texto presentan enormes déficits que dificultan la atención de este alumnado. Entre los resultados destacan los siguientes.

Los libros de texto no incluyen propuestas que ayuden a los alumnos con dificultades de aprendizaje, ya que estos recursos no contemplan alternativas que permitan diversificar el trabajo; sus propuestas son muy uniformes por lo que la atención a las dificultades dependen de los profesores. Del análisis, verifican que los libros además de no adaptarse al aprendizaje de los alumnos tampoco favorecen la autonomía de su utilización, incentivando que dependan del profesor.

Sostienen que los libros de texto presentan una construcción evolutiva en grado de

dificultad que no permite alterar su formato o la propuesta de ejercicios, constituyéndose en una especie de estanque que no favorece su desdoblamiento para trabajar conocimientos, ni permite la consolidación de aprendizajes; no hay opciones de selección y son ausentes los refuerzos positivos.

Finalmente, teniendo en cuenta nuestro objetivo de la investigación, queremos incidir en la conclusión que realizan al afirmar que los libros analizados se encuentran preparados, a nivel de las orientaciones y contenidos, para un alumno «prototipo» sin dificultades y que obedece a determinadas características tales como un rendimiento “normal”, un desarrollo armonioso y regular y buenas estrategias cognitivas y añaden que, en estos momentos, la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje depende fundamentalmente de la voluntad de los profesores, una vez que los libros apenas les permiten reformular los ejercicios existentes o utilizarlos como soporte para otros.

En la misma línea que esta investigación, encontramos el trabajo de Ciborowski (1998) que pese al momento que se escribió y no llevar a cabo una investigación propiamente dicha, presta especial atención al uso de los libros de texto con aquellos alumnos que no aprenden a leer de la manera que se espera, presentando una revisión bibliográfica sobre la enseñanza eficaz de los libros de texto en la que especifica aquellas circunstancias que se dan y que hacen que determinados alumnos no puedan enfrentarse al aprendizaje de la lectura de manera eficaz.

Considera que los alumnos que tienen un aprendizaje más lento en la lectura de libros de texto no necesitan una enseñanza diferente, sino educadores que les ayuden a descubrir cómo adquirir o recuperar la confianza en sus habilidades y el control de su aprendizaje, que han perdido a lo largo de años de acumular fracasos y frustraciones escolares. Tal y como expone, para estos niños y niñas, las primeras experiencias lectoras son estresantes y frustrantes ya que se encallan en un tren parado, o que avanza con mucha dificultad y se dan cuenta de que sus compañeros de clase les pasan delante con gran facilidad.

Aquello que comienza siendo un retraso lector muy específico, según la autora, más tarde

pondrá en peligro el desarrollo de otras habilidades relacionadas con la alfabetización y, a largo plazo, las dificultades lectoras iniciales se desbordan y afectan negativamente en la capacidad del niño para controlar de manera más conceptual materiales densos, como son los textos expositivos que aparecen en los libros de texto. Igualmente añade que, teniendo en cuenta que estos niños no han aprendido a leer con eficacia, leer libros de texto para aprender les resulta extremadamente difícil, ya que se angustian y dudan sobre su habilidad para leer y su incertidumbre o ansiedad afecta a otras tareas de aprendizaje.

Y, algo todavía peor es que, tal y como destaca, a veces los malos lectores reciben un tipo de enseñanza cualitativamente diferente a la que reciben los buenos lectores porque se dedica más tiempo en tareas de destreza aisladas, cuadernos de ejercicios, hojas fónicas y otros trabajos descontextualizados, que no a leer textos que tengan relación. Ante textos «poco naturales» y menos atractivos, el retraso del mal lector se incrementa, mientras la competencia del buen lector mejora.

Entre las razones por las cuales se han criticado los libros de texto, subraya que su dificultad es decreciente, que su estilo de redacción es poco natural, que cubren demasiada información con muy poca profundidad, que evitan la controversia y que tienen un proyecto educativo insatisfactorio. Como resultado de ello, concluye que los libros actuales no proporcionan ayuda a los educadores sobre como aprender las estrategias para motivar a los alumnos a leer más sobre un tema, y además, según los críticos, los libros de texto influyen poco en el desarrollo de la comprensión y de las habilidades de razonamiento de orden superior.

La autora sostiene que el modelo de enseñanza y aprendizaje de los libros de texto tiene que:

1. Evaluar regularmente las necesidades de los alumnos con dificultades.
2. Insistir en la integración de los contenidos y de las estrategias de aprendizaje y de lectura.
3. Alentar a los profesores para que se intercambien experiencias sobre la manera de

enseñar.

Resulta interesante destacar el estudio presentado en el que se comparan los dos grupos antes, durante y después de las conductas de lectura, ya que indica claramente que los alumnos con dificultad lectora no están preparados para empezar a leer los libros de texto y, además, tienden a no disponer de las estrategias de lectura necesarias para una comprensión eficaz. En la Tabla 17 se comparan las características de los alumnos que son buenos lectores con las de los que son malos lectores, en cada una de las tres fases del modelo de enseñanza y aprendizaje de los libros de texto.

	Buenos lectores	Malos Lectores
Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piensan en lo que ya saben sobre un tema.</li> <li>• Saben el objetivo por el cual leen.</li> <li>• Están motivados o interesados para empezar a leer.</li> <li>• Tienen una noción general de cómo se relacionarán las ideas principales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empiezan a leer sin pensar en el tema.</li> <li>• No saben por qué leen.</li> <li>• Les falta interés y motivación para empezar a leer.</li> <li>• Tienen muy poca noción de cómo se relacionarán las ideas principales.</li> </ul>
Durante de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponen atención en las palabras y el significado simultáneamente.</li> <li>• Leen con fluidez.</li> <li>• Se concentran bien mientras leen.</li> <li>• Dispuestos a arriesgarse a encontrar palabras difíciles y son capaces de intentar resolver las ambigüedades del texto.</li> <li>• Construyen estrategias eficaces para controlar la comprensión.</li> <li>• Dejan de usar una estrategia de «fijación» cuando están confundidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicar una atención excesiva a las palabras aisladas y no captan lo que es relevante.</li> <li>• Leen más lentamente y sin variar la velocidad.</li> <li>• Tienen dificultad para concentrarse, sobre todo durante la lectura en silencio.</li> <li>• No están dispuestos a arriesgarse y quedan fácilmente abatidos por las palabras y el texto.</li> <li>• Incapaces de construir estrategias eficaces para</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejoran las habilidades lectoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• controlan la comprensión</li> <li>• Pocas veces utilizan una estrategia de fijación, avanzan con dificultad, a punto de dejar correr la tarea.</li> <li>• El progreso lector es costosamente lento.</li> </ul>
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenden como se relacionan las piezas de información</li> <li>• Son capaces de identificar lo que es relevante.</li> <li>• Están interesados por leer más.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No comprenden como se relacionan las piezas de información</li> <li>• Pueden centrarse en lo que es superfluo y periférico.</li> <li>• No les gusta leer</li> </ul>

Tabla 16. Características de los buenos lectores y de los malos lectores cuando utilizan los libros de texto. (Fuente: Ciborowski, 1998, p. 51-52).

150

La autora finaliza afirmando que los buenos profesores pueden optimizar el uso de los libros de texto, incluso de los mediocres, sobre todo si les gusta enseñar y les entusiasma su materia de enseñanza, si están dispuestos a colaborar con otros educadores de apoyo o con otros tutores y si les satisface hacer que el aprendizaje sea motivador.

La principal implicación para nuestro trabajo la encontramos cuando señala que en un ambiente en que la diversidad estudiantil es cada vez más grande, el profesorado con capacidad para fomentar la confianza entre ellos mismos y los alumnos serán los educadores con más éxito. Subrayando que la confianza entre el profesor y el alumno que ha experimentado considerables fracasos y frustraciones escolares puede fomentar en el alumno la autodeterminación y la predisposición a arriesgarse y, a largo plazo, la confianza para querer aprender más.

En cualquier caso, cabe reseñar que para la autora el profesor o la profesora que utiliza bien el libro de texto es el que:

- a) Dedicar tiempo para pensar en las maneras de potenciar las capacidades de los

alumnos, y les ayuda a hacer conexiones entre sus experiencias y el contenido de los libros.

- b) Cree que la manera como se aprende es tan importante como lo que se aprende.
- c) Tiene grandes expectativas sobre todos los alumnos, sobre todo de aquellos que tienen dificultades lectoras.
- d) Reta a todos los alumnos, independientemente de cual sea su grado de habilidad.
- e) Enseña simultáneamente a leer, a pensar, además de los contenidos.
- f) Es un educador de estrategias que modela las suyas pensando en voz alta, o bien con otras maneras visibles.
- g) Trabaja en equipo con el profesor de apoyo para establecer estructuras de lectura acopladas, tutoría entre iguales, sesiones de estudio después de la escuela, u otras estructuras de aprendizaje cooperativas, tanto dentro como fuera del aula.

En una línea de investigación similar a la anterior situamos el trabajo de Agaliotis (2012), en Grecia, en el que también se evalúan los libros de texto, en este caso de Lengua y Matemáticas, que se utilizan en los tres primeros grados de la escuela primaria para enseñar a los estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje.

151

El autor considera que la evaluación de los libros de texto en relación al cumplimiento de las normas basadas en el diseño instruccional, y en cuanto a su idoneidad para acomodar las diferentes necesidades educativas de los diversos grupos de la población escolar, es un medio importante para mejorar la calidad de los servicios educativos incluyendo a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Declara que la práctica escolar inclusiva ha introducido a la mayor parte de los estudiantes con dificultades de aprendizaje en las aulas ordinarias, donde son instruidos junto con sus compañeros, siguiendo el mismo plan de estudios y los mismos libros de texto. Sin embargo, apunta que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con dificultades requieren la implementación de modificaciones, que los educadores suelen ser reacios o incapaces de realizar. Por eso, la calidad de los servicios educativos que los estudiantes reciben depende, en gran medida, de la calidad de los libros de texto utilizados para su

instrucción.

La evaluación llevada a cabo se basó en los siguientes criterios: claridad de objetivos de instrucción, el examen de conocimientos previos, explicitación de las explicaciones de instrucción, la suficiencia de los ejemplos de enseñanza, la introducción de conceptos adicionales y capacidades, la adecuación de la práctica guiada, la eficacia de la práctica independiente, y la adecuación de los conocimientos.

Según los resultados, los libros de texto no cumplen cuatro de los ocho criterios revisados, en concreto los criterios de claridad de los objetivos de instrucción, la explicitud de las explicaciones de instrucción, la introducción de conceptos adicionales y habilidades, y la conveniencia de revisar los conocimientos. Basándose en estos resultados, el autor considera que los libros de texto evaluados presentan considerables deficiencias e insuficiencias, lo que exige la aplicación de modificaciones sustanciales en varios parámetros de diseño de la instrucción cuando se utilizan para enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje.

En Grecia, la mayoría de los estudiantes con dificultades de aprendizaje se forman en las aulas ordinarias, a través de los libros de texto destinados a todos los estudiantes. Sin embargo, la investigación muestra que los servicios educativos para estos estudiantes son a menudo inadecuados, porque muchos profesores griegos consideran que la tarea de las modificaciones en la enseñanza para los alumnos con dificultades de aprendizaje no forma parte de sus funciones, sino que la responsabilidad pertenece al personal especializado. Una de las razones que alegan para justificar su falta de voluntad para llevarlas a cabo es la falta de adaptación de los libros de texto que tienen que utilizar.

Sostiene que los maestros que utilizan estos libros de texto para instruir a los estudiantes con dificultades de aprendizaje deben tratar constantemente de aclarar sus objetivos previstos, ofrecer explicaciones explícitas, enseñar "paso a paso" un concepto o habilidad y utilizar la revisión sistemática del conocimiento.

Observamos así que los tres trabajos expuestos aquí, corroboran que los libros de texto no

ofrecen una respuesta adecuada a las características y las necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje y que, por lo tanto, cuando el aprendizaje de estos alumnos se lleve a cabo a través de libros de texto, su éxito estará supeditado a la voluntad y predisposición del profesorado.

La investigación más reciente que hemos consultado es la de Santaolalla (2014), con un doble objetivo, ya que por un lado se analiza el tratamiento que reciben los elementos didácticos que configuran los libros de texto de matemáticas de Educación Primaria y, por el otro, se valora su capacidad para el desarrollo de los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, aspecto que más nos interesa para nuestra investigación.

Diseñaron y elaboraron un instrumento que permite analizar los distintos elementos didácticos que configuran los libros de texto de matemáticas. De este modo, el instrumento construido está vertebrado en cinco organizadores (Aspectos formales, Contenidos, Metodología, Actividades y Aspectos afectivos); este conjunto, como declara la autora, permite caracterizar un libro de texto de matemáticas ya que conjuga el libro, el alumno y la tarea en la cual ambos interactúan en un contexto educativo.

Para hacer operativos cada uno de los organizadores, asignaron elementos concretos a modo de variables a tener en cuenta para el análisis y, a cada uno de los elementos didácticos que componen el instrumento le asignaron las modalidades que permiten realizar una valoración de cada uno de ellos desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Para cada elemento del instrumento de análisis, consideran cuatro modalidades asociadas a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje de los estudiantes (activo, reflexivo, teórico y pragmático) que sirven como guía para poder valorar la capacidad del libro de texto para desarrollar los correspondientes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados obtenidos en relación a los estilos de aprendizaje del alumnado muestran que, en general, la representación de los cuatro estilos de aprendizaje de los estudiantes es similar en los nueve libros de texto analizados.

Destaca que en todos los libros de texto analizados el estilo menos potenciado es, sin duda, el estilo de aprendizaje activo. Sin embargo, a la hora de señalar cuál es el estilo más desarrollado no se puede hacer una afirmación tan rotunda puesto que el estilo teórico, que es el que prevalece sobre el resto, en algunos casos va acompañado de otro estilo. También se aprecia un contraste entre la presencia equilibrada de los estilos reflexivo, teórico y pragmático, cercana al 30%, y el estilo activo que se encuentra a más de 20 puntos porcentuales de distancia. Observa, además, que el estilo de aprendizaje activo tiene mayor presencia en los libros del primer ciclo de la Educación Primaria que en los cursos superiores.

A partir de toda la información obtenida la autora afirma que, tal y como están concebidos los libros de texto de matemáticas de Educación Primaria, se ha comprobado que tienen poca capacidad para desarrollar el estilo de aprendizaje activo; como consecuencia de ello, plantea una propuesta de mejora desde la perspectiva de los estilos de aprendizaje, basada principalmente en la incorporación de determinados cambios que potencien las modalidades asociadas al estilo activo en cada uno de los elementos didácticos que forman parte de la herramienta de análisis que diseñaron.

Un estudio innovador y centrado en la práctica es el que presenta McCarthy (2005), en él se pretende comparar los efectos de dos métodos de enseñanza diferentes, para ello formaron a 18 estudiantes de secundaria con trastornos emocionales graves, durante 8 semanas, a través de dos metodologías diferentes. Los estudiantes de un aula recibieron una enseñanza de contenidos científicos basada en el libro de texto tradicional, mientras que los estudiantes de la otra recibieron una instrucción de la ciencia a través de un enfoque temático práctico.

El enfoque práctico de la ciencia, según declara, es aquel en el que los alumnos están participando activamente y tienen experiencia directa en su aprendizaje. En este enfoque, exploran activamente los conceptos de ciencias mediante la observación, medición, clasificación, comparación, predicción e inferencia. En estas dinámicas la lectura de libros de texto y la memorización de hechos se reduce en gran medida porque los estudiantes

están activos, en lugar de ser alumnos pasivos. Destaca, como resultado, que los estudiantes aprenden más sobre menos temas, en lugar de rozar la superficie de todo el plan de estudios de ciencias.

Durante la instrucción se recogieron datos sobre el comportamiento y el rendimiento de los estudiantes y los resultados indican que, en general, los estudiantes del programa de instrucción activo se desempeñaron significativamente mejor que los estudiantes del programa centrado en los libros de texto, en dos de las tres medidas de rendimiento en ciencias. Con respecto al comportamiento, el autor expone que no hubo diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes en el transcurso del estudio.

Este hallazgo sugiere que cuando la instrucción basada en la actividad se estructura adecuadamente, los estudiantes con discapacidad pueden dominar los conceptos de la ciencia que por lo general se enseñan en las clases de ciencias regulares. Este estudio apoya los enfoques orientados a la actividad con los estudiantes con discapacidad porque tales métodos tienden a mejorar las expectativas lingüísticas de las aulas tradicionales, que se basan en gran medida en el texto.

Asimismo justifica los resultados obtenidos señalando que los estudios que comparan el logro académico de los alumnos con problemas de aprendizaje o problemas de comportamiento, han demostrado que si reciben instrucción en el descubrimiento y la enseñanza orientada a la actividad se desempeñan mucho mejor que los estudiantes de la enseñanza directa o de enfoques tradicionales de enseñanza de ciencias.

Una vez más, se concluye insistiendo en la importancia del profesorado, que debería estar preparado para instruir, adaptar y utilizar métodos alternativos de enseñanza y evaluación. Sostiene que los educadores de ciencias utilizan el libro de texto como el principal medio de instrucción y evalúan el conocimiento a través de pruebas escritas, pero añade que deberían ser más conscientes de las necesidades de los estudiantes en relación al contenido del currículo y al aprendizaje activo. Los métodos tradicionales causan problemas a los estudiantes con discapacidades debido, entre otras cuestiones, a las

exigencias lingüísticas, mientras que con los métodos activos, los estudiantes pueden tener más éxito en comprender el contenido, demostrando su conocimiento y aumentando sus posibilidades.

En este apartado también queremos mencionar la investigación llevada a cabo por Cheng y Beigi (2010), que a pesar de que no forma parte de esta línea de investigación, ya que se une al grupo de las que analizan las cuestiones relacionadas con las minorías, ofrecen un planteamiento tan inclusivo que creemos conveniente resaltar.

Los autores parten de la base de que la educación inclusiva puede ayudar a facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias, ya que ha demostrado ser un beneficio clave para estos niños, así como un fin en sí mismo y un medio para conseguir una mayor aceptación social de la diferencia. Sin embargo, señalan que es necesario que haya medidas de sensibilización mayores en los centros ordinarios para facilitar la transición de los estudiantes con discapacidad en este proceso.

Consideran que los libros de texto pueden jugar un papel importante en la preparación del pensamiento de los estudiantes con respecto a sus compañeros con discapacidad, ya que la inclusión de la discapacidad en los libros de texto puede ayudarles a entender que estos alumnos son como ellos aunque presenten diferentes necesidades. Por este motivo se propusieron investigar la visibilidad de las personas con discapacidad en las ilustraciones de siete libros de texto iraníes de inglés como lengua extranjera, en los niveles de secundaria y preparatoria.

Como indican, a pesar de que no hay estadísticas fiables que representen el porcentaje de estudiantes con discapacidad física e intelectual en Irán, en 2007 casi el 30% de los estudiantes con discapacidad se integraron en centros ordinarios, resaltando que esta es una noticia alentadora puesto que supone que un país en desarrollo está poniendo en práctica la educación inclusiva.

La exploración de las ilustraciones reveló que las personas con discapacidad se vuelven invisibles en cada uno de los libros de texto, ya que de un total de 321 imágenes que

muestran a hombres, mujeres, niños y niñas, sólo fueron representadas 15 personas con discapacidad. Este grupo queda claramente subrepresentado, evidenciándose que los libros de texto descuidan a los estudiantes con discapacidad, un problema, según los autores, prevalente en casi todos los sistemas de educación.

Concluyen que muchos países, como Irán, han aprobado el principio de la educación inclusiva; por ello los centros educativos deberían permitir la participación de los grupos minoritarios, incluidas las personas con discapacidad. Pero a pesar de que la idea de incluir a los estudiantes en centros ordinarios puede ser atractiva, afirman que sino se educa al alumnado acerca de sus compañeros con discapacidad y se eleva su nivel de conciencia, los mayores objetivos de la educación inclusiva no se podrán lograr.

Para los autores, la incorporación de las personas con discapacidad en los libros de texto podría ser un paso hacia la reducción de la enajenación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas especiales ya que, como apuntan, estos estudiantes desfavorecidos y sus familias pagan impuestos, y es nada menos que una injusticia desterrarlos a las escuelas especiales, privándoles de oportunidades de integrarse de forma natural con sus compañeros.

157

### 5.3. Investigaciones sobre la formación del profesorado y las creencias en torno a los materiales

Como hemos podido ver en la tabla 7, Martínez y Rodríguez (2010) ubican esta línea de investigación en la que proponen como “análisis del libro de texto y otros materiales como discurso curricular y de profesionalidad docente”. Aunque en esta línea los autores solapan diferentes cuestiones, nosotros nos centraremos en aquellos estudios que se refieren a la formación del profesorado, a sus actitudes y sus creencias.

Tal y como pusimos de manifiesto en el capítulo 5, la bibliografía consultada nos demuestra que el uso cerrado de los libros de texto trae consigo la descualificación de los docentes (Apple 1989, Torres 1994, Blanco 1994, Martínez 2002...). Por este motivo, muchas de las investigaciones actuales hacen especial hincapié en la importancia de que

los docentes reciban una formación específica que les permita realizar un uso adecuado de los libros de texto.

El estudio presentado por Nicol y Crespo (2006) se sitúa en esta dirección al indagar sobre cómo los futuros profesores interpretan y utilizan los libros de texto durante su formación universitaria, a la vez que aprenden a enseñar matemáticas. Los autores señalan que a pesar del importante papel que juegan los libros de texto en las escuelas, se ha prestado poca atención al rol que los materiales curriculares podrían desempeñar en la preparación del profesorado.

En esta investigación se extiende el debate de cómo y por qué los profesores deberían introducirse en el análisis de los materiales curriculares, ya que consideran que los futuros profesionales deberían saber cómo interpretar y utilizar los libros de texto. Por este motivo sostienen que este estudio proporciona una perspectiva única ya que examina la forma en que los futuros docentes interpretan, utilizan y posiblemente aprenden de los materiales curriculares en el contexto de un programa de formación del profesorado.

En su investigación entrevistaron, observaron y analizaron el trabajo de cuatro futuros profesores de educación primaria, centrando el análisis en las creencias, los conocimientos y las acciones relacionadas con los materiales curriculares tanto en la teoría, como en la práctica. Los participantes del estudio se inscribieron en un postgrado de formación docente sobre la instrucción en matemáticas impartido por los investigadores, que se llevó a cabo en una universidad Canadiense.

Los resultados de la investigación demostraron que los maestros de este estudio fueron capaces de comprometerse en un análisis de los materiales curriculares durante su curso, puesto que eran capaces de seleccionarlos, adaptarlos y/o desarrollarlos para sus estudiantes. Lo que les pareció interesante, sin embargo, fueron las diferencias entre estos casos en términos de:

1. El tipo de problemas seleccionados.
2. Como adaptaron los problemas.

3. Si se desarrollaron o no problemas.
4. Cómo consideraron los participantes el uso de libros de texto en su futura enseñanza.

Apuntan que los futuros profesores ven los libros de texto como respuestas a múltiples preguntas y, aunque algunos de los participantes del estudio indicaron, antes de llevar a cabo la formación, que a su juicio el libro de texto les ayudaría a controlar y gestionar el aprendizaje, una vez iniciada la formación descubrieron que plantea más preguntas para ellos que respuestas. Los autores destacan algunas de las preguntas que se realizaban los futuros profesores al planificar sus clases:

- ¿Cómo debe un profesor enseñar a partir de un texto cuando una clase tiene sólo textos para algunos, pero no para todos los estudiantes?
- ¿Por qué se debe enseñar un tema en particular en lo absoluto?
- ¿Cómo puede un maestro utilizar un texto con los alumnos de diversos intereses y habilidades?
- ¿Cómo pueden los estudiantes responder si la tarea se adapta?

159

Asimismo enfatizan que aunque los libros de texto no les ayudaron a responder estas preguntas, el uso de ellos les ayudó a pensar en estas importantes cuestiones.

Por otro lado concluyen que los formadores de profesores deberían considerar que el uso y el análisis de los textos tradicionales pueden ser oportunidades para iniciar y apoyar el aprendizaje de los maestros. Porque, como continúan explicando, aunque los estudiantes de magisterio aún tienen que desarrollar el tipo de experiencia que se necesita para crear lecciones que satisfagan las necesidades de su alumnado, el programa de formación docente puede ser un comienzo para ayudar a estos futuros profesores a reconocer el papel potencial de los textos, así como proporcionar alternativas al texto en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Con esto sugieren que podríamos proveer un ambiente de apoyo para futuros maestros con la intención de ayudarles a aprender con y de los libros de texto durante su formación y durante su práctica docente. Además, para poder ayudar a estos futuros maestros con sus preguntas acerca de qué y cómo enseñar, destacan que los libros de texto deberían ofrecer explicaciones más elaboradas de por qué determinados temas se presentan en el orden y la secuencia en que se encuentran en el texto. Igualmente afirman que las guías del profesor podrían proporcionar sugerencias, así como la justificación de cómo utilizar los libros de texto con una diversidad de alumnos.

Apuntan que el análisis y las adaptaciones de las lecciones del libro de texto que sugieren, ofrecen oportunidades a los maestros y a los profesores universitarios de ayudar a los estudiantes a considerar cuáles son las fortalezas y las debilidades de las posibles adaptaciones desde una perspectiva matemática, curricular y pedagógica. Consideran que, de esta manera, ofrecen oportunidades para los formadores de docentes de comprender mejor lo que los estudiantes de magisterio consideran importante y cómo pueden ayudarles a aprender a seleccionar y plantear problemas matemáticos que involucren al alumnado.

Sostienen que el uso de libros de texto para aprender los conceptos matemáticos y los principios que han de enseñar puede ser problemático, ya que a menudo no proporcionan los entendimientos conceptuales que subyacen en muchos de los fundamentos matemáticos que los futuros profesores deberán enseñar. Por lo que, aprender de un libro de texto a partir del cual se deben enseñar los conceptos, no proporciona a los maestros en formación los conocimientos básicos necesarios para saber cuándo hay que centrarse en ciertas ideas y cuando en otras, cómo se conectan unos conceptos con otros principios o incluso por qué es importante aprender los conceptos. De esta manera, aprender a enseñar a partir de los libros de texto, aunque puede proporcionar alguna información sobre varios principios matemáticos, también puede perpetuar un estilo algorítmico de enseñanza.

Finalizan el trabajo reafirmando que la investigación de materiales curriculares debería ser una práctica continua de los profesores principiantes, ya que necesitan permanentes

oportunidades para aprender a utilizar textos en el desarrollo curricular y así saber cuáles son las consecuencias de adaptar o no adaptar determinados materias.

Pero las investigaciones no sólo se quedan en la falta de formación inicial del profesorado, sino que aún van más allá y aluden a la desprofesionalización de los docentes que generan los libros de texto. En este sentido López (2007), nos presenta un estudio en el que pretenden conocer si el uso de los libros de texto tiene repercusiones en el desarrollo profesional del profesorado y, en caso afirmativo, determinar de qué tipo.

El problema de investigación que proponen parte de las siguientes hipótesis de trabajo:

1. El profesorado busca en los libros de texto ayuda para desarrollar su labor docente.
2. Los libros de texto condicionan la autonomía profesional de los profesores conduciendo a la pérdida de dicha autonomía.
3. A través del uso de los libros de texto el profesorado se desprofesionaliza.
4. Los libros de texto gobiernan la vida de la clase. Imponen una forma de profesionalismo, de entender la metodología y de hacer pedagogía.

161

Para comprobar la validez de las hipótesis referentes al pensamiento de los docentes sobre los textos realizaron entrevistas a profesores de educación primaria y secundaria, mientras que para validar las relativas al contenido, analizaron libros de texto. A partir de la información obtenida la autora afirma que el uso de los libros de texto no es un hecho sin importancia en el desarrollo de la enseñanza, ya que su uso conlleva la introducción en la tarea docente de factores que desprofesionalizan el trabajo de los profesores. Esta afirmación la justifica explicando los diferentes factores que contribuyen a dicha descualificación.

En primer lugar, apunta que el libro de texto sitúa fuera del ámbito de la decisión del profesorado aspectos de la enseñanza como la selección de contenidos y actividades, porque los enseñantes consideran que las decisiones del texto no deben ser sometidas a crítica, al contrario, encuentran en ellas seguridad y garantía de un buen hacer profesional.

En relación a los contenidos, revela que los docentes buscan objetividad y concreción, por lo que los libros de texto son valorados como más positivos cuanto más se acercan a esta concepción técnica de la enseñanza que entiende el saber como algo acabado, objetivo y no sometido a revisión crítica; así, lo que esperan del libro de texto es que ayude a transmitir los contenidos. El profesorado, al utilizar los textos, acepta básicamente esta tarea transmisiva que le desprofesionaliza porque corre el peligro de limitar su cometido a aspectos mecánicos, repetitivos y descontextualizados. Como resultado de ello apunta que, el conocimiento no se interpreta ni se crea en la comunidad, sino que existe de forma predeterminada y debe transmitirse.

Por otro lado, expone que los docentes entienden que el libro de texto es un compendio del saber que contiene una programación capaz de servir como referente, con la seguridad de que, al menos, garantiza unos mínimos que no son discutibles. Desde esta concepción, el texto marca un nivel, una secuencia y un ritmo y sirve para la autoevaluación del alumnado y muchos docentes consideran que el marcaje de los textos está por encima de la programación didáctica. Por este motivo añade que subordinar el desarrollo de la tarea docente al libro de texto constituye un elemento de desprofesionalización.

Asimismo, señala que otro resultado de la investigación es que los docentes piensan que el texto debe adecuarse a los instrumentos de planificación de la enseñanza (proyecto curricular, programaciones, etc.), pero posteriormente reconocen, en la mayoría de los casos, que es el libro de texto el que rige la vida de la clase. La autora sostiene que el hecho de que el texto esté o no por encima del resto de elementos de planificación suscita numerosas contradicciones entre el profesorado, entre lo que debería ser y lo que realmente ocurre.

En relación a las actividades, considera que los libros de texto proporcionan aquellas que el profesor puede limitarse a aplicar, cumpliendo así los requerimientos básicos de su tarea, declarando que esta aplicación de soluciones predeterminadas, sitúa al profesorado que

utiliza los libros de texto en el ámbito de una concepción técnica de la enseñanza que entiende esta tarea como la aplicación de unas reglas y conocimientos predeterminados.

Otro de los factores de desprofesionalización que añade es que los libros de texto no facilitan la relación con el entorno y que incluso llegan a dificultarla al plantear una enseñanza descontextualizada y uniformadora. En muchas ocasiones los textos son demasiado cerrados y no permiten conectar con experiencias de aprendizaje realizadas fuera de la escuela, ni permiten conectar la información con problemas prácticos y actuales de la vida cotidiana, personal y social de los alumnos.

Otro de los resultados es que los profesores son conscientes de algunos de los inconvenientes que presenta el uso de libros de texto y, aunque no los conceptualizan como una desprofesionalización, procuran enfrentarse a los mismos de dos formas: por una parte justificando el hecho de usarlos como una forma de defenderse de la intensificación y, por otra, defendiendo la primacía y la autonomía del profesor.

163

También revela que los profesores muestran numerosas contradicciones al hablar sobre los libros de texto porque les atribuyen cualidades que en otros momentos reconocen que no poseen, les piden prácticamente lo mismo que a un profesor ideal o manifiestan que si trabajasen en otras condiciones no los utilizarían. Afirmando que todas estas manifestaciones están causadas por una intuición de que el libro de texto condiciona y restringe la profesionalidad docente y, para justificar su uso, recurren a atribuirle otras ventajas, o a considerarlo imprescindible debido a las condiciones de trabajo del momento.

Finalmente, añade un nuevo elemento de desprofesionalización al mostrar que algunos profesores admiten la existencia de libros de texto como algo fuera de toda reflexión crítica, ya que la costumbre ha configurado un pensamiento hegemónico que acepta este instrumento sin cuestionar sus efectos.

En el estudio llevado a cabo por Zakaria y Alias (2005), a través de un cuestionario, identificaron las necesidades profesionales de un grupo de profesores de matemáticas. Los autores afirman que a los docentes se les exigen determinados cursos de formación

profesional con la intención de conseguir que sean más eficaces en la enseñanza, pero apuntan que los cursos que se les ofrecen no siempre son relevantes para cubrir sus necesidades.

El análisis de los datos reveló que las mayores necesidades percibidas estaban relacionadas con la ayuda que podían ofrecer a los estudiantes con bajo rendimiento, declarando que estos resultados eran esperados ya que a muchos profesores no se les había formado en cómo enseñar y dar cabida a las necesidades de los estudiantes con un rendimiento inferior.

Otra de las demandas más destacadas es la voluntad de los maestros por mejorar sus habilidades y conocimientos sobre la enseñanza. Los autores sugieren que esto puede indicar que no se adquieren las habilidades y los conocimientos pertinentes en la formación actual.

164

Finalmente, exponen que los cursos de formación deben considerar las necesidades más urgentes del profesorado y que, además, deben ser sensibles a las diferentes necesidades de los maestros, ya que proporcionar el mismo programa para todos no puede satisfacer sus necesidades más particulares.

La última investigación que presentamos se centra en las creencias del profesorado que se configuran a partir de los libros de texto. Pehkonen (2004), presenta un estudio llevado a cabo en Finlandia, en el que pretenden comprender la difícil cuestión del cambio docente desde la perspectiva de la estabilidad. En esta investigación intentan averiguar cuáles son los elementos que se configuran en la mente de los maestros como adecuados y estables para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas escolares, declarando que en estos procesos de cambio los libros de texto tienen un notable y complejo papel aunque todavía no se conoce bien.

La autora revela que los libros de texto son herramientas importantes para los docentes y, a partir de la información obtenida, señala que el profesorado utiliza tres formas de hablar,

cualitativamente diferentes, sobre el libro de texto de matemáticas: la justificación, la crítica y la culpa.

El discurso de la justificación se centra en la creencia básica que tienen los docentes de que los libros de texto de matemáticas finlandeses son muy buenos. Los maestros ven los libros de texto como una garantía de calidad estable en la enseñanza, al afirmar que les ayudan a mantener su enseñanza en un nivel adecuado. La autora encontró que los docentes atribuían este hecho a tres motivos diferentes:

- a) En primer lugar, el profesorado piensa que los libros de texto contienen los datos básicos e importantes y que las tareas están conectadas con la vida cotidiana. Es fácil tanto para los profesores como para los alumnos ver el significado de las matemáticas. Por otra parte, los consideran motivadores ya que los ejercicios son variados y los libros son coloridos. Un punto muy importante para los profesores finlandeses es que creen que los libros de texto educan a los alumnos a trabajar duro.
- b) En segundo lugar, los docentes consideran que los libros de texto les ayudan a mantener la enseñanza de manera lógica y coherente, les facilitan el trabajo debido a que les proporcionan estructuras ya preparadas y razonables para las lecciones, así como ejercicios suficientes para los alumnos. Cuando los maestros tienen prisa y no pueden preparar sus clases, o cuando están ocupados con otras demandas de trabajo, los libros de texto les proporcionan una ayuda que es bien recibida.
- c) Y en tercer lugar, el gran interés de los alumnos es visto como una evidencia de alta calidad, casi todos los maestros declararon que a los alumnos les gustan los ejercicios de los libros. Manifiestan que con la ayuda de los libros los niños aprenden los hechos que se espera que aprendan y eso es suficiente para los docentes.

El discurso de la crítica está en la preocupación del profesorado al considerar que los libros de texto limitan su libertad para tomar sus propias decisiones, convirtiéndose en una carga

y un obstáculo para su proceso de cambio. Los profesores entrevistados afirman que, por lo general, siguen el libro muy obedientemente y, a pesar de que son conscientes de que la oferta de ejercicios que ofrecen es muy fácil y simple, declaran que se sienten incómodos con la selección de tareas o cambiando el orden, incluso cuando creen que sería razonable hacerlo, esto es porque sienten realmente miedo a tomar cualquier decisión u omitir alguna cosa. Esto les lleva a proponer a sus alumnos que resuelvan todos los ejercicios del libro, incluso aquellos que consideran inadecuados.

Los maestros creen que los libros de texto les atan y les hacen pasivos, porque es muy fácil "obedecer" lo que dicen y no pensar de forma independiente. La autora apunta que los libros de texto ofrecen una solución fácil para los días ocupados, pero esta obediencia a los libros puede llevar a que la enseñanza de las matemáticas en el aula se vuelva muy mecánica.

166

La última categoría se centra en el sentimiento de culpa de los docentes e incluye la excesiva preocupación por su competencia profesional. Por un lado, los maestros creen que los autores de los libros de texto son expertos competentes y no saben si ellos serán tan competentes a la hora de planificar sus propias lecciones. Pero por el otro, están preocupados porque son conscientes de que han entregado parte de su profesionalidad a los autores de los libros de texto.

Cabe destacar un hecho en el que todos los maestros están de acuerdo, y es que con el transcurso de los años las actitudes de los alumnos se vuelven en contra de las matemáticas y los docentes creen que esto se debe a una enseñanza basada en el libro de texto.

La autora concluye incidiendo en la formación docente al poner de manifiesto que los profesores finlandeses están muy bien formados, ya que se preparan en las universidades durante cinco años hasta completar el programa de formación docente y llegar a alcanzar el grado de maestría en educación. Esta formación hace especial hincapié en los aspectos académicos de la educación y los estudios basados en la investigación dominan el

contenido de la formación docente. Por eso considera que el profesorado finlandés está académicamente bien preparado para su tarea, pero a pesar de ello revela que incluso para estos maestros bien formados parece difícil enfrentarse a los cambios en educación.

Según Pehkonen, los maestros se muestran bastante satisfechos con sus prácticas actuales, pero parece que están un poco confusos ya que no confían en su propia capacidad profesional. Si bien se muestran satisfechos al enseñar matemáticas con la ayuda de los libros, se sienten incómodos si tienen que planificar ellos mismos. Esto hace que experimenten cierto sentimiento de culpa porque conocen las tendencias de la enseñanza de la matemática moderna, pero no están seguros de si estas ideas son importantes o no, aunque, tal y como apunta la autora, esto parece que no es una razón suficiente para el cambio.

Finaliza sugiriendo que el libro de matemáticas es como un círculo mágico, ya que podría ser un medio para un cambio, pero acaba convirtiéndose más bien en un obstáculo.

167

La información expuesta en este apartado nos ha ofrecido una panorámica actual de las principales cuestiones que se han investigado en torno a los libros de texto, lo que a su vez nos ha ayudado a delimitar el problema de estudio y a establecer una base que permite ubicar nuestro trabajo.

Todas las conclusiones a las que llegan las investigaciones presentadas no hacen más que confirmar que alrededor de los libros de texto se dan diferentes factores que deberemos considerar, aunque sin lugar a dudas el más importante de ellos se sitúa en el profesorado, porque tal y como señala Mejía (2007):

En el libro de texto escolar confluyen múltiples factores: información de una asignatura, pedagogía, transposición didáctica, referentes curriculares, elementos ideológicos, lenguaje y diseño gráfico, que interactúan de distintas maneras y que lo constituyen en un instrumento de enseñanza y de aprendizaje. Su potencialidad se parece a la de un instrumento musical, que, interpretado por un virtuoso o por una persona común arroja resultados bastante diferentes. Por ello, al finalizar su uso, es

indispensable hacer un balance tanto del instrumento -libro de texto escolar-, como de su intérprete -el o la docente (p. 256-257).

SEGUNDA PARTE

## **Metodología y proceso de investigación**



Capítulo 6

## **Problema, objetivos y enfoque metodológico**



Y la curiosidad es siempre peligrosa porque conduce a la innovación intelectual que arrastra tras de sí una presión en pro del cambio social. Para aquellos que anhelan el respaldo de la fe, de la autoridad y de la tradición, la investigación presenta una amenaza de herejía. Pero sin la prosecución organizada de la curiosidad no podríamos mantener nuestra vida social (Stenhouse, 1998, p. 29).

En los capítulos anteriores se han descrito las circunstancias que genera el uso de los libros de texto en las escuelas, partiendo de los referentes teóricos que se promueven desde la educación inclusiva. Al mismo tiempo, se han ido indagando las relaciones que se dan entre el libro de texto y el desarrollo profesional del profesorado, con la intención de buscar los argumentos que permitieran valorar si el uso de dicho material puede ser un facilitador o una barrera en el desarrollo de la escuela inclusiva.

A través de estas reflexiones se ha ido trazando un problema con cuyo planteamiento se inicia este capítulo, atrás dejamos el marco conceptual con el que he justificado el trabajo y sobre el que me he apoyado para tomar algunas de las decisiones que me han permitido cumplir con el objetivo de la presente investigación.

173

Nos centramos ahora en la estrategia que ha dado respuesta a mi curiosidad y a mi deseo de comprender; estrategia sobre la que he articulado el planteamiento metodológico al que he llegado después de considerar la opción que mejor se adaptaba a mis intenciones y a mi experiencia profesional.

En este apartado pretendo argumentar cómo la naturaleza del problema de estudio me ha llevado a situar la investigación en un marco cualitativo y como ha condicionado, a su vez, el diseño metodológico y las técnicas e instrumentos de recogida de información que he utilizado en las diferentes fases.

Fases que se caracterizan por ser un proceso reflexivo e interactivo y, por este motivo no se ha seguido el proceso lineal que a continuación se sugiere, puesto que los datos recogidos sobre el terreno nos han aportado una información empírica que nos ha obligado a modificar algunas de las decisiones iniciales (Goetz y LeCompte, 1988).

## 6.1. Formulación del problema y concreción de objetivos

Solamente el conocimiento que emerge del análisis de la reflexión sobre la práctica de la realidad natural, compleja y singular del aula puede utilizarse como conocimiento aprovechable, útil para entender la práctica y para transformarla (Pérez Gómez, 1996b, p. 129).

El origen de esta investigación parte de una preocupación personal, vinculada al análisis y la reflexión de mi propia práctica educativa como maestra de apoyo en la etapa de educación primaria de un centro concertado. Esta reflexión sobre la propia experiencia como docente me llevó a evidenciar en el día a día, todo un conjunto de contradicciones que se producían entre aquello que me aportaba la teoría y aquello que veía reflejado en mi práctica educativa. Esto me permitió detectar e identificar una situación problemática en la realidad en la que me encuentro inmersa.

174

De ahí empezó a surgir un problema que partía desde la experiencia cotidiana, a raíz de las discrepancias encontradas entre mi forma de entender la educación y las acciones que, como docente, consideraba necesarias y lo que realmente ocurría en las aulas. Este escenario me llevó a un proceso de cuestionamiento altamente reflexivo e inmediato (Latorre, 2003), referido al alumnado, al profesorado y de forma más concreta, a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se estaban llevando a cabo a través de los libros de texto. En este momento comenzó a perfilarse un nuevo reto profesional sobre el que debía ahondar.

Esta inquietud forjada alrededor de los diferentes factores que estaban generando esas contradicciones, me llevó a centrar la atención en el principal elemento que estaba limitando de forma directa mi labor como docente. Decidí por ello, centrarme en los libros de texto, puesto que éste era el principal material utilizado por los maestros en el centro educativo, con el fin de ahondar en los condicionantes más relevantes para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Una vez identificado el foco de estudio, empecé a evidenciar de forma cada vez más precisa, el carácter determinante de los libros de texto así como la influencia que ejercían

tanto en el alumnado como en el profesorado, lo que me llevó a plantearme seriamente la necesidad de investigar para poder profundizar, comprender e intentar mejorar la realidad educativa en la que me sitúo.

Así inicié un recorrido que algunos autores consideran como el ideal de la investigación educativa, porque poco a poco y casi sin darme cuenta, me involucré en un complejo proceso que implicaba que asumiera dos funciones: “la producción de conocimiento y la demostración de su aplicabilidad en la práctica educativa” (Woods, 1989, p.16).

De esta manera pasé a asumir la figura del profesor como investigador, surgida a raíz del pensamiento innovador y creativo de Stenhouse (1998), porque como ya señalaba: “No resultará difícil negar que el profesor se haya rodeado por abundantes oportunidades de investigar” (p. 37).

Esta propuesta del profesor investigador, tal y como sugiere Latorre (2003), aporta nuevos elementos al proceso educativo, ya que brinda la posibilidad de identificar problemas o dificultades en la propia práctica docente, indagarlos, reflexionar sobre los mismos y, sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posible mejora de las prácticas educativas propias.

Y es que, tal y como apunta el mismo autor: “Hay diferentes maneras de estar en la enseñanza; la del profesorado investigador es cuestionándola, la del profesor rutinario es dar sus clases siempre de la misma manera, sin cuestionarse lo que dice y hace” (p.12).

A través de este trabajo pretendo mostrar el firme compromiso profesional que me ha llevado a identificarme como una profesora investigadora que no puede dejar de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y las situaciones académicas que el hacer docente conlleva, porque siento firmemente que:

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados (Latorre, 2003, p. 12).

La trayectoria personal y profesional que he ido desarrollando a lo largo de los años me ha llevado a situarme ante este gran desafío. Un desafío que viene promovido por el cuestionamiento continuo que realizo de mi trabajo, pensando siempre en el alumnado, puesto que ellos son los principales destinatarios a los que va dirigido todo mi esfuerzo, convirtiéndose, por tanto, en el motor que me impulsa a mejorar.

Estas circunstancias descritas, entre otras, llevaron a situar el estudio en el enfoque interpretativo, porque tal y como sostiene Pérez Gómez (1996b), este enfoque mantiene que la investigación debe realizarse fundamentalmente en el contexto natural, en el medio ecológico y complejo donde se producen los fenómenos que queremos comprender. Porque comprender la realidad de la vida del aula y de la escuela, para poder intervenir racionalmente en ella, requiere afrontar la complejidad, diversidad, singularidad y el carácter evolutivo de dicha realidad social.

176

Por este motivo, decidí llevar a cabo la investigación en el propio contexto natural de la escuela porque, siguiendo al mismo autor, el carácter en parte situacional de los significados que se intercambian de la dinámica vida de la aula, exige un enfoque situacional de los procesos de investigación. Sólo si se vinculan los acontecimientos al contexto de la clase, a la situación concreta en la que se producen y a la historia de la propia vida del grupo, pueden entenderse los significados aparentemente contradictorios, los acontecimientos imprevistos y sorprendentes, las conductas anómalas y extrañas.

De ahí la importancia de no separar la investigación del contexto natural de la escuela en la que surge; se trata de un sistema abierto de intercambio de significados, un escenario vivo de interacciones motivadas por intereses, necesidades y valores confrontados en el proceso de adquisición y reconstrucción de la cultura individual y grupal, que no podemos obviar:

Investigar para intervenir en la escuela requiere, por tanto, comprender el medio complejo que preside y media los intercambios simbólicos entre los individuos y grupos de la componen. Como cualquier otro medio social, el escolar no es ni exclusiva ni fundamentalmente el escenario físico o psicosocial observable, no es

solamente el contexto real, sino el percibido y sentido por los individuos grupos (Pérez Gómez, 1996b p. 129).

Acorde con el problema enunciado y a partir de lo justificado en los capítulos anteriores (marco conceptual), en un primer momento esboqué numerosos interrogantes que se fueron completando y apoyando con otros a medida que el proceso investigador avanzó, lo que me permitió ver el problema objeto de estudio desde nuevas y complementarias perspectivas.

El investigador parte de una gran pregunta o un gran problema a resolver, que poco a poco va desglosando en un conjunto más amplio y variado y que a lo largo de todo el proceso va guiando la atención (León y Montero, 2004).

Las finalidades sobre las que pretendo indagar se pueden agrupar en dos grandes pilares que constituyen el eje central de la investigación. El primero se centra en detectar las posibles barreras que genera el uso del libro de texto y que dificultan u obstaculizan el desarrollo de la educación inclusiva. El segundo pone el foco de atención en el profesorado ya que, en este caso, es el colectivo encargado de gestionar el aprendizaje del alumnado mediante el uso del libro de texto y es, por tanto, el que puede perpetuar o eliminar esas barreras.

Así, los objetivos generales de la investigación pretenden:

1. Explorar y comprender las circunstancias que genera el uso del libro de texto como principal material pedagógico de la educación y que condicionan el desarrollo de la educación inclusiva.
2. Identificar y analizar la influencia que ejercen los libros de texto en el desarrollo profesional de los docentes.

Estos objetivos generales pueden concretarse en otros más específicos que nos ayudan a delimitar la investigación:

1. Analizar si los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en los libros de

texto ofrecen las mismas oportunidades de aprender a todo el alumnado.

2. Explorar la importancia del libro de texto en el desarrollo de las funciones propias del profesorado.
3. Conocer el valor que atribuyen los docentes a los libros de texto y las consecuencias que tiene en su práctica educativa.
4. Buscar las relaciones que se establecen entre las creencias del profesorado sobre los libros de texto y el tipo de enseñanza que llevan a cabo a partir de este material.
5. Comprobar si el profesorado conoce las limitaciones de los libros de texto y averiguar lo que hacen para superarlas.

En la siguiente tabla se presentan los objetivos específicos y generales acompañados por la relación de preguntas de la investigación que son las que nos han ayudado a definir el objeto de estudio, porque como sostiene Stake (1999) quizá la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas que dirijan la atención y el pensamiento lo suficiente pero no en exceso. El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas.

En la siguiente tabla se detallan los interrogantes que han orientado todo el proceso investigador.

Interrogantes	Objetivo específicos	Objetivos Generales
¿Se tienen en cuenta las características del alumnado en la planificación docente? ¿La enseñanza contempla la diversidad del alumnado? ¿Cómo se entiende la diversidad? ¿Está el profesorado preparado para atender a la diversidad del alumnado?	a) Analizar si los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en los libros de texto ofrecen las mismas oportunidades de aprender a todo el alumnado.	a) Explorar y comprender las circunstancias que genera el uso del libro de texto como principal material

<p>¿Ofrecen los docentes las mismas oportunidades de aprender a todo el alumnado cuando utilizan el libro de texto?</p> <p>¿Qué estrategias utilizan?</p> <p>¿Qué hacen cuando un alumno no puede seguir la propuesta del libro de texto?</p> <p>¿Cómo conciben a aquellos alumnos que no pueden seguir la propuesta?</p>		<p>pedagógico de la educación que condicionan el desarrollo de la educación inclusiva.</p>
<p>¿Qué importancia tiene el libro de texto en la secuencia didáctica?</p> <p>¿Cómo utilizan los docentes los libros de texto en la planificación, en las actividades de enseñanza y aprendizaje y en la evaluación?</p> <p>¿Cuál es el estilo metodológico que llevan a cabo a partir de este material?</p> <p>¿Qué ventajas e inconvenientes identifican?</p> <p>¿El libro de texto facilita la coordinación entre el profesorado? ¿Y el trabajo en equipo?</p>	<p>b) Explorar la importancia del libro de texto en el desarrollo de las funciones propias del profesorado.</p>	<p>b) Identificar y analizar la influencia que ejercen los libros de texto en el desarrollo profesional de los docentes.</p>
<p>¿Cómo valora el profesorado los libros de texto?</p> <p>¿Qué argumentos utiliza para justificar el uso del libro de texto?</p> <p>¿Mantienen coherencia entre el discurso y lo que hacen en la práctica?</p>	<p>c) Conocer el valor que atribuyen los docentes a los libros de texto y las consecuencias que tiene en su práctica educativa.</p>	
<p>¿Existe relación entre la valoración que realizan los docentes de los libros de texto y la forma que tienen de entender la educación?</p> <p>¿Y con el tipo de enseñanza que realizan?</p> <p>¿Qué tipo de aprendizaje espera el profesorado del alumnado?</p>	<p>d) Buscar las relaciones que se establecen entre las creencias del profesorado sobre los libros de texto y el tipo de enseñanza que llevan a cabo a partir de este material.</p>	
<p>¿Es consciente el profesorado de las</p>	<p>e) Comprobar si el</p>	

<p>limitaciones que presentan los libros de texto?</p> <p>¿Qué hacen para superarlas?</p> <p>¿Lo que dicen que hacen para superarlas es lo que realmente hacen en la práctica?</p>	<p>profesorado conoce las limitaciones de los libros de texto y averiguar lo que hacen para superarlas.</p>	
--	---	--

Tabla 17. Interrogantes y objetivos.

Es lógico y necesario aclarar que estos interrogantes nos han servido también para guiar todo el trabajo de campo, puesto que las diferentes decisiones tomadas han pretendido ayudarnos a darles respuesta (Stake,1999).

Asimismo resulta obligado evidenciar, tal y como apuntan Goetz y LeCompte (1988), que la formulación de estos fines de la investigación, así como las orientaciones teóricas que los formulan han sido influenciadas por factores como las experiencias vitales, ideologías culturales y compromisos filosóficos y éticos de la investigadora.

Soy consciente de que mis concepciones previas sobre la educación y sobre las implicaciones que conlleva el desarrollo de la educación inclusiva han influenciado en la formulación del objeto de estudio, porque siguiendo a los autores, la reflexión sobre la propia actividad acompañada de un deliberado cuestionamiento de los supuestos implícitos, que anteriormente hemos comentado, han hecho posible que tomara conciencia de dichas influencias, por ello pretendo considerarlas de forma explícita.

## 6.2. La perspectiva metodológica de aproximación al objeto de estudio

En el enfoque interpretativo, la finalidad de la investigación no es la predicción ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. El objetivo de la investigación no es la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, por cuanto se considera que la comprensión de los significados no puede realizarse con independencia del contexto (Pérez Gómez, 1996b, p. 121).

Llevar a cabo una investigación requiere concretar su modo de proceder, en este apartado definiré y justificaré el diseño metodológico a través del cual hemos conducido este trabajo, teniendo siempre presente las finalidades que nos han dirigido. El modelo metodológico de investigación debe contemplar las peculiaridades de los fenómenos objetos de estudio, ya que la naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa (Pérez Gómez, 1996b).

Como el mismo autor sugiere, el carácter subjetivo y complejo de los fenómenos educativos requiere una metodología de investigación que respete su naturaleza. Por este motivo, la elección del método la he realizado después de reflexionar sobre las características, las finalidades y sobre la propia naturaleza de la investigación y, a partir de éstas, he intentando elaborar un diseño metodológico coherente y adecuado que se ha concretado en el desarrollo de un estudio de caso de tipo interpretativo, porque como explica Stake (1999) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

La problemática planteada, así como mi propia posición personal y profesional, me han llevado a situar la investigación en una perspectiva cualitativa. Me decanto por esta opción metodológica, además, porque mi propósito se centra en describir, comprender e interpretar lo que es único y particular del caso que me preocupa. Pretendo identificar y analizar las situaciones y las relaciones que se producen cuando el profesorado utiliza el libro de texto como material que configura toda su práctica educativa.

La primera concreción metodológica realizada se centra en el carácter interpretativo que pretendo dar al estudio del caso seleccionado, ya que considero, siguiendo a Latorre, del Rincón y Arnal (1996), que esta perspectiva interpretativa me permitirá introducirme en el mundo personal de los sujetos y tratar de averiguar cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos o qué intenciones tienen, buscando la objetividad en el ámbito de los

significados y utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Este paradigma responde a mis intenciones porque, como señalan los autores, enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Esta comprensión es la que guía este trabajo que no ambiciona predecir, sino comprender e interpretar la singularidad de una realidad educativa determinada que está totalmente condicionada por el uso de los libros de texto.

Para continuar justificando los motivos que me han llevado a situar la investigación en esta perspectiva, seguiré el análisis de algunos de los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos sobre los que se asienta la práctica de la investigación en el modelo interpretativo que nos ofrece Pérez Gómez (1996b).

En primer lugar, tal y como apunta el autor, el enfoque interpretativo considera que la realidad social tiene una naturaleza constitutiva radicalmente diferente a la realidad natural ya que el mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado y constructivo.

Asimismo añade que en el ámbito social, tan importantes son las representaciones subjetivas de los hechos como los hechos mismos y que tan importantes son las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en el mismo. Así declara que, cualquier fenómeno que ocurre en el aula tiene una dimensión objetiva, el conjunto de manifestaciones observables, y una dimensión subjetiva, el significado que tiene para los que lo viven.

Lo expresado en el párrafo anterior viene a confirmar las palabras de Torres (1988), cuando declara que:

La escuela interpretativa de lo que se va a preocupar es de indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porqués, y para qué de sus acciones y de las situaciones en general. [...] Los seres humanos, según esta perspectiva, crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, por tanto, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos de ese medio ambiente. Nuestras acciones están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos. Una investigación que descuide estos aspectos está claro que no reflejará todas las dimensiones de esa realidad, incluso podríamos decir que captará lo menos revelador de ella (p. 13).

Para el propósito de esta investigación tan interesantes nos resultan los hechos que se producen cuando se utiliza el libro de texto, como las interpretaciones subjetivas que realizan los propios docentes de dichos hechos. Y no sólo eso, sino que todavía pretendemos profundizar un poco más, porque no nos conformamos con identificar y describir los acontecimientos y las interpretaciones, sino que nuestro propósito principal es averiguar las relaciones que se establecen entre ellos, porque no podemos obviar que “los individuos son agentes activos que construyen de forma condicionada el sentido de la realidad que viven” (Pérez Gómez, 1996b, p.119).

En nuestro caso, partimos de la base de que son los propios docentes, como sujetos activos, los que construyen de forma condicionada el sentido de la práctica educativa que llevan a cabo a través de los libros de texto, aunque teniendo en cuenta los diferentes factores que rodean a los manuales escolares y la influencia que ejercen en los docentes, es posible que lo realicen sin ser realmente conscientes de ello.

Otro aspecto a tener en cuenta en el enfoque interpretativo, tal y como apunta el autor que venimos siguiendo, es que parte de la base de que todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, se caracteriza por la interacción. Así como el enfoque positivista parte de la presunción de que el investigador no debe afectar a la realidad investigada, ni el fenómeno debe afectar al investigador, en el enfoque

interpretativo se acepta que la realidad investigada es, inevitablemente, condicionada en cierta medida por la situación de investigación, porque reacciona ante el que investiga.

De manera similar, el autor apunta que, el experimentador es influenciado por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establecen y por los significados que comparte. Y sostiene que, si el influjo de interacción existe de cualquier manera, siendo prácticamente imposible neutralizarlo sin poner en riesgo el propio proceso de investigación, lo correcto es reconocerlo, comprender su alcance y sus consecuencias.

Este es otro de los motivos que me han llevado a situar el trabajo en este enfoque metodológico, porque soy totalmente consciente de que esta influencia bidireccional me ha acompañado a lo largo del proceso puesto que, de una manera u otra, desde mi posición como investigadora me he visto influenciada por las reacciones de la realidad estudiada y viceversa.

Hay que añadir que, en mi caso, esta interacción se ha visto acrecentada porque como investigadora no he sido un agente externo que ha intentado analizar una realidad desconocida, sino que he formado parte del grupo humano, siendo partícipe de la propia realidad educativa a estudiar.

Esto añade un elemento de complejidad a todo el proceso. Desde mi posición como investigadora he asumido dos roles de manera diferenciada. Por un lado soy una profesora más que forma parte del equipo docente del centro educativo en el que se realiza la investigación pero, en un momento determinado, he pasado a ser, además, la “investigadora” que pretende analizar, comprender e interrogar la práctica educativa que los propios compañeros están llevando a cabo.

Esta situación me lleva a lo que Walker (1989) denomina como “conflicto de roles”, un estado que puede provocar confusión entre los sujetos de la investigación incapaces de establecer distinciones tan sutiles como investigador.

Resulta interesante destacar que este conflicto de roles puede darse tanto en el investigador como en los participantes, porque saber que son los propios maestros los que investigan la enseñanza con los intereses y preocupaciones de otros docentes, puede verse reinterpretado en términos de la perspectiva del maestro (Walker, 1989).

Estas circunstancias han hecho que resultara más difícil hacer explícito el rol que estaba asumiendo como investigadora, así como mantener la distancia necesaria que me permitiera ver y analizar la propia realidad desde fuera, a través de una perspectiva totalmente objetiva, dejando al margen las implicaciones personales y profesionales con las que ya partía antes de asumir el nuevo rol. Pero a pesar de ello, creo conveniente resaltar que todas estas implicaciones mencionadas que afectan al papel del investigador en relación a su pérdida de inmunidad se han tenido en cuenta a lo largo de todo el proceso investigador porque, además, como explican León y Montero (2004, p. 153):

Las fuentes de datos que se le puedan ocurrir al investigador están mediatizadas por su propia perspectiva (la mirada desde fuera). Algunos autores la denominan perspectiva ética. Sin embargo, la dinámica de la investigación puede llevar a la focalización de fuentes de datos que tengan que ver con la perspectiva del caso (la mirada desde dentro).

El diario de investigación, que más adelante explicaré, ha sido una de las herramientas de recogida de información que me han ayudado a mantener este distanciamiento, ya que en él he podido registrar y reflexionar sobre todas aquellas situaciones que se fueron produciendo a lo largo de todo el proceso que han influenciado tanto en mí, como en los participantes, y que demostraron esos “efectos” generados por la propia investigación.

Por otro lado, resulta interesante subrayar que el hecho de ser partícipe de la realidad estudiada me ha permitido acceder a una gran cantidad de información a la que no habría podido acceder de otra manera, porque como afirma Pérez Gómez, (1996b, p. 120): “Sin vivencias compartidas no se alcanza la comprensión del mundo de los significados. Sin implicarse afectivamente no existe auténtico conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social de los grupos y personas”.

### 6.2.1. La opción por el estudio de caso

El perfeccionamiento de la crítica de clases y de escuelas resulta vital para el problema de la calidad en la educación y depende en gran medida de los docentes que amplían representativamente su experiencia de escuelas y clases como casos (Stenhouse, 1998, p. 83).

La argumentación planteada hasta aquí ha defendido los motivos que han llevado a situar este trabajo en el enfoque interpretativo, a continuación justificaré el diseño metodológico por el que he optado.

El diseño de la investigación se concreta en un estudio de caso de carácter interpretativo que comprende un único caso, ya que nos centramos en un hecho determinado: comprender las circunstancias que genera el uso del libro de texto como principal material pedagógico de la educación.

186

Este método cualitativo respondía inicialmente a mis planteamientos, porque tal y como argumentan Latorre, et al. (1996), su verdadero potencial, yace en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales. Y porque además, de acuerdo con Stenhouse (1998), ofrece la capacidad de interpretar rápida y profundamente unas situaciones y de revisar las interpretaciones a la luz de la experiencia.

El estudio de caso, según Latorre, et al. (1996), se inscribe dentro de la lógica que guía las sucesivas etapas de recogida, análisis e interpretación de la información de los modelos cualitativos, con la peculiaridad de que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno. León y Montero (2004) insisten en señalar que el objetivo de este tipo de trabajos es estudiar a fondo un único caso para que sirva de ilustración prototípica de un determinado problema que, de otro modo, no podría ser estudiado tan en profundidad.

Este es otro de los factores que nos lleva a situar la investigación en el estudio de caso. A través de él pretendemos conocer la singularidad y la complejidad de las condiciones que

se dan en una situación educativa determinada, teniendo siempre presente, como apunta Stake (1999), que este tipo de investigación no es una investigación de muestras y que el objetivo primordial es comprender este caso, como el mismo explica:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué *hace*. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último (p. 20).

Siguiendo con el autor, resulta interesante especificar que hablaremos de un estudio intrínseco de caso porque, tal y como sugiere, tenemos un interés intrínseco, es decir, no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre este caso particular. Creo que es necesario realizar este pequeño matiz ya que el interés totalmente personal del que parto es el que me lleva a intentar vislumbrar y comprender lo que sucede en una situación particular.

La elección que hemos realizado por esta forma de investigación se sustenta, entre otras razones, en el estudio intensivo y en profundidad que pretendemos hacer de un fenómeno concreto, puesto que queremos conocer qué consecuencias tiene el uso de los libros de texto en una realidad educativa determinada. Nos interesa este caso en concreto tanto por lo que tiene de único como por lo que tiene de común, simplemente pretendemos comprender el caso.

La flexibilidad y adaptabilidad que ofrece esta opción metodológica me han llevado a decantarme por ella. El diseño se articula en torno a una serie de fases y pasos que sigue un enfoque progresivo e interactivo: el tema se va delimitando y focalizando a medida que el proceso avanza (Latorre et al.,1996). De esta manera, a medida que he ido cubriendo las fases del estudio, he podido incorporar las nuevas ideas y planteamientos que han ido surgiendo, lo que me ha permitido modificar o reestructurar las anteriores; proceso, que ha sido recurrente durante toda la investigación.

Este enfoque interactivo me ha permitido ajustar las decisiones tomadas a lo largo de todo el proceso, ya que a través de las diferentes fases hemos podido tener en cuenta los nuevos planteamientos surgidos y reorientar el estudio en función de éstos.

Finalmente, me gustaría resaltar que la fuerte implicación personal y profesional que me vincula con la realidad estudiada ha sido, quizás el elemento trascendental que me ha llevado a situar la investigación en este diseño metodológico. De acuerdo con Martínez Rodríguez (1990), este tipo de estudios conllevan un análisis en profundidad a través de una fuerte implicación o inmersión del investigador en el campo objeto de la investigación al que debe conocer desde dentro.

Ya he hecho alusión a este aspecto en apartados anteriores, pero una vez más resulta necesario mencionarlo, ya que en este caso sobreviene como una ventaja a destacar. Ser partícipe de la realidad educativa que pretendo investigar me ha permitido conocer con detalle y desde dentro todos los entresijos sin olvidar, como dice Stake (1999), que he salido a escena con el sincero interés por aprender cómo funciona esta realidad en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendo.

Los argumentos que hemos expuesto hasta aquí para justificar el diseño metodológico seleccionado pueden resumirse, en cierta manera, con las siguientes ventajas:

**Latorre et al. (1996)**

Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.

Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.

Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.

**Stake (1981)**

Es más concreto. Está vinculado con nuestra propia experiencia, es más vivo, concreto y sensorial.

Está contextualizado. Nuestras experiencias están enraizadas en el contexto como lo está el estudio de casos.

Más desarrollado. Por la interpretación del lector que aporta su experiencia personal y su comprensión al estudio de casos.

Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.	Está basado en poblaciones de referencia cercanas al lector, lo que permite implicarse más fácilmente.
Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o preconcepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad.	

Tabla 18. Ventajas del estudio de caso. (Elaboración propia a partir de Latorre et al., 1996).

Con el estudio de este caso ansío comprender la realidad educativa de la que soy protagonista, analizando el papel que juegan los libros de textos en la configuración de dicho escenario y desplegando todo un proceso reflexivo que tenga en consideración las diferentes ópticas implicadas.

### 6.3. Fases de la investigación y descripción temporal del proceso

Aunque algunos etnógrafos planifican y llevan a cabo sus investigaciones con arreglo a un orden lineal [...] las investigaciones cualitativas se caracterizan en general por ser procesos reflexivos interactivos. Por muy concienzudamente que se definan y caractericen las poblaciones en las fases preliminares, los datos recogidos sobre el terreno aportan una información empírica que obliga frecuentemente a que se modifiquen las decisiones iniciales (Goetz y LeCompte, 1988, p. 103-104).

Las diferentes actuaciones que he llevado a cabo a lo largo de la investigación pueden agruparse en torno a tres fases principales: una primera llamada preactiva, una segunda interactiva y la tercera denominada posactiva (Martínez Bonafé, 1989).

Estas fases me han ayudado a describir con mayor precisión las diferentes acciones llevadas a cabo en cada una de ellas, porque como apuntan Latorre et al. (1996), en el estudio de casos, como en toda investigación educativa, se planifica, se recoge información, se analiza e interpreta y se elabora un informe.

Quiero insistir en que la opción por el estudio de caso me ha permitido proporcionar a la investigación un carácter abierto y flexible. Por ello creo necesario recalcar que las tareas

mencionadas en cada una de las fases no se han realizado, como aquí puede parecer, de forma lineal sino que, por el contrario, la realización de muchas de ellas han surgido de un proceso interactivo que ha venido condicionado por la propia naturaleza del estudio, o como apuntan Latorre et al. (1996) “la metodología está al servicio del investigador y no a la inversa” (p. 90).

Esta relación interactiva entre las diferentes acciones desarrolladas ha hecho que las decisiones tomadas durante toda la investigación fueran, en cierto sentido, provisionales puesto que algunas han podido ser modificadas incluso cuando ya habíamos pasado a la fase siguiente. De hecho, partimos de un conjunto de decisiones imprecisas que se han concretando a medida que la investigación ha ido transcurriendo en el tiempo.

En la siguiente tabla se recogen de forma esquemática las diferentes acciones realizadas en cada una de las fases.

190

#### Fase preactiva

- Formulación del problema.
- Determinación de las finalidades de la investigación.
- Concreción el marco conceptual del que partimos.
- Determinación de la metodología.
- Especificación de las técnicas de recogida de información.
- Determinación de los materiales necesarios.

#### Fase interactiva

- Inicio de las negociaciones con el centro educativo y con los docentes.
- Realización y registro de entrevistas al profesorado.
- Realización y registro de observaciones de aula.
- Realización y registro de los grupos de discusión.

- Realización del diario del investigador.
- Realización del cuestionario final.

#### Fase postactiva

- Análisis de la información.
- Elaboración del informe parcial.
- Triangulación de los datos obtenidos.
- Elaboración del informe final.
- Elaboración de conclusiones y de las reflexiones finales.

Tabla 19. Acciones desarrolladas en las fases de la investigación.

Llevar a cabo una investigación significa ubicarla en un espacio determinado de tiempo en el que se suceden los diferentes acontecimientos. En este apartado relataré los hechos tal y como ocurrieron en el tiempo con la intención de explicar cuál ha sido el desarrollo temporal de todo este trabajo.

Porque a pesar de que en muchas ocasiones la gran distancia de este recorrido, las curvas, los desniveles y las piedras encontradas a lo largo del camino no me permitieran ver con claridad la llegada a meta, no podía olvidar que esta laboriosa tarea también tenía un inicio y un final.

#### 6.3.1. Fase preactiva

Esta fase se inicia con los primeros intentos de definir el problema de investigación, aunque más que problema podríamos hablar de una preocupación personal surgida a raíz de la reflexión sobre mi propia práctica educativa.

Una vez realizado el primer esbozo continué con una de las etapas fundamentales de la investigación, me inicié en la revisión bibliográfica a través de la búsqueda de referentes

teóricos que me permitieran justificar el trabajo y, a partir de ahí, fui desarrollando el marco teórico con el que he contextualizado y sobre el que he argumentado la investigación.

Asimismo, en esta primera fase realicé todo un proceso de planificación que partió con la definición de las finalidades de la investigación. A partir de éstas tomé las siguientes decisiones relacionadas con el diseño, la metodología y las técnicas de recogida de información a utilizar, así como los materiales necesarios. En la toma de decisiones tuve en cuenta la información de la que ya disponía, así como las posibles influencias e interacciones del contexto en el que se iba a desarrollar el estudio.

192

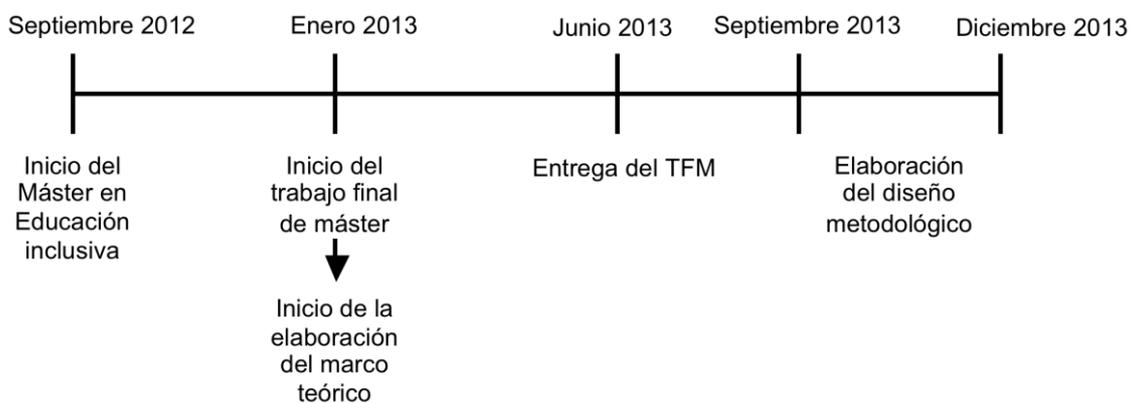


Figura 3. Desarrollo temporal de la fase preactiva.

Tal y como he explicado, sitúo el origen de esta investigación en una inquietud personal que surgió a raíz de la trayectoria formativa y profesional que llevé a cabo durante el curso escolar 2012 - 2013, en la que compaginé mi trabajo como maestra de apoyo en la etapa de educación primaria en un centro concertado con la realización de un máster en educación inclusiva.

Esta formación supuso para mi un nuevo reto profesional, ya que la realización de un

trabajo final de máster enfocado desde una perspectiva investigadora, me abrió las puertas hacia un futuro doctorado, lo que me llevó a pensar en la temática a través de la cual llevar a cabo dicha labor.

Después de reflexionar durante varios meses sobre las contradicciones entre aquello que me estaba aportando la teoría y aquello que veía reflejado en mi práctica educativa diaria, decidí centrar mi atención en el principal elemento que estaba condicionando de forma directa mi trabajo como docente.

Así, como ya he mencionado, decidí centrarme en los libros de texto ya que éste era el principal material utilizado en el centro educativo y, era también, uno de los principales condicionantes de la realidad educativa que se vivía en él. Este proceso se inició en noviembre de 2012, momento en el que empiezo a plantearme el problema a investigar y en el que, casi sin darme cuenta, emprendo mi nueva trayectoria como investigadora.

A través de la indagación en los referentes bibliográficos expuestos, pude profundizar, a nivel teórico, en todas aquellas circunstancias que se dan alrededor de los libros de texto que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva, a la vez que las pude observar, identificar y relacionar en mi propia práctica profesional.

Este hecho me ha permitido ligar la teoría relacionada con los libros de textos con la práctica educativa que se plasma a través de este material y, como consecuencia, he podido ahondar y aumentar la comprensión de lo que sucede en mi propia realidad educativa como docente, llevándome a entender los motivos por los que todavía se perpetúan determinadas incongruencias, lo que a la vez ha provocado un aumento de mi preocupación en relación a esta temática. Todo este proceso lo sitúo entre enero y junio de 2013, ya que es el tiempo que transcurre desde que inicio el trabajo final de máster hasta que lo entrego y lo defiendo ante el tribunal.

Una vez finalizada esta primera etapa, llegó el momento de decidir. El éxito de la primera parte del trabajo, los ánimos incondicionales recibidos por parte de la que fue entonces mi tutora del trabajo final de máster y que es ahora la directora de esta tesis, junto con las

grandes inquietudes generadas a lo largo de todo un curso académico en el que día a día pude comprobar como determinan los libros de texto los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado, me llevaron a plantearme seriamente la necesidad de continuar profundizando en la temática.

Una vez iniciado el curso escolar 2013-2014 volví a retomar el hilo del trabajo. Durante el primer trimestre, regresé al marco teórico, esta vez para buscar investigaciones relacionadas con la que yo pretendía llevar a cabo.

De manera simultánea empecé a preocuparme sobre cuál sería la mejor manera de llevar a cabo la investigación y sobre cuáles podrían ser las mejores opciones para acceder a la información, teniendo en cuenta la naturaleza de la misma. A lo largo de este período fui definiendo poco a poco el diseño metodológico que guiaría el trabajo de campo.

194

Y, a pesar de no tener, ni mucho menos, terminadas todas las acciones iniciadas en esta etapa, se finalizaba la primera fase de la investigación. En estos meses situamos el problema a investigar en una perspectiva actual y concretamos la manera de acercarnos a él, con el propósito de obtener toda la información necesaria que nos permitiera darle respuesta.

### 6.3.2. Fase interactiva

Esta segunda fase se inicia con el proceso de negociación y se corresponde fundamentalmente con el desarrollo del trabajo de campo, en ella se hace referencia a los procedimientos de recogida de información previamente planificados, así como a la realización del estudio que persigue la obtención de aquellos datos que permitan dar respuesta a los objetivos establecidos.

Las acciones desarrolladas se han centrado en la recogida de información mediante los instrumentos descritos: entrevistas, observaciones de aula, grupos de discusión, diario del investigador y cuestionario final. Asimismo hemos puesto especial interés en la generación de procesos de reflexión y discusión con los sujetos implicados.

Al igual que en la fase anterior, el desarrollo del trabajo de campo ha requerido una revisión constante del diseño de la investigación; un diseño emergente, no lineal y flexible que responde al estudio de casos y que, por tanto, ha estado sujeto a los cambios que podían acontecer durante su desarrollo.



Figura 4. Desarrollo temporal de la fase interactiva.

Esta segunda fase se inicia en enero de 2014 y finaliza en enero del 2015. El efecto narrativo me obliga a ubicar el comienzo y final de esta fase en puntos concretos, pero como ya he explicado, esto no significa que el proceso seguido fuera totalmente lineal, de hecho a la vez que me sumergía en esta segunda fase, continuaba realizando acciones de la fase anterior.

Si tengo que situar el comienzo en un punto, este sería la reunión que llevamos a cabo con el equipo directivo y la entidad titular del centro educativo en la que iniciamos el proceso de negociación. En esta reunión estuvo presente también mi directora de tesis que me guió en todo este proceso.

El objetivo era explicar con detalle las características de la investigación, especificando aquellos aspectos que se requerían y sobre todo lo que se ofrecía. Después de ver el enfoque que pretendía darle al estudio, fueron las propias directoras del centro las que me propusieron ampliarlo y llevarla a cabo también en la etapa de educación infantil.

A pesar de ver algunos inconvenientes en esta petición, no podía ignorarla. Así, haciendo frente a mis temores, tuve que dar respuesta a la petición que me habían realizado. La directora de educación infantil y primaria convocó una reunión con el profesorado de educación infantil, en la que volví a exponer mis intenciones. Fueron las propias docentes las que, finalmente, decidieron no participar por diversos motivos.

Antes de la reunión de negociación con el equipo directivo ya había tenido la oportunidad de explicarle a la directora de educación infantil y primaria, de manera quizás más informal, mi intención de llevar a cabo una investigación. Porque además de ser la directora del centro educativo en el que pretendía realizar el estudio, era también mi directora y mi compañera de trabajo.

El apoyo incondicional que me mostró desde el primer momento me facilitó mucho el trabajo, puesto que aceptó mi propuesta y me animó en todo momento advirtiéndome, a la vez, de los posibles peligros que eso podría suponer de cara al resto de los compañeros del colegio.

Una vez que el equipo directivo aceptó mi proyecto, continué el proceso de negociación con el profesorado de educación primaria. Tal y como hicimos con las directoras, en este caso volvimos a convocar una reunión informativa con todos los docentes con el propósito de comunicarles las finalidades de la investigación, explicitar lo que se ofrecía y lo que se requería.

Este fue un momento importante porque en mis manos estaba el destino de mi investigación, puesto que después de esta exposición ellos decidirían si estarían dispuestos a participar.

Tal y como apunta Walker (1989), resulta especialmente difícil para los maestros hablar y negociar desde su posición de investigadores sin dejarse influir por su condición de maestros. En cierta manera me resultó incómodo explicitar en esa reunión los motivos que me habían llevado a querer investigar, porque eran las inquietudes que provenían de

nuestra práctica educativa, y éstas parecían pasar desapercibidas para el resto de mis compañeros.

El conocimiento y las experiencias previas me habían llevado a pensar que no todo el profesorado estaría dispuesto a participar y eso me inquietaba. Pero si algo he aprendido a lo largo de todo este recorrido es que las interpretaciones subjetivas que realizamos los sujetos no siempre coinciden con los hechos. Y en este caso tampoco coincidieron porque finalmente todos los docentes decidieron formar parte de la investigación.

Este resultado me sorprendió, pero por otra parte también me agobió porque no estaba segura de que todos los profesores se hubieran animado a participar por iniciativa propia. Llegué a pensar que quizás alguno de ellos podría haberse sentido condicionado, ya que es posible que no le interesara participar y que, simplemente se decidiera porque el resto de compañeros lo hicieran o quizás por compromiso hacia a mí. Esta situación me angustiaba porque pensaba que la participación de una persona que no estuviera realmente interesada y motivada, podría alterar el desarrollo de la investigación.

Para darle más formalidad a todo este proceso dejamos plasmado por escrito un documento de negociación en el que redactamos, tanto con el equipo directivo como con el profesorado, las finalidades de la investigación, así como aquellos aspectos que se ofrecían y los que se requerían a los participantes. Este documento puede consultarse en los anexos.

En esta fase, más intensa, que abarca de enero a junio de 2014, nos centramos en las observaciones de aula, las entrevistas a los maestros y en el grupo de discusión.

A lo largo de toda este trayecto me acompañaron varias preocupaciones. La primera está relacionada con el nuevo rol de investigadora que empecé a asumir. Como ya he comentado, este fue uno de los procesos más costosos, sobre todo a la hora de realizar los grupos de discusión, quizás porque estas sesiones requerían una mayor intervención por mi parte, puesto que yo conducía y mediaba las sesiones. Mi mayor preocupación estaba en saber llevar el grupo hacia el objetivo de la investigación, sin condicionar aquello que

pudieran decir los docentes.

Fue en esta fase cuando más me cuestioné mi función como investigadora, la falta de experiencia y los condicionantes personales hicieron que fuera una labor muy compleja.

La segunda preocupación tiene que ver con la recogida de información, con los modos de proceder para recogerla y archivarla. A pesar de tener la tranquilidad de que toda la información recogida estaba registrada, siempre me preocupaba que se me pudiera pasar algo por alto.

Los primeros registros fueron los más costosos, la manera de proceder para registrar y archivar lo que iba sucediendo, sin olvidarme del rigor en el trabajo, ni de la importancia de garantizar la protección de los escenarios y de las personas, así como los criterios de suficiencia y adecuación de los datos, eran cuestiones importantes que no podía descuidar.

198

Esta fase se ha caracterizado por un laborioso trabajo de transcripción que intenté llevar siempre al día y que, además, dado el gran volumen de datos acumulados requerían un claro sistema de organización.

La tercera preocupación, y quizás la más destacable para mí, hace referencia, como señala Woods (1989), a que las personas también tienen valores e intereses, y a veces el investigador puede estar acusadamente en contra de ellos. Este aspecto se ha puesto de manifiesto en el desarrollo de toda la investigación y ha sido una de las cuestiones que ha llegado incluso a angustiarme. Tener que escuchar, transcribir y analizar opiniones, comentarios, argumentos, con los que no estoy de acuerdo y que no comparto ha sido un trabajo desalentador. A pesar de ello, quiero destacar que en el trato cara a cara con los participantes, a lo largo de la investigación he mantenido una actitud muy distante en este sentido, de manera que he intentado mostrar siempre una discreta neutralidad.

Por último, tengo que mencionar un factor que me ha creado incertidumbre e inquietud. Trabajar en el mismo escenario en el que se ha desarrollado la investigación ha tenido ventajas, pero también algunas dificultades. El principal inconveniente es que durante el tiempo que ha durado este trabajo no he llegado a salir del escenario de investigación,

porque además de pasar mi jornada laboral en él, al llegar a casa he continuado repasando, transcribiendo y analizando todos los hechos que habían sucedido en él, lo que significaba, una vez más, volver al escenario.

### 6.3.3. Fase postactiva

En esta última fase, de salida del campo, me centré en el análisis de los datos y la triangulación de la información obtenida mediante las diferentes fuentes. Establecí una clasificación y categorización de la información que me permitió elaborar un primer informe parcial que se entregó al profesorado que participó en el estudio. Posteriormente ofrecí la posibilidad de discutir este informe con los docentes en una sesión de grupo de discusión.

Finalizada esta etapa retrocedí a la literatura para situar las conclusiones o interpretaciones finales en el marco teórico en el que ubicamos nuestro trabajo, y así poder contrastarlas con aquellas alcanzadas por otros autores en estudios semejantes. Finalmente procedí a elaborar el informe final, la discusión y las conclusiones.

199



Figura 5. Desarrollo temporal de la fase postactiva.

Esta fase se caracteriza principalmente por el análisis de la información, aunque ya se había iniciado en la fase anterior; los datos se fueron analizando así como fueron sucediendo porque sólo de esta manera era posible desarrollar todo un proceso que se nutría de los significados que se iban construyendo a medida que avanzábamos en el trabajo de campo.

Este primer nivel de análisis que nos permitió ir organizando y clasificando toda la información empezó en marzo de 2014, con la primera entrevista realizada. La fase que he dedicado de forma intensiva al análisis de los datos y reconstrucción del proceso la sitúo entre febrero y diciembre de 2015.

El tiempo que he invertido en esta inmensa y creativa fase ha sido muy intenso. La laboriosa tarea que implica la categorización de la información y la posterior redacción del informe, la discusión y las conclusiones me ha llevado a lo que Woods (1989) denomina como el “umbral de sufrimiento”.

Un sufrimiento que me ha acompañado a lo largo de todo este proceso, en algunos momentos de manera más acentuada que en otros, pero que ha estado siempre presente y al que he tratado de enfrentarme, tal y como indica el mismo autor, “como un rito del pasaje por el que hay que pasar si se quiere que el proyecto de investigación llegue a su plena madurez” (p. 184).

En estas palabras he buscado el desahogo necesario para poder afrontar con ánimo un trabajo de tal envergadura, y más en los momentos de desconsuelo y desesperación, momentos en los que me alentaba pensar que:

Este sufrimiento es una compañía indispensable del proceso. [...] Si no experimentamos sufrimiento en este punto, es casi seguro que algo no va bien. [...] Los investigadores tienen que ser masoquistas, debemos enfrentar la barrera del sufrimiento hasta que duela (Woods, 1989, p. 184).

Aprender a hacer frente a esa sensación de angustia y de tensión ha sido complejo, pero a la vez ha sido una consecuencia de todo el proceso investigador que me ha llevado a grandes procesos de reflexión.

Una vez realizado el análisis, llevé a cabo la elaboración del informe donde dejé plasmada toda la información que había recogido. A partir de ahí me resultó necesario volver a profundizar en el marco teórico para poder argumentar y fundamentar la discusión.

En esta última fase me centré en el análisis de datos, en la elaboración del informe y de la

discusión establecida entre aquello que me aportaba el marco conceptual y lo que había evidenciado en la realidad educativa. Me introducía de nuevo en un dilatado recorrido en solitario que exigía largos periodos de aislamiento.

Una vez más quiero insistir en que durante todo este período de tiempo no me dediqué exclusivamente a las acciones propias de esta fase, sino que también estuve llevando a cabo tareas de las diferentes etapas de manera simultanea. Porque, al fin y al cabo, las acciones efectuadas en cada una de las fases no pueden entenderse como tareas aisladas, sino que todas ellas forman parte de un proceso global.

Finalizaré este subapartado dedicando unas líneas a explicar las implicaciones que ha tenido el proceso de investigación en mi propio desarrollo particular, porque como dice Woods (1989, p.127-128), “estos detalles son necesarios como ayuda a uno mismo y a los demás para evaluar los resultados del trabajo, pues la investigación, en cierto sentido, es un tipo de indagación personal”.

201

Una imagen mía avanzando por un largo camino, es la que quizás describe mejor lo que ha significado la investigación para mí. En el momento en que decidí iniciar este nuevo reto sabía que no podía dejar al margen toda la rutina que implicaba mi día a día, pues llevar a cabo la tesis doctoral no significaba dedicarme a ello de manera exclusiva, significaba por el contrario incorporar un desafío más en mi vida.

Este hecho me lleva a identificarme con esta imagen descrita, en la que continúo caminando, tal y como venía haciendo pero, incorporándome ahora en un nuevo e inexplorado camino, centrado en mi desarrollo profesional y personal. Por eso creo que en el momento en que decidí iniciar la investigación me situé en un nuevo recorrido, acompañada de un bagaje.

Sin duda, este ha sido el mayor reto al que me he sometido y, como tal, ha supuesto una gran cantidad de obstáculos que he tenido que superar. Pero a pesar de ello, creo que este nuevo recorrido me ha permitido acceder a lugares totalmente desconocidos, asumir nuevas funciones y realizar el que quizás sea el aprendizaje más significativo de toda mi

carrera, llevándome a alcanzar un mejor autoconocimiento de mi misma, porque, de acuerdo con Woods (1989):

En general cuanto más difícil es el problema y mayor es el desafío, más fuerte es la satisfacción del logro, en caso de conseguirlo. La investigación, por su propia naturaleza, es problemática. Es como explorar territorios desconocidos. Puede haber falsos caminos, situaciones de calma, naufragios, ataques de leones, intentos de seducción de tribus nativas. Lo que permite seguir adelante a través de todo esto es la curiosidad por saber más. Sin esta curiosidad, sería mejor no comenzar (p. 47).

Ahora, una vez finalizado el trabajo soy consciente de que este nuevo recorrido junto con el peso que he ido cargando, me han permitido completar todo un proceso de madurez que me ha llevado a un nivel de exigencia al que no había llegado hasta este momento. Un esfuerzo que, sin duda, se ve totalmente compensado por la gran satisfacción personal que genera el trabajo bien hecho y porque como dice Latorre (2003, p. 13): “Una consecuencia destacable del papel investigador del profesorado es que éste asume más control sobre su vida profesional y desarrolla su juicio profesional logrando autonomía y pasión”.

202

#### 6.4. La negociación

El problema del acceso consiste principalmente en convencer a las personas para que nos dejen entrar en sus escuelas y sus aulas (Walker, 1989, p. 35).

Tal y como se ha expuesto anteriormente, las primeras negociaciones llevadas a cabo en el centro educativo, marcaron el momento de la entrada al escenario. Martínez (1989) apunta que éste puede ser un problema crucial que delimita y reconduce las perspectivas iniciales que el investigador tiene puestas en el estudio ya que puede resultar difícil introducirse en un territorio ajeno. En mi caso no fue difícil dar los primeros pasos porque se trataba de mis compañeros de trabajo. Este es un aspecto importante, porque como señala Woods (1989) “la negociación del acceso no estriba solamente en entrar en una institución o grupo en el mero sentido y atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en el de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura” (p. 39). Ésta es una de las ventajas de mi situación particular, puesto que a pesar de que

me iniciara en mi nueva andadura como investigadora, seguía siendo una profesora más del centro educativo y continuaba, por tanto, estando inmersa en el corazón de la cultura que pretendía investigar.

Para llevar a cabo el proceso de negociación en primer lugar, nos reunimos con las directoras y la entidad titular del colegio, con el propósito de informarles sobre nuestra intención de llevar a cabo una investigación y solicitar su aprobación. En esa reunión explicité de forma detallada mis intereses, dejando entrever los beneficios que conllevaría dicho trabajo para el centro, teniendo en cuenta que “en el fondo se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor” (Woods, 1989, p. 39). A partir de ahí, negociamos los modos de acceder a la información así como su posterior utilización. Para ello redactamos y firmamos un documento de negociación en el que dejamos detallados por escrito todos estos aspectos.

Creo que es necesario recalcar que mis intereses y mis posiciones ideológicas eran comunes a las del equipo directivo, lo que nos facilitó inmensamente el trabajo.

Una vez aceptada nuestra petición, llevamos a cabo una reunión informativa con el profesorado de educación primaria, en la que se explicaron los motivos que nos llevaron a investigar sobre la temática, así como el objetivo principal de la investigación y las características básicas de la metodología. Finalmente se les planteó la posibilidad de formar parte del grupo de investigación, de forma totalmente voluntaria, exponiendo detalladamente los aspectos que se pedían y los que se ofrecían al formar parte del grupo de investigación. Para formalizar todo este proceso redactamos y firmamos otro documento de negociación donde dejamos por escrito todos estos acuerdos.

Así, las principales cuestiones que expuse en esta reunión de negociación con el profesorado fueron las siguientes:

- Manifesté las circunstancias que me llevaban a investigar, exponiendo mi intención de llevar a cabo un trabajo de tesis doctoral.

- Explicué el tipo de investigación que pretendía realizar y las finalidades que perseguía, concretando que la metodología de investigación sería el estudio de caso desde una perspectiva interpretativa.
- Especifiqué que el objetivo principal buscaba comprender las circunstancias que genera el uso del libro de texto como principal material pedagógico de la educación y que condicionan el desarrollo de la educación inclusiva. Para conseguir este objetivo, además, crearía un espacio para la reflexión y la discusión conjunta.
- Presenté las formas de acceder a la información: entrevistas personales, observaciones y grupos de discusión. Y barajamos la posibilidad de registrar en audio las entrevistas y los grupos de discusión, así como la posibilidad de filmar las observaciones de aula.
- Detallé los principios éticos sobre los que se regiría la investigación, haciendo especial hincapié en el carácter totalmente voluntario de la participación, la confidencialidad de la información y el compromiso de anonimato.
- Concreté lo que se les requería como participantes y aquello que podía ofrecerles la investigación, tal y como se muestra en la tabla.

Lo que se requería	Lo que se ofrecía
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Buena predisposición e implicación en la investigación.</li> <li>2. Participar en entrevistas registradas.</li> <li>3. Permitir que se realicen observaciones en el aula registradas, en vídeo.</li> <li>4. Llevar a cabo un diario escrito de reflexiones personales, de todo lo que vaya surgiendo durante la investigación.</li> <li>5. Participar en un grupo de discusión. Disponibilidad para reunirse (negociable 12-13:30h).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La oportunidad de investigar sobre la propia práctica profesional con la intención de mejorarla, además de profundizar en la comprensión de aquello que sucede.</li> <li>2. Una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la intención de optimizar el aprendizaje de todo el alumnado.</li> <li>3. Total confidencialidad.</li> <li>4. El reconocimiento por parte de la dirección</li> </ol>

6. Profesionalidad y seriedad para cumplir con las tareas que se propongan.	del centro como opción formativa.
---	-----------------------------------

Tabla 20. Exigencias y oportunidades para los participantes de la investigación.

En todo este proceso de negociación conté con la compañía y el apoyo de mi directora de tesis que estuvo también presente en ambas reuniones. Los documentos de negociación pueden consultarse en los anexos.

### 6.5. La importancia de las consideraciones éticas en el proceso de negociación

Los informadores son seres humanos y por consiguiente sus actividades tienen que ver con valores, intereses, problemas y preocupaciones para los que se debe garantizar el más absoluto respeto e incluso intimidad, si así lo solicitan los mismos. Hay que tener presente que muchas veces un investigador defiende valores e ideas no coincidentes con los de los demás participantes y, al estar en la situación de clara ventaja, puede llegar a perjudicarlos. La salvaguarda de los derechos, intereses, incluso de las sensibilidades de los informantes, en este caso profesores y alumnos, es uno de los principios ligados a la filosofía de las investigaciones etnográficas (Torres, 1988, p. 18).

205

En los procesos de negociación llevados a cabo, además de informar de las finalidades de la investigación, resultaba indispensable explicitar los principios éticos por los que regiría el estudio. Estas obligaciones éticas se fundamentaron en los tres pilares básicos que nos ofrecen Latorre et al. (1996):

- a) Nadie tiene derecho a entrar en la vida de otra persona para investigar sin su consentimiento y aceptación consciente y libre.
- b) El investigador sólo puede hacer uso de la información obtenida para los fines previstos y conocidos por los sujetos que han participado en la investigación.
- c) Al investigar con personas se deberá tener presente que estas tienen unos derechos que se han de respetar por encima de todo. Siempre se recuerda a los profesionales la conveniencia de ajustarse a las normas éticas de conducta que exige la profesión.

Así los compromisos y principios que se expusieron y que finalmente quedaron reflejados en los documentos de negociación fueron los siguientes:

- El carácter voluntario de la participación.
- La confidencialidad y la protección de los datos mediante el anonimato del centro y de los participantes.
- El respeto por cada uno de los participantes y el compromiso firme de investigar para comprender y colaborar con la innovación del centro, nunca para cuestionar, criticar o perjudicar, ni personal ni profesionalmente, a ninguno de los participantes.
- El reconocimiento de que, como miembro del equipo educativo, soy parte implicada en el objeto de investigación, y soy consciente de la parte afectiva y personal que esto lleva implícito.
- El reconocimiento, una vez finalizado el estudio, de la participación de todos y cada uno de los maestros.
- El acuerdo de devolver la información y la entrega del informe final al centro para que esté al alcance de toda la comunidad educativa.

206

Éstos eran sólo los aspectos principales puesto que después fue necesario acabar de negociar otras cuestiones fundamentales para la investigación, como las formas de recogida de información y su uso posterior, o como la publicación y la autoría. Los participantes tenían que estar bien informados en todo momento porque, al fin y al cabo, con ellos se debían tomar las decisiones.

### 6.6. Herramientas para la recogida de información

No existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso (Stake, 1999, p. 51).

Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar. En nuestro caso, de una realidad centrada en la práctica profesional que llevan a cabo los docentes a través de los libros de texto, a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar (Latorre, 2003).

Aunque puede haber técnicas e instrumentos de utilización polivalente y, por tanto, provechosos y usados por el enfoque positivista y por el interpretativo, Pérez Gómez (1996b) apunta que la distinta filosofía que nutre a cada uno de ellos también deriva en la producción de técnicas específicas y bien diferenciadas.

Ya hemos mencionado que nuestro trabajo se ubica en el enfoque interpretativo pero es importante considerar, como explica el mismo autor, que este enfoque pone al investigador como el principal instrumento de investigación. Porque según declara, el juicio, la sensibilidad y la competencia profesional serán los mejores e insustituibles instrumentos para captar la complejidad y polisemia de los fenómenos educativos, así como para adaptarse con flexibilidad a los cambios y a la aparición de acontecimientos imprevistos y anómalos.

207

Woods (1989, p. 179), también insiste en la importancia del investigador al señalar que:

[...] y algunas técnicas de investigación podrían proporcionar mejor que otras señales, pero hay también otro elemento (el instrumento más importante en investigación etnográfica del que depende el reconocimiento de la señal, la formulación de la idea, el análisis de los datos y la construcción de la teoría), y que, por supuesto, es el investigador.

En esta fase de recogida de información, tal y como manifiesta el autor que venimos siguiendo:

El investigador se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados latentes de los acontecimientos observables, para identificar las características del contexto físico y psicosocial del aula y de la escuela y establecer las relaciones conflictivas, difusas y cambiantes entre el contexto y los individuos. [...] Para cumplir esta función, la investigación se

convierte en un estudio de casos dentro del enfoque interpretativo, porque sólo se pueden interpretar completamente los acontecimientos dentro del caso que les confiere significado (p. 126).

Las técnicas de este enfoque, según León y Montero (2004), tratan de recabar lo que de peculiar tienen cada una de las personas que participan en el estudio y, por tanto, hacen una clara opción por no estructurar el modo en que se recoge la información, independientemente de cuál sea la estrategia elegida.

En este apartado procederé a justificar las técnicas de recogida de información que me han permitido captar la realidad en forma de datos para el análisis, teniendo en cuenta, que las técnicas no son ajenas a la naturaleza de la información, y que en la investigación juegan un papel fundamental ya que la calidad de ella depende del tipo de técnica utilizada (Latorre, 2003). Así, el propósito de la investigación debe determinar la técnica que se va a utilizar, por ello hemos seleccionado aquellas que nos han permitido dar respuesta a las necesidades planteadas por el problema de investigación y que, a su vez, nos han resultado eficaces para cubrir los objetivos formulados.

208

#### 6.6.1. La entrevista

Esta es una de las técnicas más importantes utilizada para la recogida de información, entendida, como una conversación entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra (Latorre, 2003). Según el autor, esta técnica permite obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas; creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos que de otra manera no estaría al alcance del investigador.

La curiosidad o el deseo de saber, como dice Woods (1989), es lo que me lleva a utilizar esta técnica porque pretendo conocer las opiniones y las percepciones que tienen los docentes de los hechos, quiero oír sus historias y descubrir sus sentimientos. Persigo acceder a toda la información que me puedan aportar los docentes sobre cómo organizan y estructuran su trabajo a partir de los libros de texto.

Asimismo tengo especial interés en acceder a la información que hace referencia a aquellas cuestiones más subjetivas relacionadas con las creencias, las actitudes y los valores del profesorado en relación a los libros de texto y a su labor en la escuela a partir de este material. La entrevista es la técnica a través de la cual podré acceder a esta información tan importante para la investigación.

Cabe recordar, como ya he mencionado con anterioridad, que en la entrevista también aparecen algunas dificultades, porque como señala Woods (1989), las personas también tienen valores e intereses, y a veces el investigador puede estar acusadamente en contra de ellos. La dificultad, según el autor, consiste en cómo aparecer como un ser humano, maduro. Este aspecto se ha puesto de manifiesto en el desarrollo de algunas de las entrevistas, pero he intentado superarlos, como dice el mismo autor, mostrando siempre una discreta neutralidad.

Las entrevistas realizadas han sido estructuradas, en ellas desde mi función como entrevistadora formulé una serie de preguntas que habían sido preparadas de antemano, intentando crear un clima de confianza con el propósito de que los entrevistados pudieran expresar sus ideas libremente, sin que se vieran condicionados por la expresión de opiniones o juicios de valor por mi parte. La realización de las mismas me permitió acercarme a los docentes a través de un primer contacto muy cercano e íntimo puesto que la entrevista fue la primera técnica de recogida de información que llevé a cabo.

En esta primera entrevista pude comprobar, como sostiene Woods (1989), que es muy frecuente encontrarse con una información insulsa y sin fisuras, que aunque no tiene porqué ser errónea puede ser tan sólo una fachada pública, purgada de los detalles privados más importantes e interesantes. El hecho de conocer personalmente a los profesores entrevistados me ha permitido reconocer fácilmente aquellas respuestas en las que algunos de ellos han contestado de esta manera. Pero a pesar de ello, quiero destacar que a lo largo de la investigación han surgido diversas situaciones en las que, de una manera u otra, los docentes han acabado expresando sus pensamientos de manera clara y precisa.

Realicé un total de seis entrevistas a profesores, todos ellos formaban parte del equipo educativo de primaria del mismo centro. Teniendo en cuenta que compartimos horarios, no resultó difícil encontrar el momento para poder llevarlas a cabo. El espacio en el que se realizaron estuvo condicionado por la disponibilidad de espacios libres que había en el centro.

A través de las entrevistas pretendía recoger la información de los docentes que me permitiera conocer el punto de partida de cada uno de ellos en relación a la práctica educativa que desarrollaban a partir de los manuales escolares. De forma más concreta, los objetivos que me planteé fueron los siguientes:

1. Conocer aquellos aspectos relacionados con la opinión personal de los docentes sobre los libros de texto.
2. Identificar el uso que hacen de los libros en las diferentes fases del proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Averiguar si el profesorado es consciente del tipo de aprendizaje que promueven los libros de texto y de las limitaciones que presentan, así como comprobar si introducen algunas modificaciones para paliarlas.
4. Indagar si el profesorado considera que todo el alumnado tiene las mismas oportunidades de aprender con este material y si plantean alguna alternativa para conseguir que todos aprendan.
5. Comprobar si las respuestas del profesorado son coherentes entre sí.

Todas las entrevistas fueron registradas en audio considerando que éste era el instrumento de registro que me permitiría captar y perpetuar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión (Latorre, 2003). Asimismo el registro podía proporcionar grandes cantidades de información que se podían someter a un análisis minucioso (Kemmis y MacTaggart, 1988). Todas las grabaciones fueron transcritas en su totalidad, lo que resultó ser una costosa y laboriosa tarea en la que tuve que invertir una gran cantidad de tiempo.

La entrevista me ha proporcionado el punto de vista de cada docente y me ha permitido interpretar significados, sin olvidar que la información recogida se complementa con la observación a la que se hace referencia a continuación.

### 6.6.2. La observación

La observación es una de las técnicas de recogida de información clave en la metodología cualitativa. Supone estancias del investigador en el medio natural, observando, participando, directamente o no, en la vida del aula, para registrar los acontecimientos, las redes de conductas, los esquemas de actuación comunes o singulares, habituales o insólitos (Pérez Gómez, 1996b).

Las observaciones que he realizado han sido observaciones de aula; a través de éstas he podido acceder a la práctica del profesorado puesto que en ellas he podido ver a los docentes que participan en la investigación en su contexto natural, impartiendo clase a sus alumnos. Opté por realizar una observación no participante adoptando la técnica que Woods (1988) denomina de la “mosca en la pared”, porque pretendía analizar una situación natural de aula observando las cosas tal y como sucedían, naturalmente, con la menor interferencia posible de mi presencia.

Considero, por tanto, oportuno utilizar el término de observación no participante porque desde el rol de observadora mi participación se reducía a contemplar y registrar sobre el terreno todo lo que iba sucediendo en el aula, manteniéndome teóricamente al margen de lo que estaba aconteciendo. Tal y como afirman Goetz y LeCompte (1988, p. 153): “Los observadores se denominan a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención, no intrusivamente, en el flujo de los acontecimientos”.

No obstante, como señala Woods (1988), en cierto sentido se es siempre participante, porque es difícil no ejercer influencia alguna sobre la situación que se observa, en particular en áreas especialmente sensibles como las aulas, donde, el observador no participante forma parte de la escena. Es evidente pues, que desde el rol de observadora he influido en

las personas observadas, si bien es posible que la influencia que he ejercido sea comparable a la del registro en vídeo que se realizaba de manera simultánea.

Para poder registrar las observaciones de aula en vídeo, informé sobre las condiciones de observación y las consecuencias de mi presencia como investigadora en el escenario y, a partir de ahí, solicité todos los permisos necesarios.

En primer lugar a los propios docentes, para saber si estaban dispuestos a permitir que yo entrara en sus clases a observar y registrar la sesión en vídeo. En segundo lugar, solicité permiso a la dirección del centro educativo, puesto que grabar una sesión de clase implicaba grabar a un grupo de alumnos menores de edad.

Una vez que la dirección del centro me concedió el permiso, elaboramos una circular con la que informamos a las familias sobre la intención de llevar a cabo un estudio y sobre la necesidad de registrar algunas clases en vídeo, solicitándoles, en caso de que aceptaran, la autorización para que se pudiera grabar a su hijo/a.

212

Para determinar las sesiones a observar tuve en cuenta las diferentes áreas que impartía cada uno de los profesores y seleccioné aquellas que me parecieron más interesantes (matemáticas, castellano, catalán, inglés y conocimiento del medio), de acuerdo con el objetivo de la presente investigación. Por este motivo realicé un total de 9 sesiones de observación, a tres de los maestros se les realizaron dos observaciones de aula, mientras que a los otros tres se les realizó una.

En todas las observaciones tomé notas de campo que son, fundamentalmente, “apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y se desea registrar, y notas más extensas escritas con posterioridad cuando se dispone de más tiempo para hacerlo” (Woods, 1989, p. 60). En este caso las notas las iba realizando en el mismo momento de la observación y las tomé a partir de una hoja de observación que había elaborado previamente, en la que tuve en cuenta los aspectos más relevantes que me interesaba observar.

En estas notas de campo principalmente traté de registrar, de forma descriptiva, aquello que pensaba que posteriormente no podría encontrar en las grabaciones; como por ejemplo reacciones, formas de estar, sentimientos o intuiciones, referidos tanto al docente, al grupo de alumnos como a mí como investigadora.

Todas las observaciones fueron registradas en vídeo, herramienta indispensable ya que permite recuperar la situación educativa para su análisis e interpretación posterior. Este sistema de registro me ha ofrecido la posibilidad de volver al escenario siempre que lo he necesitado, permitiéndome realizar un análisis minucioso de los numerosos detalles de los que estaban repletas las situaciones de aula, percibiendo nuevos aspectos que en el momento me habían pasado desapercibidos. Porque como dice Woods (1989, p. 57): “A veces, el material primario más importante es lo que el maestro dice realmente en la lección, no fragmentos de ello, ni aproximaciones, sino la totalidad y tal como fue dicho, no como se recuerda”.

213

### 6.6.3. El grupo de discusión

El discurso del grupo (que a la vez produce y representa el discurso verosímil de la “opinión pública”) es el centro de la atención y la presa que hay que capturar (Ibáñez, 1992, p. 137).

Según Latorre (2003), el grupo de discusión surge para llenar algunos vacíos de la entrevista individual o estructurada, que no permite comentar, explicar y comparar las experiencias y puntos de vista de los entrevistados. Asimismo, añade que el grupo de discusión pretende poner en contacto diferentes perspectivas y que es la naturaleza de la experiencia en grupo la que diferencia esta estrategia de investigación de otras.

Las investigaciones mediante grupos de discusión, como declara Ibáñez (1992), se caracterizan por tener un diseño abierto y porque el proceso de investigación está integrado en la realidad concreta del investigador, como él mismo explica:

Precisamente el diseño es abierto porque el investigador interviene en el proceso de investigación como sujeto en proceso: los datos producidos por el proceso de investigación se imprimen en el sujeto en proceso de la investigación

(modificándolo), esta modificación le pone en disposición de registrar la impresión –y digerir mentalmente– de nuevos datos, y así se abre un proceso dialéctico inacabable (p. 261).

Este carácter abierto se ha puesto de manifiesto en los diferentes grupos de discusión que hemos llevado a cabo, porque como dice el autor, el investigador ha intervenido en el proceso y ha formado parte de él. En este caso, fui yo como investigadora la que guió las sesiones, intentando crear un clima de confianza para que los participantes pudieran expresar sus opiniones, sus sentimientos o sus conocimientos sobre el tema de estudio. También realicé las funciones de entrevistadora, limitándome a plantear los temas y las preguntas a la vez que supervisé siempre el funcionamiento del grupo.

A lo largo de la investigación se han llevado a cabo 5 sesiones de grupo de discusión, en ellas han participado los seis docentes. Además, participó otra profesora del centro asumiendo, en cierto sentido, la función de confidente de la investigadora, ya que el interés de su presencia no era otro que el de ofrecerme un punto de vista sobre el que contrastar la información que yo había recogido y percibido, permitiéndome así triangular los datos.

214

Todos los grupos se iniciaron con el planteamiento de alguna problemática relacionada con los libros de texto, a través de diferentes actividades (lectura de algún documento, explicación de su propia experiencia como alumnos, análisis de las actividades de los libros de texto o el análisis de alguna de las observaciones de aula realizadas). Una vez planteado el problema se daba pie a la fase de discusión propiamente dicha, en la que cada uno de los docentes podía expresar su opinión al respecto, con lo que pretendíamos potenciar al máximo la aportación de opiniones divergentes.

Al igual que las entrevistas, los grupos de discusión fueron registrados en audio para recoger fielmente todas las conversaciones dentro de su radio de acción (Hopkins, 1989). Así, una vez más, el registro y la transcripción de los grupos de discusión me han aportado pruebas detalladas de aspectos concretos de la interpretación, valoración y de las creencias de los docentes sobre los libros de texto.

Al mismo tiempo cabe recordar, tal y señala Latorre (2003), que el grupo de discusión es particularmente apropiado cuando la finalidad de la investigación es describir las percepciones de las personas sobre una situación, un programa o acontecimiento, puesto que su objetivo es obtener información exhaustiva sobre las necesidades, intereses y preocupaciones de un grupo social.

Este es uno de los motivos por los que he optado por esta técnica de recogida de información, porque mi intención era recoger las percepciones, valoraciones y creencias que tienen los profesores sobre los libros de texto. Los grupos de discusión me ha permitido abordar el objeto de estudio a partir de un espacio de reflexión y diálogo compartido entre los docentes, a la vez que me ha aproximado a las percepciones e interpretaciones de cada uno de ellos.

#### 6.6.4. El diario del investigador

El diario del investigador es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento o justo después, que proporcionan una “dimensión del estado de ánimo” a la acción humana, puesto que en él se recogen observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido, que aportan información de gran utilidad para la investigación (Latorre, 2003).

Woods (1989) explica que el diario vigila la propia implicación del investigador en la investigación, con total honestidad, con todas las virtudes y todos los defectos y sin el pensamiento de presentarlo a los demás.

El diario ha sido una fuente de información muy importante para la investigación ya que a través de esta técnica he podido expresar libremente mis sensaciones, mis percepciones, mis descubrimientos, las conexiones que he establecido entre los diferentes sucesos y, sobre todo, mis sentimientos.

Con él he podido, en cierta manera, canalizar toda la información más subjetiva o perceptiva que ha ido surgiendo a lo largo de todo el proceso considerando que “estos detalles son necesarios como ayuda a uno mismo y a los demás para evaluar los resultados

del trabajo, pues la investigación, en cierto sentido, es un tipo de indagación personal” (Woods, 1989, p. 127-128).

Con esta técnica he podido acompañar los datos con mis reflexiones, permitiéndome extraer mis propias impresiones de los focos problemáticos de análisis, lo que ha su vez me ha llevado a reorientar alguna de las líneas de actuación que he considerado más relevantes.

El diario ha mantenido una estructura abierta destinada a recoger de modo narrativo mi evolución personal como investigadora, mis temores, mis preocupaciones y mis reflexiones, todas ellas surgidas a raíz de las entrevistas, de las observaciones y de los grupos de discusión, así como de los diferentes acontecimientos que tuvieron lugar fuera de la propia investigación y que eran relevantes para la misma. De esta manera el diario ha adquirido un carácter vertebrador que me ha acompañado a lo largo de todo el recorrido.

216

El diario se ha convertido en mi confidente, porque “entregar los pensamientos al papel es toda una terapia, que habilita para descargar de ellos al yo y a menudo establecer un diálogo que posiblemente dé lugar a nuevos pensamientos que apunten soluciones, mejoras o alternativas” (Woods, 1989, p. 128-129).

Además de elaborar mi propio diario de investigación, también le sugerí al profesorado que hiciera uno.

Les ofrecí; para ello, un cuaderno acompañado del inicio de algunas frases que les podrían ayudar a preparar sus reflexiones. La intención era que en este espacio pudieran dejar por escrito las posibles reflexiones que surgieran a raíz de la investigación.

En este caso tengo que mencionar que ésta no resultó una técnica de recogida de información relevante ya que fueron muy pocos los docentes que la utilizaron. Y, a pesar de que se presentaba como un documento personal, creemos que el hecho de que se escribiera sabiendo que las reflexiones iban a ser leídas por la investigadora influyó en la expresión de las reflexiones e interpretaciones registradas.

### 6.6.5. El cuestionario

La última técnica de recogida de información que he utilizado ha sido el cuestionario. El objetivo no ha sido obtener información nueva, sino obtener un último registro que me permitiera contrastar, a nivel individual de cada uno de los docentes, el resto de información obtenida a través de las técnicas. Por ello lo considero, en palabras de Woods (1989, p. 132): “Como un puente estratégico”.

Así, decidí pasar un breve cuestionario a los docentes en el que se reflejaban, en forma de preguntas, las diferentes categorías de información que surgieron a lo largo del trabajo de campo, teniendo siempre presente que no existen respuestas verdaderas, sino, respuestas apropiadas que mantienen un diálogo abierto (Latorre, 2003).

El cuestionario consta de 30 ítems a contestar en función del grado de acuerdo que se estableció, siguiendo la escala Likert, en torno a cuatro opciones (nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo o muy de acuerdo). Este cuestionario puede consultarse en los anexos.

Quiero insistir en que, a pesar de que me he decantado por el cuestionario, el objetivo no está encaminado a cuantificar datos de una muestra representativa. Simplemente me interesa tener una última visión de los participantes al finalizar la recogida intensa de información, para poder analizar y verificar la información obtenida a través de las diferentes vías, que me permitiera cerrar todo el proceso.

### 6.7. Análisis de la información

El proceso se asemeja a un rompecabezas. Las piezas de los bordes se localizan las primeras y se colocan para tener un marco de referencia. Después, se fija la atención en los aspectos más llamativos del dibujo, que pueden identificarse fácilmente entre la masa de piezas y montarse por separado. A continuación mirando de cuando en cuando el modelo se colocan las partes ya ensambladas en sus posiciones aproximadas dentro del marco y, por último, se añaden las piezas de unión hasta que no quede ningún hueco (Goetz y LeCompte, 1988, p.197).

En este apartado explicaré el proceso que he llevado a cabo para realizar el análisis de la información, teniendo en cuenta, como señalan León y Montero (2004), que el adjetivo “cualitativo” calificando el análisis de los datos suele hacer referencia al hecho de que se utiliza el lenguaje como modo de representación y procesamiento de la información obtenida en la investigación sin asignar números a los elementos que la configuran. De esto se desprende una de las primeras características del análisis cualitativo de datos y es que no se trata de un proceso estandarizado.

Puede resultar paradójico dedicar un apartado al análisis de los datos, sin embargo, uno de los rasgos característicos de la investigación cualitativa descansa en el hecho de que el análisis de datos no es una secuencia del procedimiento indagatorio que sucede a la recogida de información, sino que se produce de manera simultánea a ésta (Stake, 1999).

218

Como ya se ha puesto anteriormente de manifiesto, en este estudio el análisis de la información no se ha realizado una vez finalizada la recogida de datos, sino que se ha ido elaborando de manera simultánea a ésta. Así, he podido proporcionar un carácter continuo al análisis, puesto que a lo largo de toda la investigación se han ido incorporando y analizado los nuevos datos, lo que a su vez me ha permitido modificar progresivamente la formulación inicial de los objetivos, llevándome a comprender la globalidad del caso estudiado.

Para poder organizar todo el material de forma lógica y sistemática, he efectuado una serie de pasos o fases, que han venido guiados por la propuesta de Woods (1989) y Goetz y LeCompte (1988), ya que ellos se sustentan en un modelo interpretativo orientado hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios estudiados.

Una vez realizadas las transcripciones de los diferentes acontecimientos, en un primer momento, fui marcando aquellos datos que me resultaron más interesantes y realicé algunas anotaciones sobre los aspectos más llamativos, porque, como manifiestan Goetz y LeCompte (1988), pensaba que quizás se revelarían más tarde como los más importantes de toda la información reunida.

Poco a poco fui analizando los episodios pensando en la correspondencia, intentando comprender las conductas, los temas y los contextos de mi caso particular, manteniendo siempre el objetivo fijo en el caso y en los temas clave. El análisis, debe partir y volver, una y otra vez, a este objetivo: la búsqueda de significados (Stake, 1999).

Así, traté de agrupar la información en torno a los núcleos temáticos que inicialmente consideré necesarios para abordar el problema de estudio. Esta incipiente agrupación de datos fue el primer acercamiento a la concreción de las categorías, si bien se encontraban aún lejos de constituirse como categorías definitivas puesto que todavía eran muy difusas.

En este momento, el análisis también se centró en la reducción y simplificación de la abundante información recogida con la intención de hacerla abarcable y manejable, teniendo en cuenta que este tipo de análisis mantiene el lenguaje natural como modo de registro de la información recabada, la cantidad de material con la que nos podemos encontrar al final de un trabajo etnográfico puede ser inmanejable (León y Montero, 2004). Esto me permitió dedicar el mejor tiempo de análisis a los mejores datos, ya que como sugiere, “es imposible ocuparse de todos, y la igual atención a los datos no constituye un derecho civil” (Stake, 1999, p. 78).

Junto a cada uno de los documentos con las transcripciones he introducido un apartado de reflexiones, en el que desde mi rol como investigadora plasmé mis impresiones, mis sensaciones y mis reflexiones después de cada entrevista, cada grupo de discusión y cada observación de aula. Porque, las descripciones objetivas construidas por el investigador pueden resultar muy diferentes de los significados subjetivos o emotivos con que los participantes interpretan la realidad (Goetz y LeCompte, 1988).

El análisis, de acuerdo con Stake (1999), “significa esencialmente poner algo aparte” (p. 67), a través de este apartado de reflexiones pretendía marcar esta diferencia, poniendo también aparte mis impresiones y percepciones, diferenciando, de esta manera, los significados empíricos que yo atribuía y los significados atribuidos por los participantes de la investigación.

A medida que el proceso fue avanzando surgió la necesidad de ordenar con una cierta sistematicidad el volumen de datos que había incorporado a las transcripciones y al diario del investigador y, para ello, seguí el proceso que explican Goetz y LeCompte (1988), la información se integró en un primer esbozo o sistema clasificatorio, en el que incluí los datos de forma provisional. Para confeccionarlo, empecé a buscar regularidades (fenómenos frecuentes en grupos de individuos). Y, a medida que fui avanzando en el conocimiento del objeto de estudio, estas regularidades se transformaron en categorías, en las que se clasificaron los elementos reincidentes que fueron apareciendo en todo el proceso. Fui redefiniendo las categorías de tal forma que, mientras unas ganaban terreno otras lo perdían o, incluso, desaparecían.

220

La triangulación de los datos procedentes de las diferentes fuentes me permitió corroborar la información, lo que me llevó a una mayor profundización y comprensión del objeto de estudio. A partir de ahí pude volver al marco teórico para establecer un esquema conceptual desde el que mirar los datos, con la intención de explicitar todo lo percibido, y contrastar la información obtenida con los alcanzados por otros autores en estudios similares.

Todo ello se llevó a cabo sin perder de vista, que al ser un estudio intrínseco de caso, la tarea principal es llegar a entender el caso, por lo que descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos resultan de ayuda, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso (Stake, 1989).

El objetivo final de todo este proceso de análisis, ha sido dar al material una forma que conduzca a la formación de conceptos, importación o descubrimiento de teorías o a la creación de nuevos pensamientos; lo que ha significado ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y concisa (Woods, 1989).

### 6.8. Estrategias utilizadas para garantizar el rigor de la investigación

El sentido común trabaja a nuestro favor, y nos advierte cuándo conviene fijarse de nuevo y dónde preguntar para aclarar los asuntos; pero el sentido común no es

suficiente. En nuestra búsqueda de precisión y de explicaciones alternativas, necesitamos disciplina, necesitamos estrategias que no dependan de la simple intuición y de las buenas intenciones de "hacerlo bien". En la investigación cualitativa, esas estrategias se denominan "triangulación" (Stake, 1999, p. 94).

Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos y para ello utiliza numerosas técnicas de recogida de información porque de esta manera los obtenidos con una, pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra (Goetz y LeCompte, 1988).

Con toda la información recogida a través de las diferentes técnicas se ha realizado un proceso de triangulación de los datos que nos ha permitido contrastar las informaciones sobre un mismo tema mediante diferentes procedimientos. De esta forma he podido comprobar si lo que me decían los profesores a nivel individual coincidía con las ideas que manifestaban en grupo y, si todo ello, además, se correspondía con lo que hacían en su práctica educativa.

Al contrastar las diferentes fuentes he podido comprobar que en ocasiones existía un acuerdo unánime, pero en otras se han detectado algunas diferencias o incluso contradicciones, lo que nos ha llevado a establecer diferentes conclusiones.

En esta investigación tratamos fenómenos y temas complejos, pero a pesar de ello, tal y como afirma Stake (1999), tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones. Por eso necesitamos determinadas estrategias o procedimientos de triangulación, es decir, esfuerzos que vayan más allá de la simple repetición de la recogida de datos y que traten de descubrir la validez de los datos observados.

Es importante considerar que el rigor y la relevancia de una investigación adquieren diferente significado en función del enfoque desde el que se desarrolle puesto que, como

apunta Pérez Gómez (1996b), estos se abordan desde concepciones, supuestos y objetivos bien diferentes.

Nosotros ubicamos este estudio en el enfoque interpretativo por lo que el grado de validez no puede separarse del propio proceso de investigación y de las acciones e intenciones de aquellos que las conducen. Para el mismo autor, este enfoque parte de que la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad educativa no es un objetivo posible, ni si quiera deseable. Alegando que en el mundo natural de la vida del aula nunca se repiten de manera exacta ni las mismas situaciones, ni los mismos acontecimientos, ni la misma secuencia de fenómenos. En este sentido, pretender la replicabilidad es ignorar el carácter singular, evolutivo e histórico de los procesos educativos en cualquier centro o aula, con la pretensión de imponer, o suponer, un modelo único de actuación e intercambio, de relaciones y comportamientos.

222

La credibilidad de la investigación es un objetivo claro que requiere constatar la consistencia de los datos y, en nuestro caso, se encuentra en el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que hemos ido elaborando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste.

La consistencia y rigor de los datos y conclusiones provisionales se pretende alcanzar, según el autor, mediante procedimientos metodológicos que resaltan la identificación de diferentes puntos de vista y perspectivas o ángulos diferenciadores, mediante el debate reflexivo de perspectivas subjetivas y el contraste permanente de las elaboraciones teóricas con los registros múltiples de la realidad.

En consecuencia, las estrategias que he utilizado para constatar la credibilidad han sido la estancia prolongada y la triangulación de investigadores y de técnicas de recogida de información.

La estancia prolongada se basa en la permanencia prolongada del investigador en el campo de investigación posibilita un mayor grado de verosimilitud y permite un enfoque más intenso de los aspectos más característicos de la situación (Latorre, 2003). En mi caso,

compartimos día a día el escenario de trabajo con los participantes, puesto que el escenario lo conforman el centro educativo y los compañeros con los que trabajo.

La triangulación, se define como la combinación de metodologías en un mismo estudio que consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de ellos. El principio básico que permanece en la idea de triangulación es el de recoger relatos, observaciones de una situación o de algún aspecto de la misma, desde diversos ángulos y perspectivas para compararlos y contrastarlos (Latorre, 2003).

En esta investigación hemos utilizado una triangulación múltiple de técnicas de recogida de información y de la triangulación proveniente del feedback de otra investigadora.

La triangulación de investigadores, según Cohen y Manion (1990), se refiere al empleo de más de un observador, o participante, en un marco de investigación, porque cada uno tiene su estilo de observar y esto se refleja en los resultados. El empleo cuidadoso de dos o más observadores, según los autores, puede llevar a datos más valiosos y fiables.

Como ya señalamos, esta técnica de triangulación la utilizamos en los grupos de discusión, en los que participó una profesora del centro que no formaba parte del grupo de investigación. Esto nos permitió detectar coincidencias y divergencias en las informaciones obtenidas en estas sesiones, puesto que siempre que varios investigadores comparan sus datos se produce algún tipo de triangulación de la teoría, puesto que nunca dos investigadores interpretan las cosas de una forma completamente idéntica (Stake, 1999).

La triangulación de técnicas, de acuerdo con Pérez Serrano (1990), consiste en utilizar diferentes instrumentos sobre un mismo objeto de estudio, es decir, contemplar diferentes estrategias para la recogida de información de forma que se compensen mutuamente sus deficiencias. O en otras palabras, la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias (Stake, 1999).

Finalmente creemos necesario mencionar, tal y como apunta Stake (1999), que en el estudio de casos, los actores desempeñan un papel fundamental, tanto en la dirección como en la representación, porque aunque ellos sean el objeto del estudio, también hacen observaciones e interpretaciones importantes y, en algunos casos, sugerencias sobre las fuentes de datos. Por lo que también ayudan a triangular las observaciones e interpretaciones del investigador.

En este sentido, queremos añadir una última estrategia que llevamos a cabo denominada "revisión de los interesados" (Stake (1999), donde se pide al actor que examine escritos en borrador en los que se reflejan actuaciones o palabras suyas, en algunos casos cuando acaban de ser anotadas, aunque normalmente cuando ya no se le va a pedir que aporte más datos, pidiéndole que revise la exactitud y la adecuación del material.

Nosotros llevamos a cabo esta revisión una vez que entregamos el informe a los participantes, puesto que, después de un margen de tiempo suficiente para que pudieran leerlo, les ofrecimos la posibilidad de discutir este informe en una sesión de grupo de discusión.

224

### 6.9. Limitaciones de la investigación

Este proyecto de investigación contiene algunas limitaciones que considero conveniente destacar para un mejor análisis del mismo, limitaciones que se derivan, en la mayoría de los casos, de las propias características de la investigación educativa y cualitativa.

Quizás la limitación más evidente hace referencia a la validez externa de la investigación, puesto que como afirman los críticos, los casos ofrecen una base muy débil para la generalización. Entiendo esta generalización, tal y como la define Pérez Serrano (1990), como la capacidad de transferir los resultados a otras situaciones, es decir, el proceso que nos permite aplicar los hallazgos conseguidos a otra situación similar. Me refiero, por tanto, al grado en que dichas representaciones son comparables legítimamente si se aplican a diferentes grupos.

Con esta investigación no pretendo extrapolar los resultados obtenidos a poblaciones más amplias o extraer conclusiones generales, puesto que este estudio se centra en un contexto concreto que presenta unas características determinadas que condicionan y determinan la realidad que en él se vive.

A través de este trabajo pretendo ver lo general en lo particular e intento descubrir en un caso concreto las causas o condiciones generales que permitan explicar y predecir los fenómenos que se producen cuando los docentes utilizan los libros de texto como el principal instrumento de la educación (Bonache, 1998).

Otra de las limitaciones de la investigación, a la que ya he hecho mención en los apartados anteriores, está relacionada con mi implicación personal y profesional con la realidad investigada. El hecho de conocer personal y profesionalmente a los participantes de la investigación antes de iniciar el propio proceso investigador ha podido influenciar a la hora de interpretar algunas de las situaciones vividas.

225

A pesar de ello, creo conveniente destacar, tal y como afirman Goetz y LeCompte (1988, p. 114) que: “La etnografía es una de las escasas modalidades de investigación científica que admite en su seno las percepciones y sesgos subjetivos tanto de los participantes como del investigador”.

Las diferentes técnicas utilizadas me han permitido controlar estas limitaciones, puesto que he podido diferenciar en todo momento las interpretaciones que han sido más personales o subjetivas, minimizando esta influencia a lo largo de todo el proceso.

Finalmente, en esta misma línea tengo que añadir una última dificultad relacionada con las diferentes funciones que he tenido que ejercer en todo el proceso, de acuerdo con Stake (1999, p. 83):

El investigador de casos desempeña funciones diferentes y elige cómo se deben desempeñar. Estas funciones incluyen las de profesor, observador participante, entrevistador, lector, narrador de historias, defensor, artista, consejero, evaluador, consultor y otras. Aunque a menudo parece que las reglas de la investigación estén determinadas y sean restrictivas, los estilos que adoptan los investigadores cuando

diseñan, estudian, escriben y consultan varían considerablemente. Cada investigador, de forma consciente o inconsciente, toma decisiones continuamente sobre la importancia que hay que conceder a cada una de las funciones.

A todas estas funciones tenemos que añadirle, además, las propias que he continuado ejerciendo como docente y, por tanto, como compañera de trabajo del profesorado que ha participado en la investigación. Estas circunstancias quizás han hecho que me resultara más difícil asumir el rol de investigador, porque no podía obviar que, a la vez que me iniciaba en ese nuevo rol de investigadora que decide analizar en profundidad y desde fuera lo que sucede dentro, continuaba siendo uno miembro más de la realidad estudiada.

TERCERA PARTE

## **Informe de investigación, discusión y conclusiones**



Capítulo 7

## **Contextualización de la investigación**



Entender y comprender la problemática que se generaba alrededor de la enseñanza centrada en el uso de los libros de texto a partir de los diferentes protagonistas ha resultado un tarea complicada.

Es imprescindible conocer las características del contexto en el que se desarrolla la investigación para poder interpretar las circunstancias que en él se generan y, sobre todo, para llegar a entender los motivos que llevan a los sujetos a actuar de una determinada manera.

En este apartado describiré las características del centro educativo en el que se ha desarrollado la investigación, así como las de los docentes que han participado en la misma.

### 7.1. El centro

La investigación se ha desarrollado en un centro concertado de una sola línea. En él se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y escolariza, aproximadamente, a unos 325 alumnos, repartidos entre las aulas de las diferentes etapas educativas.

Está situado en el centro de la ciudad de Palma de Mallorca y forma parte de una congregación religiosa. Se trata de un colegio religioso con una trayectoria educativa de más de 80 años, ya que empezó a funcionar como centro educativo en 1934.

La escuela se ubica en un edificio histórico del centro de Palma que cuenta con más de 200 años de antigüedad, lo que se evidencia en la estructura, en las instalaciones e incluso en el mobiliario. El edificio tiene cuatro plantas, en las que el espacio se distribuye de la siguiente manera:

En la planta baja se encuentra la secretaría, el gimnasio, la sala de profesores, los despachos de dirección, un baño y una biblioteca.

En el primer piso está el aula de informática, el laboratorio, el aula de música, las aulas de primero y segundo de Primaria, las aulas de cuarto y quinto de Infantil, unos baños, la

portería, el comedor y el patio, que es compartido por todas las etapas, en diferentes turnos.

En el segundo piso se encuentra el aula de sexto de Educación Infantil junto con unos baños adaptados para los niños de esa edad, las aulas del segundo y tercer ciclo de Primaria y las cuatro aulas de ESO. También hay una sala pequeña para el profesorado de secundaria, baños, una biblioteca, una sala de audiovisuales, donde se realizan diferentes celebraciones a lo largo del curso y, un aula polivalente en la que se imparten asignaturas optativas.

En el tercer piso está la biblioteca de primaria y el aula de tecnología.

El profesorado es muy estable, a excepción de uno, todos tienen plaza fija. El equipo educativo está formado por 24 docentes y una auxiliar técnico educativo, repartidos de la siguiente manera:

232

Educación Infantil cuenta con cuatro maestras, de las cuales tres son tutoras y una es la maestra de apoyo (+1), también cuenta con una auxiliar técnico educativo, que se mantiene como dotación adicional porque en el centro se han escolarizado, estos últimos años, alumnos que requieren una atención más personalizada.

Ocho maestros intervienen en Educación Primaria, seis tutores, la directora y una maestra de apoyo. La etapa de ESO cuenta con un total de doce profesores, cuatro tutores, la profesora de apoyo, la orientadora que, además, ejerce las funciones de maestra de apoyo en la etapa de infantil y la directora de secundaria. En esta etapa hay un grupo de 6 profesores que no realizan la jornada completa y la comparten con otras escuelas.

Conviene destacar que de entre los 24 docentes, algunos llevan muchos años trabajando en el centro, (casi la totalidad de su experiencia educativa), mientras que otros hace relativamente poco tiempo que se han incorporado.

El equipo directivo está compuesto por tres personas. La directora de Educación Infantil y Primaria, la directora de Educación Secundaria y la entidad titular, religiosa de la

congregación que actualmente ya está jubilada pero que continua ejerciendo sus funciones como directora titular.

El perfil del alumnado es diverso, su procedencia es muy variada, la mayoría son castellanoparlantes. Algunos provienen de familias con un nivel socioeconómico medio y otros con importantes carencias económicas. Mayoritariamente residen en las zonas cercanas al colegio y, en general, no presentan una problemática social grave.

El horario para el alumnado de Infantil y Primaria es de 9:00 a 12:00h y de 15:00 a 17:00h, a excepción de los viernes que se hace jornada continuada desde las 9:00 hasta las 14:00h. El alumnado de ESO empieza a las 8:00 y acaba a las 14:00h o a las 15:00h en función del día de la semana.

De 12:00 a 13:00h el alumnado de infantil y primaria puede realizar, de manera voluntaria, actividades complementarias que realiza una empresa privada, coincidiendo con la hora de permanencia del equipo educativo de Infantil y Primaria. El centro ofrece también un servicio de comedor y, por las tardes actividades extraescolares de futbito, taekwondo y gimnasia rítmica organizadas por la AMIPA.

En el colegio se respira un ambiente muy familiar, el hecho de ser un centro relativamente pequeño y de una sola línea favorece la convivencia y la resolución favorable de los conflictos que se puedan producir.

Al ser una plantilla estable, entre el profesorado se percibe una buena relación personal, si bien esto no quiere decir que no haya discrepancias tanto personales como profesionales.

- El centro educativo y los libros de texto

Como ya se ha mencionado, el colegio cuenta con una larga trayectoria educativa que siempre ha estado ligada al uso de libros de texto. La decisión de trabajar con manuales escolares ha venido marcada por el equipo directivo, que justifica esta decisión por las necesidades económicas del centro.

Cada curso escolar se ofrece a las familias la posibilidad de comprar los libros en el mismo colegio puesto que, a través de esta venta, las editoriales ofrecen un margen de beneficio económico para el centro.

Este es uno de los principales motivos por los que actualmente en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta Secundaria y, en todas las áreas o asignaturas, se trabaja con libros de texto.

## 7.2. Los participantes

La esencia de la investigación está en los docentes que han participado en ella, pues ellos son las raíces de las que se ha nutrido todo este trabajo y son, sin duda, los auténticos protagonistas.

234

Por ello es interesante dedicar unas líneas a presentarlos, porque resulta necesario acercarnos a sus biografías y a sus historias profesionales, para poder entender cómo han llegado a construir su conocimiento como docentes, y comprender así, completamente el proceso.

Es importante insistir en que los protagonistas no han sido desconocidos, han sido mis compañeros de trabajo durante cuatro años y con todos ellos he compartido mi quehacer como docente; he sido y soy la maestra de apoyo.

En la investigación esto ha tenido sus ventajas y sus inconvenientes porque, por un lado, me ha posibilitado acceder a una gran cantidad de información de primera mano. Pero, por el otro, me he visto influenciada por todo un conjunto de ideas preconcebidas tanto a nivel personal, como profesional, que he tenido que mantener totalmente al margen, ya que no podía dejar que influenciaran.

Para conocer los esquemas conceptuales que poseen los docentes sobre la educación exploraré los contextos e instituciones en que ha tenido lugar la adquisición de ese conocimiento profesional. Para ello haré mención a la formación que han realizado, refiriéndome tanto a la universitaria como a los cursos de formación permanente.

Asimismo haré alusión a la experiencia profesional de cada uno de ellos, teniendo en cuenta los años de experiencia y los diferentes centros educativos en los que han trabajado.

Se trata, en definitiva, de conocer la racionalidad desde la que los docentes han construido su conocimiento profesional en torno a la enseñanza para, posteriormente, poder valorar en qué medida la formación y la experiencia profesional influyen en el desarrollo de una enseñanza centrada en el libro de texto.

**Maestra 1:** Tiene 59 años, es diplomada en magisterio de ciencias sociales, ha impartido clase en toda la etapa educativa de primaria y también en la etapa de Infantil. Actualmente da clases de catalán y plástica en los cursos de cuarto, quinto y sexto de primaria.

Tiene 36 años de experiencia como docente y todos ellos en el mismo centro educativo, el colegio en el que se desarrolla la investigación. Es la directora de Infantil y Primaria y ha compaginado su trabajo como maestra con la función de directora desde el curso 1998-1999. Ha realizado numerosos cursos de formación a lo largo de su trayectoria profesional entre los que destacan, el tratamiento de la lengua catalana en un contexto plurilingüe, congreso sobre escuela y convivencia, Jornadas de educación artística, programación multinivel, un seminario de leemos en pareja y varios cursos sobre competencias básicas.

**Maestra 2:** Tiene 35 años, es diplomada en magisterio de educación primaria en la especialidad de lengua extranjera, ha impartido clase en todos los cursos de la etapa educativa de primaria y actualmente da clases de inglés de primero a cuarto, además de matemáticas y religión en el curso de cuarto de primaria.

Tiene 12 años de experiencia como docente, 9 de ellos en este colegio. Ha realizado diferentes cursos de formación sobre innovación pedagógica con las TIC's y plataformas educativas, programación multinivel, un seminario de leemos en pareja, competencias básicas y varios cursos relacionados con la lengua extranjera.

**Maestro 3:** Tiene 35 años, es diplomado en magisterio de educación primaria en la especialidad de Educación Física y en la especialidad de Educación Especial. Ha impartido clase en todos los cursos de primaria y actualmente es tutor de sexto de primaria, donde

imparte lengua castellana y religión; además realiza las clases de Educación Física de todos los cursos de primaria.

Tiene 9 años de experiencia como docente, 8 de ellos en el centro actual. Ha realizado diferentes cursos de formación sobre primeros auxilios, innovación pedagógica con las TIC's, competencias básicas, psicología y pedagogía infantil, técnicas de motivación del alumnado, aprendizaje cooperativo, valores y actitudes, diseño y planificación tutorial y programación curricular.

**Maestro 4:** Tiene 35 años, es diplomado en magisterio de educación primaria en la especialidad de Educación Musical, ha impartido clase en todos los cursos de la etapa educativa de primaria, además de música en la etapa de Infantil. Actualmente es tutor de segundo de primaria y realiza las clases de música de todos los cursos.

236

Lleva 6 años en la enseñanza, todos ellos en este colegio. Ha realizado diferentes cursos de formación sobre competencias básicas, técnicas de motivación del alumnado, problemas de conductas y resolución de conflictos, pizarra digital, didáctica de la danza y un seminario de leemos en pareja.

**Maestra 5:** Tiene 43 años, es diplomada en magisterio, profesora de EGB en la especialidad de filología, ha impartido clase en todos los cursos de primaria y actualmente es tutora de quinto, además, da clases de inglés en quinto y sexto.

Tiene 21 años de experiencia como docente, 20 de ellos en este colegio. Ha realizado diferentes cursos de formación sobre atención a la diversidad, innovación pedagógica con las TIC's, un seminario de leemos en pareja, competencias básicas, TDAH y varios cursos relacionados con la lengua extranjera.

**Maestra 6:** Tiene 40 años, es diplomada en magisterio de educación primaria, ha impartido clase en el primer y segundo ciclo y actualmente es tutora de tercero.

Tiene 12 años de experiencia como docente, todos ellos en el mismo centro, el actual. Ha realizado algún curso de formación sobre innovación pedagógica con las TIC's, competencias básicas y un seminario de leemos en pareja.

**Maestra 7:** Tiene 41 años, es licenciada en psicopedagogía, ha ejercido como orientadora en la etapa de secundaria y como maestra de apoyo en todas las etapas educativas. Actualmente es orientadora de Secundaria así como profesora de apoyo en ESO y en Infantil

Tiene 18 años de experiencia como docente, 16 de ellos en el mismo centro, el actual. Ha realizado numerosos cursos de formación sobre resolución de conflictos, orientación educativa, altas capacidades y dislexia y, ha realizado un máster en Educación Inclusiva.

Con ellos he recorrido una parte del camino que, evidentemente, no ha estado exenta de dificultades aunque también nos hemos encontrado con algunas recompensas. Resulta necesario valorar la buena predisposición con la que me han recibido, pues, me han ayudado a analizar en profundidad las condiciones que se dan en un territorio cultural gobernado por los libros de texto.



Capítulo 8

## **Construyendo la realidad, el informe de investigación**



Los esfuerzos en esta investigación se han dirigido a comprender e interpretar la singularidad de una realidad concreta, captando desde dentro los significados que un grupo de maestros atribuyen a los libros de texto y analizando las condiciones que éstos generan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este apartado expongo el informe de investigación que responde a la descripción analítica y detallada de las evidencias recogidas a lo largo del trabajo de campo, que parten de la comprensión e interpretación de los significados construidos por cada uno de los miembros del grupo en el contexto específico.

Con este informe pretendo hacer explícito el paso de la descripción de los hechos a la interpretación realizada, de acuerdo con los principios teóricos asumidos por la investigación, teniendo siempre presente que, a pesar de que la interpretación parte desde mi perspectiva, ésta no se presenta como una verdad única, sino como la descripción de un contexto global.

El objetivo final de este capítulo es dar a conocer la información extraída porque, como afirma Latorre (2003), comunicar la investigación es la mejor forma de validarla ya que uno está dispuesto a que otros examinen o debatan los resultados.

Las dimensiones que aparecen a lo largo del informe hacen referencia tanto a los aspectos que afectan a la práctica de los docentes dentro y fuera del aula como a sus percepciones y creencias.

A continuación, abordaré el análisis interpretativo de las diferentes categorías alrededor de las cuales he articulado el informe y que se muestran en la siguiente tabla:

<p><b>A. LIBRO DE TEXTO Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM</b></p>	<p>a-1. Planificar ¿para qué? a-2. La dificultad de salir de la zona de confort a-3. El libro, guía o subordina</p>
<p><b>B. FORMACIÓN EXPERIENCIA PROFESIONAL</b></p>	<p>b-1. Reproducir o avanzar: la vivencia como alumnos b-2. La experiencia condicionada por una única cultura de centro b-3. Inseguridad y desconocimiento, dos caras de la misma</p>

	moneda
	b-4. Sin libro ahora no podría...
	b-5. Modelo artesanal: aprender de los compañeros
<b>C. EL LIBRO DE TEXTO EN EL AULA</b>	c-1. La secuencia didáctica, un proceso lineal
	c-2. El cómo tiene consecuencias
<b>D. LIBRO DE TEXTO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>	d-1. Material estándar dirigido a un “alumno medio”
	d-2. El problema del nivel
	d-3. Adaptaciones sí, no, depende...
	d-4. Los “buenos” y “los flojitos”
	d-5. Preparar para lo que les espera fuera

Tabla 21. Categorías de análisis.

Resulta necesario destacar que cada uno de los maestros que ha participado en la investigación es único y particular; a cada uno le acompaña su propia experiencia personal, sus vivencias y sus creencias. A pesar de esta individualidad, no podemos obviar que todos comparten su labor profesional en un contexto común, lo que resulta determinante. Por este motivo, las diferentes categorías de interpretación se presentan de manera global, haciendo referencia a todo el profesorado. Aunque conviene precisar que, en algunos casos, dicha interpretación no incluye a la totalidad de los docentes.

Lo que se plasma en las líneas que siguen es una visión particular de la problemática generada alrededor de la enseñanza centrada en los libros de texto y de sus consecuencias, poniendo un especial interés en el progreso hacia la inclusión de todo el alumnado.

Para identificar la voz de los implicados en la investigación he utilizado, dependiendo de la herramienta de recogida de información, las siglas que expongo a continuación: por ejemplo, EM1: Entrevista Maestra 1; GD1: Grupo de Discusión 1; OA1, M1: Observación de aula 1, Maestra 1 y así sucesivamente.

## 8.1. Libro de texto y desarrollo del currículum

### 8.1.1. Planificar ¿para qué?

Una de las principales consecuencias del uso del libro de texto que se ha puesto de manifiesto es que, en general, los docentes no orientan su práctica a partir del currículum propio de las Islas Baleares que determina la Administración educativa. Documento en el que se establecen los objetivos y los contenidos a desarrollar con el alumnado, así como las orientaciones metodológicas y los criterios de evaluación que deben guiar la puesta en práctica de cada una de las áreas curriculares.

Este aspecto ha sido reconocido por los propios maestros, quienes afirman no tener en cuenta las directrices curriculares que marca la legislación autonómica, ya que declaran recurrir directamente a la concreción específica que ofrecen los libros de texto:

Muy pocos de nosotros vamos directamente al currículum oficial, todos miramos el libro, vemos que toca ese año y eso es lo que trabajamos. Unos lo siguen más de cerca, hoja por hoja y otros lo usan como una guía. Pero todos nos basamos en el libro de texto y no en el currículum oficial para saber qué hay que hacer ese año, en ese curso determinado, en esa asignatura en concreto (EM2).

Tienes un guión marcado de lo que entra en el currículum, por lo tanto, no importa, en teoría, que te salgas de allí, entre comillas (EM3).

Se supone que libro sigue el currículum de la Consejería, entonces yo lo que hago es cogerlo como base, es decir, tema 1 los sustantivos, vale entonces empezamos a trabajar los sustantivos. [...] Como confío en que se basa en el currículum me quedo medianamente tranquila (EM5).

- Maestra 2: Lo que pasa es que el currículum oficial no pide que el niño sepa lo que es un sustantivo, no lo dice pero lo estudiamos así ¿por qué? [...]
- Maestra 2: Porque siempre se ha hecho, pero si tú vas al currículum desde la Consejería no lo dice...
- Maestra 5: Yo no me lo he leído (GD1).

En este sentido, se ha podido constatar que los docentes preparan sus clases partiendo de la propuesta que viene en el material, evidenciándose que apenas se consideran las características del alumnado en la planificación. Así quedó registrado:

A la hora de planificarme, miro el tema de libro, veo que me puede servir y que no me puede servir y lo organizo en las distintas sesiones. Este día voy a hacer esto, este otro día voy a hacer esto. Depende mucho de la asignatura, varía mucho si estoy haciendo matemáticas, inglés o religión. [...] Y es cierto que me ayuda a la hora de fijar objetivos ¡qué quizás no está bien! pero fijo los objetivos en función de lo que me viene dado en el libro de texto de ese curso, de esa asignatura, o del material para el profesor. No voy nunca al currículum oficial (EM2).

Lo primero que hago cuando voy a prepararme la clase, por supuesto que estoy con el libro de texto, miro un poquito que es lo que vamos a dar (EM3).

La organización es, primero yo me aclaro lo que va a venir, es decir, el tema que voy a tratar durante la semana, durante la sesión. Y una vez que yo esté ya organizado cojo el libro a ver cómo lo ha hecho. [...] El libro me sirve para yo mismo también saber, pues el libro lo ha estructurado de esta manera, pues yo me guío a través de esa manera (EM4).

A base de la experiencia de que siempre he utilizado el libro, siempre hago lo mismo. Yo creo que el libro está bien preparado para que siempre sigas la misma estructura. Mi planificación es ver el temario del libro (EM6).

244

En estas líneas se puede entrever la importancia que tienen los libros de texto en la determinación de los contenidos, de los objetivos y, en general, de todo el currículum a desarrollar. La mayor parte de los maestros asumen que los aprendizajes que debe adquirir el alumnado son aquellos que vienen definidos por el material; por este motivo, todos afirman recurrir al libro para saber lo que tienen que hacer.

Pero, a pesar de que inicialmente parten de su propuesta, algunos docentes han declarado que introducen ciertos cambios siempre que lo consideran necesario. Así, la introducción de modificaciones parece ser una decisión personal de cada maestro. Este aspecto queda plasmado en las siguientes afirmaciones:

Suelo elegir y descartar cosas que me puedan gustar o no del libro, pero es verdad que lo que hago está en función de lo que dice el libro. Normalmente quito cosas, en pocas ocasiones pongo cosas extras (EM2).

Al principio planifico ese tema sobre el libro de texto, con las actividades que vienen ahí. Si más o menos veo que las actividades son un poquito adecuadas para todos

los que están allí, las suelo dejar así. Sino siempre pongo algunas actividades que suelo buscar por internet o de los recursos de ampliación, bueno que también es otro libro de texto (EM3).

Si me parece que el libro sigue una buena guía yo sigo el libro. Si me parece que el libro amplía o me da pocos datos en ciertos conceptos yo los amplío. Ya sea con otro apoyo, otro libro o con otra búsqueda de información hecha por mí. Entonces yo lo explico a los alumnos, esa es mi manera (EM4).

Sí que tengo en cuenta el libro de texto, porque por ejemplo se estudian los diferentes textos, el expositivo.... Hacemos los ejercicios de alguna lección del libro y después buscan cosas en internet y yo también. Tengo todo unos recursos de catalán impresionantes, bueno de muchos sitios y sobre todo estos interactivos (EM1).

Por otro lado, hay que destacar que en las entrevistas personales, cuando se les preguntó cómo organizaban su trabajo a partir de los libros de texto teniendo en cuenta las diferentes fases del proceso de enseñanza y aprendizaje, ninguno hizo mención a la fase de planificación, entendida como la elaboración de la programación de aula y la programación didáctica. Todos se limitaron a explicar cómo inician el proceso partiendo del libro de texto.

Resulta significativo que no se hiciera alusión a las programaciones porque detrás de este silencio se esconde un hecho que se puso abiertamente de manifiesto:

El libro te ayuda a llevar una organización ¡que tú podrías llevar! si te hicieras unas programaciones y tuvieras un montón de material preparado para trabajar, es evidente, pero como no es el caso... Yo en mi caso no tengo programaciones hechas por mí, ni material preparado para ello. Pues claro, tendría que estar improvisando. Para mí el punto fuerte del libro es la organización (EM5).

Este testimonio descubre que no se realizan las programaciones didácticas, aunque parece que tampoco resultan necesarias para poder llevar a cabo la labor docente porque, tal y como se explica, es el libro de texto el que ofrece la determinación que precisan para llevar una “organización”.

Quizás, porque como ya anunciábamos, esta falta de preocupación muestra que se deja de asumir como propia dicha función; consecuencia directa de la descualificación que

provocan los manuales escolares. Se evidencia, por tanto, una falta de hábito para planificar el trabajo.

A pesar de ello, conviene destacar que algunos de los maestros, además de ser conscientes de estas circunstancias descritas, se han mostrado preocupados puesto que afirman que este material les condiciona su trabajo. Así lo reflejan sus propias expresiones:

No me gusta porque me limita muchísimo y sobre todo limita muchísimo a los alumnos (EM1).

El libro de texto me ahorra mucho tiempo, pero tengo que tener cuidado de no encasillarme, podría decir, en el libro de texto.[...] Creo que tendría que mejorar muchísimo en la planificación de mi trabajo diario, hago una planificación pero quizás no le dedico todo lo necesario. Entonces, a veces, es necesario improvisar o es necesario tirar del libro de texto (EM2).

### 8.1.2. La dificultad de salir de la zona de confort

246

Hasta aquí hemos podido ver, en primer lugar, que el libro de texto le determina al profesorado el currículum a desarrollar con el alumnado. Y en segundo lugar, que es el recurso a partir del cual organizan sus clases y, por tanto, es el referente que dirige el proceso de enseñanza.

Por este motivo, todos los maestros coinciden en afirmar que los libros de texto les facilitan mucho su trabajo; ya tienen elaborada la concreción de todas aquellas actuaciones que, se supone, ellos deberían realizar para preparar las diferentes fases del ciclo didáctico (programación, planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, evaluación, etc.). Insisten, además, en que no resulta necesario que las realicen porque en el manual ya están elaboradas.

Declaran que los libros de texto les ayudan, les facilitan considerablemente el trabajo y les ahorra mucho tiempo puesto que, como dicen se les “da todo hecho”:

También te lo da todo hecho, el libro de texto en ese aspecto, claro te lo da todo hecho, el contenido, actividades. Todo te lo hace más fácil, en teoría, lo hace más fácil. [...] Mucha más facilidad para el profesorado en el hecho de que no tienes que perder, digamos, tanto tiempo en, a lo mejor, preparar una clase. [...] El libro, es una

ayuda brutal, porque con el libro es que te preparas la clase en 2 minutos. La miras un poquito por encima, más o menos, como conoces un poquito el temario, pues claro no tiene mucha dificultad (EM3).

Como ya lo tienes todo hecho digamos, tú si sigues el libro, luego a lo mejor, sólo tienes que buscar información concreta de lo que quieras ampliar o ejercicios que quieras hacer (EM6).

Me ahorra mucho trabajo claro, porque ya me da las actividades hechas, ya me da la explicación... (EM5).

Y el libro de texto me ayuda muchísimo, porque tiene experiencias reales, porque tiene audiciones, tiene textos, que quizás, si yo tuviera que buscar todo eso, bueno, no es que no lo domine, sí, sí podría buscarlos, sí podría encontrarlos, pero tardaría horas en preparar sólo una sesión. Entonces el libro de texto es superútil y la guía del maestro también, creo que un libro de texto sin mirar la guía del maestro es muy pobre (EM2).

Este aspecto fue también debatido en el grupo de discusión, cuando se planteó que el libro de texto, a pesar de ser un recurso muy cómodo, no enriquece a nivel profesional al profesorado:

247

- Maestro 4: Claro por ejemplo un libro de texto me da mucha información de partituras, está claro que tú no tienes que hacer el trabajo de buscar. Ya te lo han hecho, es diferente. Después está la cuestión de cómo planteas tú la actividad al niño. Es comodidad del profesor.
- Maestro 3: Yo creo que el tema de los libros, es una ayuda simplemente, es una comodidad para el profesor, es lo que veo.
- Maestra 5: Es una herramienta espectacular.
- Maestro 3: Los libros, por supuesto que es mucha ayuda para nosotros, es verdad que sí, que tienes un guión, que tienes unas actividades y eso sí que ayuda mucho. Pero claro, no es lo mismo la motivación del niño al tener un libro, que a lo mejor tener que buscar ellos la información. Ahora reconozco que el libro de texto es una comodidad, claro. Para nosotros es una pasada. [...]
- Maestro 3: Sí, si yo no digo que no ayude. Pero no significa que eso haga que no te muevas más, vamos que tú eres una persona que puedes buscar recursos, que puedes buscar otras cosas.

- Maestra 6: Por supuesto, porque eso es la comodidad es lo que hablamos. Sí, el libro para nosotros es una comodidad ¡está claro!
- Maestro 3: A eso me refiero.
- Maestra 6: Porque a ti te lo dan y, yo por ejemplo, cojo el libro y lo puedo leer.
- Maestro 3: Claro.
- Maestro 4: Pues eso es lo que yo decía antes.
- Maestro 3: Pero es verdad que tener el libro de texto a ti te hace no enriquecerte. Te puedes enriquecer de otra manera buscando otras cosas (GD2).

Como se puede apreciar en estas líneas, expresiones como “*Para nosotros es una pasada*” o, “*Es una herramienta espectacular*”, denotan que la comodidad que ofrece el material es muy valorada, en general, por los docentes, quienes llegan incluso a declarar que no es necesario que realicen determinados trabajos porque ya se los “da hechos”. Así lo explican:

Ahorra tiempo y facilita el trabajo. Es eso, me ayuda en la planificación, pero por eso, porque me da ya lo que se supone que tengo que haber buscado yo, entonces me facilita el trabajo (EM2).

Quizás por este motivo algunos maestros también insinúan que se trata de un recurso tan confortable que, incluso, permite llevar a cabo una clase sin la necesidad de prepararla:

Es un recurso que mira, si aquel día no has preparado nada, pues tienes el recurso del libro texto (EM1).

Sí aunque tengo que decir que es cierto que, a lo mejor, un día que no te ha dado tiempo de preparar algo, el tener el libro de texto es muy cómodo, es una gran ayuda (EM2).

Porque claro, el libro a veces no has preparado algo y es muy recurrido coges el libro ¡Bueno pues leeremos este tema! (EM6).

Es una herramienta muy buena, sobre todo pues si no has tenido tiempo, a lo mejor, para preparar una clase, es una herramienta que es buena (EM3).

Sin embargo, a pesar de la valoración positiva que realizan algunos relativa a la comodidad que les proporciona el material, otros aluden tímidamente al riesgo que eso conlleva:

Te ata a lo que te viene dado por la editorial, bueno te ata...te encasilla, te encuadra, te deja poco lugar a la variedad y como te facilita el trabajo puedes caer en el

peligro de no prepararte las cosas. Porque es muy sencillo llegar a clase, abrir el libro ver de qué estás hablando... Somos profesores, todos tenemos un mínimo de estrategias para explicar lo que estás viendo ¡aunque ni si quiera lo entiendas tú! Entonces lo lees, lo explicas y hacen sus actividades y es sencillo hacer clase así todos los días. El libro te puede hacer caer en eso, en la rutina y en el acomodamiento de tu trabajo diario y, hay que estar mucho más pendiente de tu trabajo. [...] El libro de texto me es muy útil en mi labor diaria, me ahorra mucho tiempo, pero tengo que tener cuidado de no encasillarme, podría decir en el libro de texto. [...] A mi en lo personal, me da miedo acomodarme (EM2).

Yo creo que con la experiencia, claro ya más o menos has dado todo, ya tienes el mismo funcionamiento y tener el libro pues es una ayuda y a veces te escapabas de organizarte más el trabajo. Yo creo que es un punto débil mío, que tendría que ser más organizada (EM6).

Las palabras de estos docentes marcan un punto de inflexión personal y particular que hacen que se desmarquen del resto del grupo; en ellas se evidencia una reflexión sobre su propia práctica que les lleva a preocuparse por su desarrollo profesional.

249

Además, uno de ellos va todavía un poco más allá al reflexionar sobre su función en la escuela y sobre el papel que juega el material:

El libro ayuda al maestro a hacerle la vida más sencilla, pero no ayuda a conseguir las finalidades de la educación, porque según lo que yo creo, la educación va mucho más allá de información y el libro de texto te da información (EM2).

El análisis de la realidad nos ha permitido reparar en una consecuencia directa de esta comodidad que ofrecen los libros que conviene resaltar. Cuando se plantea, de forma hipotética, la posibilidad de organizar el trabajo sin libros de texto o combinando diferentes estrategias, la mayor parte de los maestros se ha referido al exceso de trabajo y al gran esfuerzo que eso implicaría, destacando que lo ven como algo muy complicado y muy difícil de llevar a cabo. Así quedó reflejado:

Pero que es muy complicado, tienes que preparar mucho trabajo y tampoco sabemos cómo hacerlo. [...] Si tú te tienes que preparar todo, creo que tienes que ser muy organizada y trabajar un montón. [...] Si no tienes libro tienes que preparar, o sea, nuestro trabajo sería el triple también (EM6).

Bueno primero de todo es un trabajazo. [...] Cuando haces una cosa personalizada, haces un trabajo que es diferente, preparas una clase y, a lo mejor, tardas una hora (EM3).

Supone mucho trabajo por parte del personal, está claro y mucha organización sobre todo (EM5).

Me ayuda a desarrollar lo que es la clase, la sesión. Sin él, tardaría muchísimo más, se podría hacer, sí obvio, pero requería muchísimo trabajo (EM2).

Uno de ellos deja entrever hasta qué punto puede llegar ese acomodamiento en el trabajo, al insinuar que, a pesar de que la introducción de alternativas al libro de texto pueda ser positiva para el alumnado, el profesorado no las llevará a cabo si eso le implica más trabajo del que se requiere con el libro de texto.

Por desgracia, lo que hace la gente cuanto menos haga, más a gusto. Entonces la mayoría, claro, ¿vas a cambiar una cosa, por mucho que sea por el bien de los niños, que a ti te lleve mucho más trabajo, más del doble y del triple? No está dispuesta la mayoría a hacer eso (EM3).

El conjunto de todas las circunstancias comentadas hasta ahora podrían sintetizarse en una idea general: el libro de texto facilita tanto las cosas que cualquier alternativa que exija una mayor implicación de la que demanda el trabajo con este material va a suponer un gran esfuerzo y se va a vislumbrar como un objetivo casi imposible de alcanzar; aunque ese esfuerzo no sea más que el propio que se requiere para ejercer las funciones de docente.

Al fin y al cabo, lo que se está poniendo en evidencia es una actitud de resistencia al cambio. Así se revelaba:

Creo que también, a lo mejor, estamos un poco acomodados a utilizar el libro... (EM6).

Posiblemente esta sea la clave, son los docentes los que se han “acomodado” al libro de texto.

### 8.1.3. El libro, guía o subordina

Si bien las evidencias revelan que el libro de texto es un elemento vital para el profesorado, algunos parecen no estar conforme con ello, pues afirman que el material no condiciona su trabajo aludiendo a que lo utilizan para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta cuestión ha sido reincidente y se ha puesto de manifiesto sobre todo en los grupos de discusión, cuando intentamos poner en evidencia las limitaciones que presentan los libros de texto. Estas fueron sus palabras:

- Maestra 6: El libro es una guía, que te guía para saber lo que tienes que hacer.
- Maestra 5: Yo creo que luego tú en el tema haces tu aportación personal. Para mí, por ejemplo es una guía, me sirve para organizarme. Pero hay temas que sí que me baso en el texto, cojo el texto y se lo explico, porque estoy de acuerdo con lo que pone. Pero sí que es cierto que hay muchas cosas que para nada toco, es más...
- Maestra 6: Como la división que te pone la resta...
- Maestra 5: Es más leo el cuadrito azul de mates (*se refiere al recuadro azul que aparece en el libro de texto con la explicación teórica del contenido que se trabaja*), por ejemplo la fracción de un número es tal... y cuando lo acabo de leer les digo: ¡olvidarlo!, se lo digo: ¡olvidarlo, vamos a hacerlo en la pizarra! Y se lo explico yo a mi forma. Lo único que claro, estamos viendo la fracción de un número porque en el libro pone que toca la fracción de un número. Y luego yo lo explico como quiero.
- Maestro 4: A eso me refería, que te indica lo que tienes que hacer, claro tú sigues, pero si quieres hacerlo exactamente como dice el libro ya depende de cada uno (GD2).

251

La expresión “el libro es sólo una guía” encuentra su significado en este fragmento; no obstante, lo que en realidad indican es que no siempre siguen el libro al pie de la letra, sino que introducen cambios o añaden su “aportación personal” a aquello que presentan a través del material.

Pero lo que ciertamente se está poniendo en evidencia es que esos cambios a los que se refieren son muy poco significativos. Y aunque ese contenido que se explica al alumnado ha venido diseñado y establecido por el libro, resulta sorprendente la poca importancia que le dan a este aspecto. Sus palabras son claras:

Lo único que claro estamos viendo la fracción de un número porque en el libro pone que toca la fracción de un número. Y luego yo lo explico como quiero” (GD1, M5).

En estas líneas se puede percibir que no es trascendente que sea el material el que fija aquello que está trabajando en el aula, sin embargo lo que sí resulta determinante es que “lo explica como quiere”.

Algunos maestros volvieron a insistir en esta cuestión:

- Maestra 6: Yo empiezo explicando algo y llega un momento que cuando me doy cuenta no estoy explicando, o estoy explicando mucho más de lo que viene aquí, pero por el interés de los niños, por eso yo digo que el libro de texto te ayuda...
- Maestra 5: Yo creo que el libro a la larga de lo que nos sirve...
- Maestro 3: Sí, ayuda como en plan de guía.
- Maestra 5: Sí de guía.
- Maestro 4: Sí y no. O sea, en una parte sí que estoy de acuerdo porque es verdad que el libro, por ejemplo, te dice vas a trabajar los artículos después vienen los sustantivos... Entonces es verdad que te está diciendo lo que tienes que ir haciendo. Pero es lo que también le comenté en la entrevista personal a la moderadora, después cada uno es el que realmente tiene varios caminos, si quieres trabajar el sustantivo de la forma en que te dice el libro o el sustantivo de la forma en la que tú crees (GD2).

252

En esta ocasión vemos como el profesorado reconoce que el libro determina lo que deben trabajar, así ha quedado expresado “*te está diciendo lo que tienes que ir haciendo*”. Pero una vez más, vuelven a destacar que después son ellos los que deciden cómo llevarlo a cabo.

En la cuarta sesión del grupo de discusión dedicada a analizar la clase de uno de los participantes que se había registrado en vídeo volvió a salir este tema, aunque de forma diferente; no mencionaron expresamente que el libro era sólo una guía, pero se puso de nuevo de manifiesto:

- Maestro 4: Y después otra diferencia, si te refieres a diferencias, es que ha hecho un gran cambio de seguir el libro, el mismo incluso ha soltado el libro, o sea ya no tiene el libro en la mano. Ha hecho una gran diferencia de seguir libro a esto.
- Moderadora: ¿La propuesta de hacerlo así la coges del libro texto?

- Maestro 3: La hago siempre.
- Moderadora: Es que en la guía como sugerencia didáctica pone: “pregunta a los alumnos si alguna vez han asistido a alguna celebración en la que hubiera algún programa de actividades, que recuerden que datos contengan estos programas”... Por lo tanto lo que estás haciendo está en la guía didáctica. [...]
- Maestro 3: ¡Ah, vale! Bueno creí que te referías que a si lo hacía así siempre, a la explicación sin el libro. No sabía si te referías a si utilizaba el libro de texto para hacer lo de la explicación o si simplemente había sido en esa clase. Creía que te referías a eso. No, no sabía ni que estaba en el libro.
- Moderadora: ¿No la habías mirado?
- Maestro 3: No. (GD4).

En esta clase, en el momento de realizar la presentación del nuevo contenido, el maestro pidió a los alumnos que cerraran el libro de texto y, a partir de ahí, les realizó preguntas sobre lo que ellos sabían.

Algunos docentes destacaron que hubiera pedido a los alumnos que cerraran el libro de texto para hacer la explicación, porque para ellos eso significaba que no estaba trabajando con él. Sin embargo, aunque en ese momento puntual de la clase tuvieran el libro cerrado, todo lo que se trabajó en esa sesión vino fijado por el material. Además resultó que esta actividad aparecía como sugerencia en la guía didáctica del maestro. Así quedó reflejado:

- Moderadora: ¿Y qué papel juega el libro de texto en esta parte?
- Maestra 6: Hombre ha servido de guía.
- Maestro 3: De guía, es la guía de saber lo que tengo que trabajar del contenido, pero no hemos utilizado para nada el libro de texto.
- Moderadora: Bueno acabáis leyendo el ejemplo del libro.
- Maestro 3: Bueno el... (*duda*), el libro al hacer la explicación lo tienen todos cerrados y yo también. [...]
- Moderadora: Entonces ¿el papel del libro habéis dicho?
- Maestra 6: El de guía.
- Maestra 2: Sirve como para saber qué hay que hacer y luego tienes el ejemplo.
- Moderadora: Pero es el que ha determinado el contenido a trabajar.
- Maestra 2: Ah, claro.

- Maestra 1: Porque el libro determina el contenido, lo determina todo, determina todas nuestras actuaciones ¿o no? ¿no creéis?
- Maestro 3: Sí.
- Maestra 1: Que claro que los puedes adornar con mil cosas pero determina mucho.
- Maestra 6: Tú puedes seguir.
- Maestra 2: Seguimos mucho el libro.
- Maestra 6: Vamos a ser sinceros.
- Moderadora: ¿Creéis que podemos decir que en esta sesión el libro ha sido una guía?
- Maestra 6 y Maestro 3: Sí.
- Moderadora: ¿Sólo una guía?  
(Silencio)
- Maestro 3: Sí una herramienta. Yo para mí ha sido simplemente una guía y ha sido como un ejemplo. Es para lo único que lo he utilizado. Que luego, a lo mejor, haya actividades que he hecho yo que está en el libro, puede ser. Pero no es que las he sacado del libro, no se me ocurría tampoco otra cosa para hacer (GD4).

254

La idea de que el libro es simplemente una guía está asumida por los docentes, a pesar de que los maestros manifiestan que el libro lo determina todo; parece que estos testimonios no llegan a calar, ya que finalmente reiteran que el libro no condiciona el desarrollo de las clases.

Como contrapartida a esta expresión que utilizan (guía), hay que decir, que a través de las observaciones de aula, los manuales escolares tuvieron un papel fundamental. La mayoría de las clases se desarrollaron partiendo de ellos y, en prácticamente la totalidad de las sesiones, fue el único recurso utilizado.

Un pequeño matiz que ayuda a reforzar esta argumentación gira en torno a la evaluación. Los controles que se incluyen en las guías didácticas son el instrumento principal que utilizan los docentes para evaluar al alumnado. En este tema profundizaremos más adelante, pero es necesario mencionarlo ya que ayuda a argumentar la incompatibilidad que se produce al declarar que el libro es “sólo una guía”, cuando para comprobar el grado de adquisición de los aprendizajes los docentes se basan de manera, casi exclusiva, en los exámenes que ofrecen los manuales escolares. Este es un ejemplo:

Hombre al evaluar sí que utilizas realmente lo que da el libro y no te sales. Utilizas el material del libro, claro, y no te sales de lo que da el libro (EM4).

Toda la argumentación expuesta sugiere que en, este contexto, no podríamos hablar del libro de texto como “una simple guía”, porque las evidencias muestran lo contrario. En el momento en que el libro establece los contenidos y determina las actividades de enseñanza y aprendizaje que se llevarán a cabo, deja de ser una simple guía y pasa a configurarse como el auténtico vertebrador de la práctica educativa. Así lo reconocían algunos de ellos:

Lo ideal, es utilizar el libro como herramienta de información, no seguirlo paso a paso como hacemos nosotros (GD6, M5).

Los libros de texto yo creo que tienen que existir, lo que pasa es que no se tiene que hacer un abuso de ellos y creo que nosotros aquí muchas veces hacemos un abuso (EM1).

255

Los diferentes hechos observados nos revelan que el verdadero significado de la expresión “el libro es sólo una guía” está en una de las frases que dijo una de las maestras:

El libro es una guía, que te guía para saber lo que tienes que hacer (GD1, M6).

Así, nos demuestran que el libro de texto “les guía para saber lo que tienen que hacer” y, aunque algunos consideren que no les determina en su quehacer diario, sin él posiblemente no sabrían trabajar:

Si no tuviera libro yo creo que sería bastante complicado, entonces si me quitaran ahora el libro creo que me quedaría un poco... (GD1, M6).

## 8.2. Formación y experiencia profesional

### 8.2.1. Reproducir o avanzar: la vivencia como alumnos

La experiencia escolar de los propios maestros es un factor clave en la determinación y en la continuidad de la práctica educativa liderada por el libro de texto; juega un papel trascendente en el desarrollo profesional del docente.

Este aspecto ha resultado relevante puesto que se ha dado la particularidad de que la propia experiencia escolar que vivieron todos los maestros, se configuró también alrededor de los libros de texto.

En el primer grupo de discusión plasmaron por escrito el recorrido vivido a través de su experiencia educativa como alumnos. Todos aluden al importante papel que jugaron los manuales escolares en su trayectoria académica, tal y como se puede apreciar:

Si voy haciendo un recorrido de mi etapa de primaria, mi visión más repetida sería la del libro de texto y la de frases de profesores tales como: “sacad el libro, abrid el libro por la página tal, haced las actividades, estudiad los temas”... Y con esto quiero decir que en mi caso, el libro fue protagonista (GD1, M4).

Los maestros siempre dictaban la materia sobre todo geografía e historia. Recuerdo que era fundamentalmente memorístico. Los maestros querían que la lección fuera exactamente como estaba en el libro e íbamos tema por tema (GD1, M1).

256

Durante mi experiencia como alumna no recuerdo un sólo año, ni una asignatura en la que no utilizáramos el libro. Por lo poco que recuerdo, ya que son muchos los años transcurridos, para mí era una herramienta muy útil (GD1, M5).

Bueno, yo sólo recuerdo haber estudiado con libros de texto. Recuerdo que sacábamos el libro, el profesor explicaba. Sólo algunos aceptaban que le hicieran preguntas. Después nos enviaban todos los ejercicios y estaba prohibido levantarse, aunque tuvieras dudas. Luego no podías preguntar a tus compañeros. Tenías que saberlo hacer sí o sí (GD1, M6).

Durante mi época como estudiante recuerdo haber usado el libro de texto por lo general. Tengo un recuerdo muy claro de la cartilla, no sé exactamente cuántas había, pero sé que tenías que ir pasándola de una a otra y avanzando (GD1, M2).

El libro de texto fue un instrumento esencial que guió y ordenó los procesos de enseñanza y aprendizaje de este grupo de docentes, imprimiendo una línea metodológica característica que ha sido identificada y descrita por ellos.

Después de exponer y compartir las bases sobre las que se había conformado la escolaridad de cada uno de los maestros, surgió otra cuestión directamente relacionada con la propia

experiencia; la continuidad que los maestros dan actualmente en sus aulas a determinadas maneras de proceder que ellos han vivido como alumnos.

- Maestra 2: El otro día en el curso que estamos haciendo, la profesora dijo una frase que me llamó la atención y es que “enseñamos como nos enseñaron”.
- Maestra 5: We teach...
- Maestra 2: as we were taught.
- Moderadora: Enseñamos como aprendimos.
- Maestra 5: Y esto es verdad, pero yo lo he dicho muchísimas veces, en mi caso personal porque yo sólo puedo hablar de mí. Yo en mi caso particular enseño literalmente lo que yo... y a veces es que reproduzco cosas que yo he vivido con profesores. Seguramente que reproduzco los profesores que, o hago cosas...
- Maestra 8: Que te gustaron.
- Maestra 5: Exactamente, porque lo que no me gustó probablemente es que lo he anulado. Recuerdo por ejemplo, no olvidaré nunca a mi profesor de lengua castellana que era el director; además, mis clases de lengua castellana son sus clases.
- Maestra 8: Te gustaban.
- Maestra 5: Sí me encantaban. Y luego de hecho yo estudié filología por eso (GD1).

257

Lo expresado pone de manifiesto el peso de una larga tradición educativa que tiende a mantenerse a lo largo del tiempo. Como consecuencia de esa reflexión, no tardan en exponer que, lo que hacen ahora, no es tan diferente de lo que ellos hicieron como alumnos:

Tengo guardados también algunos cuadernos de cuando cursé tercero y revisándolos me he dado cuenta de que quitándole el color amarillento de las paginas, bien podría ser de cualquiera de los alumnos que cursan tercero ahora (GD1, M2).

Pero yo creo que todos, también más o menos empleamos la versión de antes. Yo, que he ido a clase con todos los profesores, creo que más o menos todos reproducimos lo mismo, aunque de forma algo diferente. [...] Yo mi formato, yo hago lo mismo un poco como lo hacía antiguamente. ¡A ver no les mando doscientos mil ejercicios! Corrijo mucho en la pizarra y que salgan ellos, cosa que no se hacían, sólo se hacía salir alguna vez a la pizarra para corregir... (GD1, M6).

Tú coges un cuaderno de un niño de quinto ahora y un cuaderno de quinto de cuando estaba esa profesora hace 10 años, y es exacto, la misma organización del cuaderno (GD1, M5).

Estas revelaciones denotan que el quehacer diario de los maestros sigue, en buena parte, arraigado a un modelo de escuela tradicional. Un modelo que reproduce el mismo estilo pedagógico con el que los docentes fueron escolarizados y que, como repararemos posteriormente, se encuentra totalmente supeditado al uso de libros de texto.

### 8.2.2. La experiencia condicionada por una única cultura de centro

Hay que recordar que la larga trayectoria educativa del centro iniciada en el 1934, siempre ha estado ligada al uso de libros de texto y, con el paso del tiempo, ha continuado perseverándose.

258

Resulta indispensable subrayar que en la práctica totalidad de los casos, ésta es la única experiencia laboral que han tenido los docentes en el ámbito de la educación formal, a excepción de tres maestros que han tenido una experiencia breve y puntual en otro centro educativo.

Este hecho es muy significativo ya que la experiencia profesional de este grupo de docentes parte del conocimiento de una exclusiva realidad educativa. Realidad que ha estado siempre sujeta al uso del libro de texto y que ha impregnado toda una cultura de centro. Con estas palabras lo describía uno de ellos:

Pero el libro encasilla mucho la escuela, marca muchísimo los límites de lo que es el colegio, o sea, es libro y cuaderno, con buena letra y con enunciados copiados y ejercicios bien hechos... que probablemente no les van a servir para nada cuando tengan 20 años (EM2).

Las siguientes declaraciones hacen alusión a estas condiciones referidas:

A mí me gusta tener libros de texto porque creo que es una ayuda, y aparte también siempre he trabajado con libros de texto, es lo que sé. Es con lo que sé trabajar porque yo cuando empecé aquí tampoco... vale, bueno algún proyecto y esto, pero trabajábamos como antiguamente: libro, cuaderno, tú das la explicación y ellos te

escuchan. [...]¿por qué? porque llevo 10 años trabajando y siempre he hecho lo mismo, he utilizado el libro. He dicho que he hecho muchas cosas a parte del libro, pero siempre he tenido un referente en el libro (EM6).

No tengo una experiencia previa, es un poco difícil imaginarme que haría porque no sé, no lo he hecho, no he visto otras experiencias así muy de cerca que se pueda hacer, sé que existen pero no las he vivido, entonces no las conozco (EM2).

Hasta aquí podemos ver como se conjugan tres circunstancias decisivas en el mantenimiento del uso de los libros de texto y en la continuidad de las prácticas educativas asociadas a ellos. La larga trayectoria educativa del colegio que siempre ha dependido de los manuales escolares; la propia experiencia escolar vivida por los docentes y la única experiencia laboral de prácticamente la totalidad de los docentes en el mismo centro educativo.

Tres factores que nos sitúan en un contexto en el que los maestros declaran no haber tenido experiencias educativas alternativas al libro de texto, y si las han tenido siempre se refieren a ellas sólo como actividades puntuales:

Ya os digo que estoy hablando desde el desconocimiento, porque yo no sé hacer otra cosa. Qué tengo que aprender, que lo mismo dentro de 3 años tenemos esta reunión y os digo ¡oye qué bien va esto! Pero es que yo ahora mismo la verdad, tengo que ser humilde en esto. Si yo he trabajado siempre así, y mis niños son muy felices en el aula creo, o por lo menos eso me demuestran y salen bien preparados, creo (GD6, M5).

Experiencia puntual sí, el año entero no. O sea, algún tema en concreto sí, bueno no, no puedo decir que sin libro totalmente, porque he usado el libro, para saber, para determinar que voy a estudiar. Luego quizás lo he planteado sin usar el libro de texto, pero yo al preparar el material he usado el libro de texto (EM2).

### 8.2.3. Inseguridad y desconocimiento, dos caras de la misma moneda

Los dos elementos descritos anteriormente ayudan a perpetuar un modelo de escuela atrapado entre las páginas de los libros de texto que se ve, además, reforzado por la influencia directa que ejerce un tercer factor decisivo.

Hablamos de la formación del profesorado, ya que sin una formación sólida que asiente las bases de lo que es, o debería ser la educación en el siglo XXI, se continuarán manteniendo aquellas prácticas educativas que parten y se centran en el uso de los manuales escolares.

Esta falta de formación ha sido reconocida por los propios docentes y se ha puesto de manifiesto de diferentes maneras en la realidad investigada. En primer lugar, a través de la inseguridad con la que hablan los maestros cuando se refieren a las alternativas al libro de texto. En segundo lugar, al hablar de determinados conceptos o estrategias de forma errónea.

Así, ha quedado evidenciado que cuando el profesorado habla de las posibles alternativas lo hace siempre con inseguridad, sin llegar a especificar en qué consisten y siempre hablando en un sentido hipotético o figurado, lo que viene a mostrar un cierto desconocimiento general que, a su vez, ha sido reconocido por ellos:

260

Yo utilizo el libro pero luego veo si tiene probabilidades para trabajar algún proyecto, bueno no sé si se llama proyecto, o alguna forma diferente de trabajar de forma colectiva. [...] Hombre sí, yo por ejemplo, hace unos años en segundo, que hicimos un proyecto de los planetas, bueno no sé si se puede llamar proyecto porque creo que un proyecto es más complicado... (EM6).

No me he atrevido a hacerlo, estaría dispuesto, a lo mejor a hacerlo, pero no me he atrevido tanto porque tampoco sé... [...] Claro sí, estuvimos haciendo, como una especie así... bueno entre comillas como un proyecto. Trabajamos el tema de países con las comidas típicas, luego hicimos una exposición oral, primero explicamos varios países en clase... bueno hicimos así un proyectito que estuvo muy bien (EM3).

Nosotros hacemos cosas conjuntamente, trabajo cooperativo, no sé si se dice trabajo cooperativo, pero trabajan conjuntamente los niños, pero no sé (GD6, M6).

Esta cuestión también estuvo presente en la primera sesión del grupo de discusión:

- Maestra 2: Yo es que creo que no sabemos lo que es trabajar por proyectos.
- Maestra 5 y 2: No lo sabemos.
- Maestra 6: Para mí un proyecto es hacer un trabajo.

- Maestra 2: Claro tenemos una idea muy etérea y no significa que no vayan acabar sabiendo lo que tienen que saber.
- Maestra 6: No porque tú cogerás los objetivos, por ejemplo que sepan lo que es un sustantivo, que sepan qué es un adjetivo. Pero los van a trabajar de otra manera. A lo mejor los buscarán en un texto...
- Maestra 2: Claro y aprenderán de la misma manera y tendrán más recursos, porque es que es hacer los deberes es muy fácil. Es que las actividades de los libros son sencillas (GD1).

Los maestros confirman no saber realmente lo que significa trabajar por proyectos. Esto resulta muy revelador porque, a través de las observaciones realizadas en el centro, las entrevistas y los grupos de discusión se ha podido constatar que, en la mayoría de los casos, cuando los maestros hablan o sugieren alguna alternativa al libro de texto, se refieren a los “proyectos”. Pero, como se puede entrever, parece que no saben lo que significa ni lo que implica realmente dicha estrategia y, por tanto, hablan de ella, pero sin conocimiento:

Intentamos hacer, no sabemos si hacemos proyectos o si se dice proyectos, a lo mejor un proyecto es más complicado. Nosotros le decimos proyecto porque es una forma de hacer diferente a lo que sale en el libro (GD6, M6).

Se constata que cuando los maestros no conocen determinadas estrategias metodológicas hablan de ellas como situaciones inciertas o confusas, con las que difícilmente se identifican y con las que tampoco se sentirían capaces de trabajar porque las consideran muy complicadas.

Este aspecto, como ellos mismos sugieren, encuentra su justificación en la falta de formación que les lleva, entre otras cuestiones, a desconocer las posibles estrategias metodológicas que podrían utilizar. Así lo manifestaron:

Es que tampoco estamos muy formados, yo misma no estoy muy formada... yo hago más o menos lo que yo creo que puede ir bien para aprender ciertos conceptos, pero que es muy complicado es mucho... tienes que preparar mucho trabajo y tampoco sabemos cómo hacerlo (EM6).

Quizás no hacemos, no nos atrevemos porque no sabemos y lo que no sabes a lo mejor te da miedo. [...] No tienes los recursos, no tienes las ideas y te falta tiempo para preparar (GD6, M2).

Pero también tenemos que aprender a hacerlo, quiero decir yo creo que no es coger y decir ¡venga trabajo cooperativo empezamos! No, nos tienen que enseñar, explicarnos qué, cómo se hace, tener las cosas muy claras porque estamos muy perdidos en todo esto. Nosotros hacemos cosas conjuntamente, trabajo cooperativo, no sé si se dice trabajo cooperativo, pero trabajan conjuntamente los niños, pero no sé. Yo creo que lo primero que tenemos que saber es cómo se hace esto. [...] Es eso, es lo que decimos que si queremos hacerlo que sea de cara al curso que viene, primero tenemos que aprender cómo, tenemos que hacerlo una vez (GD6, M6).

Se hace explícita la falta de formación cuando expresan que necesitan aprender en qué consisten las diferentes estrategias metodológicas antes de empezar a aplicarlas, para poder llevarlas a cabo de forma correcta. A la vez que se intuye, en algunos de ellos, una cierta predisposición e interés hacia ellas:

262

Creo que todo es aprender. Nosotros ahora lo encontramos imposible porque estamos acostumbrados a una cosa pero todo esto va cambiando y supongo que nosotros tendremos que cambiar, pero hay que aprender (EM6).

Porque tenemos que empezar a saber trabajar, a veces saliendo un poco del libro de texto (GD6, M6).

Otra muestra de la falta de formación se manifiesta a través de los errores que comenten los maestros al hablar de las diferentes estrategias metodológicas, así como el lenguaje que utilizan para expresar determinadas ideas:

A mi las veces que he dejado el libro y he estado trabajando fuera del libro, más o menos me ha ido bien. Pero siempre ha tenido que ser, sobre todo, siempre ha sido en grupos, no lo he hecho de manera a lo mejor... no sé otro tipo de clase a lo mejor más magistral, fuera del libro de texto (EM3).

Cuando ya quito el libro de texto voy a proyectos, cosas que sea trabajar más en grupo. De manera más individualizada, claro cuesta más, a mi por lo menos me cuesta más porque no estoy acostumbrado a ello (EM3).

Creo que la idea esa de... que he oído hablar pero que nunca he hecho nada... La idea esta de los ejes transversales o de los, de los... que hay un punto, por ejemplo... una película, una temática en concreto y a raíz de ahí lo sacas todo, eso me gusta... Sí tendría que aprenderlo, me encantaría, eso me gusta (EM5).

Como se puede apreciar, en estas declaraciones se produce una asociación del trabajo por proyectos con el trabajo en grupo. Pero conviene aclarar que trabajar en grupo no significa trabajar por proyectos, por lo que se vuelve a utilizar el término de “proyectos” de forma inadecuada.

El último aspecto analizado que nos permite corroborar esta falta de formación lo encontramos en la información obtenida de los datos personales que ha aportado el profesorado. En ella se evidencia, en algunos casos, que los únicos cursos de formación que han realizado últimamente son los que se han llevado a cabo en el mismo centro educativo, planteados desde la dirección del colegio.

263

Asimismo, es interesante destacar que cuando se les preguntó si habían realizado alguna formación relacionada con los libros de texto todos contestaron que no, a excepción de una maestra (la que tiene más años de experiencia en el colegio) quien comentó que, años atrás, en el centro realizaron un pequeño asesoramiento para que los docentes pudieran llevar a cabo la selección de los libros de texto en función de diferentes criterios pedagógicos.

#### 8.2.4. Sin libro ahora no podría...

La dependencia del profesorado hacia el material es tal que han llegado, incluso, a declarar que no serían capaces de desarrollar sus funciones sin los libros de texto. Tal y como explicaron:

Es que no lo tengo muy claro, es que no me lo he planteado. Entonces no sé como lo haría, supongo que prepararía materiales, actividades, juegos. Pero es que hoy por hoy necesitaría un libro de texto para que me diga qué tengo que trabajar, qué tema o qué concepto o qué contenido, hacia dónde tengo que ir (EM2).

¿Qué haría sin libros? yo creo que es que no podría trabajar sin libros... Bueno todo se aprende, ahora mismo lo pienso y no me veo trabajando sin libros ¿por qué? porque llevo 10 años trabajando y siempre he hecho lo mismo, he utilizado el libro (EM6).

A pesar de que ciertos docentes han hablado abiertamente de esta dependencia, conviene destacar que esta cuestión no ha sido reconocida por la totalidad de los maestros. Algunos han declarado que serían capaces de trabajar sin los manuales escolares; pero la información que hemos obtenido a través de las diferentes fuentes ha evidenciado que, de una manera u otra, esta dependencia hacia el material está presente en todo el profesorado.

En un grupo de discusión, por ejemplo, surgió espontáneamente esta cuestión:

- Maestra 5: Lo primero que le dije a ella en la entrevista fue: yo no me planteo la vida sin un libro. Es que no sé, no sé...
- Maestra 6: Sí, no sabes porque siempre lo has tenido. Si tú llegas a este colegio y te dicen no existen libros ya...
- Maestra 5: Claro aprendes. Pero como sales de magisterio directamente sales y te pones a trabajar, o sea aplicas lo que has aprendido en magisterio, más la propia vivencia.  
Tú en primaria haces lo que aprendes en ese colegio, y yo he aprendido de una profesora que ha estado aquí. Si hubiera aprendido ahora, por ejemplo de ella, habría aprendido de otra forma.
- Maestra 6: El que llegue nuevo ahora, por ejemplo el año que viene, todo proyectos, de lo nuevo pues se aprende. Proyectos, no sabes pero te guías y cuando hayan pasado 5 años pues lo sabrás trabajar perfectamente. Claro, pero ahora mismo a nosotros nos dicen el año que viene fuera libros y ¡un agobio!
- Maestra 2: Los quitamos de uno en uno porque todos de golpe...
- Maestra 5: No, todos los libros de golpe no, me suicido. [...]
- Maestra 2: Y que pueden acceder a toda la información que tienen en el libro de mil quinientas maneras.
- Maestra 5: Porque es que no necesitan el libro para nada, no lo necesitan para nada, todo está en el ordenador.
- Maestra 2: Lo necesitamos nosotros (GD1).

Expresiones como *“Yo no me planteo la vida sin un libro”* o *“A nosotros nos dicen el año que viene fuera libros y ¡un agobio!”*, son un reflejo claro de la dependencia que siente el profesorado hacia los libros de texto. Asimismo, es interesante destacar que la justificación que ofrecen aparece acompañada de las mismas argumentaciones que hemos expuesto en los apartados anteriores. Dependen del libro porque es el material con el que siempre han trabajado: *“Sí, no sabes porque siempre lo has tenido”* y, porque una vez que iniciaron su experiencia profesional se limitaron a reproducir aquello que hacían otros docentes: *“Tú en primaria haces lo que aprendes en ese colegio y yo he aprendido de una profesora que ha estado aquí”*.

El análisis de la realidad descubre en estas afirmaciones un reflejo más de la cultura de centro que se ha ido forjando y transmitiendo con el paso del tiempo en esta comunidad educativa. Una cultura fuertemente marcada por el uso de libros de texto y que ha impregnando la práctica del profesorado. En las siguientes declaraciones se pueden apreciar algunas connotaciones que denotan la esencia de esa cultura escolar:

En la realidad que yo vivo como educadora en el centro donde trabajo es fundamental, es básico, es como el vademécum de un médico, o sea, hace falta, es necesario un libro de texto para trabajar (EM2).

Siempre he trabajado con libros de texto, es lo que sé. Es con lo que sé trabajar porque yo cuando empecé aquí tampoco... vale, bueno algún proyecto y esto, pero trabajábamos como antiguamente: libro, cuaderno, tú das la explicación y ellos te escuchan (EM6).

Mi experiencia, cuando llegué aquí me dijeron esta es tu clase, todos esos son tus libros y estos son tus niños, ¡Ale empieza! y tú pues claro, yo con la experiencia que recuerdo... (GD1, M6).

Esta práctica se encuentra tan arraigada entre los maestros que cuando se les plantea de forma hipotética la posibilidad de trabajar sin libros, algunos sugieren que volverían a repetir lo mismo que hacen ahora con el material. Así quedó reflejado:

Que lo haría sí, seguramente, me implicaría muchísimo más. Pero claro estoy acostumbrada a eso, por ejemplo un control, una evaluación ¿cómo lo haría? Pues

es que seguramente lo haría muy parecido a lo que hago hoy por hoy, pero sin tener ese modelo como base, porque es lo que sé hacer. Entonces podría ir probando y viendo si hay éxito o no y repetirlo o no. Pero empezaría de lo que conozco, partiría de lo que sé hacer y he estado haciendo (EM2).

Acudiría a las nuevas tecnologías y, quieras o no, yo pienso que yo me haría tipo libro. Es decir, todo el mundo se hace un resumen, se hace un tal... tipo libro, me refiero que me llegaría a hacer una estructura tipo libro (EM4).

Otro ejemplo de la dependencia lo vemos cuando aluden a que quizás introducirían algunas alternativas pero siempre y cuando ellos continuaran trabajando con el libro:

Pero siempre que nosotros podamos utilizar el libro de texto si queremos, pero hacer otras actividades o trabajar conjuntamente todos podríamos hacer proyectos, trabajo cooperativo (GD6, M6).

Una muestra más de lo asentada que se encuentra esta práctica se evidencia en las siguientes palabras:

266

Y te sientes, yo en lo personal, siento como que me estoy dejando algo, cuando trabajo sin libro. Ahora estoy haciendo en inglés un trabajo sobre planetas y el vocabulario, y lo están trabajando, pero mi impresión, yo sé que no, pero algo dentro de mi me dice “necesitas hacer este ejercicio de libro”. Cuando no debería ser así, porque es que lo están haciendo, están haciendo el trabajo bien y les está quedando superbién, pero es como que necesito hacer alguna actividad del activitybook. [...] Supongo que eso con la experiencia irá desapareciendo pero, es como que algo del libro hay que hacer. [...] Sí, por la simple necesidad de haber sacado el libro y haber hecho ese ejercicio, que lo podríamos haber hecho de otra manera, pero como siempre lo hemos hecho así, hacer algo extraño...bueno extraño no, hacer algo diferente a lo mejor no me asegura el éxito, para asegurarme que hay aprendizaje (EM2).

En este caso es tal la dependencia que llega incluso a crear la necesidad de realizar siempre algunas de las actividades del libro. Quizás porque, como ya vimos, el material ayuda a mantener esa falsa creencia de que al realizar las actividades del libro se garantiza un mínimo de aprendizaje.

Asimismo hay que destacar que, en general, los manuales escolares son muy valorados y apreciados por la mayoría de los docentes porque, tal y como se está exponiendo, en esta realidad educativa se dan diferentes factores que influyen de forma significativa en el profesorado y han condicionado su desarrollo profesional. En las siguientes afirmaciones vemos algunos ejemplos:

Pero yo reconozco que el libro para mí sí que es importante, por lo que te vuelvo a repetir, no por seguirlo, no, por lo que me puede ofrecer para yo después plantearme según qué cosas (EM4).

Que son un apoyo, sobre todo un apoyo fundamental (EM4).

Yo creo que libro es necesario, por lo menos para mí. A mí me gusta tener libro y trabajar con él (EM6).

El libro es una ayuda muy grande para mí (EM6).

A mí me gusta el libro porque te sirve, te orienta... hay cosas que me gustan del libro, las explicaciones que da [...], pero para mí es importante el libro (EM6).

Mi opinión es que el libro te da cosas positivas y que son aspectos que, desde mi punto de vista, no se tienen que olvidar... (GD6, M4).

A mí me gusta mucho trabajar con los libros, estoy acostumbrada, hace 20 años que trabajo con el libro. Es una herramienta muy importante para mí (GD6, M5).

Es una herramienta muy buena, sí bueno, es una herramienta que es buena (EM3).

Porque a mí este libro me gusta, yo creo que me gusta (GD3, M6).

¡Qué curioso que lo que no ha evolucionado es el libro de texto! Tecnológicamente hemos evolucionado, antes no teníamos ordenadores, había proyectos de biblioteca y teníamos que buscar la información en biblioteca, etcétera... Que no haya evolucionado el libro también es importante que no evolucione pienso yo, porque sino todo sería después teclado... O sea, lo que se consigue por un lado lo podemos llegar a perder por otro, me refiero tipo ortografía, no saber expresarse por escrito, etcétera, etcétera (EM4).

La valoración que realizan se debe a diferentes causas, pero todas tienen la función de reforzar su dependencia ya que estas argumentaciones bien podrían ser la justificación que les permite salvaguardar la gran seguridad que les proporciona el material.

El discurso que hemos seguido hasta ahora se refuerza con la información extraída a través de las observaciones de aula. Resulta necesario añadir que en todas las clases el libro tuvo un papel primordial, tanto en la concreción de los objetivos y de los contenidos que se trabajaron en las aulas, como también en la estructura y en las actividades que se desarrollaron.

Con todo lo expuesto hasta aquí, finalmente podemos concluir este apartado declarando que esta dependencia se mantiene, entre otras cuestiones, porque el profesorado encuentra en el material la seguridad que necesita para compensar la falta de formación y la falta de autonomía que, a su vez, le ha generado el propio material. Dicho en sus propias palabras:

Porque yo ahora mismo no sabría trabajar sin libro, tendría que tener a alguien que me guiara o que me ayudara, a ver cómo lo podría hacer creo que todo es aprender. Nosotros ahora lo encontramos imposible porque estamos acostumbrados a una cosa, pero todo esto va cambiando y supongo que nosotros tendremos que cambiar, pero hay que aprender (EM6).

268

#### 8.2.5. Modelo artesanal: aprender de los compañeros

A pesar de la falta de formación que acabamos de describir, los docentes tienen ciertas estrategias que, en principio, les ayudan en su práctica diaria. Este se ha revelado como otro factor clave porque muchas de las actuaciones que realizan, afirman haberlas aprendido de compañeros de trabajo.

Esta idea quedó reflejada en el primer grupo de discusión, donde algunos expusieron que sus clases son muy similares a las que realizaban otros maestros con los que han trabajado:

- Maestra 5: Luego también me doy cuenta de que yo reproduzco mucho el formato de clase de quién he aprendido aquí en el colegio. [...]
- Maestra 5: Todo, es decir, mi forma de hacer las clases son como aquella profesora las hacía, literalmente lengua castellana.
- Maestro 4: Yo es que creo que la herencia esa...
- Maestra 5: Y me acuerdo de como ella pedía cuaderno por cuaderno, ponía el bien al final de los ejercicios hechos y yo ahora, no me he dado cuenta pero, o sea, me he

dado cuenta luego a posteriori haciendo una reflexión yo en un momento determinado o recordando aquellos tiempos. He pensado, hago la clase como ella, exactamente igual que ella pero igual, igual, igual... Les hago poner la fecha, pongo las fechas en los tres idiomas, les hago poner primero la organización del cuaderno... Igual, o sea, tú coges un cuaderno de un niño de quinto ahora y un cuaderno de quinto de cuando estaba esa profesora hace 10 años y es exacto, la misma organización del cuaderno.

- Maestro 4: Yo creo que esa herencia que te dejó, a todos nos ha dejado algún profesor marcado una herencia y nosotros ahora como docentes es lo que intentamos transmitir.
- Maestra 5: Pero ¿tú no crees que lo hacemos porque nosotros fuimos felices de aquella forma, no? O yo me he sentido a gusto ¿no? y estoy reproduciendo (GD1).

Los docentes vuelen a repetir determinadas acciones que han aprendido de la observación y de la imitación de otros, aunque éstas no siempre están fundamentadas, sino que sencillamente se basan en el peso de la tradición. Expresiones como “¿Tú no crees que lo hacemos porque nosotros fuimos felices de aquella forma, no?” o “Yo me he sentido a gusto”, son una muestra de esa tradición que viene marcada por una valoración subjetiva del profesorado.

269

Otros docentes hacen referencia a esta misma cuestión, aunque desde un planteamiento diferente:

O también puedes irte a una clase, porque yo también al ir a una clase, he escuchado algo o han hecho algo y me ha interesado y me lo he aplicado a mí, a la estructuración del libro, del cuaderno (GD1, M6).

Siempre es bueno ir mirando un poquito como da una clase una persona, al hacer refuerzo meterte en una clase pues puedes... siempre es bueno copiar un poquito como está impartiendo esa persona la clase. Todo eso enriquece mucho a la escuela, al profesorado y evidentemente al alumno, es todo una cadena, escuela, profesor y alumno (EM3).

En estas expresiones sorprende que se utilice la palabra “copiar” para referirse al hecho de reproducir aquello que realiza algún compañero; palabra que tiene ciertas connotaciones que nos pueden llevar a pensar que se realiza de forma encubierta, sin que lo sepa el

compañero al que se supone que “copia”. Esto deja entrever, además, una forma de trabajar individualista, que veremos más adelante; no se comparten las experiencias educativas, sino que sólo se copian cuando resultan interesantes.

La experiencia es otro de los factores importantes a los que se refiere el profesorado cuando habla de los cambios que ha ido introduciendo a lo largo del tiempo en su quehacer diario. Según declaran, es la propia experiencia la que también les hace aprender:

- Maestra 5: Claro tú vas aportando en función de lo que vas a lo mejor aprendiendo de otros compañeros también.
- Maestra 6: Sí, de otros compañeros o a base de la experiencia porque cada día tú dices vale, voy a buscar otra forma para llamar más la atención o para que no sea siempre lo mismo. Tú mismo te buscas... O ves algo en una clase ...
- Maestra 2: Es que tú mismo te das cuenta, porque yo al principio de dar clases de inglés, es verdad que también hacía copiar y traducir porque lo había aprendido así. Pero luego me di cuenta de que es que no aprendes nada, es perder el tiempo, y ya no copiamos ni traducimos.
- Maestra 6: Claro, a base de dar clases (GD1).

270

Es interesante matizar, como contrapartida de lo que habían sostenido hasta ahora, la aportación de la maestra 2 cuando reconoce que la experiencia le ha permitido comprobar que repetir lo mismo que ella había hecho como estudiante, no era adecuado; lo que le sirvió para dejar de plantear este tipo de actividades.

En el siguiente fragmento retoman el discurso de la experiencia, haciendo especial hincapié en que las diferentes estrategias que aprenden como docentes parten de ésta:

- Maestra 6: Y luego en realidad, mi experiencia cuando llegué aquí me dijeron esta es tu clase, todos esos son tus libros y estos son tus niños. ¡Ale empieza! y tú pues claro, yo con la experiencia que recuerdo...
- Maestra 5: ¿A quién imitaste?
- Maestra 6: Yo no tenía a quién imitar. Pero es lo que yo digo, a base de explicar, por ejemplo la suma o la resta. Yo tenía unas estrategias cuando aprendía, o sea, lo que yo sabía o lo que recordaba de cómo se tenía que enseñar.
- Maestra 5: Tus trucos.

- Maestra 6: Mis trucos o los que me enseñaron, a base de que han pasado los años yo tengo mil estrategias; ¿por qué? me lo da la experiencia.
- Maestra 5: Entonces quiere decir que hemos aprendido a través de la práctica, no de la teórica.
- Maestra 6: No, no, no, no porque yo a lo mejor tenía algo que no me funcionaba, y tú cuando tienes a los alumnos pues buscas maneras. Pero eres tú la que los busca. O también puedes irte a una clase porque yo también al ir a una clase, he escuchado algo o han hecho algo y me ha interesado y me lo he aplicado a mí, a la estructuración del libro, del cuaderno. [...] Ya, tengo una experiencia con vosotras pero cuando yo llegué aquí daba la clase y me dieron los libros y pues ¡a seguir el libro!, claro que tenía que seguir el libro (GD1).

De estas líneas se pueden extraer diferentes cuestiones. En primer lugar, utilizan la palabra “imitar” para referirse a la reproducción de la forma de trabajar de algún compañero; se sobreentiende que se refieren a “copiar” en sus clases aquello que realiza otra persona.

Por otro lado, hay que mencionar que ninguno de los maestros hace alusión a alguna base teórica que justifique aquello que hace, ni a la aplicación de determinadas estrategias adquiridas a través de su formación, ya sea inicial o permanente. Quizás porque, como dicen:

Entonces quiere decir que hemos aprendido a través de la práctica no de la teórica (GD1, M5).

Conviene precisar que al utilizar las palabras “imitar” o “copiar” se percibe cierta falta de reflexión sobre la propia práctica porque copiar en este contexto, significa reproducir las estrategias de enseñanza y aprendizaje que los docentes consideran adecuadas de otros compañeros.

Además de fijarse en lo que realizan otros, los maestros también hablan de las propias estrategias que cada uno de ellos busca, pero insistiendo en que éstas aparecen por cuenta propia, porque como dicen: “Eres tú la que los busca”.

Las evidencias expuestas en este apartado son un reflejo más de la falta de formación a la que estamos apuntando. Sin una base teórica sólida que permita construir las actuaciones,

se volverán a reproducir los hábitos y las costumbres que parten de los compañeros y/o de la propia experiencia. De esta forma fue expresado:

No, la verdad es que yo las cosas que he aplicado de otros es porque las he visto, no porque me las hayan dicho, que puede ser que alguna vez sí que me las han dicho, pero como norma general no (EM3).

Introduces cosas nuevas porque vas aprendiendo de ti misma o de los compañeros (GD6, M6).

### 8.3. El libro de texto en el aula

Dedicamos este apartado a explicar el ciclo didáctico que los docentes llevan a cabo al seguir la propuesta de los libros de texto; toda su actuación escolar se ve intensamente determinada, pues, encuentra en el material su instrumento más característico.

Para analizar este punto en detalle resultaba necesario adentrarse en las aulas y ver lo que en ellas acontecía; la intención era comprobar qué papel jugaba el manual escolar para, así, contrastar la información obtenida. Todo ello tenía que ayudarnos a comprender mejor las situaciones que desencadenan los libros de texto en la estructuración del trabajo del profesorado, y a vislumbrar la influencia de tales situaciones en el aprendizaje del alumnado.

#### 8.3.1. La secuencia didáctica, un proceso lineal

Para desarrollar este apartado analizaremos la secuencia que promueven los materiales en la dinámica del aula, estudiando, cuidadosamente, cada uno de los pasos en los que se va desarrollando. Así lo explican:

Bueno pues por norma general lo primero que hacemos es corregir actividades que a lo mejor hayamos acabado el día anterior, si no las tenemos corregidas. Solvento dudas que puedan haber surgido a raíz de los ejercicios, explicamos eso que haya quedado bien claro y luego iniciamos la sesión del día que toca.

Abrimos el libro, cogemos por norma general lo que viene a continuación, porque yo sí que sigo el orden del libro, me salto algunas cosas que creo que a lo mejor no tiene más importancia y cogemos lo que viene después.

Primero explico lo que hay, después de la explicación pongo las actividades, trabajamos las actividades del libro que vienen con la explicación que se ha dado antes. Si las acaban y nos da tiempo durante la hora corregimos, si no las han acabado las suelen llevar de deberes y si nos sobra tiempo ampliamos (EM5).

Sacamos el libro, pensamos que hicimos el día anterior, qué trabajamos, qué no trabajamos, o sea hacemos un poco de recordatorio de lo que hemos trabajado el día anterior. Pedimos conceptos, a ver si lo que hemos aprendido anteriormente está claro o hay que explicarlo de nuevo. Luego cogemos el libro volvemos a explicar, si hay que corregir ejercicios se corrigen y... lo corrigen ellos, los leen ellos, los corrigen y eso es lo que utilizo. [...] O sea es lectura, luego explicar yo, hacer los ejercicios... (EM6).

En mi caso, lectura, los niños leen en voz alta y después hacemos explicación de todo lo leído. Después de esa explicación, aclaración de conceptos, posible resumen si hubiera que hacerlo y luego actividades (EM4).

Los siguientes apartados describen las diferentes fases del ciclo didáctico que se desarrollan siguiendo el orden pautado en el libro de texto, porque tal y como decía uno de ellos:

273

Yo creo que el libro está bien preparado para que siempre sigas la misma estructura (EM6).

#### a) La explicación

Sin duda ésta se ha revelado como una de las fases más importantes de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque los docentes no lo han explicitado, este aspecto ha quedado bien plasmado, puesto que “la explicación”, tal y como ellos la denominan, es siempre el punto de partida desde el que se inicia cualquier aprendizaje:

A lo largo de las sesiones vamos trabajando, depende del tema, normalmente hacemos una explicación general, por ejemplo en matemáticas sí que hago una explicación general del tema de lo que vamos a trabajar y demás, luego trabajamos con eso (EM2).

Primero explico a raíz de lo que ponga en el libro, si me gusta como lo pone, sino lo explico yo como a mí me gusta (EM5).

Siempre explico lo que es, bueno explico el concepto, luego trabajamos el libro. También lo que hago mucho es que ellos salgan a la pizarra y expliquen lo que yo he explicado con sus palabras para que se lo expliquen a otros compañeros. [...] Pues yo también me implico mucho en la forma de explicar (EM6).

Empezamos a trabajar los adverbios, pues al tener el libro siempre cerrado les explico yo. Yo ya antes lo he mirado, sé más o menos lo que hay. Les explico pues los adverbios son tal... (EM3).

Como se puede apreciar, ésta es la base desde la que parten al empezar la secuencia de aprendizaje. Es importante remarcar que las diferentes informaciones obtenidas a lo largo de la investigación han permitido corroborar que cuando los docentes hablan de “la explicación”, se refieren a la exposición magistral que realizan para presentar el contenido al alumnado y que, en la mayoría de los casos, se ha realizado con el libro de texto como único recurso.

274

Pero volviendo a las expresiones, llama la atención que cuando los maestros hablan de la “explicación” siempre subrayan que son ellos los que la realizan: “*Explico yo*”. Resulta interesante detenernos en esta cuestión, porque pone de manifiesto un cierto protagonismo del profesorado propio de esta metodología. El maestro, a través de sus explicaciones, se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza, mientras que el alumno asume un papel más pasivo. La siguiente expresión es un ejemplo:

El libro puede aclarar o ampliar lo que el maestro puede llegar a explicar a viva voz (EM4).

Siendo quizás conscientes de las posibles limitaciones de la exposición magistral, algunos maestros esclarecen que aunque ellos hacen “la explicación” siempre intentan ir más allá:

Les hago intervenir un poquito a ellos siempre, a ver qué me saben decir de que es un adverbio... Siempre estamos hablando así, no es que yo coja y suelte el rollo y se acabó (EM3).

Normalmente las explicaciones siempre nos expandimos, es decir, sí estamos mucho tiempo, sí porque no explico sólo eso, a lo mejor estamos hablando de sustantivos y acabamos hablando de Irlanda. Nos salimos mucho... (EM5).

Todos inician el proceso de enseñanza con la “explicación” del contenido que viene determinado en el material, pero parece un hecho común que afirmen no seguir el libro de texto para realizarla. Así lo constataban:

En la asignatura de matemáticas es lo que he dicho antes, las explicaciones del libro, es que no uso para nada las explicaciones del libro, ni lo miramos y en muchas ocasiones les digo: “no lo miréis” porque se hacen un caos increíble. Lo uso para hacer las actividades, para reforzar a nivel práctico (EM2).

Y luego las explicaciones, según qué explicaciones del libro yo no las entiendo, es que es verdad... hay algunas explicaciones que de verdad yo no las entiendo, o te lo pone de una manera que, evidentemente, los niños no lo van a llegar a entender. Entonces, esa explicación por muy correcta que sea tienes luego que buscar otra, entonces te hace perder el mismo tiempo que como si no hubieras....no perdón, te hace perder más tiempo porque encima te has leído eso que no te ha servido para nada y tienes que buscarte otra cosa (EM3).

Ya me da la explicación, evidentemente yo no explico como pone en el libro, leo lo que pone y digo: ¡¡va...!! (*en tono de desagrado*) y ellos mismos dicen “venga como tú quieres...”. Es verdad, porque no me gusta como lo explica, a veces. Pero sí que me sirven luego las actividades. O sea, básicamente no es la explicación lo que me gusta del libro, son las actividades que luego hay, y es una herramienta, nada más (EM5).

275

En el segundo grupo de discusión también coincidieron al exponer este aspecto:

- Maestra 5: Es lo que estaba diciendo la profesora 6, muchas veces los profesores no explicamos para nada como lo pone en el libro, yo ahora estoy explicando el kilómetro, hectómetro y tal y tal. En quinto les he dicho por favor tacharlo... ¡y lo han tachado! porque yo lo he explicado de otra forma. Pero estoy utilizando un libro para... y encima me es súper práctico.
- Maestra 6: Como la división.
- Maestra 5: Ejercicio 1, 3 y tal, porque las actividades me permiten poner en práctica lo que yo les he explicado, pero yo se lo he explicado (GD2).

Sugieren que las explicaciones que ofrece el libro no son adecuadas para el alumnado, pero, a pesar de ello, no parece que busquen diferentes recursos para poder llevarlas a cabo de otra manera. Las expresiones: “les digo: no lo miréis” o “leo lo que pone digo: ¡va...! y ellos

*mismos dicen venga como tú quieras...*” son las que dicen los mismos maestros en clase, cuando los alumnos ya están con el libro abierto preparados para empezar a escuchar “la explicación”.

Aunque algunos intentan restarle importancia al material que determina y dirige sus actuaciones, utilizando un discurso que sostiene que el libro es solamente una herramienta más, lo que se ha evidenciado es que únicamente se limitan a explicar de forma algo diferente los conceptos que en él vienen marcados; por eso tenemos que resaltar que, a pesar de las pequeñas modificaciones que pueden introducir, continúan realizando exposiciones magistrales de lo que ya ha sido determinado. Así lo dejaba entredicho un docente:

Bueno evidentemente todo está en el libro, lo que voy explicando, pero bueno les voy diciendo... (EM3).

276

Esta forma de plantear la primera fase del aprendizaje basada en la exposición magistral está tan arraigada entre el profesorado que, incluso, en algún caso, cuando se habla de las posibles alternativas al libro de texto, continúan insistiendo en que ellos realizarían la explicación:

Que haría mucho hincapié con el tema de la explicación mediante un vídeo. Yo creo que me basaría mucho en eso, en ponerlos, una de dos, o en sacarlos del aula o tenerlos en el aula con su ordenador y a la vez que voy explicando yo, yo qué sé, lo que surja... las inclemencias meteorológicas, poder ir explicando mientras ellos lo van viendo. Ponerles el vídeo, parando ir explicando, ir diciéndoles... eso es lo que más intentaría trabajar con ellos (EM3).

Una consecuencia directa de esta forma de llevar a cabo la “explicación”, que se ha podido evidenciar en las observaciones de aula, es que los docentes durante el desarrollo de esta fase de la clase no suelen cambiar su ubicación. Habitualmente se sitúan en frente del alumnado, moviéndose por una zona muy limitada y manteniendo, normalmente, una posición un tanto distante. Se pudo apreciar que, por iniciativa propia, los maestros no solían acercarse a las mesas de los alumnos, ya que cuando tenían alguna duda eran ellos

los que se acercaban al maestro o si levantaban la mano se resolvía sin perder sus posiciones.

Esta cuestión fue debatida en el grupo de discusión en el que se analizaba una sesión de clase:

- Maestro 4: La estructura yo creo que le fuerza a estar allí. Ya sé a que te refieres sí, porque esto lo vi en la universidad.
- Maestra 5: Para verlos.
- Maestro 4: De que sea dinámica, el mismo sea el punto atracción de los niños, es decir, si te mueves vas cambiando el punto de vista de ellos.
- Moderadora: ¿Os habéis fijado dónde está el profesor 3 situado?
- Maestra 5: Delante de ellos.
- Maestro 4: Pero eso es por la estructura de la propia clase.
- Maestra 5: Y porque los que tenemos tarima estamos subidos en un pedestal.
- Moderadora: Bueno, depende, yo no me subo.
- Maestro 3: Yo quería decir que a mí me gusta pasearme por la clase e ir mirando y me metería por los pasillos, pero es tan estrecho...
- Maestra 6: Pero no hay espacio.
- Maestro 3: Y no puedo ni meterme por los pasillos ni nada porque están las mochilas.
- Moderadora: Bueno no sé si os habéis dado cuenta pero en esta primera parte se va moviendo de un lado al otro.
- Maestro 3: Claro, no tengo más espacio.
- Moderadora: Pero yo también lo relaciono con la estructura de la actividad que se propone. El libro de texto promueve pues que el profesor pueda seguir la corrección perfectamente desde esa posición, no te implica tener que moverte mucho, acercarte a un alumno... puedes dirigir la clase desde esa posición.
- Maestra 2: Y yo cuando corrijo puedo estar incluso sentada (GD4).

Parece que el profesorado es consciente de las implicaciones y connotaciones que tiene este posicionamiento en el aula, pero, a pesar de ello, encuentran motivos para justificarlo aunque estas argumentaciones podrían ser cuestionables.

En primer lugar porque cuando se refieren a que la estructura del aula no les deja espacio para pasearse, si bien es cierto que éste es limitado, algunos docentes sí lo hacen. Y en

segundo lugar, hay que subrayar que la estructura del aula de la que hablan es la que han establecido los mismos maestros; ellos han decidido que los alumnos debían estar sentados en filas, separados unos detrás de otros.

Finalmente hay que apuntar que cuando los alumnos trabajaron en grupo se pudo observar un cierto acercamiento aunque, como veremos, esta estructura de la actividad no es la que suelen plantear.

De esta manera queda reflejado el estatus del profesor en el aula que viene marcado por la secuencia didáctica que ha instaurado el libro de texto.

## b) Las actividades

### b.1. Actividades que realizan

278

Tal y como describían, una vez finalizada la explicación, a continuación viene la realización de las actividades del libro:

Vamos haciendo explicaciones, lo intercalamos con ejercicios con correcciones, otras explicaciones si son necesarias y demás... (EM2).

Leemos toda la lectura y luego sí, ya de ahí pasamos a las actividades. Solemos hacer actividades orales, siempre hago las dos o tres primeras orales para ver si más o menos lo han pillado. Si más o menos veo que lo han cogido bien, pues ya luego les mando los ejercicios para casa en el cuaderno o en el libro (EM3).

Utilizo las actividades para practicar lo que hemos trabajado y explicado (EM5).

En general, todos los maestros proponen a los alumnos que hagan las actividades que vienen en el material, pues, suelen ser bien valoradas:

Porque las actividades me permiten poner en práctica lo que yo les he explicado (GD2, M5).

Básicamente no es la explicación lo que me gusta del libro son las actividades que luego hay (EM5).

Algunos consideran que la realización de dichas actividades es suficiente:

Si más o menos veo que las actividades son un poquito adecuadas para todos los que están allí las suelo dejar así. [...] Así un poquito de actividades complementarias al tema, mando algunas pero no suelo mandar siempre de todos los temas. Hay muchas que como vienen bastantes actividades en ese libro suelo tirar bastante de ese. Lo que es actividades complementarias fuera de ese libro, pocas, alguna vez sí pero no suele ser lo habitual (EM3).

Otros afirman realizar alternativas a las que aparecen en él:

Yo a veces también salgo del libro, es decir, esas actividades me dan a mí ideas para crear yo otras actividades que son las que también los niños agradecen (EM4).

Después siempre hacemos algunas actividades de estas que puedo poner yo que me invento [...]. Hacemos un par de actividades extra, trabajamos un poco el tema de otras formas diferentes que no están en el libro... (EM5).

Hacemos los ejercicios del libro de alguna lección y después también buscan cosas en internet y yo también en la red. Tengo unos recursos de catalán impresionante, de bueno de muchos sitios y sobre todo estos interactivos (EM1).

279

Por otro lado, hay de destacar que cuando los maestros hablan de realizar otras actividades, además de las que vienen en los libros (que ellos llaman como “extra o complementarias”), se refieren también a las que ofrecen las editoriales con el material del profesorado, denominadas “actividades de ampliación y de refuerzo”. Así lo dijeron:

Si más o menos veo que las actividades son adecuadas para todos los que están allí las suelo dejar así, sino siempre meto algunas actividades que suelo buscar o por internet o, también tenemos, bueno los recursos de ampliación y refuerzo, que también es otro libro de texto (EM3).

Después siempre hacemos algunas actividades de estas que puedo poner yo que me invento o que también me da el libro, porque luego hay también un montón de libros extra de refuerzo y ampliación (EM5).

Y a veces utilizo el material de ampliación y refuerzo que nos ofrece la editorial u otro material para fotocopiar que tenemos (EM4).

Por eso es necesario recordar que, aunque estas actividades no aparezcan en los libros de texto del alumnado, también vienen fijadas por las editoriales y, como tales, están planteadas siguiendo la misma lógica con la que se han elaborado los textos.

Las observaciones de aula permiten corroborar la información expuesta hasta aquí, ya que en todas las sesiones analizadas los alumnos llevaron a cabo las actividades del libro. Aun así, hay que comentar dos matices; dos maestros introdujeron, en una sesión, alguna actividad que no surgía del libro.

Queda manifiesto que la propuesta de actividades parte siempre de los libros, estando en entredicho aquellas alternativas que los docentes afirman ejecutar, pues no se han podido evidenciar a lo largo de la investigación. Quizás porque, como ya apuntaba alguno de ellos, se trata de actividades puntuales que realizan si les queda tiempo después de hacer las que vienen en el libro.

Al mismo tiempo se han observado ciertas contradicciones porque, a pesar de dedicar mucho tiempo a estas actividades, resulta que algunos docentes no están del todo satisfechos con ellas, reconociendo ciertas limitaciones:

Hay muchas cosas que les dan muy hechas, también hay que decirlo. Ese sería un punto débil de los libros. Te las da muy hechas, pero te las facilita demasiado, que también pasa con la evaluación, con los exámenes del libro (EM5).

- Maestra 7: Es que esto es muy básico para ser de cuarto.
- Maestra 6: Pero yo creo que el de esta editorial es muy fácil (GD3).

Son reiterativas, es estándar, no son creativas... [...] Los encajonan mucho, son muy repetitivas hay algunas que no tienen ni cabeza ni pies y que muchas veces digo “dejarlo estar”; es horripilante (EM1).

En esta misma línea, es importante mencionar que después de la tercera sesión del grupo de discusión, en la que analizamos el tipo de actividades que se proponían en un tema concreto de un libro de texto, siguiendo la clasificación que ofrece Bloom (1973) sobre las habilidades de pensamiento, pudimos poner en evidencia que de las 18 actividades analizadas, 12 se quedaban en la categoría de conocimiento, 4 pasaban a la comprensión y sólo 2 podrían llegar a la aplicación.

Este ejemplo concreto puso de manifiesto que las actividades del libro de texto se centran en las habilidades de pensamiento más sencillas y que ninguna llega a los niveles más

altos. Cuando los docentes utilizan, casi de manera exclusiva, los manuales escolares imponen al alumnado el desarrollo de las habilidades de pensamiento más básicas.

Esta reflexión se planteó en el grupo de discusión, pero no suscitó el mismo efecto entre el profesorado:

- Maestra 1: Lo analizas y fríamente es espeluznante... tengo escalofríos.
- Maestra 5: Hombre yo supongo que cuando se utiliza, lo que hemos dicho millones de veces, el libro es una herramienta, es decir, además del libro hacemos, se supone, que debemos hacer más cosas.[...]
- Maestra 5: Se supone que el libro sólo llega aquí (*señalando la taxonomía de Bloom*) y nosotros debemos aportar hasta aquí (GD3).

## b.2. Estructura de la actividad

La secuencia didáctica también se ve condiciona directamente por la estructura de la actividad que los docentes proponen al alumnado ya que, tal y como se sugiere, la mayoría de estas actividades son individuales:

En inglés hay mucha variedad, hay individual, hay en pareja, hay en grupo pequeño, porque la asignatura da como para eso. En matemáticas la gran mayoría son individuales. Y en otras asignaturas pues varían, en religión suele ser mucho en gran grupo o en grupo pequeño para trabajar según que tema. En matemáticas yo diría que el 85-90% son individuales (EM2).

Es lo que estamos diciendo, siempre el niño está más acostumbrado a trabajar individual, aunque se ayuden o eso (GD, M6).

El análisis del libro de texto realizado en el grupo de discusión también nos permitió corroborar que, casi la totalidad de las actividades que se plantean en el manual, están diseñadas para que el alumno las realice de forma individual.

Este hecho resulta significativo porque, como hemos visto hasta ahora, los docentes siguen muy de cerca la propuesta de actividades del libro y éstas parten habitualmente de una estructura individual o competitiva. Este aspecto fue comprobado a través de las

observaciones de aula, ya que las actividades presentadas por el profesorado fueron, en la mayoría de los casos, individuales.

Además, se pudo apreciar que esta competitividad no sólo se quedaba en la estructura de la actividad que se planteaba, sino que iba más allá; en algunos casos, formaba parte de la dinámica de clase. Este era el reflejo de aquellas aulas en las que se valoraba y reforzaba positivamente a los alumnos que hacían las cosas bien, mientras que se penalizaba a los que se equivocan.

- Alumno 15: La luna ha hecho una vuelta completa a la tierra... *(se queda callado porque no la sabe contestar)*.
- Maestro: ¿Lo han dicho, no?
- Alumno 15: 24 *(en un tono de voz tan flojo que apenas se le oye)*
- Maestro: ¿24 horas? *(en tono despectivo)*
- Alumnado: ¡Nooooo, 28 días! *(todos a coro chillando)*. [...]
- Maestro: ¿Tú que crees que será?
- Alumna 11: Es un planeta.
- Maestro: ¿Es un planeta?
- Alumnado: ¡Nooooo! *(en forma de abucheo)*.
- Maestro: ¿No es un planeta? ¿Es un... alumno 12?
- Alumno 12: Satélite
- Maestro: ¡Aaaahhh! Eso mejor ¿no? (OA1, P4).
  
- Maestro: ¿4x2 es 12?
- Alumnado: ¡Noooooo! *(en forma de abucheo)* ¡Ocho! [...]
- Maestro: El que piense más rápido y sepa la solución, levanta el brazo.
- Maestro: ¿Quién se quiere clasificar? (OA2, P4).

Asimismo, hay que revelar que la estructura del aula que mantienen la mayor parte de las clases también son un reflejo más de la importancia del trabajo individual; las mesas de los alumnos se encuentran distribuidas en filas. Unos se sientan detrás de otros de manera individual, o en algunas clases por parejas porque la estructura del mobiliario así lo requiere.

Los docentes están muy habituados a que los alumnos trabajen de manera individual. Quizás por eso, aunque hablan de las bondades del trabajo en grupo, no dejan de cuestionarlo insistiendo en los inconvenientes que, según ellos, tiene.

Inconvenientes que giran siempre en torno a tres ejes:

1. La dificultad de los alumnos para trabajar en grupo porque no se respetan.
2. Cuando trabajan en grupo unos alumnos se aprovechan de otros.
3. Trabajar en grupo implica un descontrol del aula.

A continuación veremos, para cada uno de estos inconvenientes, los diferentes argumentos que utilizan para justificarlos.

1. Sobre la dificultad de los alumnos para trabajar en grupo:

Bueno las hacen de manera grupal y a veces de dos en dos, a pesar de que en la clase de sexto es muy difícil hacer grupos, porque uno no se hace con el otro. Las niñas hacen como un “apartheid”, es verdad, son un poco... (EM1).

Si se ponen a trabajar en un grupo, ahora por ejemplo, estamos hablando mucho de los desprecios que hay entre ellos. A la hora de hacer un grupo siempre dejan a uno solo, no sé que, y estas cosas (EM5).

Yo en sexto me he encontrado con muchos alumnos que cuando hacemos grupos para trabajar el proyecto jah, con este no quiero estar! jah, con eso tampoco! Es que te llegas a volver loca. Por lo tanto, esto es que no están acostumbrados (GD6, M1).

2. Sobre la dificultad de que todos los alumnos colaboren:

El problema es que, al hacerlo en grupos, que está muy bien el trabajo cooperativo, pero al hacerlo en grupo suelen intervenir siempre los mismos. A mi no me interesa sólo que intervengan siempre entre comillas los buenos, me interesa que, entre comillas, los más flojitos sean los que aporten más. [...] Eso, pero el alumno 2 que era bueno, se lo curró todo él, los otros tres que fueron con él pues poquito pudieron aportar, pero bueno, aún así estuvieron contentos (EM3).

Lo que pasa es que me da mucha rabia ver que algunos rinden mucho y que otros se aprovechan de otros, y estas cosas a mí me descontrolan mucho, soy un poco cuadrada ¡es verdad! (EM5).

El trabajo en grupo encuentro que a veces dificulta porque, a lo mejor los que saben más a veces dejan a los que les cuesta más. Y a veces el trabajo lo elaboran siempre los que más saben. Eso también tienes que estar muy pendiente. Creo que todo esto es positivo, pero te lleva mucho trabajo y tú tienes que estar muy encima (EM6).

En la cuarta sesión del grupo de discusión esta cuestión se debatió intensamente:

- Maestro 4: Es que das por hecho que uno, el que lo sabe hacer ahí, estás marcando el que lo sabe hacer.
- Maestro 3: Que es el que va a llevar todo el cotarro.
- Maestra 2: Pero hay varios. No es sólo uno que lo puede hacer más...
- Maestro 3: Sí, líderes dentro de un mismo grupo.
- Maestra 6: Cuando tú haces un trabajo, por ejemplo yo he hecho trabajos en grupos.
- Maestra 2: Sí obviamente hay uno que se equivoca más y otro que se equivoca menos. [...]
- Maestro 3: Por eso te digo que no sé si lo veo bien eso de la corrección en grupos. Pero sigo sin entender si realmente el niño que se lo explique otro niño si realmente lo van a entender ¿cómo sabes tú que lo van a entender?
- Maestra 6: Siempre cuando hacemos un trabajo en grupo si tú observas te das cuenta de que siempre participan los mismos. [...]
- Maestro 4: Pero tú ahí siempre les marcas el trabajo en grupo y es lo que opino, o sea y lo repetiré, marcas a un líder en cada grupo. Es que me pasó el otro día...
- Maestra 6: Pero es que es por carácter eso también.
- Maestra 2: Socialmente tienen el don o no, pero no marcamos nosotros lo marcan ellos.
- Maestro 4: No, no...
- Maestra 2: No, surge de ellos.
- Maestro 4: Sí, pero ya dejas que uno maneje a los demás.
- Maestra 2: No, no maneja, le enseña. No maneja, enseña.
- Maestro 4: No (*rotundo*). Yo lo veo en un trabajo en grupo.
- Maestra 6: Depende.
- Maestro 4: (*Sopla*).
- Maestro 3: Hay uno que siempre manda. [...]
- Maestra 1: Pero también hay líderes dentro de la clase normal y corriente.

- Maestra 2: Pero es normal y es bueno que haya alguien que dirija y organice, si todos...
- Maestra 6: Pero siempre hay alguien que se deja llevar.
- Maestra 2: Pero eso es lo que hay que asegurar que todos los demás trabajen.
- Maestro 3: Pero claro es que no aprende la persona que le cuesta un poquito ¿qué te interesa que aprenda o que vaya a ser manejado por otra niña?
- Maestra 2: ¡Manejado no, enseñado!
- Maestro 3: Manejado bueno o enseñado, vale, pero en ese caso es que ¿cómo me garantiza a mí que ese niño lo ha aprendido?
- Maestra 2: Pues sí, trabajando.
- Maestro 3: Si lo voy a tener que revisar yo.
- Maestra 2: Es que a lo mejor trabajando solo no...
- Maestro 3: Más fácil lo tengo preguntándole a ese niño haz la actividad número 3 (GD4).

### 3. Sobre el descontrol del aula que implica el trabajo en grupo.

Los trabajos en grupo, aunque a mí no me gusten... No, no es que no me gusten, sí me gustan... lo que pasa es que claro si se desmorona mucho y se desbarata mucho noo... No es que me ponga nerviosa... (EM5).

Esta cuestión también fue debatida extensamente en el grupo de discusión:

- Maestro 4: También un punto que he visto que hay como un poco de descontrol. A lo mejor se tienen que saber, es lo que a lo mejor no sé quién lo ha dicho, se tiene que saber hacer, porque sino la clase...
- Maestra 6: Se descontrola.
- Maestro 4: Se descontrola, es por eso que necesito, se necesitan las pautas para poder hacerlas bien. [...]
- Maestra 6: Venga voy hacer esto o... porque sino ves que la clase se te descontrola.
- Maestra 2: El descontrol viene, yo creo que viene de la improvisación. De no haber preparado lo que se hace.
- Maestra 6: No pero es lo que estamos diciendo, siempre el niño está más acostumbrado a trabajar individual aunque se ayuden o eso cuando hacen una actividad.
- Maestro 4: Que se sale un poco y que tienen que...
- Maestra 6: Que tienen que trabajar, la clase se te descontrola bastante.
- Maestro 4: Claro.

- Maestra 6: Por eso digo que, a lo mejor, si tú tienes unas pautas en, no sé, los niños se acostumbran a hacerlo. O lo has hecho muchas veces, a lo mejor aprenden, no lo sé. Pero yo siempre con las actividades que hacen fuera del libro, la clase se te descontrola más. Es más fácil tenerla controlada cuando hacen un trabajo individual.
- Maestro 4: Y hay más ruido.
- Maestra 1: Pero yo creo, yo soy la primera que tengo que aprender a controlar [...] Pero siempre entraba nerviosa yo creo que también tenemos que aprender a controlar dentro del maremágnum.
- Maestra 6: Sí porque yo digo que es más difícil.
- Maestro 4: Que es más difícil.
- Maestra 6: Que es más difícil controlar cuando...
- Maestra 1: Sí sé que es muy difícil.
- Maestra 6: Y más con los niños de hoy en día.
- Maestra 1: Ya lo sé, pero esto no tiene que quitar que no se puedan hacer cosas.
- Maestra 6: ¡No, no, no!
- Maestro 4: ¡No, no, no! No hemos dicho esto, sino que es más complicado.
- Maestra 1: Hombre sí. [...]
- Maestra 2: Claro, es que tenemos el chip de que clase controlada es igual a clase en silencio.
- DT: Sí, sí, efectivamente.
- Maestra 2: Y a veces pueden estar hablando pero que haya un cierto control.
- Maestra 6: Pero tienen que aprender (GD6).

286

La necesidad de control de los docentes también quedó claramente plasmada en las observaciones de aula, donde pudimos ver como algunos maestros reclamaban constantemente a sus alumnos que mantuvieran silencio. Así quedaron registradas sus palabras:

¡Chicos, chicos! ¿Tenemos que estar hablando cada vez que haya una pregunta? Yo no me lo explico. [...] A ver ¿Vosotros pensáis que podéis contestar así todos a la vez? Levantar la mano [...] Vale ya, callamos que empezamos (OA1, M3).

Quiero oír al alumno 1 y la alumna 1 lo necesita oír (OA1, M5).

¡Ssshhhh.... Míralos! [...] ¡Alumna 3 silencio! (*mandándole callar*) [...] ¡Ahora, mírales, no, no, no vamos a seguir! [...] Nadie me escucha. Nadie me escucha, mira el

alumno 9, nadie me escucha. [...] ¡Basta! ¡Sssshhh! [...] ¡Es que no hay silencio alumno 1! [...] Trabajamos en silencio (OA2, M4).

Alumno 2 estamos hablando, luego no te enteras de nada. [...] ¡Sssshhh! [...] Shhhh, a ver, el compañero habla y si está hablando está aquí ¿le escuchamos? (OA1, M6).

Profesora: Alumno 10, ¿por qué tenemos que hacer tonterías? ¿Estamos atentos? Después sale en el control y no nos enteramos. Si ahora escuchamos, el próximo día volvemos a escuchar, el día del control visualmente ya lo sabremos. Pero si estamos diciendo tonterías nos vamos y claro...”(OA2, M.6).

Como nos dejan ver estas expresiones, el silencio es muy requerido y valorado por el profesorado. El tono en el que se pronunciaron, así como el lenguaje utilizado con imperativos en la mayoría de los casos, evidencian cierto enfado que nos muestra lo molesto que les resulta que los alumnos hablen. En la siguiente expresión tenemos un ejemplo de esa valoración del silencio:

Claro, están todos que te presta atención, la verdad es que todos escuchando, no tienes que estar en ningún momento ¡callaos! ni nada de esto. La verdad que a mí no sé, yo en ese aspecto estoy muy contento (EM3).

Todo ello es una consecuencia directa de un silencio que se vuelve totalmente necesario en las dinámicas de aula que plantean los docentes porque como hemos visto hasta ahora, si el profesor explica, los alumnos tienen que escuchar en silencio, y si los alumnos realizan las actividades individualmente también tienen que realizarlas en silencio:

Estás explicando, y ves al otro que está mirando para allá, por mucho que la mayoría te está captando la atención, o sea los tienes ahí enganchados, pero hay otros que ya se están despistando porque está mirando los niños... Me gustaría un espacio que estuviera bien pero que no se me distraigan, en un espacio que sea cerrado y que yo pueda tenerlos enganchados a ellos (EM3).

Otra consecuencia que también se ha evidenciado es que los docentes realizan una asociación en la que estar en silencio, para ellos, significa estar concentrados; así lo transmitieron al alumnado, y lo manifestaron algunos en el grupo de discusión:

¿Estamos concentrados? [...] No, no estamos concentrados ¡Shhhhhhh! (OA2, M4).

A ver ¿facilitamos su concentración si hablamos? No. [...] Estate pendiente del problema que luego no sabes de dónde vienen los números ni por qué. Si estás pendiente de lo que vamos haciendo y de lo que vamos diciendo te enteras. [...] Dejamos que se concentre [...] Porque no estás pendiente (OA1, M5).

- Maestra 1: Pero también este libro es una forma de trabajar siempre con la cabeza agachada y callada. Esto es una gran realidad, pero bueno si buscamos momentos de trabajar así y momentos de...
- Maestra 6: Porque también tiene que aprender a trabajar en silencio y concentrados.
- Maestra 1: A mí me encantaría que todos trabajarán así, así, así (*hace el gesto con la cabeza agachada y tomando notas*) (GD3).

Estas son muestras del reclamo de atención y concentración que suelen realizar los maestros en el desarrollo de sus clases.

Otra interpretación que se ha puesto al descubierto, como consecuencia de ese descontrol que, según ellos, se genera cuando introducen alternativas al libro de texto, es que algunos parecen asociarlas con actividades lúdicas o juegos. Así se puso de manifiesto:

Es porque a mi modo de ver no siempre se puede jugar, o sea hay tiempos para todo. No podemos estar siempre haciendo dinámicas, siempre haciendo a través de un tema llevarlo a juegos, sino que tiene que haber momentos de seriedad y de aprendizaje (EM4).

Quiero decir lo ideal cuando tú haces una actividad de ese tipo es decir que te sales del libro y haces una actividad lúdica o una actividad de tal... (GD6, M5).

Se descontrola, es por eso que necesito, se necesitan las pautas para poder hacerlas bien. Porque sino desde mi punto de vista sí ¡hay qué chulo, qué guay que diver tal...! y te sales del libro pero ¡¡¡Eh!!!! ¿Cómo sales del libro? (GD6, M4).

Parece una asociación muy simple que parte, quizás, del desconocimiento del que ya hemos hablado anteriormente. Además, como permite entrever el lenguaje que utilizan, es una forma de menospreciar dicho trabajo que, a su vez, ayuda a reforzar aquello que hacen.

Todas estas argumentaciones no dejan de ser evidencias que muestran una resistencia al cambio; en ellas se refleja la incomodidad que sienten los docentes cuando los alumnos trabajan en grupo porque ésta no es su manera de trabajar.

Como bien dicen, controlar la dinámica de clase en la que los alumnos trabajan individualmente y en silencio realizando las actividades del libro, es mucho más fácil:

Con las actividades que hacen fuera del libro la clase se te descontrola más. Es más fácil tenerla controlada cuando hacen un trabajo individual (GD6, M6).

Al fin y al cabo, los tres inconvenientes a los que aluden no son más que las consecuencias que se generan cuando se les hace trabajar en grupo a alumnos a los que sólo se les ha enseñado a trabajar de forma individual. Así lo señala una de las maestras:

Siempre el niño está más acostumbrado a trabajar individual (GD6, M6).

El problema surge quizás, porque el profesorado no ha tenido la necesidad de cuestionarse este aspecto; probablemente porque la propia experiencia que vivieron como alumnos, junto con la tradición vivida en el centro, además de la falta de formación, les ha llevado a interiorizar ese estilo pedagógico, que promueve intensamente el individualismo y la competitividad.

289

Aquí está la clave que asoma tímidamente de la mano de algunos docentes:

Por eso digo que a lo mejor si tú tienes unas pautas, no sé, los niños se acostumbran a hacerlo. O lo has hecho muchas veces, a lo mejor aprenden, no lo sé (GD6, M6).

Profesora 1: Pero yo creo que esto lo tenemos que empezar desde primero [...] Es que no están acostumbrados, hay que empezar desde abajo (GD6, M1).

Creo que tendríamos que saber y creo que tendremos que empezar a trabajar porque tampoco es normal que haya tantos gritos, porque es que hablan gritando. Yo creo que tenemos que aprender a hacer trabajos en grupo porque es muy importante. Yo tampoco no sé (GD4, M1).

### c) La corrección

Una vez que los alumnos han realizado las actividades del libro, la secuencia didáctica continúa con la corrección:

Si acaban las actividades y nos da tiempo durante la hora corregimos, si no las han acabado las suelen llevar de deberes y si nos sobra tiempo ampliamos (EM5).

Si hay que corregir ejercicios se corrigen y... nada lo corrigen ellos, los leen ellos, los corrigen y eso es lo que utilizo (EM6).

Corregimos en gran grupo si son actividades guiadas por el libro, si son actividades de fotocopias yo las recojo y las corrijo (EM4).

Cuando hablan de la corrección los docentes se refieren, habitualmente, a una corrección en gran grupo; el profesor pide los ejercicios a los alumnos de uno en uno y ellos van dando las respuestas en voz alta ante toda la clase; mientras, el resto de los compañeros comprueban si han hecho bien las actividades.

En el grupo de discusión también se plantearon diferentes cuestiones relacionadas con la corrección, que quedaron reflejadas de la siguiente manera:

- Moderadora: ¿Qué ventajas creéis que tiene y qué inconvenientes la corrección en gran grupo?
- Maestro 4: Inconvenientes creo que la de en gran grupo es que como tú estás pendiente del que está hablando indirectamente se pueden haber perdido dos o tres.
- Maestro 3: Que no estén corrigiendo como toca.
- Moderadora: Que hayan pasado desapercibidos.
- Maestra 2: Y si lo ha hecho bien o no. [...]
- Maestra 2: Ventaja que ahorra tiempo.
- Moderadora: ¿Creéis que con ese tipo de corrección el profesorado podemos saber si todos lo han entendido?
- Maestra 6: No.
- Maestro 3: No.
- Maestra 6: No, porque a veces tú preguntas y todo el mundo ha entendido, todo el mundo tiene claro clarísimo y luego se ponen a trabajar...
- Maestro 4: Y es cuando que te vienen a preguntar.
- Maestra 6: O en los controles o en cualquier ejercicio y tú ves que, es que a mí me pasó con la división, y yo decía que buena soy, son muy listos. Y luego cuando les hice una prueba había la mitad que no se habían enterado de nada, pero ellos te dicen que sí.
- Maestra 5: De todas maneras, también puede ser que en el momento lo hayan entendido y luego les cueste porque es una novedad.
- Maestra 6: También. [...]

- Maestra 6: Pero claro a veces te das cuenta de que no han corregido.
- Maestra 2: Lo que pasa es que muchos se pierden, si no estás ahí pendiente (GD4).

Los maestros son conscientes de las limitaciones; declaran que no pueden asegurar que todos los alumnos hayan hecho bien los ejercicios y, por tanto, tampoco pueden garantizar que comprendan aquello que están trabajando.

Este aspecto pudo corroborarse en las observaciones de aula, en la mayoría, se llevaron a cabo correcciones de este tipo; en ellas se pudo comprobar que el profesorado estaba más centrado en dirigir la dinámica de clase que en asegurar la comprensión de todo el alumnado. Por eso era necesario preguntar:

¿Alumno 13 has hecho los problemas, los tienes bien? (OA2, M6).

Por otro lado, también se descubrió que, algunos docentes, se mostraron más preocupados por la supervisión y el control de las actividades. Vigilar que los alumnos hubieran realizado o corregido los ejercicios resultó más importante que comprobar si se había producido aprendizaje. Así lo dejaron ver:

- Maestra 5: Pero yo por norma general después de hacer una corrección en gran grupo, que no sé si en mi sesión lo hice, no sé si tocaba esa vez. Pero cuando hacemos una corrección en gran grupo, después yo corrijo los cuadernos, los pido otra vez.
- Moderadora: Pero entonces ya es una corrección individual.
- Maestra 5: Es doble corrección, primero se hace en gran grupo para poner en común los fallos.
- Maestra 6: Por si hay algo que no se entienda.
- Maestra 5: Y luego ya pido los cuadernos uno por uno para comprobar que realmente han corregido y si tienen algún problema me lo preguntan. [...]
- Maestra 5: Yo los míos como saben que yo les los voy a pedir el cuaderno se preocupan muy mucho de no perderse y cuando se pierden ¡me he perdido! ¿me puedes repetir el uno, me puedes repetir la tercera? [...]
- Maestro 3: Yo el cuaderno lo pido al final de la evaluación.
- Maestra 5: Yo cada clase y si saben que les vas a revisar el cuaderno se preocupan. (*en todo insistente*). [...]

- Maestro 3: Por parejas esto lo he hecho muchas veces, pero no para mirar si está bien o no, que lo miren un poquito por encima para ver si han realizado todos los deberes. Eso sí que lo hago, lo hacen ellos por parejas pero no para corrección, sino para ver que están todos los deberes hechos. [...] Lo hago para mirar que todos hayan hecho los deberes las preguntas que tocan y eso, no para que las corrijan (GD4).

Otra de las limitaciones identificadas por los maestros se refiere a que con una corrección de este tipo no todos los alumnos participan por igual:

- Maestra 5: Y otro inconveniente bastante importante es que a los que les cuesta más a la hora de tener que hablar en público lo pasan mal y si se equivocan...
- Maestra 6: Por eso no hablan.
- Moderadora: O hablan súper flojito... [...]
- Maestra 5: Si tú haces caso de los que levantan la mano, siempre participan los mismos.
- Maestra 1: Pero por ejemplo, el caso de ese alumno, si tú no le pides, él nunca va a levantar la mano. [...]
- Maestra 5: Y si le pides a saber lo que te contesta...
- Maestro 4: Pero yo a veces lo que utilizo es, hombre, también tienen que dar de sí los ejercicios porque claro por uno o por dos, es obvio que no te van a participar todos, pero cuando sabes que te van a dar los ejercicios para trabajar con todos, yo lo que hago a veces es el sistema cadena.
- Maestra 6: Yo también.
- Maestro 4: Porque sabes que sí o sí el que no le gusta participar le va a tocar, por ejemplo, la lectura yo lo hago y ellos saben y es que no se pierden porque saben que si se pierden...
- Maestro 3: Claro pero a mí eso no me interesa porque me interesa unos más que otros.
- Maestro 4: Ya, ya hablo en relación a lo que ha preguntado si van a participar todos que yo a veces utilizo el sistema cadena porque así todos...(GD4).

Así, se muestran preocupados porque no todo el alumnado participa de la dinámica de clase, reconociendo incluso que algunos alumnos tienen más dificultades para expresarse ante sus compañeros. No obstante, llama la atención que las alternativas que proponen parece que pretenden forzar a estos alumnos a que participen de la clase; y no se

contempla la posibilidad de realizar otro tipo de actividades que no partan de sus dificultades.

Una vez identificadas las limitaciones, esbozamos posibles alternativas, pero cuando planteamos el tipo de corrección que podrían llevar a cabo para fomentar más la participación del alumnado, las opciones que propusieron fueron, en general, muy similares a aquello que realizan:

- Moderadora: Bueno ¿creéis que hay alguna otra forma de llevar a cabo una corrección donde pueda participar más el alumnado, alguna otra manera se os ocurre?
- Maestra 5: Hombre ponerlo en la pizarra y que todos contesten. Yo por ejemplo, hay ejercicios que los corregimos todos al mismo tiempo. Ayer por ejemplo, en cuarto yo iba, tenían que colocar la forma correcta del verbo haber, hubiéramos seguido... ¿no? Entonces yo leía la oración y ellos todos al mismo tiempo lo decían y repetían.
- Maestro 4: Pero luego eso tiene una trampa.
- Maestro 3: Pero es que hay actividades...
- Maestro 4: Esto yo lo hago, ahora ya hablo en música.
- Maestra 5: Los hay que hacen (*hace el gesto de mover la boca*) pero no hablan.
- Maestro 4: Yo hago que participen todos. Luego los que a lo mejor saben deletrearme bien...
- Moderadora: ¿Con esto os referís a que contesten todos a la vez?
- Maestro 4: Exacto, esto de que a veces utilizas contestar todos a la vez. A mí por ejemplo no me sirve, en música cuando quiero, cuando ya se saben la letra y quiero que canten...
- Maestra 6: Pero tampoco eres consciente, por ejemplo a lo mejor cuando tú lo haces en gran grupo y todos contestan a la vez, tampoco te puedes...
- Maestro 4: Sí porque me doy cuenta.
- Maestra 6: Tú puedes percibirlo pero a lo mejor...
- Moderadora: Algunos pasan desapercibidos.
- Maestra 6: Es que no sabe si éste lo sabe o no lo sabe. Como todo el mundo dice eso, ese alumno lo dice.
- Maestra 5: Pero bueno por lo menos han participado.
- Maestra 6: Sí pero... (GD4).

Como se puede advertir, éstas no son más que pequeñas variantes que parten de la misma propuesta. Todas ellas consisten en una corrección en gran grupo dirigida siempre por el maestro. Posiblemente este sea un reflejo más de la falta de formación, que les lleva a reproducir las mismas dinámicas que siempre han llevado a cabo.

Como contrapartida a las limitaciones expuestas hasta ahora, conviene destacar que algunos maestros expusieron que ellos realizaban otro tipo de correcciones entre los propios alumnos, por parejas o en grupos, fomentando la participación de todos:

- Maestra 1: Pero yo por ejemplo empleo, hoy mismo tenemos que corregir una cosa y se lo cambian entre ellos.
- Maestra 5: También lo he hecho alguna vez, pero no me fio. [...]
- Maestra 2: Antes habías comentado lo de cambiarse los cuadernos eso no...
- Maestra 5: A mí no me gusta, yo lo he hecho y no...
- Maestra 2: Lo que he hecho yo es entre todos, entre 4 comprobar sus resultados y si lo tienen bien todos es que está bien si no tienen que buscar por qué está mal. [...]
- Maestra 6: Pero tampoco entonces de esa forma, también para el profesor tampoco sabes realmente...
- Maestra 2: Eso yo no lo veo, me voy paseando pero yo no veo todos los cuadernos, claro, pero tampoco lo veo cuando lo hacemos en gran grupo (GD4).

294

Pese a que algunos profesores valoran este tipo de trabajo, vemos como en otros se pone de manifiesto, una vez más, esa incomodidad hacia el trabajo en grupo aunque, en esta ocasión, expresado de otra manera: la desconfianza hacia las capacidades del alumnado. Esta argumentación, posiblemente, esconde el auténtico motivo que les lleva a no proponer actividades en grupo. La evidencia es “*A mí no me gusta*”.

Es importante mencionar una de las consecuencias que genera este sistema de corrección empleado por el profesorado, pues fomenta el uso de correcciones directas, aspecto que ha sido corroborado en las observaciones de aula.

De esta manera, el maestro se limita a decirle al alumno que corrige si lo que ha dicho está bien o está mal. El problema es que cuando los alumnos se equivocan, el profesorado simplemente le informa de que su respuesta no es correcta ofreciéndole directamente la

respuesta válida, sin explicar dónde se ha equivocado y sin aclarar los motivos por los que su respuesta no es adecuada. Así quedó registrado:

- Alumno 2: Tuvo, no, ¿no?
- Maestro: ¿Si ella tuvo tiempo iría contigo? No, es más correcto decir tuviera o tuviese. [...]
- Alumno: ¿Y anduviere?
- Maestro: Anduviere No. *(Y pasa a la actividad siguiente)* (OA1, M3).
- Maestra: No el 9 es un 8. Primero coloca las fracciones para sumar (OA1, M5).
- Maestra: No, bueno sí pero ¿cómo sabes que es una resta? *(no le deja contestar al alumno y sigue)* porque cuando nos dicen que comparemos tenemos que hacer una resta ¿No? (OA1, M5).

Pero este tipo de correcciones no promueven el aprendizaje, puesto que sólo ofrecen la solución; no hay explicación que permita entender dónde o por qué no lo han hecho bien. Se obvia, por tanto, que los errores son una gran fuente de aprendizaje.

295

Ésta es la forma habitual que utilizan los docentes para corregir, y es tan común entre todos ellos, que la llegan a considerar como la “normal”. Así lo dijeron:

- Maestra 6: Bueno yo creo que es como todos corregimos, yo corrijo así.
- Maestra 5: Yo también.
- Maestra 6: No tengo nada que objetar.
- Maestro 4: Sí es una corrección normal, en la cual el profesor simplemente da el apoyo al niño que habla, que yo creo que es lo típico que todos hacemos. El niño habla si lo dice bien, le das el refuerzo positivo “muy bien”, por ejemplo (GD4).

Finalmente, hay que volver a destacar que en este contexto parece que el peso de la tradición continua teniendo una gran importancia, porque como dice una profesora:

Hombre pero yo encuentro que si tienes que corregir los ejercicios es una manera de aprender corrigiendo, porque yo a lo mejor en otras clases hago otras cosas, pero cuando me toca corregir y están los ejercicios, los ejercicios los tengo que corregir, pienso yo (GD4, M6).

#### d) La evaluación

Hasta ahora, los docentes han descrito como siguen la secuencia lógica que promueve el libro de texto; en primer lugar explicando a sus alumnos los contenidos que en él se determinan, a continuación, proponiendo la realización de sus actividades y, finalmente, corrigiéndolas.

El último paso que cierra toda esta secuencia didáctica está en la evaluación del alumnado donde, tal y como sucedía en las fases anteriores, el libro de texto continua teniendo una gran relevancia.

Cuando se les pregunta a los maestros como llevan a cabo la evaluación del alumnado, todos afirman seguir la propuesta del libro porque, al fin y al cabo, lo que van a evaluar es el final de un proceso que ha estado totalmente pautado por el material:

296

Y luego hacemos la evaluación en función de lo que hemos trabajado en el libro, en el tema (EM5).

Yo creo que los libros de texto para todos son importantes, para llevar un seguimiento y a la hora de evaluar evaluamos, es verdad, lo que han adquirido a raíz del libro de texto (GD1, M5).

Hombre igual que al profesor el libro de texto le ayuda a saber que se espera de él, ¿no? a la hora de evaluarlo, porque evaluamos según el libro de texto... (EM2).

Por este motivo ha quedado plasmado que en la evaluación el profesorado realiza un uso casi exclusivo de estos recursos:

Y en la evaluación sí que uso la evaluación, hablando del control final, al final del tema, uso el modelo que la guía del maestro me da. [...] Y lo que voy a evaluar viene en función de lo que me propone el examen (EM2).

Pero sí que es verdad que basado en lo que me dan, no me invento los exámenes, no lo hago de cero. Cojo lo que me propone el libro y lo modifico. No suele ser igual que lo que me propone el libro, pero se parece obviamente porque sale de ahí (EM2).

En el examen, al tenerlo un poquito adaptado, también les hago muchos modelos diferentes, no tienen sólo un modelo normal. Parto del modelo que viene en el libro,

sí, parto yo de ese como modelo, lo que pasa es que yo luego lo voy cambiando. No tengo nunca un examen que sea igual que lo que parte de allí, en la propuesta (EM3).

Al evaluar sí que utilizo realmente lo que da el libro y no salgo. Utilizas el material de evaluación, claro, y no te sales de lo que da el libro (EM4).

Sí, sí, sí. Me rijo por la evaluación que viene en los libros, que ya te ponen la evaluación (EM5).

En la evaluación utilizo también el libro, son preguntas basadas en el libro. Siempre teniendo en cuenta, a lo mejor a los que les cuesta, o los que tienen alguna necesidad. Pero yo utilizo el libro, porque en realidad lo que haces es para examinarlos. Sí, valoro si lo han aprendido o si no lo han aprendido (EM6).

Resulta significativo que, cuando hablan de la evaluación, los maestros se limitan a hablar únicamente del control o examen. Este hecho, como veremos seguidamente, también es una consecuencia que el uso del libro de texto genera. Sólo en dos casos hicieron mención a otros procesos o instrumentos:

Luego ya evaluaciones de trabajo personal y demás, pues a nivel diario en clase con anotaciones o con cosas extras que podamos hacer (EM2).

Bueno miro los cuadernos de cada día, el trabajo de cada día, las ganas que tienen, la motivación, la creatividad, etc. (EM1).

Y, aunque todos afirman seguir el plan del material, la mayoría declara introducir cambios en el modelo de examen que les ofrece:

Una vez que tengo ese modelo, sí que voy quitando preguntas, voy añadiendo otras. Hago más o menos unos 4 o 5 modelos diferentes por examen. Es un rollo, lleva un montón de trabajo, pero la verdad es que luego es satisfactorio (EM3).

Es cierto que cambio preguntas a veces ¡eh! (EM5).

Si lo considero oportuno lo uso tal cual, si creo que hay que cambiar algo, bien porque no me gusta el ejercicio o no me gusta como está planteado, o no lo hemos visto porque decidí quitarlo, lo modifico (EM2).

Pero no podemos obviar, una vez más, que estos cambios a los que se refieren son sólo pequeñas modificaciones que parten en todos los casos de la propuesta original del libro de texto. Como bien decía uno de ellos:

Pero sí que es verdad que basado en lo que me dan, no me invento los exámenes, o sea, no lo hago de cero. Cojo lo que me propone el libro y lo modifico (EM2).

A pesar del uso casi exclusivo que realizan los docentes de estos instrumentos, parece haber un cierto consenso entre ellos cuando declaran que estos exámenes resultan muy sencillos para el alumnado. Evidenciándose con ello una contradicción, pues identifican algunas de las debilidades del material, pero continúan realizando un uso intensivo de ellos.

Como el modelo yo considero, la verdad, que es bastante fácil (EM3).

298

La evaluación procuro hacer yo los exámenes, no los que me pone la editorial, que son muy sencillos y espero yo mucho más de ellos (EM1).

El análisis de la realidad revela que la evaluación consiste, básicamente, en la realización de un examen escrito al final de cada lección para que el alumno demuestre la adquisición de los conocimientos trabajados durante la unidad. Este control mantiene el mismo formato del libro de texto, en el se prioriza la asimilación de conceptos.

El objetivo final de este proceso es la calificación; la concreción de una nota numérica que decretará el grado de adquisición de dichos conocimientos por parte de los alumnos. Así quedó explicado y resumido:

Es memorizar para que tanto el alumno como familia o maestro vean que hay un resultado ¿me explico? Es decir, el alumno si ve que se lo sabe verá un resultado, después el profesor verá con el examen un resultado. El profesor verá esa nota y la madre verá que ha aprobado, es una cadena. [...] Es una cadena en el que el niño se autoconvence de que sabe ese tema, el profesor ve el conocimiento a través del examen y la familia ve que el niño ha evolucionado a través del examen (EM4).

Es como que tú tienes que preparar al niño para que aprenda, para que se examine, para que apruebe y ya está. [...] Porque en realidad lo que haces es para examinarlos, valoro si lo han aprendido o si no lo han aprendido (EM6).

Este sistema de evaluación centrado en la adquisición de conocimientos y en el establecimiento de una nota numérica que se promueve a través del uso de los libros de textos, ha generado contracciones entre el profesorado. En el grupo de discusión se debatió vigorosamente esta cuestión:

- Maestro 4: Porque estás cubriendo la parte de evaluación, o sea tú realmente quieres que el niño aprenda una parte de evaluación que a ti te interesa después dejarlo por escrito, es decir, ¿realmente a nosotros que nos interesa? Tener un número del niño una...
- Maestra 6: Pero para saber si lo ha entendido o no lo ha entendido.
- Maestra 2: Yo no creo que ese sea nuestro objetivo, poner un número al niño, no, a mí me interesa que aprenda.
- Maestro 4: A nosotros nos piden unos números...
- Maestra 5: Suficiente, bien...
- Maestro 4: Eso va así.
- Maestra 2: Sí, pero yo no hago un examen para poder poner un número.
- Maestro 4: No, no, no te digo que el objetivo, el objetivo que es... ¿la Consejería qué es lo que quiere del niño?
- Maestra 2: No, no creo que quiera un número, una nota, yo creo que la Consejería quiere unos mínimos. [...]
- Maestra 2: Yo quiero que el niño llegue a esto.
- Maestro 4: No, pero tú ya estás hablando como personal.
- Maestra 2: Sí yo como... ¡pero es que es mi trabajo!
- Maestro 4: No, no estamos hablando de lo mismo. Tú piensa que después el niño cuando acaba tú ya no lo vas a ver en tu vida, a lo mejor entonces ¿qué queda grabado? queda grabada la nota.
- Maestra 2: No, pero es que a mí lo que me interesa que quede grabado es que lo que enseñamos lo aprenda.
- Maestra 6: Pero yo creo que sí es lo que dice el maestro 4. Vale ahora por ejemplo, un niño de mi clase se va el año que viene a otro colegio, imagínate va a tercero...
- Maestra 5: Lo primero que te piden son las notas.
- Maestros 4 y 2: Claro.

- Maestra 5: El expediente.
- Maestra 6: Las notas y luego dices ¿a esta niña como la han aprobado...? (GD1).

Para algunos el objetivo central de la evaluación es “ponerle un número al alumno”, otros, sin embargo, no están de acuerdo con esta interpretación. La discusión continuó y los docentes mantuvieron las diferentes posturas:

- Maestra 2: He dejado de dar importancia a la nota y lo importante no es que saquen esa nota en el control, de hecho cuando hacemos clase no hablamos del control.
- Maestro 4: ¿No hablas del control?
- Maestra 2: No digo vamos a hacer esto para el control y tampoco preparo para el control.
- Maestro 4: Pero el niño ¿qué te pide, qué te está pidiendo?
- Maestra 2: No.
- Maestro 4: No, yo pienso que sí, el niño te está pidiendo, el niño si tú le dices un cinco o le dices un notable ¿Dónde va a estar más contento? [...]
- Maestra 2: Pero te digo que no hacemos clase para preparar el control. Hacemos clase y después hacemos un control para ver si lo hemos aprendido o no. Pero para eso me sirve el control. [...]
- Maestra 2: Necesitas hacer una evaluación. Cuando he hecho la división y han hecho un control de divisiones ¿para qué? Para saber quién sabe dividir, porque parece que todo el mundo sabe dividir, pero luego a la hora de la verdad no sabe (GD1).

Así, mientras unos defienden que no es importante el control ni la nota, sino el aprendizaje del alumnado; otros insisten en que lo fundamental es la nota que se le pone a los alumnos.

La argumentación mantenida llevó a justificar la importancia de la calificación con el uso del libro de texto, alegando que el libro se utiliza para poner una nota al alumnado. Así quedó expresado:

- Maestro 4: Al fin y al cabo el texto, el estudio, el libro, realmente lo estás utilizando para que haya algo después escrito. [...]
- Maestro 4: El libro te sirve al fin y al cabo como objetivo para tener algo escrito de un número, el niño se convierte en una nota.

- Maestra 2: No.
- Maestro 4: No, tú no dirás era buena estudiante porque mi profesor me hacía estas dinámicas y tal y no sé que... No, tú hablabas porque eras buen niño y yo sacaba notables. Esto yo creo que todos lo hemos dicho alguna vez. [...]
- Maestro 4: Pues es que es eso, lo que yo experimenté es que sólo se evalúa, sólo se tiene en cuenta la nota del niño. No se tienen en cuenta otros aspectos (GD1).

A pesar de que el lenguaje utilizado no sigue una estructuración clara, se puede apreciar la relación que se establece a través de la siguiente frase: *“El libro te sirve para tener algo escrito de un número, el niño se convierte en una nota”*. Queda evidenciada, por tanto, la interpretación de la evaluación que promueve el manual escolar.

Ésta es también la lectura que realiza la mayor parte del profesorado porque, aunque a penas interactuaron en la discusión, dejaron entrever cuál es el sentido que le dan a la evaluación:

- Maestra 6: En esto creo que hemos cambiado todos, porque tú cuando un niño, te preocupas para que lo aprenda, pero está claro que luego a la hora del final, como vas a saber, es muy difícil a lo mejor saber cómo van todos, tienes que hacer algo... [...]
- Maestro 4: Ahí está entonces, por eso me refería a lo del número, el profesor considera que es un cuatro y medio que no llega al cinco, es que todo es tan...
- Maestra 6: Es que yo, a lo mejor, niños con cuatro le he llegado a poner un cinco en el examen rebuscando y rebuscando y sacan el cinco. A según que niños, claro. Si es un niño que tiene dificultad en algo pues, y yo veo que ha hecho un esfuerzo...
- Maestra 5: Pues ahí es donde se demuestra que realmente no valoramos tanto lo del libro, sino que el libro sirve simplemente para trabajar, luego a la hora de la realidad no valoramos.
- Maestro 4: Sí pero te vuelvo a repetir, después en una nota te pone expresión escrita ponle un número expresión tal, ponle número... (GD1).

En este diálogo vuelve a aparecer la contradicción que apuntábamos; a pesar de haber declarado que evalúan siempre a partir del libro de texto, ahora, insinúan que no es así. El discurso les lleva a reconocer que este tipo de evaluación no es del todo apropiada:

- Maestra 5: Claro esa es la incongruencia.
- Maestra 2: Me hacen ponerla, pero yo no le doy importancia.

- Maestro 4: Pero ahí, lo que yo te estaba explicando antes.
- Maestra 5: Pero la sociedad sí se la da.
- Maestra 2: Que tengan una nota concreta no, que sepan esforzarse.
- Maestra 5: A la hora de luego acceder a ciertas cosas te piden la nota lo primero de todo.
- Maestro 4: Claro. [...]
- Maestro 4: Si yo opino lo mismo que tú. Es cierto que no hay que centrarse en un numerito, pero quienes mandan... no sé cómo decirlo, quienes tienen el poder en esto son los que realmente tendrían que decir ¡chicos bajar de la nube! y ahora os vamos a pedir otro tipo de funcionamiento. [...]
- Maestro 4: Claro, sí tú en clase después valoras lo que tú tienes que valorar a nivel grupal o a nivel individual. Pero después esa valoración el que manda no la tendrá en consideración porque mirará el expediente del niño ¿mirará tu valoración personal? No, va a mirar si ese niño ha cumplido unos objetivos (GD1).

Finalmente vuelven a insistir en la argumentación que la defiende y la justifica; se evidencia, una vez más, esa resistencia al cambio de la que ya hemos hablado.

302

Terminamos este apartado insistiendo en las contradicciones que se han ido revelando. Aquello que inicialmente identificaron en las entrevistas personales como puntos débiles de los libros de texto, lo han valorado e, incluso, reivindicado en el grupo de discusión. Estas fueron sus palabras:

El libro de texto es un muy buen material pero como que te cierra un poco las puertas a sólo examinarte para evaluar. O sea es muy buen material pero te limita, o te cierra puertas olvidándote de que realmente tú sólo estás examinando para evaluar al niño y conseguir simplemente un número, con cuatro, cinco, seis o siete (EM4).

Nosotros estamos con los exámenes, tú tienes que aprobar un examen, tienes que dar ciertos conocimientos, no te los puedes saltar. Pero creo que hay muchas cosas que luego también se pierden porque, a veces, nos basamos sólo en el libro, en los conocimientos, en aprender la ortografía la... hay otras cosas que son necesarias también para prepararlos para un futuro que a lo mejor no lo puedes trabajar tanto con el libro (EM6).

Estas son las incongruencias. El profesorado reconoce algunas de las limitaciones de este tipo de evaluación que promueve el material, pero es la única que llevan a cabo.

Posiblemente porque es también la única forma desde la que pueden entenderla; es la única que han vivido y conocido.

### 8.3.2. El cómo tiene consecuencias

La secuencia didáctica expuesta hasta ahora tiene consecuencias directas en el aprendizaje del alumnado ya que, como ha quedado reflejado, lo condicionan y lo limitan promoviendo un aprendizaje basado en la adquisición de conocimientos predeterminados que, en la mayoría de los casos, no tiene en cuenta las motivaciones ni los intereses del alumnado.

A continuación, analizaremos las repercusiones que genera el uso del libro de texto situando el foco de atención tanto en el alumnado como en el profesorado.

#### a) Aprendizaje memorístico

Parece haber un cierto consenso entre los maestros a la hora de identificar el tipo de aprendizaje que promueven los libros de texto ya que, aunque no todos son capaces de identificarlo y nombrarlo, sí coinciden en recalcar la gran importancia que tiene la memorización. Así lo declaran:

El libro de texto promueve aprender algo, hacer el examen, y pasar al siguiente tema. Sería un aprendizaje un poco memorístico, memorístico sí (EM2).

Luego llegan a casa y es que por mucho que les hayas explicado tú, sí, algo saben... Pero es que luego tienen que estudiarse al pie de la letra lo que tiene el libro, o sea, es teórica, teórica y teórica, no es nada que salga de la práctica, que muchas veces con eso, prestando atención, a muchos sí se les quedan muchas cosas (EM3).

Es un aprendizaje total y absolutamente de la antigua escuela. [...] Aprendizaje conceptual total y absoluto, sí. El libro en sí, luego si tú a raíz de ahí sacas otras cosas y haces otras cosas, vale. Pero si sólo te basas en el libro, es conceptos y ya está (EM5).

El niño si tiene que aprender sólo por el libro, sólo aprendería de forma mecánica, sé lo que es el sustantivo y lo pongo aquí, hago los ejercicios y ya está (EM6).

Pero este tipo de aprendizaje, que promueve la adquisición de conceptos a través de la repetición, no suele estar relacionado con los conocimientos previos del alumnado ni con

sus experiencias vividas; por eso son aprendizajes que se olvidan con mucha facilidad.

Cuestión que ha sido reconocida por los propios maestros:

Yo creo que el niño lo aprende digamos para el control, para aprendérselo y luego se les va, ya no se acuerdan de nada (EM6).

Intentas que no te quede muy distante una clase de otra porque luego vuelves a una clase y ya no se acuerdan de lo que han hecho el día anterior, entonces es un poco complicado (EM3).

- Maestra 6: Sí porque yo les he dicho a los niños coger un libro de conocimiento del medio de segundo, os pido algo que hayáis hecho, en el primer ciclo, os pido cualquier cosa que hayáis estudiado y a ver quién se acuerda. [...]
- Maestra 6: A ver ¿quién se acuerda de un trimestre para el otro? Hay cosas que se las han memorizado y por mucho que yo les haga estudiar de manera que se acuerden, son cosas que se pierden si no las utilizas.
- Maestra 5: Si se olvidan las tablas en un verano (GD1).

304

Este aspecto también fue corroborado mediante las observaciones de aula, porque en ellas pudimos ver que, a pesar de los grandes esfuerzos que realiza el profesorado, el alumnado es incapaz de recordar aquello que ya habían trabajado en cursos anteriores o, incluso, hace tan sólo un par de semanas. Así quedaron registradas estas evidencias:

- Profesora: ¿Tú te acuerdas de cómo se hace el tanto por ciento?
- Alumno 3: No mucho.
- Profesora: No mucho y esto lo hemos hecho hace 2 semanas. [...]
- Profesora: Alumno 3 escucha que luego pasa que os pongo problemas y se nos ha olvidado lo que hemos hecho en 2 semanas. [...]
- Profesora: ¿Y mil seiscientos céntimos cuántos euros serán? Piensa en la palabra céntimos, escucha bien ¡céntimos! ¡Y esto lo estudiasteis en tercero y en segundo ¡qué conste! [...]
- Profesora: ¿No estudiamos además este tipo de cuadrilátero? ¿Cómo se llamaba? ¡Aaayyy... se nos ha olvidado del año pasado a este! (OA1, M5).

De la misma manera, los docentes también han sido capaces de reconocer el tipo de aprendizaje que, según ellos, motiva más al alumnado y que, en la mayoría de los casos, se presenta como contrario al que promueven los manuales escolares:

Alguna cosa que salgas del aula, que te puedas mover... es cuando realmente los niños, a lo mejor, pueden aprender más. Cualquier actividad que haga que los niños lo toquen, lo vean, sobre todo visualmente. No sé como cuando los llevas a ver algo... eso es realmente lo que se les queda a ellos. [...] Sí que es importante que experimenten, es lo que tienen que hacer, experimentarlo porque lo que hacen simplemente con los libros es teórico, teórico, teórico, teórico (EM3).

Y estoy segura de que ese día no aprendieron nada que tuviera que ver con el libro y probablemente nada que tuviera que ver con el currículum. Y se van a acordar toda la vida, es verdad. O sea, que a veces sí, enriquece más enseñarles cosas que no tenga nada que ver con lo que pone el libro (EM5).

Actividades en las que ellos puedan participar, en las que ellos experimenten. Yo creo que todo lo que ellos hagan lo aprenden mucho mejor, ya no digo con el libro sino que si tienen que hacer un proyecto y ellos tienen que buscar la información, tienen que escribirla, tienen que hablar con sus compañeros... Yo creo que todo esto les queda más que lo que tú le puedes decir. [...] Luego también las pantallas, las presentaciones que están ahí pendientes. Ellos están en un mundo que tiene mucha información, entonces que tú vayas allí y le sueltes un discurso, vale, depende de cómo lo hagas, a lo mejor, los tendrás conectados porque eso también depende de cada profesor, que lo sepa llevar. Pero creo que aprenden mucho más todo lo que ellos puedan experimentar tocar ver... Que tú expliques ahí y sólo des un tema y ¡jale, ya está! (EM6).

305

Esta cuestión también fue debatida en el grupo de discusión:

- Maestra 6: Tú cuando haces un trabajo, por ejemplo, yo que hice uno de los animales, tú buscas y le dices que elijan un animal y cada uno busca la información, tiene que leer lo importante. Qué tenemos que buscar, lo que hemos aprendido, qué son mamíferos y aves... es diferente porque tú ahora seguro que le preguntas por el animal que eligieron y lo saben.
- Maestro 4: ¿Y de la otra forma no lo saben?
- Maestra 6: No porque a lo mejor se lo han memorizado para el examen, es muy diferente...
- Maestra 6: Es diferente ¿qué te queda más? Cuando tú te buscas algo, porque a mí me pasa, cuando yo leo algo o lo busco yo (GD2).

Una vez más, se han visto reflejadas claras contradicciones entre los docentes porque, por un lado, reconocen que este tipo de aprendizaje memorístico no es significativo para los

alumnos, ya que sólo procura la acumulación de información, datos y definiciones que olvidan con mucha rapidez; mostrándose, además, capaces de identificar algunas alternativas que les ayudarían a superar dichos inconvenientes. Pero por otro lado, realizan determinadas afirmaciones que demuestran que, en realidad, son ellos mismos los que continúan promoviendo, reforzando y valorando el aprendizaje memorístico.

En las siguientes afirmaciones podemos ver algunas valoraciones del aprendizaje memorístico:

- Maestra 6: Pero en la clase yo no veo tampoco que los niños estén... claro que no todos están conectados contigo, pero tampoco los veo que estén con un desinterés porque, el otro día por ejemplo, poniendo la pizarra digital, los que están a veces despistados sí que están despistados
- Maestra 5: Siguen despistados.
- Maestra 6: Y a lo mejor les atrae más, les gusta porque no es una cosa que vean continuamente, pero yo cuando les explico yo veo que muchos están conectados contigo. También depende de la forma que tú le transmitas y lo que estés explicando si te gusta o no, también yo creo que eso se nota... (GD1).
- Maestra 1: En cambio si hacen un trabajo y ya lo tienen que poner y también puedes corregir los acentos allí...
- Maestra 6: Claro pero los tienes que practicar.
- Maestra 1: Tú también tienes que comer pan, pero mejor si comes pan con queso, con jamón...
- Maestra 6: Sí, pero que hay cosas que son básicas. Las tablas se tienen que estudiar porque se tienen que estudiar, enseñar a dividir no se puede investigar... Quiero decir lo puedes enseñar y después ellos buscan otras formas de cómo lo podrían hacer, pero hay cosas que son conceptos que tú tienes que enseñar (GD2).

Yo creo que los niños también tienen que aprender a memorizar y tienen que utilizar el libro (EM6).

Una argumentación que han utilizado de forma recurrente algunos maestros para justificar la necesidad de trabajar de esta manera, parte de la idea de que éste es el tipo de enseñanza que se encontrará el alumno en un futuro académico, cuestión en la que nos detendremos más adelante.

Parece que esta justificación sirve para continuar reproduciendo este modelo de escuela memorística, aunque no sea del todo efectiva; ellos mismos lo han reconocido. Los siguientes fragmentos son una muestra:

- Maestra 5: El problema de esto es que no se pasan la vida con nosotras. Luego salen a la sociedad, salen a la realidad, cambian de colegios, que es cierto lo que dices, que no hay que prepararlos para si se van a otro cole o se van a otra asignatura o a secundaria.
- Maestra 2: Claro porque tú tienes que hacerlo bien siempre.
- Maestra 5: Tienes que hacerlo bien tú, pero claro, tenemos también que prepararlos para la realidad. Porque luego nos pasa lo que nos pasa, que de sexto pasan a primero de ESO y se pegan unos trompazos espectaculares. O sea, creo que a lo mejor habría que trabajar un poco más acordes con la realidad que se van a encontrar fuera. Yo en esto disto de ti.
- Maestra 2: ¿Tú crees que es tan diferente?
- Maestra 5: Aunque no me parezca justo. Pese a que no me parece justo.
- Maestra 2: Yo es que me niego a pensar, a trabajar incoherentemente conmigo misma. [...]
- Maestra 5: Claro, el problema está en la incoherencia, que yo creo que cada vez somos más conscientes de lo que nosotros deberíamos hacer en el aula, que cada vez vemos que debemos depender menos del libro, y a lo mejor, más trabajos en función de la práctica. Y la incoherencia de que luego este niño cuando salga de aquí, haga lo que haga, a no ser que se ponga a trabajar directamente. Si lo que quiere es seguir con su formación se va a pegar un topetazo espectacular, eso es lo que hablamos.
- Maestra 2: Pero es que yo no creo que se tengan que pegar un batacazo.
- Maestra 5: Sí se lo espera, en bachiller no trabajan por proyectos.
- Maestra 2: No pero es que...
- Maestra 5: En FP no trabajan por proyectos.
- Maestra 2: Sí estoy de acuerdo pero, un niño ¿tú crees que los alumnos que salen de aquí suspenden bachiller? No.
- Maestra 5: Pero porque no trabajamos como realmente estamos planteando aquí que debería ser. Porque les estamos enseñando que es un sustantivo. [...] Pero que luego, cuando salen de aquí nadie trabaja así, no se valora así y lo primero que te piden es un papel donde ponga que notas, que numerito has sacado (GD2).

Como vemos, esta argumentación, aunque presenta contradicciones, en el fondo busca la justificación que responda a esa forma concreta de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que se está cuestionando.

Las observaciones de aula realizadas también permitieron comprobar que éste es el tipo de aprendizaje que los docentes promueven en sus clases, porque la mayor parte de las actividades que proponen se basan en trabajar las habilidades de conocimiento, es decir, siempre se requiere recordar conceptos. Asimismo, tanto la forma de explicar del profesorado como las estrategias que ofrecen al alumnado cuando no entienden algún concepto, se centran, frecuentemente, en la memorización; de manera que los alumnos no podrán recurrir a dichas estrategias si no se las saben de memoria. Así lo transmiten en sus clases:

308

Quiero que la alumna 3, sin mirar, sólo pensando, recordando lo que hemos hecho en segundo, en primero, porque seguramente ya os habían hablado del paisaje, ¿a qué si que os acordáis un poquito? (OA1, M6).

Venga y ahora me dirá, sin mirar, ahora hay que pensar, ¿cómo podría ser la vida en la costa? (OA1, M6).

A pesar de estas evidencias, hay que destacar que algunos maestros sostienen que éste no es el tipo de aprendizaje que ellos promueven con el alumnado:

Yo por ejemplo ahora mismo, a la clase para que estudien les digo lo que tiene que estudiar más importante, pero les remarco que tienen que estudiarlo con sus palabras no como sale en el libro (GD1, M6).

- Moderadora: ¿Qué es el aprendizaje memorístico?
- Maestra 5: Memorizar el significado de una cosa sin realmente saber lo que estás diciendo.
- Maestra 6: Qué es eso lo que yo les digo que es como no tienen que estudiar porque si tú haces un control...
- Maestra 5: A mí no me gusta que lo hagan así (GD1).

Como resultado de dichas contradicciones nos encontramos con una de las principales potencialidades del grupo; esto ha generado ciertas inquietudes entre el profesorado. Se

muestran preocupados y se cuestionan el tipo de aprendizaje que están promoviendo ya que piensan que no llegan a cubrir todas las necesidades del alumnado:

Que sólo te llegas a basar en conocimientos, es decir, llegas como a esquematizarte tú mismo, a lo mejor sólo me estoy basando en unos conocimientos y no me estoy basando en el aprendizaje digamos completo, no sé, sí completo o integral del niño. [...] Puedes llegar a olvidarte de realmente otros aspectos, que hay algo más (EM4).

Creo que hay muchas cosas que luego también se pierden porque a veces nos basamos sólo en el libro, en los conocimientos en aprender la ortografía la... y hay otras cosas que son necesarias también para prepararlos para un futuro que a lo mejor no lo puedes trabajar tanto en el libro (EM6).

A lo mejor luego vemos porque los niños cuando son más mayores no saben expresarse bien o no saben analizar, no saben aplicar... porque no lo trabajamos (EM6).

Tal y como ya vimos en el apartado de las actividades, subrayar que este aprendizaje memorístico es una consecuencia más del propio planteamiento desde el que se presentan los contenidos y actividades en los manuales escolares:

Ahora el libro, yo creo que tiene demasiada información y que los temas los tienes que pasar muy rápidos. Es muchísima información en poco tiempo, en dos semanas tienes que aprender todo esto... Da igual, haces un examen, vale, lo harás bien o mal pero luego ya todo eso se olvida. [...] Es normal que luego a veces digan ¿cómo no saben qué es un sustantivo? Hombre... porque lo ha dado dos semanas y luego si no lo vuelves a recordar ¿quién se acuerda? Nadie (EM6).

El análisis de las actividades del libro que realizamos nos permitió comprobar que, prácticamente la totalidad de las actividades que aparecen en ellos, trabajan las habilidades de pensamiento más básicas, en concreto, las de conocimiento. Conviene remarcar, por ello, que ante un grupo de docentes que siguen muy de cerca la propuesta del libro, será muy difícil promover otro tipo aprendizaje que no se centre en la memorización.

## b) Desmotivación del alumnado

A pesar de la gran importancia que tienen los factores afectivos en el aprendizaje, en la secuencia didáctica imperada por los libros de texto la motivación y los intereses del alumnado parecen no tener cabida.

Este aspecto ha sido reconocido por todos docentes, quienes lo han manifestado de la siguiente manera:

Yo creo que les es aburrido a veces. Por muy cómodo que resulte para los profesores a los niños estoy segurísima de que se aburren. En un momento determinado y siempre libro y siempre libro y siempre libro, el mismo formato... Los niños necesitan cambiar. A los profesores nos es muy cómodo pero los niños estoy segura de que se aburren (EM5).

Es que cuando te fijas, realmente con el libro de texto todo es muy reiterativo y...¡buffff! aburre a los niños (EM1).

Las lecturas no son lecturas que enganchen, y eso es fundamental, no son nada, nada, nada motivantes. [...] Es difícil motivarlo con un libro de texto porque los niños, un libro de texto están acostumbrados a verlo. [...] Siempre están muy encasillados los libros con cosas muy determinadas, la mayoría no se motivan con eso, no les motiva el libro (EM3).

Cuestión también fue debatida entre los maestros en el grupo de discusión, aunque no hubo consenso porque mientras algunos parecen tener muy claro que el libro de texto no resulta motivante para el alumnado, otros se muestran más resistentes a asegurarlo:

- Maestra 1: Los niños, y está comprobado, si hacen libro de texto se aburren bastante y no hay manera de controlarlos. Si tú les haces investigar en internet, es que no hay que poner orden porque todo el mundo calla y todos hacen lo suyo.
- Maestro 4: Bueno depende no siempre se aburren ¡eh! [...]
- Maestro 3: A ellos les haces una lectura que esté en un libro y no tiene ninguna motivación. Ahora les dices vamos a buscar sobre este tema esto y esto.. y quiero que saquéis ordenadores o quiero que busquéis información en casa o quiero que me lo mandéis por e-mail... simplemente y es otra motivación, es diferente.
- Maestro 3: Yo digo que el libro de texto no es motivante.
- Maestra 6: No, no es motivante. [...]

- Maestro 3: Pero ese momento de lectura yo lo encuentro que es poco motivante pudiéndole poner otra cosa diferente, es lo que digo que el libro de texto te obliga a sólo leer ahí, no tiene más alternativa, entonces eso a los niños les motiva poco para mí no es motivador, porque ya lo tienes todo hecho, te lo dan hecho (GD2).

Esta falta de motivación del alumnado ha sido también constatada a través de las observaciones de aula. En algunas sesiones se pudo evidenciar que los alumnos mostraban cierto desinterés hacia las actividades que se proponían, sobre todo cuando éstas consistían en las explicaciones magistrales que realizaban los maestros o en las correcciones en gran grupo. Los alumnos hablaban entre ellos o jugaban con el material que tenían encima de la mesa, sin prestar atención a la dinámica del aula.

Sin embargo, esto lo único que conseguía era el reclamo constante por parte del profesorado de ese silencio necesario para poder llevar a cabo la actividad que se requería, aunque obviaban, quizás, lo que se escondía detrás de esta falta de atención: desmotivación y/o aburrimiento. De esta manera quedó registrado en una de las clases:

- Maestra: ¿Hoy qué os pasa? alumno 6 ¿Qué os pasa?
- Alumno 6: Que está otra vez la pelota.
- Maestra: Mirad, estamos hablando de conocimiento del medio ¿Cómo podéis estar conectados si estamos pensando en lo que pasa allí? Si tenemos pelota, si no tenemos pelota.
- Alumno 6: No sé, me lo ha dicho el alumno 7.
- Maestra: Alumno 7
- Alumno 7: ¿Qué?
- Maestra: ¿De qué estamos hablando?
- Alumno 7: De las montañas.
- Maestra: ¿Sí?
- Alumna 1: No, no estás en la página que toca. [...]
- Maestra: ¿De qué estamos hablando alumno 7?
- Alumno 7: De los pueblos de esto. *(lo señala en el libro)*
- Maestra: ¿Qué es esto? *(Algunos alumnos se ríen)*
- Alumno 7: La India. *(Todos se ríen)*
- Maestra: ¿A vosotros os hace gracia? porque a mi no me hace gracia.
- Maestra: Alumno 7 ¿sabes una cosa?

- Alumno 7: ¿Qué?
- Maestra: Que tienes una falta de atención que pasas de todo (*se va acercando hasta él*). Y mira la alumna 1 que se está interesando de todo lo que hablamos. Porque si tú estás así, que no estás conectado (*y le cierra en libro*) ¿Qué pasa? Que no se te pasan las horas, no se te pasan las horas (*señalando el reloj*).
- Maestra: Te aburres, no te enteras, te aburres.
- Alumno 7: No me entero del mallorquín casi... [...]
- Maestra: La alumna 7 me está mirando y si tiene una duda levanta la mano y me dice profesora no me entero, y yo vendré y se lo explico en castellano o le ayudo a que lo entienda. Pero eso es estar motivada, estar predispuesta a escuchar, porque quiere aprender.
- Alumna 1: Tienes que escuchar porque sino no aprendes. [...]
- Maestra: Pero tú es que pasas de todo. Alumno 7, no se puede tener esta actitud de pasotismo (OA1, M6).

Además parece que la desmotivación del alumnado llega hasta tal punto que los propios docentes comentan que, en algunas ocasiones, son los mismos alumnos que protestan o se revelan:

Cualquier cosa que vayas hacer con el ordenador, es decir “venga cogemos ordenadores” es un alegría, luego no saben a lo mejor ni lo que van hacer, pero no te protestan tanto como con el libro (EM3).

En el curso de cuarto que doy plástica cuando digo hoy haréis libro de texto los niños se rebelan y dicen ¡Nooo...! En cambio cuando hacemos una actividad de ensuciarnos, de pintar, de innovar de todo esto, los niños se lo pasan pipa (EM1).

Pero ya no es sólo que para el alumnado no resulte motivante sino que, algunos docentes descubren que los manuales escolares a ellos también les aburren o les “encasilla” a realizar siempre lo mismo. Así lo hicieron saber:

Pero yo también te quiero decir una cosa, yo soy la primera a la que le aburre este libro y te diré por qué, porque cuando llevo dos años haciendo ese mismo libro, estoy realmente... pffff puedo decir asqueada y desmotivada y, por lo tanto, necesito recursos nuevos (EM1).

Ellos están tan acostumbrados siempre a la misma cosa que les cambias un poquito les viene estupendo, al profesor y al alumno. Sí, con el profesor lo mismo, el profesor también te encasillas en una cosa, estás acostumbrado... (EM3).

Por otro lado, los maestros no tardan en identificar aquellas actividades que consideran más motivantes para el alumnado; se alejan mucho de las que les ofrecen a través de los libros de texto. Estas son las actividades a las que se refieren:

Aquellas que sean cercanas a su realidad y que salgan del libro de texto, que propongan algo diferente a lo que se hace cada día (EM2).

Cuando les digo buscar esto en el ordenador o trabajar en grupo, los motiva tanto, que yo no tengo que poner orden, el orden lo llevan ellos intrínsecamente. [...] Actividades grupales y de buscar cosas, de investigar... esto les encanta. Actividades en las que ellos sean los protagonistas digamos (EM1).

Es mucho más motivante que les explique los volcanes, les pongas un vídeo de los volcanes, digas eso es un volcán, ir parando, explicando... cosas así que no con un libro de texto. [...] Sí les engancha la tecnología les engancha un montón porque les gusta (EM3).

Hombre las que más motivan son las que realmente tienen algún tipo de juego (EM4).

Les motiva y aprenden mucho también con el aprendizaje visual. Lo que es la pizarra digital es un gran invento, sí (EM5).

Para finalizar, hay que volver a insistir en las contradicciones que se han observado en algunos maestros, ya que, por un lado, han afirmado que el libro de texto no motiva al alumnado pero, por otro, han expuesto otra argumentación que defiende lo que ellos realizan. Aquí se pueden apreciar unos ejemplos:

- Maestra 5: Me asusta el término el libro de texto les aburre.
- Maestra 1: ¿Por qué?
- Maestra 5: Porque esto está demostrando que si un libro les aburre (*silencio*) cada vez necesitarán más cosas... Ahora la panacea es internet, dentro de 20 años internet les aburrirá ¿a qué recurriremos? (GD2).

- Maestra 6: Yo empiezo explicando algo y llega un momento que cuando me doy cuenta no estoy explicando, o estoy explicando mucho más de lo que viene aquí, pero por el interés de los niños. Por eso yo digo que el libro de texto te ayuda. [...]
- Maestro 3: Claro que te ayuda.
- Maestra 6: Porque luego a los niños también yo los veo motivados cuando te preguntan (GD2).

### c) La presión de las familias versus la auto-justificación

Las consecuencias de esta secuencia didáctica que viene totalmente pautada por los manuales escolares no afectan sólo al alumnado, sino que también tiene repercusiones en el profesorado. Además de condicionar toda su práctica, ejerce una presión sobre los maestros porque, tal y como sugieren, se sienten en la necesidad de acabarlo. Así lo explicaron:

La necesidad de acabarlos, eso es lo que más me preocupa. Porque te agobia, me agobia una barbaridad, pero una barbaridad. Perder las clases y no poder hacer lo que tenías pensado, no poder explicarlo, ya veo que se nos queda atrás... (EM3).

Este año no hemos acabado los contenidos, yo por ejemplo, y estaba agobiada porque no habíamos hecho todos los temas... (GD6, M6).

Este es el efecto que genera el material que fija totalmente el currículum a desarrollar con el alumnado, pues se sobreentiende que todo su programa debe realizarse durante un curso escolar. Por eso el profesorado se siente en la obligación de cumplir con el temario en el período marcado.

Pero no podemos obviar que esta presión es la que ejerce el currículum cerrado que se transmite a través de los libros de texto, porque en ellos está tan determinado lo que tiene que aprender el alumnado que si los docentes no lo siguen fielmente no podrán finalizarlo. Así lo explicaron:

- Maestra 6: Pero esto es el agobio de decir ¡ohhh... este trimestre es el más largo, el otro es corto, no voy a tener tiempo de acabar el libro! Tú a veces quieres hacer algo más pero estás condicionado porque dices, por mucho que dijera en la reunión de

padres, el libro lo voy a seguir pero hay cosas que a lo mejor haré unos trabajos, buscaremos información o haremos otro tipo de trabajo que no sea el libro, pero...

- Maestra 2: Internamente...
- Maestra 6: Internamente es como una lucha, decir voy por el tema 8 para el 9 y sólo me quedan dos semanas o tres y no voy acabar y luego también pienso ¿y toda la información que les estamos metiendo a los niños? Por ejemplo yo mis niños son capaces de en una semana acabar todo el tema y sobrados la mayoría, pero porque el libro...
- Maestra 5: ¿Se han enterado de algo?
- Maestra 6: Pero es lo que yo digo, vas a meterte esta semana esto, esta semana el artículo, la otra el sustantivo, luego decimos ¿cómo no se ha enterado aún de lo que es un sustantivo si lo lleva dando desde primero? Porque quizás le metemos tanta... ¿no es mejor si trabajamos primero y segundo sólo sustantivo...? Se mete tanta información que te sabe mal porque dices luego ¿a ver qué se le queda? Es normal (GD1).

Esto supone que la introducción de actividades alternativas al libro de texto se ve totalmente limitada por la presión que este mismo ejerce, e introducir alternativas significa restarle tiempo de dedicación al manual, lo que a su vez implica la imposibilidad, según los docentes, de poder cumplir con el programa establecido.

Por este motivo parece que, al final, el profesorado acaba cediendo a la presión que ejecutan los libros de texto porque continúan priorizando “ver” todo el temario aunque sea de forma muy rápida y superficial, pues como dicen “van a lo fácil”:

- Maestro 3: Sí, pero un momentito entonces ¿para explicar un programa cuántas clases necesito?
- Maestra 6: No esa es otra.
- Maestro 3: Entre la explicación, esto, lo siguiente...
- Maestra 6: Es que vamos..., ya tenemos demasiados contenidos y tenemos poco tiempo.
- Maestra 6: Entonces, a veces vamos a lo fácil. [...]
- Maestra 6: Yo creo que también lo que miramos es que tenemos muy poco tiempo y vamos a lo más práctico.
- Maestro 3: Exacto (GD4).

El problema es que así se vuelve a reforzar el uso intensivo del libro de texto que, además, se ve totalmente incrementado por la presión del tiempo. Esto lleva a los maestros a desarrollar su temario de manera acelerada, por la simple necesidad de trabajar todos los contenidos que tiene establecidos, fomentando un aprendizaje muy superficial con el que cabe cuestionarse si los alumnos “¿Se han enterado de algo?”:

Es normal que luego a veces digan ¿cómo no saben qué es un sustantivo? Hombre... porque lo ha dado dos semanas y luego si no lo vuelves a recordar ¿quién se acuerda? Nadie (EM6).

Otra argumentación que ha sido reincidente y que ha ayudado a los maestros a justificar el uso intensivo del libro de texto, viene de la mano de las familias. Según declaran, en algunos casos son los familiares los que también reclaman la realización de ese libro de texto por el cual han pagado. Así lo explicaron:

316

Un poco también guiados porque las familias hacen un gasto a principio de curso que es importante. Y a mí a lo largo de mi carrera muchas veces me han criticado porque no he hecho aquella lección o he dejado de hacer.

Las familias con esto están muy encima y es muy difícil explicarles que el libro de texto no lo es todo porque igualmente no lo entienden. Porque el niño, como recurso a su casa se lleva el libro como referente (EM1).

Profe ¿qué pasa que no acabas el libro de texto? Bueno es que he encontrado que unos temas son más importantes, a lo mejor hemos profundizado más en otros temas ¡ya pero es que nos ha costado treinta euros! Tienen la razón los padres, incluso los niños te lo preguntan, porque los niños son los primeros que te dicen “nos hemos saltado esta página” (EM3).

Los padres también tienen una visión del libro que como los compran tienen que acabarlos y nosotros nos agobiamos por eso. [...] No, no es que me inquiete pero bueno que tienes que acabarlos... la presión está ¿por qué? porque los padres se gastan un dinero en un libro y a compañeros les ha ocurrido que cuando no lo acaban... Yo en realidad tampoco, porque yo a los padres a principio de curso les digo que si no acabamos el libro es porque hemos trabajado de otra forma (EM6).

- Maestra 2: Es que estamos agobiados con acabar, con hacer todas las actividades...

- Maestra 5: Bueno pero eso también porque es una imposición que tenemos a raíz de los padres.
- Maestra 2: Pues a mí los padres me dan igual. Si no acabo el libro pues no lo he acabado.
- Maestra 6: Yo lo dije en la reunión de padres.
- Maestra 5: Yo también lo dije, pero te ves con esa imposición.
- Maestra 6: Sí aunque lo dije, pero te ves.
- Maestra 5: Si es que te dicen que se han gastado treinta euros en un libro (GD1).

La presión de las familias ayuda a reforzar entre los docentes la necesidad de seguir el libro de texto al pie de la letra, ya que parece que si no lo siguen minuciosamente se lo pueden reclamar. Aún así, es interesante destacar que no es una cuestión que preocupe a todo el profesorado.

Aunque otra interpretación que quizás se puede realizar es que son las familias las que están tan habituadas a que sus hijos siempre lleven a casa los libros con todas las actividades realizadas, que cuando ven que falta alguna lo demandan. Desde esta perspectiva, se podría explicar esta presión de las familias como una muestra más de esa resistencia al cambio del profesorado, porque con ella vuelven a justificar la necesidad de continuar trabajando fielmente con este material.

317

#### d) Qué refuerza el libro de texto: el trabajo individual

Otra de las consecuencias de esta secuencia didáctica que afecta al profesorado tiene que ver con las relaciones que se dan entre los propios docentes. El uso de libros de texto promueve un estilo profesional individualista porque los maestros no sienten la necesidad de compartir aquello que realizan en su práctica educativa.

A la pregunta que se les realizó en la entrevista personal sobre si compartían con sus compañeros lo que hacían en sus aulas, todos los docentes, a excepción de uno, confirmaron que no:

Tendría que compartir contigo pero no compartimos pero, a nivel general, me gustaría compartir más cosas pero no compartimos. Sabes que no compartimos y no es una cosa porque tú no quieras ni yo no quiera (EM1).

Con un grupo reducido de ellos, no con todos (EM2).

No, no. Pero no porque no quiera es porque no hablo de este tema. Más que nada porque en las conversaciones hablas a lo mejor de algún niño de alguna cosa que haya pasado, algo en concreto o algo que te ha funcionado muy bien con el niño en concreto, eso sí. Pero lo que es un tema de clase... no suelo decirlo. Al igual que a lo mejor tampoco lo suelo escuchar, que te digan “ahh pues mira he hecho esta actividad y me ha ido muy bien”. No, no la verdad es que no lo he escuchado (EM4).

A veces comparto lo que hago, pero no siempre. Yo creo que hacemos muchas cosas que no las llegas a comentar, a no ser que salga así que tú digas ¡mira lo que he hecho hoy! Pero creo que a veces cada uno busca sus técnicas y luego no las pone en común con los demás para que luego las pueda probar, porque si a ti te ha funcionado... ¡a lo mejor no les funciona! pero bueno lo pueden probar (EM6).

Sí, sí, sí siempre. Siempre lo contamos hoy he hecho tal, hoy hecho cual [...]. Muchas veces oye ¿tú en este tema como lo hiciste? o tal, y sí, lo vamos hablando más o menos. Nunca en reuniones pactadas para ello, pero un poco entre pasillos, exactamente, pasillos, patios ... Nos damos pautas entre nosotros, nos ayudamos (EM5).

Estas palabras son un reflejo del estilo individualista que promueven los libros de texto entre los docentes. Con este material cada profesor tiene cubierta toda su práctica y, por tanto, no resulta necesario que se comuniquen con otros compañeros para poder desarrollar su trabajo. Tal vez también por este motivo, la estructura del puesto de trabajo tampoco contempla espacios en los que los maestros puedan poner en común aquello que realizan en sus clases, aspecto que fue identificado por uno de ellos:

Quizás porque no se promueve tampoco. No, no hay un marco donde hacerlo, quizá entre pasillos, en un patio, puedas decir ¡ah, mira he hecho esto! Pero no hay un espacio donde nos sentamos y decimos vamos a hacer esto así o así, ¿qué te parece esto? No, no hay.

Ni entre ciclos ni entre asignaturas porque yo puedo estar haciendo matemáticas y el de quinto también y podríamos ayudarnos. Pero no, no se hace, al menos en nuestro centro, en nuestra etapa. Y se debería hacer...sí es necesario, porque la experiencia de todos nos enriquece (EM2).

No obstante, si bien reconocen que no suelen compartir lo que hacen con sus compañeros, algunos consideran que sería necesario hacerlo:

Deberíamos todos compartir lo que hacemos para que haya un...no digo que todos hagamos las cosas igual, pero lo que me ha servido a mí le puede servir a otro y lo que no me ha ido nada bien, otro no hace falta que lo intente, y lo que ha hecho otro yo lo puedo hacer. Es que para mí personalmente creo que sería positivo, pero hoy por hoy no lo hago, es cierto (EM2).

Y yo creo que a veces tendríamos que aprender un poco a que cuando uno hace una cosa y ve que le funciona pues compartirlo con los compañeros. Porque a lo mejor tú lo haces en tu clase y no piensas en compartirlo. A lo mejor un día puntual te dicen... ¿mira y que podría hacer? y tú dices pues mira yo hice esto, pero no que tú digas mira yo he hecho esto. [...] Lo hacemos pero hoy inconscientemente, o sea nosotros lo hacemos en clase pero no lo comentamos no porque no queramos que los otros compañeros lo hagan o se enteren... sino porque yo creo que ni caemos en eso (EM6).

Estaría muy bien, sí poder decirlo, más que nada, para luego poder aplicarlo tú en tu clase, pero no (EM3).

Asimismo, el ambiente vivido en el centro durante el desarrollo de la investigación nos permitió comprobar que este estilo individualista con el que funcionan está tan afianzado que resulta habitual que los maestros trabajen cada uno de manera aislada en su clase, realizando, según su propio criterio, aquello que consideran más adecuado; aunque no siempre sea aceptado por todo el profesorado. Esta cuestión quedó reflejada en las siguientes palabras:

Ahora, esto tiene que ser una línea de actuación de todos los maestros, sino el alumno este año trabaja de esta manera y el año que viene se encuentra a otro que trabaja de otra manera, y a otro y le cuesta. Quizá lo que para un maestro es importante para otro no lo es y como no nos ponemos de acuerdo, cada uno trabaja a su manera. Y para el alumno esto es un problema, supone un problema porque tiene que adaptarse al maestro que ese año le ha tocado.

Entonces quizás yo estoy haciendo mucho hincapié en la creatividad y el profesor del año que viene la creatividad le da igual y lo que quiere es, por ejemplo, que ponga un enunciado como toca y usar unos márgenes... Claro es como que todo el

trabajo hecho el año pasado no sirve de nada y todo lo que se haga el año que viene, que quizás también es importante, tampoco le va a estar beneficiando (EM2).

El problema, como se puede apreciar, es que este modelo de relación profesional de los docentes no requiere comunicación entre ellos y, por eso, continúan funcionando cada uno por su lado; no existe una puesta en común sobre como debería ser su práctica.

Posiblemente, por este motivo, ante la posibilidad de introducir alguna alternativa todos exigen ese compromiso grupal, porque actualmente no lo tienen y, como se aprecia en la siguiente declaración, no estarían dispuestos a asumir el esfuerzo y el trabajo que la introducción de posibles alternativas requiere si no lo llevan todos a cabo:

Ya te digo supone muuuucho trabajo por parte del personal está claro, y requiere mucha organización. Tenemos que estar organizados porque yo no me puedo pegar la currada del siglo y hacer unos trabajos y que luego los otros sigan el libro, entonces, no, no, así no (EM5).

320

Queda constancia, pues, que lo que se reclama es una línea de actuación común entre el profesorado que les permita unificar las acciones que se realizan en el centro.

#### 8.4. Libro de texto y atención a la diversidad

¿Qué cabida tiene la diversidad del alumnado en las realidades de aula lideradas por el libro de texto? Esta pregunta tiene sentido porque los manuales escolares son los encargados de diseñar la práctica del profesorado y, por consiguiente, trazan la perspectiva desde la que se entiende la diversidad del alumnado.

En los apartados precedentes se han descrito las condiciones que genera el uso del libro de texto en el desarrollo profesional de los maestros, así como en el ejercicio de sus funciones. Nos centramos ahora en examinar cómo influyen estas situaciones en la inclusión del alumnado, teniendo en cuenta que la educación inclusiva real requiere toda una serie de circunstancias que conviene analizar.

La mejor opción para comprender lo que sucedía con aquellos alumnos que no podían acceder a los cánones que determinan los libros de texto, era introducirnos en las aulas y conocer de primera mano lo que en ellas ocurre.

Aquello que se pudo observar en las clases no eran más que los efectos generados por el libro de texto que se han ido exponiendo a lo largo de este informe. Esto nos lleva volver a mencionar algunas de las cuestiones que ya han sido planteadas, ahora con el propósito de indagar la influencia que ejercen en el alumnado.

Conviene recordar que la investigación pretende comprobar si aquello que dicen los docentes se corresponde con lo que realmente realizan en su práctica. En cada una de las cuestiones que se han ido planteando, se ha puesto de manifiesto que se dan numerosas contradicciones y, en este apartado, han continuado evidenciándose pero de forma más significativa.

321

#### 8.4.1. Material estándar dirigido a un “alumno medio”

La principal limitación de los libros de texto que ha sido identificada por los maestros es que ofrece una única propuesta didáctica, la misma para todo el alumnado. Nos encontramos con un material diseñado para un alumno “estándar”, en él se marcan los límites de lo que se presupone tienen que llegar a aprender todos:

A pesar de que las editoriales hacen unos esfuerzos sobrehumanos para adaptarlo a las necesidades, son unos libros que... es como un vestido para un niño estándar, no existen los niños estándar, hay pequeños como yo, hay altos, hay gordos, delgados, etc. Y esto no lo contempla, el libro es estándar. [...] No atiende a la diversidad porque es el ejemplo que te he puesto de la vestimenta, si uno tiene las mangas largas y el otro los brazos cortos ¿qué tenemos que hacer? (EM1).

El libro de texto perjudica al alumno que no entra dentro de los estándares de lo que se supone que un niño tiene que aprender ese año. [...] Entonces el libro de texto yo creo que es un obstáculo muy grande para el alumno que no entra dentro de lo normal entre comillas (EM2).

El libro promueve aprendizajes estándares, es como una fábrica que saca latas de atún. Esto es igual para todo el alumnado exactamente (EM1).

El inconveniente para mí, el más importante de todos es la diversidad de niños. Hay una diversidad muy diferente, en los libros simplemente se basa en un modelo estricto que pongamos, entre comillas, es una media de lo que tienen que aprender todos y punto (EM3).

Pues que hay alumnos que si son buenos más o menos se enteran en la clase, no tiene ningún problema porque pueden hacer los ejercicios perfectamente, pero luego nos encontramos con los niños que les cuesta, que a veces los enunciados son un poco complicados, que no saben resolver las actividades... Creo que están preparados como si todo los niños fueran iguales (EM6).

Estas expresiones evidencian que los docentes son conscientes de que este material no ofrece las mismas oportunidades a todo el alumnado; de hecho, en algún caso, se llega a afirmar que para los alumnos que no entran en sus cánones, el libro se convierte en un gran obstáculo. Por este motivo, es interesante destacar que todos los maestros que han identificado esta limitación, también afirman que con este material no se puede atender a la diversidad. Los libros de texto no contemplan ni las características, ni las necesidades de todo el alumnado y, por tanto, no todos pueden seguir su propuesta. Estas fueron sus palabras:

Que no se adapta a la diversidad el libro de texto, en absoluto. Sí hay unas fichas de ampliación y refuerzo que te da la guía del maestro, pero la ficha de refuerzo es para reforzar lo que hemos hecho, no es para un alumno que a lo mejor tenga una dificultad en según que área. Y la ficha de ampliación tampoco te amplía mucho más, o sea, es hacer más de lo mismo un poquito más difícil (EM2).

La principal limitación es que no está adaptada a todos los niños. Está simplemente para un tipo de niños concretos, no es para todos los niños del aula, entonces no me sirve, en ese aspecto. [...] Era muy complicado porque al estar trabajando con el texto, es que se te pierden la mayoría, tener encima 28 niños en clase, es muy difícil, te siguen el ritmo 15, porque es así. [...] Cada niño es diferente, por lo tanto, no puedes guiarte por el libro de texto, porque sí, la mayoría te van a seguir el libro de texto pero siempre hay unos siete u ocho que es imposible (EM3).

Y claro el niño que va bien, a lo mejor incluso, yo le explico y lo captan enseguida. Pero luego hay unos diez, el resto que a lo mejor no se han enterado de qué hay que

hacer, cómo hay que hacerlo. Son ejercicios que a lo mejor para ellos son demasiado espesos o bueno complicados (EM6).

Habrán muchos alumnos que no van a entender ese libro de texto, ese contenido que aparece, las actividades que no estén adecuadas a la necesidad que tiene el niño (EM3).

Hay otros que con los libros de textos tendrán mucho problema. Es decir, será imposible que estén integrados en la sociedad a causa de esos libros de texto porque si no se le hacen una serie de adaptaciones... O no trabajas de otra manera, el niño no va a estar integrado dentro de una sociedad, porque el niño no va a aprender lo que hay en ese guión que viene marcado con los libros de texto (EM3).

Sin embargo, hay que resaltar que aunque la mayoría está de acuerdo con esta afirmación, sorprende la declaración de uno de ellos al exponer que éste es uno de los beneficios más importantes del libro:

Sobre todo lo más importante es que los iguala, los igualiza entre comillas...¿No? Todos hacen los mismos ejercicios, todos tienen los mismos derechos a hacerlos, unos les costará más y otros menos está claro (EM5).

323

Así, lo que para la mayor parte del profesorado es una limitación, en este caso concreto se convierte en un beneficio porque parece que se valora esta dinámica que promueven los libros, en la que todos los alumnos tienen que hacer exactamente lo mismo; y encuentra su justificación en el error de considerar que eso significa ofrecer los mismos derechos a todos. Aunque se olvida que estas dinámicas no ofrecen las mismas oportunidades a todo el alumnado y, consiguientemente, descuida el derecho a aprender de todos.

Este es uno de los efectos que produce el material porque con él se genera una forma de entender la educación que sostiene que todos los alumnos tienen que llegar a aprender lo mismo, incluso de la misma manera, fomentando así la homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este modelo se ve reforzado por los manuales escolares; hemos visto que en ellos se ofrece un currículum cerrado que determina, de manera exhaustiva, los objetivos, los contenidos y las actividades que deberá realizar todo el alumnado.

A través de las observaciones de aula esta cuestión se puso de manifiesto. Se apreció cómo los docentes se limitaban a desarrollar los contenidos fijados por el libro, sin tener en cuenta las características ni las necesidades del alumnado en el desarrollo de sus clases.

La principal consecuencia derivada de este currículum cerrado que se ha percibido, es que el profesorado parte del supuesto que todo el alumnado debe conseguir los mismos aprendizajes; entonces la secuencia didáctica que proponen sólo contempla un único recorrido, el mismo para todos.

En todas las clases se percibió, por regla general, una uniformidad en la enseñanza y en el aprendizaje, porque todas las actividades giraban alrededor de una única propuesta que se desarrollaba de la misma manera a lo largo de todo el ciclo didáctico; a pesar de que no todos los alumnos tenían cabida en ella, pues no se contemplaban las características individuales.

324

Lo que quedó claramente plasmado en las observaciones de aula fueron dinámicas gobernadas siempre por la homogeneidad. Dinámicas en las que todos los alumnos escuchaban la misma explicación, realizaban las mismas actividades, las corregían y hacían el mismo control. Sólo para aquellos con más dificultades se preveían, en algunos casos, ciertas alternativas aunque, como veremos posteriormente, éstas no siempre se llevaban a cabo, y si se hacían eran fruto de una improvisación de último momento.

Así por ejemplo, comprobamos que la explicación que ofrecían los maestros era siempre la misma para todos. Una única explicación basada en una exposición magistral que utilizaba como único recurso el libro de texto y la voz del maestro. Se explicaban unos contenidos que no siempre eran accesibles para todo el alumnado, pero que a pesar de ello los docentes insistían en que todos escucharan. Aquí vemos una muestra de ello:

- Maestra: Venga sacamos el libro de conocimiento del medio. *(los alumnos hablan entre ellos, se van colocando y van abriendo el libro)*. ¿Quién se acuerda de lo que hablamos del paisaje de llanura? *(algunos alumnos levantan la mano para contestar, la maestra le dice a un alumno que le explique lo que recuerda. A los alumnos que*

*tienen la mano levantada les pide que la bajen y que después, si ellos creen que tienen que añadir algo más lo podrán decir).*

*(El alumno empieza a decir lo que sabe sobre el paisaje, pero rápidamente se queda callado. La maestra le hace algunas preguntas pero el alumno no sabe contestar y aunque pregunta a otros, ninguno las contesta. En general parece que no están muy atentos a lo que dice. Continúa con la explicación, pero sólo 2 alumnos contestan a sus preguntas, el resto no participa). [...]*

*(Continúa con la explicación y la maestra dice que le va a hacer una pregunta directamente a una alumna con necesidades).*

- Maestra: ¿Te acuerdas de lo que era un campo de cultivo?
- Alumna 1: Que hay muchas casas.
- Maestra: No, pero el campo de cultivo, que era... para sembr....
- Alumna 1: Para que....
- Maestra: Para sembrrrrrrrr...
- Alumna 1: ar
- Maestra: Sembrar, vale.
- Alumna 1: Y hay campo.
- Maestra: Y hay mucho campo. [...]
- Maestra: Alumna 2 ¿y un campo de cultivo que era humanizado o natural? Recordar lo que estudiamos. *(La alumna no contesta y la maestra se lo dice en castellano. Otros alumnos han levantado la mano para contestar).*
- Maestra: ¿La dejáis pensar? Es que la agobiáis, dejarla pensar. *(la alumna no es capaz de contestar y finalmente la maestra deja que conteste otro alumno).* [...]
- Maestra: A ver ¿cuáles son las Islas Baleares? Shhh, ehheh, sshh, alumno 8 calla.
- Alumno 9: Mallorca, (duda), Menorca...
- Alumno 7: Yo sé una, canarias.
- Maestra: No, estamos hablando de las Islas Baleares.
- Alumna 1: Que también hay un montón de campo (OA1, M6).

Si bien la maestra intenta hacer la explicación más participativa mediante preguntas para que los alumnos contesten, no todos participan. En varios casos los alumnos no fueron capaces de contestar y se mostraron despistados (jugaban con cosas de la mesa o hablaban entre ellos). La propuesta de actividad era la misma para todos los alumnos, pero que todos escuchen la explicación del contenido que se presenta en el libro, no significa que todos la hayan entendido.

Esto se ha puesto de manifiesto cuando la profesora intenta que los alumnos con más dificultades participen de la explicación haciéndoles preguntas. No obstante, las respuestas ofrecidas demuestran que no han comprendido lo que se estaba explicando. En algunas ocasiones se aprecia que la profesora da tantas pistas para que los alumnos las contesten, que al final acaba resolviéndolas ella mientras los alumnos se limitan a repetir lo que ella dice.

En cuanto a la realización de las actividades, ha quedado reflejado que la estructura que plantean parte, en la mayoría de las ocasiones, de la propuesta del libro. Y sólo en aquellos casos en los que los alumnos no pueden realizarlas se contemplan alternativas, que cuando se llevan a cabo, suelen quedar totalmente al margen de lo que realiza el resto del grupo clase, como veremos más adelante.

Además, si estos alumnos no realizan las mismas actividades que el resto de la clase, tampoco podrán participar en su corrección, porque obviamente no las han realizado, cuestión que quedó también registrada en las clases descritas anteriormente.

Por último, ocurre lo mismo cuando realizan el examen porque los docentes suelen ofrecer el mismo a todo el alumnado, ya que sólo introducen cambios para aquellos alumnos que no han podido seguir la propuesta del libro y como es de esperar, tampoco se les puede evaluar a través de lo que establece este recurso.

Así se pone de manifiesto otra de las contradicciones del profesorado; a pesar de que reconocen que los libros de texto no pueden dar respuesta a la diversidad ya que están diseñados para un alumno estándar, en la práctica se comprueba que no introducen alternativas eficaces que les permitan tener en cuenta las diferencias individuales.

#### 8.4.2. El problema del nivel

Esta interpretación que realizan los libros de texto que están dirigidos a un alumno “estándar” ha ayudado a reforzar entre el profesorado la falsa creencia de que en cada grupo clase existe un nivel también estándar y homogéneo al que tiene que llegar todo el

alumnado. Como podemos ver en las siguientes declaraciones, esta idea continúa muy presente en el discurso de los maestros:

Yo me acuerdo que un día el profesor de música de secundaria me dijo, a ver si tú subes al nivel porque me llegan sin saber las notas (GD1, M4).

Para eso también los libros están adaptados supuestamente a la educación, o sea a la educación, al nivel escolar de cada niño, nivel de edad (EM4).

- Maestra 5: Es decir, en sexto de ese colegio debe haber cuatro o cinco asignaturas en las que me consta, que tienen el mismo libro pero los niños no tienen el mismo nivel ¿por qué no tienen el mismo nivel? Porque lo han trabajado de forma diferente y porque se les ha exigido diferentes cosas.
- Moderadora: Pero pregunto ¿Dentro de una clase todos tienen el mismo nivel?
- Maestras 6 y 5: No no no...
- Maestra 5: Eso nunca, eso está claro ¿no? pero bueno hablamos de los que eh... nivel medio.
- Maestra 8: La palabra nivel había desaparecido de la enseñanza.
- Maestra 5: Sí, sí ha desaparecido. Se pretende que desaparezca.
- Maestra 7: Pues léete la LOMCE, aparece la palabra nivel por todo.
- Maestra 5: Pero no desaparecerá.
- Maestra 2: ¿Pero de verdad crees que en ese colegio tienen más nivel que aquí?
- Maestra 5: No, pongo el ejemplo, porque en algunas asignaturas han llegado a ciertas cosas que nosotros no hemos llegado porque valoran otras cosas. Por ejemplo es lo que ella ha dicho, ahora mismo tú mandas a un niño a cierto colegio, a un niño que lleva un notable de lengua castellana y de repente en ese colegio cogen el cuaderno y le dicen ¿pero cómo puede tener un notable este niño con esta letra?
- Maestro 4: Claro ahí está el valor personal que tú dices (GD1).

En esta conversación se vuelen a apreciar las mencionadas contradicciones; aunque reconocen que dentro de una misma clase no todos los alumnos tiene el mismo nivel, se sigue insistiendo en la idea durante todo el debate.

En el segundo grupo de discusión volvieron a reiterar la importancia del nivel:

- Maestra 5: ¿Y no podemos pensar también que a lo mejor la regulación del mercado del libro de texto es un instrumento decisivo del control del conocimiento porque

de esta forma se asegura que todo el mundo tenga derecho a la misma adquisición de conocimientos?

- Maestro 4: Claro, también.
- Maestra 5: Es decir, yo creo que quizás fuese el motivo, ¿no debería ser el motivo por el que ellos deben supervisar los libros para controlar que todos están al mismo nivel?
- Maestra 7: ¡Qué bien pensada eres! ¡Qué positiva!
- Maestro 4: Es verdad. Eso es otro punto de vista está muy bien pensado, al menos desde mi punto de vista (GD2).

En esta ocasión la interpretación del nivel va totalmente asociada a la homogeneización de la enseñanza; asegurar que todos tengan la misma adquisición de conocimientos garantiza que “todos tengan el mismo nivel”.

#### 8.4.3. Adaptaciones sí, no, depende...

328

Como ya hemos podido ver en el apartado anterior, en la secuencia didáctica que llevan a cabo los docentes cuando utilizan de forma cerrada los libros, sólo se contempla un único recorrido, el mismo para todo el alumnado. Esta secuencia fomenta una homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje con poca cabida para las diferencias individuales.

Por consiguiente, cuando un alumno no puede seguir dicha propuesta se requieren todo un conjunto de actuaciones que permitan adecuar el aprendizaje a sus características y sus necesidades. El problema es que cuando se trabaja con libros de texto, estas actuaciones suelen estar totalmente desligadas de las que realiza el resto del grupo clase.

Este aspecto ha quedado plasmado en el contexto de nuestra investigación; porque con un material que no contempla la diversidad del alumnado, surge entre el profesorado la necesidad de “adaptar” (palabra muy utilizada en el lenguaje de los maestros) la propuesta didáctica del libro para aquellos alumnos que no se ajustan a las exigencias que se marcan en él. Así lo manifestaron:

Entonces claro, tienes que adaptar eso que viene en el libro. Si ya estás adaptando lo que viene en el libro, ya no lo haces como tan importante el libro (EM3).

Luego el niño que no llega o que le cuesta más tienes que adaptar, adaptar otro tipo de trabajo para que lleguen (EM6).

Y a lo mejor se podría hacer el mismo ejercicio de otra manera, pero ya es el profesor que tendría que preocuparse de eso. O sea, los libros están preparados para niños iguales, los tratan a todos por igual ya sino el profesor es el que se tiene que encargar de adaptar. [...] Y si un profesor, por ejemplo, no adapta pues para el niño sería una dificultad ese libro, o sino no tendría libro y tú le irías adaptando fichas adecuadas a cada niño (EM6).

Por eso luego está nuestra labor, de decir bueno pues tú este no lo hagas o este a hazlo de otra forma o lo que hacemos ¿no? Adaptar, adaptarnos un poco (EM5).

- Maestra 6: Claro es que el libro no tiene en cuenta a nadie. El libro tiene que todos somos iguales.
- Maestra 5: El libro los trata a todos como igual, los pone todos como igual, todos se lo tienen que aprender igual...
- Maestro 4: A claro, eso sí.
- Maestra 2: Y todos tienen que hacer el mismo examen.
- Maestra 5: Exacto.
- Maestra 6: A no ser que tú tengas en cuenta las características...
- Maestra 5: Somos nosotros los que nos adaptamos.
- Maestra 6: Y yo creo que todos lo tenemos en cuenta, que habrá algún profesor que no, por eso luego al mejor se pegan el batacazo (GD1).

329

Fruto del uso permanente del libro de texto los maestros no adaptan su enseñanza para el grupo clase, teniendo en cuenta que ellos no elaboran los objetivos, no seleccionan los contenidos y tampoco diseñan las actividades ni la evaluación. Sin embargo, cuando se refieren a alumnos con dificultades si bien el discurso es que las adaptaciones dependen del profesorado, en la práctica se ha evidenciado que éstas no siempre se llevan a cabo y, si se realizan, no suelen ser en las condiciones adecuadas.

Así, en algunas de las sesiones quedó reflejado cómo determinados alumnos fueron totalmente olvidados, ya que mientras los docentes se centraban en llevar a cabo la dinámica que seguía el grupo clase, desatendieron el aprendizaje de todo el alumnado.

Estos olvidos son una muestra de la falta de planificación del trabajo, que pone en entredicho las palabras de los maestros ya que, a pesar de que afirman que para poder atender a la diversidad del alumnado es necesario que ellos “adapten” el trabajo a determinados alumnos, en la realidad se ha comprobado que estas adaptaciones suelen ser simples improvisaciones que van realizando sobre la marcha. De esta manera queda evidenciada una contradicción más, ya que lo que dicen que hacen no se corresponde con lo que realmente realizan en las aulas.

Quizás porque entre el profesorado es más habitual aquello que mencionaron al reconocer que el libro de texto les facilita tanto el trabajo que incluso podrían llevar a cabo las clases sin la necesidad de prepararlas. Si no las planifican para todo el grupo clase, difícilmente lo harán para sólo unos alumnos.

Así lo pudimos contrastar en algunas observaciones, donde incluso hasta una vez bien iniciada la clase, los docentes no se dieron cuenta de que aquellos alumnos que requerían dichas “adaptaciones” no estaban haciendo nada; no podían seguir la actividad que se estaba planteando con todo el grupo. Aquí vemos algunos ejemplos:

*(La maestra coge la guía didáctica y empiezan a corregir los ejercicios en gran grupo. En este momento se da cuenta de que la alumna con necesidades no tiene el trabajo preparado y le dice:)*

- Maestra: Alumna 5 ¿no te quedan sumas?
- Alumna 5: No.
- Maestra: Venga lee el primer ejercicio alumna 6.

*(Mientras la maestra coge el cuaderno de la alumna 5 y le escribe algunas sumas. El resto de la clase corrige las actividades del libro) (OA2, M6).*

En esta misma sesión participaba una profesora que estaba realizando apoyo en el aula; un apoyo individualizado porque durante toda la clase se sentó al lado de los alumnos que no podían seguir la dinámica establecida y trabajó con ellos contenidos y actividades totalmente diferentes. Cuando esta profesora se incorporó a la clase, la maestra le dijo:

Tendría que practicar las restas, las suma ya se las sabe (OA2, M6).

Esta es una muestra de la mencionada improvisación. Hasta que la profesora de apoyo no entró en el aula no supo lo que tenía que realizar esa alumna, lo que, también, deja entrever una falta de coordinación entre el maestro de apoyo y el tutor.

En la misma sesión, había una alumna que se acababa de incorporar al centro y también se pudo apreciar como se quedó al margen de la clase:

- Maestra: *(le dice a la profesora de apoyo refiriéndose a la alumna que se ha incorporado hace poco)* No sé si ponerle sumas o algo...
- Maestra de apoyo: ¿Pero sabe multiplicar?
- Maestra: Ha dicho que no sabe, pero a lo mejor es que está nerviosa y no sabe.
- Maestra de apoyo: ¿cómo se llama?
- Maestra: Silvia
- Maestra de apoyo: Silvia, ¿me dejas tu cuaderno? (OA2, M6).

Una situación muy similar se pudo ver en otra sesión, donde volvimos a evidenciar que algunos alumnos no participaron de la dinámica del aula:

- Maestro: ¿Alguien ha quedado solo?
- Alumnos: El alumno 10
- Maestro: ¿Alguien ha quedado solo?
- Alumnos: Sí, el alumno 10.
- Maestro: No digo de compañero, a él se las pongo yo *(le coge el cuaderno y le pone las multiplicaciones)*.

*(Este alumno que se ha quedado sin pareja tendría que ir con su compañera de al lado, una alumna que se ha incorporado hace poco tiempo al colegio y que proviene del Sáhara. La alumna no ha participado en ningún momento durante el desarrollo de la sesión. El maestro sabe que la alumna no puede hacer esta actividad con su compañero porque ella no sabe las tablas de multiplicar. Por eso tiene esta respuesta cuando los alumnos le dicen que su compañero no tiene pareja. Esta alumna se ha quedado sin hacer nada; mientras el resto hacen las multiplicaciones ella no hace nada, en algún momento se gira a hablar con algún compañero, en otro se apoya encima de la mesa con gesto aburrido)* (OA2, M4).

Este otro ejemplo nos muestra que la clase no estaba planificada teniendo en cuenta las características del alumnado; como consecuencia no todos los alumnos participaron de la dinámica del aula.

Queda reflejada de esta manera la descualificación de la que hablábamos anteriormente. Se evidencia que los docentes no planifican sus clases sino que se limitan a ejecutar el temario establecido en el material, sin tener en cuenta la diversidad del alumnado; dejando, por tanto, de lado a aquellos alumnos que presentan más dificultades limitando de forma significativa su participación y su progreso.

Vemos, pues, que la descualificación que generan los libros de texto sustrae al profesorado la responsabilidad de realizar algunas de sus funciones propias, quitándoles, además, la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica.

332

Este hecho nos demuestra que, a pesar de que en un principio se garantiza la presencia de todo el alumnado, porque están todos dentro del aula, no se promueve ni se fomenta su participación ni su progreso, pues algunos alumnos han sido olvidados quedando apartados de las dinámicas de aula.

Queda evidenciado que cuando los docentes utilizan la palabra “adaptar” se refieren, básicamente, a introducir cambios en la propuesta didáctica del libro, porque el currículum que ofrece es tan cerrado que en él no tiene cabida todo el alumnado.

Para que éste se “adapte” a las características de determinados alumnos resultan necesarios dichos cambios que, a su vez, están directamente relacionados con la elaboración de programaciones paralelas a la del libro de texto. Lo que implica, en la mayoría de los casos, la realización de actividades diferentes a las que se proponen al resto del grupo clase; que suelen ser fruto de la improvisación y del descuido. Así se explicó:

Entonces suelo ir jugando un poco con eso y suelo ir mezclando, alguna vez doy una actividad diferente a según qué niños, depende un poquito... del nivel. Sobre todo ahora que estamos trabajando los verbos es muy difícil. Para mi es bastante complicado explicar a niños que les cuesta llegar o que tiene a lo mejor una ACI, explicarle por ejemplo, yo que sé, el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo. Es

un poquito difícil para aquellos porque no te lo van a pillar. [...] Entonces intento que sepan el subjuntivo, intento que vayan con el indicativo, pero claro a la hora de hacer tanto las actividades como el examen siempre se lo tengo un poquito más adaptado. A la hora de hacer las actividades sí que les doy una cosita diferente (EM3).

#### 8.4.4. Los “buenos” y los “flojitos”

Una última consecuencia que se ha puesto de manifiesto en el discurso de los maestros hace referencia a la clasificación del alumnado que se genera a partir del material. Los libros de texto están dirigidos a un alumno estándar que se supone reúne las capacidades necesarias para poder realizar su propuesta didáctica. Esta relación crea entre los maestros una asociación que les lleva a considerar que aquellos alumnos que entran dentro de los límites del libro, llegan a “lo normal”. Algunos profesores hicieron alusión a esta cuestión:

Entonces el libro de texto yo creo que es un obstáculo muy grande para el alumno que no entra dentro de lo normal, entre comillas (EM2).

Los libros simplemente se basan en un modelo estricto que pongamos, entre comillas, es una media de lo que tienen que aprender todos y punto (EM3).

Podría entenderse que la prudencia con la que hablan al referirse a lo “normal” siempre “entre comillas” sugiere que son conscientes de lo que ello conlleva.

Esta clasificación también se ha hecho patente en el lenguaje de los maestros. Cuando se refieren a aquellos alumnos con la suficiente capacidad para poder realizar la propuesta del libro, hablan de los “buenos”, mientras que cuando hablan de los que presentan más dificultades hablan de los “flojitos”. Así quedó registrado:

Aquellos niños que siempre son buenos alumnos, quizás no te hacen una diferencia tan grande, ahora los que ya no lo son, ahí ya no te digo lo que es (EM1).

Pero también sabes a la vez, al menos conmigo, que los que suelen levantar la mano son, entre comillas, los buenos (GD4, M4).

Sí que intervenían, entre comillas, los buenos, son los que más intervienen (GD4, M3).

Pero este discurso, en algunos casos, tiene además otra interpretación:

Pero sinceramente, a lo mejor de manera egoísta me interesa que me rindan más estos que a lo mejor están más flojos y veo que les va a costar más en la vida, que no los otros (EM3).

- Maestra 5: Cuando hacemos correcciones, o yo por ejemplo cuando yo he corregido he notado que siempre tendemos, a lo mejor, a preguntarles a los que sabemos que van un poco más flojos para darnos cuenta de en qué se han equivocado y quizás corregírselo, porque claro nos quedamos que el que va más o menos, lo va a hacer bien. El otro se va a quedar, a lo mejor, un poco perdido.
- Maestro 3: Sí, sí, yo hago eso (GD4).

El día que me tocó a mí esto saqué a los que sé que les cuesta más porque claro pasan por la pizarra y si saco a uno que sé que más o menos no tiene un problema, no va a sacar nada de provecho de ese día porque lo va a hacer como lo ha hecho en su casa. Saco a uno que sé que le cuesta más para que los otros le apoyen, yo le corrija, se dé cuenta de los fallos que ha cometido, etc. (GD4, M5).

334

En estos comentarios se intuye una cierta preocupación hacia aquellos alumnos que son más “flojos” aunque, a la vez, se evidencia un cierto descuido de los considerados como “buenos”. La expresión “*no va a sacar nada de provecho de ese día porque lo va a hacer como lo ha hecho en su casa*” connota que como estos alumnos ya saben hacer lo que les pide el libro, no es necesario que los maestros se preocupen, quizás porque tampoco se espera mucho más de ellos.

Sin embargo, este discurso que muestra una preocupación hacia el alumnado con más dificultades también ha sido contradicho:

- Maestra 5: ¿debemos decantarnos por una escuela que favorezca a los niños con necesidades o a los que van mejor? ¿Es posible atenderlos a todos por igual? ¿si lo hacemos favorecemos al colegio?

Teniendo en cuenta la realidad social en la que vivimos quizás deberíamos empezar a mirar nuestra labor con otros ojos [...] Esto no es un sector de educación, esto es un sector empresarial, es mi percepción.

Mi duda es que los colegios concertados somos una empresa y como empresa nos imponen los libros y como empresa hay una competición y como empresa que

somos si no seguimos esa competición nos quedamos colgados [...]. Yo creo que a lo mejor hay que plantearse todo eso ¿queremos entrar en esta competición?

- Maestra 1: Una de las características de identidad de la escuela era captar súbditos. Bueno pues la función de hoy en día como no tenemos activos, tenemos niños que en teoría tienen que tener las mismas oportunidades.
- Maestra 5: Claro pero de esta forma nos descolgamos de la competición (GD2).

Estas palabras ponen de manifiesto una visión selectiva de la educación; según este criterio, en el centro no tienen cabida todos los alumnos ya que, tal y como se sugiere, ofrecer una educación ajustada a las necesidades de todo el alumnado no beneficia a la escuela porque no la hace competitiva.

Pero, volviendo a los límites que marca el libro de texto, se ha podido evidenciar que éstos no sólo condicionan a los alumnos que tienen más dificultades, sino que también encasillan a los que tienen más capacidades.

Esta falta de estimulación hacia aquellos alumnos con más capacidad, se puso de manifiesto igualmente en la tercera sesión del grupo de discusión, donde después de trabajar con la taxonomía de Bloom, reflexionamos sobre la necesidad de plantear actividades en las que el alumnado pudiera trabajar las habilidades de pensamiento de orden superior. Frente esta argumentación algunos maestros manifestaron que ellos preferían asegurar que todos los alumnos trabajaran las habilidades más básicas, antes que trabajarlas todas y que sólo llegaran unos pocos alumnos a las de orden superior. Así lo dijeron:

- Maestro 4: Pero, vengo a decir que tu objetivo cual... (señalando a la tabla de la taxonomía de Bloom).
- Maestra 7: El máximo.
- Maestro 4: ¿Qué todos lleguen al conocimiento o qué sólo cinco lleguen hasta evaluación?
- Maestra 7: Es que no lo sabemos, el objetivo es darle la posibilidad a todos.
- Moderadora: A todos de llegar hasta aquí.

- Maestra 7: Si pueden llegar a hasta aquí, genial pero lo más lejos. Tú puedes saber la capacidad de un niño de muchas cosas hasta qué nivel es capaz de comprender o es capaz de analizar, también no sé, te puede dar una idea (GD3).

Esta argumentación se sostiene en la arraigada lógica de la homogeneidad; se sigue considerando que todos tienen que hacer lo mismo, aunque haya alumnos que probablemente podrían hacer mucho más.

Antes de acabar con esta cuestión, conviene volver a recalcar que las observaciones de aula también nos han permitido corroborar que estos límites que se marcan a través de los libros de texto, influyen de forma negativa en el aprendizaje de aquellos alumnos con más dificultades, a la vez que restringen el desarrollo de aquellos con más capacidades.

Estas dinámicas de aula promueven una estructura tan uniforme que tampoco ofrecen cabida para que aquellos alumnos más capaces puedan realizar un aprendizaje mucho más profundo que el que se promueve con los libros de texto. Aquí se puede apreciar un ejemplo:

- Alumno: Ponme otra tabla, es que la del 2 y la del 3 las tengo requetesabidas.
- Maestra: Es para que aprendáis el proceso.
- Alumno: Te iba a decir que cuando nos las sepamos muy bien ya nos puedes enseñar la de dos cifras.
- Maestra: ¡Sí! dice que empecemos con las de 2 cifras (se ríe), no os queda... hasta el año que viene nada. [...]
- Profesora: Sí, los tenéis bien escuchar, aunque lo tengáis bien hecho (OA2, M6).

En esta actividad no se tuvieron en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje porque la gestión del aula impedía que se pudiera dar respuesta a los alumnos al momento; por ello la maestra les pedía que se sentaran y esperaran a que todos acabasen para corregirlos juntos. Sorprende su reacción ante la petición de un alumno de aumentar la dificultad de lo que estaban trabajando, puesto que muestra la imposibilidad de contemplar esa opción.

#### 8.4.5. Preparar para lo que les espera fuera

Resulta necesario detenerse en una última cuestión que nos lleva a replantear la valoración de la diversidad que realizan algunos docentes. Se ha hecho hincapié en las grandes limitaciones que tiene esta forma de trabajar centrada en los libros de texto, tanto a nivel general, como sobre todo desde la perspectiva particular de la diversidad. A pesar de ello, algunos maestros han defendido intensamente que ésta es la forma con la que tienen que trabajar porque, según sugieren, será la que encontrarán los alumnos en su futuro académico.

Sin duda esta ha sido la justificación que más han utilizado los maestros para defender de manera incondicional su práctica. Ya hicimos alusión a esta cuestión cuando hablamos del tipo de aprendizaje que promueven los libros de texto, pero dada la reincidencia que ha tenido durante todo el desarrollo de la investigación es necesario volver a mencionarlo en este apartado; ésta se ha configurado como la mayor resistencia al cambio.

337

La argumentación que defiende el profesorado parte de la idea de que este estilo de enseñanza, que va asociado al uso del libro de texto, es el que se va a encontrar el alumno en un futuro. Por este motivo, los maestros consideran que tienen que continuar reproduciendo este modelo ya que así prepararán a sus alumnos para ello.

Por consiguiente, los maestros continúan impulsando un modelo educativo centrado básicamente en la asimilación y adquisición de unos conocimientos que vienen establecidos en el manual escolar, llevando a cabo la secuencia didáctica que éste promueve y, que como hemos visto, se basa en la memorización de unos conceptos que les permitirá aprobar un examen final.

Una secuencia, recordemos, totalmente caracterizada por la homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que no tiene cabida todo el alumnado y donde, habitualmente, se excluye a aquellos alumnos que no reúnen los requisitos básicos para poder seguirla.

Así quedó reflejada la argumentación:

- Maestra 6: El libro de texto yo creo que todos lo defendemos porque es que después los niños tienen que ir pasando, pasando, pasando y decimos nosotros hacemos esto, pero después cuando lleguen allí, si no han aprendido todo lo que nos piden... también es nuestra preocupación.  
O sea, que a lo mejor nosotros pensamos que vale, podemos hacer muchas actividades que se salgan, pero nosotros queremos que acaben los contenidos. [...]
- Maestra 1: Los temas se pueden hacer igual con un proyecto, porque si son los acentos y tenemos que buscar con el sistema solar se puede trabajar.
- Maestra 6: Si yo no digo que no se puede trabajar, lo que se nos hace muy difícil porque yo todos los años que he trabajado aquí, que llevo once años, hago el mismo trabajo, bueno siempre introduciendo cosas nuevas porque vas aprendiendo de ti misma o de los compañeros. Pero más o menos todos lo utilizamos, además yo creo que todos utilizamos el libro igual y hacemos las mismas cosas. [...]
- Maestra 1: Pero déjame decir una cosa, hacer todo el libro punto por punto no te, no te da...
- DT: No te asegura.
- Maestra 1: No te asegura.
- Maestro 4: No, no, no.
- Maestra 1: Que en primero de ESO...
- Maestra 6: No.
- Maestra 5: No pero creo que lo que decía después la profesora 6 es que claro, si después llegan a primero de ESO y las dinámicas, no digo en esta escuela sino en un primero y segundo de ESO y llegan a... [...]  
Lo único es que veo que es un poco incoherente de cara a luego lo que realmente les piden a los niños para estar en un sitio u otro. Es decir, nosotros les podemos enseñar a trabajar, a hacer un trabajo cooperativo, les podemos enseñar a hacer... que me parece ideal a la hora de la realidad, les podemos hacer mil cosas para salirnos de lo que es el trabajo este de la antigua escuela. Pero es que luego llegan... es que ahora ya hay 3 reválidas y esto lo van hacer ellos solos con un ordenador y absolutamente nadie los va ayudar, entonces creo que hay un poco de incompatibilidad y de lógica, lo veo ilógico, es decir, el niño llega la selectividad... [...]  
Pero luego a la hora de la realidad a la gente no se le pide lo que realmente..., se les piden que estén sentados, se les piden que tengan 20 hojas encima de la mesa, se les piden que cojan un bolígrafo y que escriban con corrección y que se entienda lo que pone, que tal que cual... Y eso a veces nos lo saltamos un poco, si hacemos otro tipo de trabajo. Es mi opinión. [...]

Pero es que yo ahora mismo la verdad, y tengo que ser humilde en esto, si yo he trabajado siempre así, y mis niños son muy felices en el aula creo, o por lo menos, eso me demuestran y salen bien preparados, creo (GD6).

El problema es que, bajo esta argumentación, se percibe un proceso de sumisión y conformismo en el profesorado; parece que ni se replantean, ni se cuestionan aquello que hacen. Sencillamente se limitan a realizarlo porque, según declaran, eso es lo mismo que realizan los demás.

Quizás por ello, a pesar de que son conocedores de las grandes limitaciones que tiene esta forma de trabajar, continúan reforzándola; no se cuestionan si aquello que están realizando garantiza el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, y se conforman con pensar que es lo que se encontrarán los alumnos en un futuro.

Por otra parte, en lo que dicen parece que tiene poca cabida la diversidad del alumnado, porque como hemos visto, los maestros no se muestran preocupados por garantizar el aprendizaje de todo el alumnado, sino que prefieren continuar reproduciendo un modelo de escuela diseñada para algunos.

Es importante recalcar que esta argumentación se ha configurado como una de las mayores resistencias al cambio que ha mostrado este grupo de maestros; este discurso ha estado presente en todos los grupos de discusión, surgiendo siempre ante cualquier amenaza que constatará las carencias y las limitaciones de esta forma de trabajar.

A pesar de la fuerza que ha tenido, conviene aclarar que no ha sido compartido por todo el profesorado aunque sí por la mayoría de ellos y, posiblemente por ello, ha sido intensamente debatido.

Con toda la información presentada hasta aquí se ha puesto de manifiesto que el libro de texto genera y promueve todo un conjunto de condiciones que, combinadas entre sí, hacen que nos encontremos con uno de los principales condicionantes de la educación inclusiva. Con el libro de texto se continúa fomentado la uniformidad de la educación a la vez que se anula la diversidad.

Así se ha podido probar que los textos escolares ayudan a mantener y a fomentar las desigualdades entre el alumnado, ya que con un material que condiciona y limita tanto el trabajo resulta difícil ofrecer las mismas oportunidades de aprender para todo el alumnado. Aspecto que ha quedado reflejado a través de las observaciones de aula, donde se ha comprobado que algunos alumnos, a pesar de estar dentro del aula, han sido segregados de la dinámica de clase que se estaba llevando a cabo.

Es importante resaltar que algunos profesores han sido conscientes de estas circunstancias generadas por el material. Este también es un aspecto positivo a destacar ya que en el fondo se revela que, en cierta medida, se muestran preocupados por el aprendizaje de todo el alumnado y admiten que no siempre hacen todo lo que podrían. Así quedó plasmado:

Es decir, te olvidas a lo mejor del entorno del niño y a lo mejor te olvidas del tipo de necesidad, o si se está adaptando el libro a su necesidad (EM4).

340

Sobre todo los niños que a lo mejor no llegan a adquirir los conocimientos que tú quieres transmitirles, o esos niños que tienen dificultades y no sabes a veces qué hacer para conseguir los objetivos, porque muchas veces pruebas y pruebas pero es que no eres capaz y ves que ese niño no llega. [...] Hay niños que a veces los tienes un poco abandonados, inconscientemente, porque no has trabajado... porque tienes que trabajar mucho, preparar mucho. A veces no lo has preparado como toca y si el niño encima está desmotivado y tú casi no lo preparas pues ese niño está perdido (EM6).

Intento esforzarme sobre todo para el niño que no está llegando, que no accede al libro de texto, no me suele dar igual, no paso, o sea, si yo sé que a un niño le está costando acceder al libro de texto intento hacer algo al respecto (EM2).

### 8.5. Para finalizar

Es necesario realizar una serie de puntualizaciones sobre la realidad estudiada, ya que nos permitirán ver desde una perspectiva más amplia toda la información presentada.

En primer lugar, hay que destacar que nos situamos ante un grupo de maestros que han manifestado la necesidad de empezar a introducir cambios, puesto que a través de su argumentación han reconocido y reiterado de manera progresiva que lo que hacen no siempre les funciona.

Un ejemplo de ello lo vimos cuando el profesorado admitió abiertamente que, en general, hacen un uso prácticamente exclusivo del libro de texto, y mostraron una cierta preocupación por esta cuestión. Así quedó registrado:

- Maestra 5: Y ahora después de toda esta discusión nos estamos dando cuenta de que somos unas víctimas, que utilizamos los libros porque no nos queda más remedio, pero que creo que estamos llegando a la conclusión de que no son del todo positivos.
- Maestra 2: Yo no creo que no sean positivos, sino que el problema es atarse al libro, que te ate como docente. Que el libro es útil pero no hay que ceñirse a él.
- Maestra 1: Que no tiene que ser nuestra Biblia.
- Maestra 2: Exactamente.
- Maestra 5: Yo creo que cada vez somos más conscientes de lo que nosotros deberíamos hacer en el aula, que cada vez vemos que debemos depender menos del libro y, a lo mejor, más trabajos en función de la práctica (GD1).

Estas declaraciones permiten identificar en los docentes un cierto cuestionamiento hacia el material. Es importante subrayar estos aspectos ya que se podrían configurar, en un futuro, como las potencialidades que posibilitarían el inicio de un proceso de cambio.

341

No obstante, hay que recalcar que este grupo de maestros tampoco apuesta por el cambio de forma decidida; continúan justificando y defendiendo vivamente que lo que hacen les funciona.

Se han evidenciado, a través del informe, las grandes contradicciones de y entre los maestros, dado que los argumentos que han defendido demuestran, por un lado, que son capaces de identificar las limitaciones y los inconvenientes que genera el libro de texto, distinguiéndose así una cierta necesidad de cambiar la práctica educativa. Pero, por el otro, siguen exteriorizando resistencias al cambio cuando valoran como muy positivo el uso del manual escolar; que a su vez refuerza y defiende su forma de trabajar.

Se resisten a cambiar, entre otras muchas cuestiones, por otro factor que para ellos parece especialmente relevante, y sobre el que se han manifestado de manera reincidente. Siempre que se les ha planteado la posibilidad de iniciar un proceso de cambio el

profesorado ha justificado la necesidad de un compromiso grupal, como condición indispensable, para poder llevarlo a cabo. Las siguientes declaraciones dan muestra de ello:

Pero esto tiene que ser todo consensuado, llegar a ver de qué forma lo podríamos hacer para trabajar las habilidades hasta el final (GD, M6).

Pero no estaría agobiada si fuéramos un equipo que nos apoyásemos unos en otros. Yo soy capaz de un día, de una semana, no mirar ningún libro de texto, soy capaz. Con esto no tengo ningún problema, pero, también necesito, y me doy cuenta de que nos tenemos que acompañar, porque sino... [...] Una persona toda sola, yo lo hice pero no es recomendable, no hace nada... [...] Es decir, en un partido, un jugador, marca un gol, pero el que gana el partido es el Barcelona o el Madrid o el que sea. Yo creo que los partidos los tiene que ganar el equipo y aquí se ha de hacer mucho hincapié (EM1).

Las pondría en práctica si todos las pusiéramos y estuviéramos todos en una. [...] No me costaría tanto llevarlo a cabo si todos lo llevamos a cabo y si hubiera una organización entre todos. [...] Yo creo que si nos organizamos, nos reuniéramos, pactáramos y todos trabajáramos al unísono no me costaría tanto o nada, o me adaptaría enseguida (EM5).

342

Si bien ésta es una de las condiciones necesarias para poder iniciar mejoras en la escuela, la insistencia con la que han reclamado el compromiso grupal revela algo más. Insistencia directamente relacionada con las resistencias al cambio del profesorado, ya que este discurso no deja de ser un escudo que utilizan para protegerse. En este sentido, obvian que antes de exigir el compromiso grupal es muy necesario que surja el individual. Como ya hemos dicho, los docentes no apuestan por el cambio de manera decidida y, por eso, al no sentirse seguros optan por refugiarse en la necesidad de la implicación como equipo. Posiblemente porque como apuntan Blanchard y Muzás (2007)

Este tema del cambio produce temor en alguna parte del profesorado por parecer inabarcable: ¿Hacia dónde moverse? ¿Por dónde empezar? Y este mismo temor inmoviliza, incluso nos puede anclar en nuestras posiciones: «esto hemos aprendido, de esto sé» y «a nosotros no nos ha ido tan mal». Pero no podemos estar mirando al pasado para educar a quienes son del futuro, ni echar permanentemente mano a lo que nos vino bien a nosotros (p. 16-17).

Esta cuestión se tratará en la discusión porque conviene tener presente que para que el cambio se pueda realizar son necesarias diferentes circunstancias que pasan, sin duda, por un proceso individual, en el que se debería reflexionar sobre el uso que se realiza del libro de texto y la influencia tan significativa que éste ejerce en la atención a la diversidad del alumnado. Pero también requieren de un cambio institucional porque dejar de trabajar con el libro de texto implica, igualmente, grandes cambios a nivel de la cultura del centro que deben ser consensuados entre y con el profesorado.

La investigación ha marcado un punto de inflexión en el quehacer diario de este grupo de maestros. A lo largo de este recorrido se ha llevado a cabo un proceso de reflexión conjunta creado a partir de la discusión en grupo.

En este espacio de reflexión ha quedado bien explícito que los docentes se resisten a cambiar, huyendo así de encajar las limitaciones que los libros de texto imponen en sus propias prácticas.

Pero, por otro parte, hay que valorar que se han mostrado siempre dispuestos a reflexionar y a cuestionarse su trabajo y, fruto de ello, han manifestado ciertas inquietudes en torno a las necesidades del alumnado que no quedan cubiertas por el uso casi exclusivo que realizan del libro de texto.

Estas contradicciones en la argumentación de los maestros son positivas porque muestran que se está produciendo un conflicto cognitivo que, a la vez, es el que ayudará a modificar los esquemas de pensamiento.

Por este motivo, la divergencia de opiniones que se ha producido en el trayecto del trabajo de campo es un hecho valioso ya que puede aprovecharse para promover la reflexión, a partir de la cual iniciar, lenta pero de manera segura, el cambio. Así lo manifiesta uno de los docentes:

Pero bueno, esto está bien porque nos ha hecho... también cuando discutes algo te abre los ojos y lo ves realmente, porque yo nunca me hubiera planteado si sirve o no sirve el libro, creo yo (GD6, M6).

Además, como resultado de todo este proceso, nos encontramos con una de las principales potencialidades del grupo, puesto que esta reflexión conjunta ha dado pie a una predisposición por mejorar la propia práctica. Estas fueron sus palabras:

Que todos sabemos que podemos mejorar y que lo que hacemos aunque lo hacemos, sabemos que lo podemos hacer mejor. [...] A lo mejor la rutina del día a día, de la clase nos lleva a no hacer nada nuevo o a no cambiar las cosas, pero que todos nos damos cuenta que tenemos que mejorar y el objetivo son los niños (GD6, M2).

Pensaba cosas que siempre se pueden mejorar a nivel de actividades grupales, que son a lo mejor el punto más flojo que yo tengo. Ver cómo se hacen las cosas de diferente manera para aprender (GD6, M4).

Nosotros opinamos de lo que sabemos, de lo otro podemos estar receptivos a hacerlo y bueno podemos empezar poco a poco a ver... Yo creo que todos queremos que todo salga bien. Que nos dicen que esta forma puede funcionar, lo podemos hacer, lo podemos probar. Ahora mismo hablamos de esto es lo que tenemos, es lo que hacemos por eso hablamos y defendemos el libro de texto porque es lo que hacemos. A lo mejor después probamos otra cosa y funciona, pero como todavía no lo sabemos no podemos opinar y ya está (GD6, M6).

Y para concluir, es importante señalar que después de llevar a cabo esta investigación se ha entreabierto una puerta teniendo por delante un largo camino por recorrer. Los procesos de cambio son costosos y requieren tiempo, pero al final dependen de la actitud de las personas involucradas. Son ellas las que decidirán si continúan manteniéndose en su zona de confort o si, por el contrario, se arriesgan y luchan por conseguir aquello en lo que creen.

El largo camino de la formación escolar y a lo largo de toda la vida es un complejo andamiaje de aprendizajes y desaprendizajes. Y, con frecuencia, desaprender es más importante pero más difícil que aprender. Porque la cantidad de conocimientos inútiles, de tareas insulsas, de visiones trasnochadas y de transgresiones al sentido común son tantas, que han calado muy hondo en el imaginario social: en los hábitos de los alumnos; en los modos de enseñar de los profesores; y en las expectativas y demandas escolares y educativas de las familias (Carbonell, 2008, p. 52).

## 8.6. El aprendizaje como investigadora

El aprendizaje realizado ha sido el más significativo y profundo en mi trayectoria de formación, ya no sólo por el gran esfuerzo y la implicación que ha requerido, sino sobre todo porque surgió a raíz de mi propia experiencia y de las preocupaciones que me generaba la práctica educativa con la que me siento totalmente comprometida.

El interés y la inquietud por aquello que acontecía me llevaron a involucrarme en todo este complejo proceso. Un proceso que tenía que ayudarme a comprender lo que sucedía en mi realidad; sentía la necesidad de conocer los motivos por los que, en determinados aspectos, se contradecía con la perspectiva desde la que entiendo la educación.

Porque creo firmemente en una educación de calidad para todo el alumnado, una educación en la que se contempla y se valora la diversidad. Una educación en la que todos los alumnos tiene cabida y que ofrece para todos oportunidades de aprender. Me preocupaba ver que, en el día a día, se reproducían determinadas situaciones que impedían o dificultaban el cumplimiento de estos principios.

Han sido mis compañeros los que me han permitido dar luz a mis preocupaciones dejándome explorar en su práctica y dándome la oportunidad de conocer el significado que ellos le conceden. Me han permitido comprender el papel que ejerce el libro de texto en su desarrollo profesional y en el aprendizaje del alumnado.

He entendido que el libro de texto tiene una gran influencia en la escuela, en el alumnado, pero sobre todo en el profesorado. Porque son los docentes los que mantienen las raíces que les ayudan a proteger y sustentar un modelo de educación tradicional, un modelo que se perpetúa por una larga tradición educativa que se configura como la única que conocen; es lo que han hecho siempre y, por tanto, desconocen alternativas.

Ha sido muy difícil mantener mi posición en la investigación con los compañeros de trabajo. Mi intención era guiar un proceso de reflexión sobre la influencia que ejerce el libro de texto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante esto, en ciertos momentos, quizás hayan sentido que estaba cuestionando y juzgando su trabajo, creando

cierto distanciamiento en ocasiones e incomodidad. Progresivamente interpreté que algunas señales me indicaban que estaba ayudando a tambalear los cimientos sobre los que mis compañeros sostienen sus prácticas.

Como consecuencia, hubo oscilaciones en las posturas que mantuvieron algunos docentes, quienes se aferran con más fuerza al libro de texto para proteger y salvaguardar aquello que hacen.

Estas situaciones me han ayudado a comprender que para empezar a introducir cambios en las aulas se tiene que contemplar el punto de partida de cada maestro. Es importante entender y respetar sus circunstancias, sin imponer lo que todavía queda lejos para convulsionar en las prácticas. Sin embargo, todo ello no debe impedir la defensa contundente de lo que debería/pudiera ser una mejora para la inclusión de todo el alumnado.

346

Al profundizar en la comprensión del uso del libro de texto y en los aspectos que dificultan la introducción de alternativas a éste, -cuestión altamente recomendable para garantizar una educación de calidad- no se puede eludir que el cambio vendrá con la transformación de la cultura de centro, desde la reflexión conjunta, el debate, el análisis y crítica de la realidad presente.

Transformación que ciertamente queda en manos del profesorado (también en mis manos), con su actitud, competencia profesional y el deseo de la mejora continua.

Capítulo 9

## **Discusión y conclusiones**



Este trabajo parte, como hemos visto, de la aproximación a una situación considerada como problemática y, como tal, ha suscitado numerosos interrogantes a los que he tratado de dar respuesta mediante esta investigación.

En este capítulo se sintetiza y se discute la información presentada en las páginas precedentes, a través de la teoría que fundamenta este estudio, dando lugar, así, a todo un proceso interpretativo que me ha permitido ofrecer una explicación más completa de los interrogantes que inicialmente había planteado.

El objetivo ahora es presentar los temas centrales del informe, acompañados de la argumentación teórica que da sentido a todo este trabajo, sintetizando en esta ocasión las reflexiones en torno a dos ejes centrales, de acuerdo con los objetivos generales de la investigación: (1) las condiciones que genera el libro de texto en el desarrollo profesional de los docentes, (2) las circunstancias que promueven dichas condiciones en el aula y la influencia que ejercen en el aprendizaje de todo el alumnado.

349

Me dispongo, pues, a exponer un discurso más globalizado, con una mirada retrospectiva en la que abordaré las principales cuestiones que han estado presentes en todo el proceso de construcción de este trabajo, porque tal y como afirma Martínez (1995):

La concreción y forma de presentación del contenido cultural del currículum en materiales para uso del profesorado y alumnado conforma un determinado tipo de profesionalidad docente, asimismo una forma determinada de aprendizaje de los estudiantes, y también una forma de codificar y comunicar - además de controlar- la cultura (p. 6).

Así pues, a partir de toda la información presentada y partiendo de las premisas que se promueven desde el marco de la escuela inclusiva, lo que se pretende ahora es describir las circunstancias que genera el uso del libro de texto, y que hacen que este material se configure como uno de sus principales condicionantes.

## 9.1. ¿Qué condiciones genera el libro de texto en el desarrollo profesional de los docentes?

Para abordar esta cuestión fundamental como es el desarrollo profesional de los docentes, presentaremos el análisis de los dos puntos esenciales en los que el libro de texto ejerce una influencia directa. En el primero nos centraremos en la descualificación que generan, ya que el uso de los mismos conlleva todo un conjunto de situaciones que limitan, entre otras cuestiones, la autonomía del profesorado.

El segundo punto recoge todos aquellos aspectos relacionados con la formación y el desarrollo profesional de los docentes, puesto que las características de la formación que reciben, junto con los procesos de socialización que se producen, también repercuten en el uso que realiza el profesorado de los libros de texto.

### 9.1.1. Descualificación profesional

350

Uno de los puntos de partida que ha quedado reflejado en el informe se refiere a la descualificación profesional que genera el uso del libro de texto en los docentes. De acuerdo con los resultados de la investigación, esta descualificación se ha puesto de manifiesto al comprobar que el profesorado no asume algunas de sus funciones propias, porque el material ya se las ofrece hechas. En este apartado detallaremos las diferentes cuestiones que se han planteado en el informe y que hacen referencia a la descualificación.

En primer lugar, hemos comprobado, tal y como apuntaban Carbonell (2002), Gimeno (1994), Apple (1984), Martínez (2002, 1995), Blanco (1994) o Popkewitz (1998), que no es el currículum el que determina lo que realmente se enseña en las aulas, sino el manual escolar. Posiblemente porque, como declaraba Gimeno (1994), las orientaciones curriculares contenidas en el currículum que prescribe la administración, no pueden orientar u ordenar de forma directa la práctica del profesorado y del alumnado en las aulas ya que, entre otros motivos, los docentes no tienen la independencia profesional que eso requiere.

Estas afirmaciones son avaladas por nuestra investigación que demuestra que la dependencia del profesorado hacia los manuales escolares es tal que acaban convirtiéndose, en palabras de Gimeno (1994), en los auténticos medios "traductores" del currículum. Así, se ha constatado que los docentes se limitan a seguir la concreción curricular que viene establecida en los manuales escolares. De esta manera lo refleja una maestra:

Muy pocos de nosotros vamos directamente al currículum oficial. Todos miramos el libro, vemos que toca ese año y eso es lo que trabajamos.[...] Todos nos basamos en el libro de texto y no en el currículum oficial para saber que hay que hacer ese año, en ese curso determinado, en esa asignatura en concreto (EM2).

La ausencia de preocupación que han mostrado la mayoría de los maestros alrededor de esta cuestión, no hace más que evidenciar que no asumen como propia dicha función, porque la competencia profesional de desarrollar el currículum ha quedado totalmente relegada a las elaboraciones concretas que les ofrecen libros de texto. Hemos podido comprobar, una vez más que la única transformación real del currículum que se produce es la que realizan los materiales didácticos, de los cuales depende necesariamente el profesorado (Gimeno, 1994).

Por este motivo, avalamos las palabras del mismo autor cuando afirma que éste se configura como un modelo de descualificación profesional del profesorado, puesto que quita espacios de decisión a los principales protagonistas de la adaptación última del currículum a la práctica, los docentes.

Cuestión que también ha sido corroborada a través de las propias declaraciones del profesorado, al afirmar que para planificar sus clases siguen la propuesta del libro de texto, llegando incluso a reconocer que no realizan las programaciones didácticas porque el libro les ofrece todo lo que necesitan para poder llevar a cabo su trabajo.

En estas líneas acabamos de poner de manifiesto que, a pesar de que ya han pasado más de treinta años, desde que Apple (1984) dijera que "el currículum se define a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico para el nivel de un grado

determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencia, etc.” (p. 91), en este contexto, es el “artefacto” el que continua determinando lo que se enseña en las aulas.

La argumentación que venimos siguiendo coincide con los resultados del trabajo de López (2007), al señalar la autora que los docentes entienden que el libro de texto es como un compendio del saber que contiene una programación capaz de servir como referente. Esta cuestión ha quedado plasmada en el informe, ya que hemos podido comprobar como el profesorado parte siempre de la propuesta del material, que les marca y les determina el trabajo a realizar con el alumnado. Evidenciándose, por tanto, que se someten al currículum específico que en él se refleja, tanto en los contenidos de aprendizaje como en la manera de enseñarlos (Parcerisa, 1997), cuestión en la que profundizaremos más adelante:

Se supone que el libro sigue el currículum de la Consejería, entonces yo lo que hago es cogerlo como base (EM5).

352

Todo ello nos lleva a reafirmar que, en este contexto, los libros de texto son los traductores de las prescripciones curriculares generales y los constructores de su auténtico significado tanto para el profesorado como para el alumnado (Gimeno, 1994). Porque, siguiendo a Martínez (2002), el texto escolar traduce, con una determinada orientación y significado, en términos de tareas concretas, las prescripciones administrativas, ofreciendo una determinada secuencia de contenidos de enseñanza, y sugiriendo, cuando no imponiendo, las actividades precisas que deberán realizar los profesores y estudiantes.

Pero, resulta necesario recordar que este currículum que se promueve a través del uso del libro de texto, de acuerdo con Pérez Gómez (2015), no puede ser considerado una base aceptable, porque ha demostrado su incapacidad para formar el pensamiento aplicado, crítico y creativo de los aprendices. Además, tal y como ha quedado corroborado en la investigación, tener que aprender un territorio tan extenso de ciencias, artes y humanidades, solamente ha conducido, como dice el mismo autor, al aprendizaje superficial, memorístico, de datos, fechas, informaciones, algoritmos, fórmulas y clasificaciones, un conocimiento de orden inferior, como dice, “con valor de cambio por

notas pero sin valor de uso” (p. 68). Carbonell (2015) reitera esta idea al señalar que bajo esta organización curricular, los contenidos están concebidos sólo para tener éxito en la escuela ya que se olvidan fácilmente.

Por eso consideramos que, en un contexto social y cultural en el que priman prácticas acumulativas de fragmentos de información que se conectan y desconectan con suma facilidad, agilidad y rapidez, la función didáctica informativa que se asigna al libro de texto no se puede sostener con sus actuales componentes estructurales (Martínez, 2002).

Y es que no podemos olvidar que ante la explosión acelerada del conocimiento, como pudimos ver en el primer capítulo, no existe ningún tipo de contención debido a la lucha por el control del currículum por parte de los intereses de los grupos de presión económicos e ideológicos y la industria editorial, que hacen que los llamados objetivos mínimos se conviertan en máximos (Carbonell, 2015).

Estamos de acuerdo con el autor en que ésta es una de las mayores perversiones del sistema educativo, puesto que la centralidad no la ocupa el aprendizaje sino la evaluación, que lleva a valorar más las calificaciones que las adquisiciones de contenidos. En esta línea, Slee (2012) sostiene que: “la obsesión con los objetivos de rendimiento, confunde a los docentes y a los administradores escolares por la diferencia entre la educación y los estándares, por una parte, y los objetivos, los tests y las puntuaciones, por la otra. Este enfoque de la política educativa crea al estudiante en situación de riesgo” (p. 196).

Este es el reflejo que hemos apreciado en la realidad escolar, donde hemos visto como los docentes se basan en un modelo curricular obsesionado por terminar el programa, siguiendo la lógica fragmentada del conocimiento oficial.

Sin embargo, este planteamiento no responde al currículum humanista que defiende la UNESCO (2015), que promociona el respeto por la diversidad y el rechazo de todo tipo de hegemonía -cultural-, estereotipos y sesgos. Es un currículum basado en la educación intercultural que permite la pluralidad de la sociedad garantizando el equilibrio entre pluralismo y valores universales.

Blanchard y Muzás (2007) nos recuerdan que:

«No vale educar para saber, sino educar para vivir... que incluye el saber pero está más allá» y a las preguntas posteriores, es necesario que responda cada equipo educativo para que deduzca prioridades y prepare sus programaciones desde esa clave que no deja de lado lo académico, por supuesto, sino más bien lo llena de sentido (p. 17).

A nuestro entender, el currículum debe estar en manos del profesorado porque como explica Imbernón (2010), es como una arcilla que necesita adoptar una forma u otra según el contexto y, más si cabe en la actualidad cuando la mayoría de los contenidos, constantemente actualizados, están en la red y el monopolio del conocimiento ya no está en la institución educativa sino que se comparte con múltiples actores, algunos de ellos más motivadores que la enseñanza escolarizada.

354

En la investigación ha quedado plasmado que los maestros se someten al currículum cerrado que ofrecen los manuales escolares, resulta interesante destacar que ellos no perciben ni aceptan esa subordinación, y quizás por ello insisten en afirmar que introducen algunas modificaciones siempre que lo consideran necesario aunque parten de la propuesta de los libros de texto.

No obstante, lo que se puso de manifiesto es que dichos cambios únicamente implican pequeñas modificaciones que apenas alteran la secuencia didáctica impuesta por el material, ya que consisten en modificar la forma de realizar la explicación del contenido que viene establecido en el libro, cambiar algunas actividades o remplazar ciertas preguntas de los exámenes que ofrece el manual. Por este motivo, mantenemos con Blanco (1994) que éstos no son más que los pequeños resquicios de los retoques que siempre quedan pendientes en manos de los docentes, y que son una muestra más del poco espacio de decisión que les queda.

Sin embargo, no coincidimos con Alzate et al. (2005), puesto que no hemos podido corroborar que estas modificaciones se basen en actividades de carácter global, es decir,

que aunque no modifiquen el plan del texto, sean actividades que lo enriquecen, amplían o complementan.

Porque dada la magnitud de la influencia que ejercen los libros de texto, estos cambios no han resultado significativos, pero a pesar de ello sorprende que el profesorado insista en destacarlos. Quizás porque, como veremos más adelante, esta argumentación, siguiendo a López (2007) y Martínez (2002), les permite ratificar su autonomía al no aceptar el control que ejerce sobre ellos el material.

El análisis de la realidad nos demuestra que los libros de texto ordenan los contenidos que entran en las aulas, idea avalada por Gimeno (1994) cuando defiende que los manuales escolares se convierten en uno de los principales condicionantes de la autonomía del profesorado. Porque, a pesar de los pequeños cambios que pueda introducir el profesorado, es el material el que determina el currículum a desarrollar con el alumnado, dificultando o impidiendo la introducción de diferentes estrategias de intervención que permitan adecuarse a sus características.

Lo expresado en el párrafo anterior corrobora, en el contexto donde se ha llevado a cabo la investigación, que los libros de texto se convierten, además, en divulgadores de códigos pedagógicos en la práctica, porque elaboran los contenidos a la vez que diseñan al profesorado su propia práctica, convirtiéndose, una vez más, en los depositarios de la competencia profesional.

Por este motivo, coincidimos con Martínez (1995) y con Blanco (1994) cuando afirman que los docentes depositan su competencia profesional en los manuales escolares ya que, la mayor parte de las funciones consideradas propias de su labor no son necesarias, ya están previstas en los materiales.

El problema, según estos autores, es que si la planificación y reflexión sobre el proceso de desarrollo curricular y el diseño de estrategias, como aptitudes profesionales indispensables para el trabajo en la escuela, se hacen innecesarias, (aparecen en el material

y en su reglas de uso), las capacidades para desarrollarlas (planificación, organización, evaluación) tampoco resultan necesarias.

Esta es una de las cuestiones que ha quedado claramente reflejada en la realidad estudiada, puesto que los propios docentes han declarado que no es necesario que ellos realicen determinadas tareas porque el libro ya se las “da hechas”. Así lo explicó uno de ellos:

Ahorra tiempo y facilita el trabajo. Es eso, me ayuda en la planificación, pero por eso, porque me da ya lo que se supone que tengo que haber buscado yo, entonces me facilita el trabajo (EM2).

Estas líneas ponen de manifiesto que la planificación y la ejecución se separan, el profesor simplemente ejecuta, mientras pierde en el proceso aquellas destrezas que se consideraban necesarias (Martínez, 1995).

356

Este aspecto ha sido ratificado al afirmar todo el profesorado que los libros de texto les facilitan mucho su trabajo; les ofrecen la concreción de todas aquellas actuaciones que, se supone, ellos deberían llevar a cabo para preparar las diferentes fases de la secuencia didáctica. Así, los docentes declaran que los libros de texto reducen considerablemente su trabajo, llegando, incluso a reconocer que se trata de un recurso tan cómodo que permite llevar a cabo las clases sin la necesidad de prepararlas.

Por ello, estamos de acuerdo con Martínez (1995, p. 16) cuando declara que “tales materiales constituyen prelaboraciones de la práctica de la enseñanza, que facilitan y simplifican la tarea docente”. Y con Gimeno (1994, p. 146) cuando expone que “el control directo del material didáctico parte de un modelo que empieza con el supuesto de que los profesores tienen que funcionar profesionalmente con unos materiales que les faciliten su práctica”.

Pehkonen (2004) también evidenciaba esta cuestión al descubrir que los docentes finlandeses consideran que los libros de texto les facilitan el trabajo, debido a que les proporcionan estructuras ya preparadas y razonables para las lecciones, así como ejercicios suficientes para los alumnos. La autora igualmente reafirma que aun cuando los maestros

tienen prisa y no pueden preparar sus clases, o cuando están ocupados con otras demandas de trabajo, los libros de texto les proporcionan una ayuda que es bien recibida.

Parece evidente, pues, que con un material de este tipo, de manera implícita o cuando no explícita, se le quita al profesorado la responsabilidad de reflexión y planificación de sus tareas (Martínez, 2002). Queda esto reflejado en palabras de uno de los maestros:

Y como te facilita el trabajo puedes caer en el peligro de no prepararte las cosas (EM2).

La consecuencia de esta comodidad que se ha evidenciado es que el libro de texto facilita tanto el trabajo que cualquier alternativa que exija una mayor implicación de la que se requiere con este material va a suponer un gran esfuerzo, a pesar de que éste no sea más que el propio que requiere el ejercicio de las funciones docentes. Dicho en otras palabras:

La enseñanza transmisiva tradicional es fácil –*y el libro de texto es el reflejo por excelencia de la enseñanza transmisiva-* (la cursiva es nuestra). Los profesores si siguen el libro de texto y sus libros de trabajo. La rutinas de clases son directas, los controles son más fáciles de reforzar. Hay un sentido de certidumbre el y cumplimiento cuando se ha impartido la lección, se han abordado una serie de hechos o se ha finalizado un capítulo. Cuando un profesor ha transmitido información es fácil decir: he enseñado esto (Feito, 2002, p. 177).

357

Para Martínez (2002) no es de extrañar que ante la gran variedad de demandas profesionales que se les exigen a los docentes, muchos den la bienvenida a un artefacto que decide por ellos los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje, además de su ordenación, secuencia y temporalización. Pero no podemos obviar, tal y como señala el autor, que a pesar de que los libros de texto sean considerados ahorradores de tiempo, estos sistemas prefabricados generan la macdonalización de la escuela; según el autor:

La macdonalización es esa maestra que se angustia porque no llega a acabar el programa, y cuenta las horas atribuidas a una enseñanza separada de saberes separadores. La parcelación de un conocimiento de línea recta simplificador y monótono (p. 28).

Así, hemos visto como la facilidad que les proporcionan los libros de texto, ayuda a reforzar la argumentación de Gimeno (1994) cuando manifiesta que son recursos muy seguros para el profesorado ya que les permiten mantener la actividad durante un tiempo prolongado, lo que les da una gran confianza y seguridad profesional. Seguridad que se ha constatado a lo largo de toda la investigación porque, el desahogo que ofrece el libro de texto es muy valorado por el profesorado.

Llegamos así, a otra de las consecuencias de la descualificación, y es que genera una dependencia del profesorado hacia el manual escolar que se ve reforzada por la seguridad y la valoración que le otorgan al material. De esta manera corroboramos que:

El profesorado y los estudiantes dependen en gran medida, para el desarrollo de su actividad en las aulas, de un conjunto organizado de materiales que en la mayoría de los casos se diferencian por áreas curriculares y que incluye normalmente una relación de objetivos a conseguir, el contenido temático de la disciplina o área de conocimiento, las actividades apropiadas del profesor y del alumnado, así como la respuestas correctas que éstos deben producir, e incluso algunas pruebas de relación sobre los productos del aprendizaje (Martínez, 1995, p. 16).

358

Esta dependencia se ha hecho patente a lo largo de la investigación, ya que algunos profesores han declarado que no serían capaces de desarrollar sus funciones como docentes sin los libros de texto: “¿Qué haría sin libros? Yo creo que no podría trabajar sin libros...” (EM6).

Lo expresado en el párrafo anterior viene a confirmar que esta dependencia de los medios estructuradores de la práctica es otro motivo de descualificación técnica en la actuación profesional (Gimeno, 1994). Aunque no podemos obviar, siguiendo con el autor, que este planteamiento del currículum es el que genera la dependencia del profesorado hacia este elemento técnico pedagógico, que llega a considerar el modelo de intervención como un dato de "la realidad".

Toda la argumentación que hemos mantenido hasta aquí nos demuestra, de acuerdo con Martínez (1995), que a la vez que se promueve la descualificación del profesorado, se

produce un proceso de recualificación, esencial para entender cómo penetran las formas ideológicas en la escuela. Así, expone el autor, a medida que se produce una pérdida del oficio y se atrofian determinadas destrezas, se produce un aumento de asunciones ideológicas emanadas de la administración.

Numerosas manifestaciones de los maestros efectuadas en el contexto de nuestra investigación apoyan esta afirmación, destacando aquellas en las que los docentes han reiterado que para ellos el libro es una simple guía y que no condiciona su trabajo. Dicha declaración es un ejemplo que denota que los maestros no son conscientes, o no aceptan, la gran influencia que ejerce este material en su desarrollo profesional, puesto que se limitan a asumir la norma establecida, sin cuestionarse su eficacia.

Por eso es necesario recordar que las evidencias recogidas en el informe sugieren que no podríamos hablar del libro de texto como “una simple guía”, porque lo que se ha puesto de manifiesto es, tal y como declara Martínez (2002), que el texto no sólo es el apoyo técnico de la información, sino que es también, una manera de hacer el currículum, una manera de comprenderlo y una manera específica de entender la enseñanza. Así lo explicó uno de ellos:

El libro es una guía, que te guía para saber lo que tienes que hacer (GD1, M6).

Aunque hay que mencionar que, entre el profesorado se produjeron numerosas contradicciones que aquí también se vieron reflejadas, porque mientras que por un lado insistían en que el libro es simplemente una herramienta más que no condiciona su trabajo, por el otro reconocieron que lo utilizaban al pie de la letra:

Lo ideal es utilizar el libro como herramienta de información, no seguirlo paso a paso como hacemos nosotros (GD6, M5).

Así se hace patente, de acuerdo con Alzate et al. (2005), que en este contexto el plan del docente, en un gran porcentaje, es el plan del texto escolar.

Los resultados de la investigación no hacen más que constatar que los libros de texto producen menos conciencia de que existen controles técnicos puesto que éstos se imponen

a través de la propia estructuración del puesto de trabajo, cuando diseñan la práctica fuera de los requerimientos de la misma y al margen de sus agentes más directos; porque así se impone con mayor facilidad cualquier modelo de comportamiento (Gimeno, 1994).

A lo largo del informe encontramos diferentes ejemplos de estos comportamientos, cuando el profesorado manifiesta que confía en que los libros de texto siguen el currículum oficial que establece la administración o cuando defienden que la evaluación se debe centrar en una nota numérica, porque así lo reclama también la administración educativa. Estas frases nos recuerdan algunos ejemplos de ello:

Se supone que libro sigue el currículum de la Consejería, entonces yo lo que hago es cogerlo como base (EM5).

¿La Consejería qué es lo que quiere del niño? A nosotros nos piden unos números (GD1, M4).

360

Pero ya no es sólo que los docentes no sean conscientes de la descualificación que producen los libros, o de que asumen determinadas ideologías que se canalizan a través de la estructura del trabajo que se configura mediante el uso de este material. Sino que además, en nuestra investigación, ha quedado reflejado, cómo el profesorado insiste en defender y justificar su trabajo a partir del material.

Por este motivo afirmamos, con Martínez (2002), que los maestros no aceptan este efecto de control sobre sus saberes y prácticas que ejerce el libro de texto, en su juicio profesional, porque tal y como dice:

Quizá por eso sobre la verdad impuesta desde fuera – la dictadura del libro de texto – prevalece la verdad interior activamente producida por el propio sujeto para negar toda posibilidad de ser negado como profesional autónomo de la docencia (p. 30).

Ahondando en el tema, estamos de acuerdo con López (2007) en que la mayor parte de los profesores son conscientes de algunos de los inconvenientes que presenta el uso de libros de texto y, aunque no los conceptualizan como una desprofesionalización, procuran enfrentarse a los mismos de dos formas: por una parte justificando el hecho de usarlos

como una forma de defenderse de la intensificación y, por otra, defendiendo la primacía y la autonomía del profesor.

Esta argumentación también coincide con el discurso de la justificación del que habla Pehkonen (2004), que se centra en la creencia básica que tienen los profesores de que los libros de texto de matemáticas finlandeses son muy buenos, y por ello los maestros los ven como una garantía de calidad estable en la enseñanza, al afirmar que les ayudan a mantener su enseñanza en un nivel adecuado; cuestión que también es avalada por Alzate et al. (2005).

Éste es el discurso que han mantenido los docentes a lo largo de nuestra investigación, y se ha relevado como la justificación principal que han utilizado para defender su forma de trabajar. Quizás porque, cuando el profesor percibe un conflicto de una magnitud tal que compromete su rol docente y socava su identidad profesional, su respuesta tiende a no ser estratégica, en el sentido de deliberada y ajustada, sino que pueden desencadenarse reacciones automáticas de autoprotección, de rechazo, de depresión, de agresividad, etc. (Hargreaves, 2000; Roberts, 2007).

Y porque, como sostienen los mismos autores, cuando confluyen ciertas concepciones instruccionales con determinados sentimientos y vivencias, las estrategias de enseñanza que se ponen en acción tienden a ser coherentes y a responder a las preocupaciones, expectativas y metas del docente.

Resulta interesante, por tanto, detenernos a analizar aquellos aspectos que se ven relacionados con la identidad profesional y el *self*. Para Hargreaves (2000) y Roberts (2007) éstos se configuran como variables que nos pueden permitir entender mejor por qué muchos docentes, a pesar de contar con herramientas teóricas y metodológicas innovadoras, no cambian su manera de enseñar o vuelven permanentemente a prácticas más conservadoras.

Según los autores que venimos siguiendo, el concepto de identidad remite a una representación auto-referencial formada por atributos cognitivos y emocionales que

percibimos como propios y que son relativamente permanentes y estables en el tiempo, dando continuidad a nuestra existencia (quién soy, cómo soy, a qué aspiro, etc.). Un *self*, por su parte, sería una posible versión de esa identidad, es decir, una acción integral, cognitivo-emocional en la que se articulan concepciones, sentimientos y procedimientos para responder a un contexto demandante.

Esta argumentación nos permite conectar la información que hemos presentado en este apartado, llevándonos a afirmar que la descualificación docente que promueven los libros de texto se ve totalmente condicionada por las características de la identidad profesional y de los diferentes “selves” que definen a cada uno de los profesores.

Así, como Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato y Weise (2009), sostenemos que la descualificación que pueden generar los manuales escolares en cada uno de los docentes es muy variable, de manera que ésta será mayor para aquellos profesores sin versiones o *selves* alternativos quienes, de acuerdo con los autores, se ven condenados a repetir rutinas. Mientras que para aquellos docentes que sean capaces de anticipar, y en cierto modo planificar, lo que pensarán (concepciones), sentirán (sentimientos), harán y dirán (estrategias) en cada nuevo contexto educativo, construyendo, total o parcialmente, un *self* para cada ocasión, la influencia de la descualificación será mucho menor.

Este discurso, a su vez, nos permite explicar las diferencias que se han evidenciado entre los maestros que han participado en la investigación, puesto que a pesar de que en el estudio la información se presenta de forma generalizada, en el informe ha quedado reflejado que el uso del libro de texto no ejerce la misma influencia en todos los docentes.

Finalizamos este apartado destacando que, a pesar de estas posibles diferencias individuales apreciadas entre los maestros, la información presentada nos permite corroborar, tal y como declara Martínez (2002, p. 62) que:

La tecnología del libro de texto se erige en una estrategia privilegiada, si no única, del profesionalismo, de modo que es a través de este artefacto por el que habla el profesor -qué contenidos, qué actividades qué evaluación...- siendo el verdadero constituyente de su profesionalidad.

Lo manifestado en los párrafos anteriores no es más que la evidencia de que en esta realidad estudiada se sigue produciendo la descualificación. Hemos podido comprobar que todo el trabajo de los docentes parte y gira siempre alrededor de los libros de texto. Hemos visto, de acuerdo con Gimeno (1994), al profesor como un ejecutor y adaptador de normas y directrices, al que le ha quedado escaso espacio para el desarrollo y la creación de un pensamiento profesional propio, puesto que se ha dedicado a aplicar la norma establecida en el material.

### 9.1.2. Formación de los docentes

La segunda cuestión que abordaremos parte del supuesto de que la descualificación profesional que genera el uso del libro de texto en los docentes se ve acrecentada por la falta de formación, ya que ésta promueve una mayor obediencia hacia el material, que conlleva un uso intensivo del mismo.

Este apartado recoge, por un lado, todos aquellos aspectos relacionados con la formación de los docentes, teniendo en cuenta que las características de la formación que reciben influyen en el uso que realiza el profesorado de los libros de texto. Y por el otro, se centra en la importancia que ejercen los procesos de socialización que se producen en el desarrollo profesional de los maestros, dado que la gran influencia que generan condiciona de forma significativa su trabajo.

En primer lugar, conviene destacar que los resultados de la investigación han evidenciado, en general, una falta de formación del profesorado que se ha manifestado de diferentes maneras en la realidad estudiada.

La inseguridad con la que hablan los profesores cuando se refieren a las posibles alternativas al libro de texto, son un reflejo de ello; sus palabras son claras: *“No sabemos si hacemos proyectos o si se dice proyectos. Nosotros le decimos proyecto porque es una forma de hacer diferente a lo que sale en el libro”* (GD6, M6). Este titubeo en el discurso les llevó, a algunos de ellos, a reconocer que no están suficientemente formados para poder llevarlas a

cabo: *“Tampoco estamos muy formados, yo misma, no estoy muy formada”, “Tampoco sabemos cómo hacerlo”* (EM6).

El problema es que, en este contexto, la falta de formación ha ayudado a reforzar, aún más, la dependencia del profesorado hacia el material, que tal y como declaraba uno de ellos, se podría llegar a considerar que: *“Es como el vademécum de un médico, es necesario un libro de texto para trabajar”* (EM2).

Por este motivo, coincidimos con Aamotsbakken (2007), quien sostiene que la dependencia del uso de libros de texto es aplicable a la mayoría de los profesores, siendo tan fuerte que se podría decir que el docente “se aferra al libro”. Este es uno de los aspectos que hemos constatado, ya que varios profesores han reconocido que no podrían trabajar sin un libro de texto: *“Hoy por hoy necesitaría un libro de texto para que me diga qué tengo que trabajar”* (EM2).

364

El mismo autor añade que, tratándose de profesores recién graduados, las investigaciones arrojan un resultado más alarmante, ya que estos profesores son más negativamente dependientes de los libros de texto en sus clases, pues la falta de entrenamiento en su uso les incapacita para evaluarlos críticamente. En nuestro caso no podemos corroborar esta cuestión, aún a pesar de la dependencia hacia el material de prácticamente la totalidad de los docentes, ya que los más jóvenes tampoco tienen posibilidad de decisión sobre el libro de texto.

El problema es que la dependencia, en nuestra realidad educativa, llega hasta tal punto que incluso algunos maestros han llegado a decir que no serían capaces de llevar a cabo sus funciones sin este material, nunca se han cuestionado, ni planteado la posibilidad de trabajar sin libros de texto: *“Yo no me planteo la vida sin un libro”* (GD1, M5).

Todas estas cuestiones que ponen en evidencia la falta de formación del profesorado, se ven reforzadas por el hecho de que ninguno de ellos haya recibido, a lo largo de toda su trayectoria, ya sea en la formación inicial o en la permanente, ninguna formación específica relacionada con los libros de texto.

Los maestros han reconocido que no han tratado estas cuestiones en su formación inicial. Además, a través de los datos personales que han aportado, se ha podido comprobar que los cursos de formación permanente realizados no tratan tampoco dicha temática.

En esta línea y siguiendo las aportaciones de Aamotsbakken (2007), es necesario introducir en la formación una idea de conciencia crítica respecto del significado de los libros de texto y medios educativos que ayude a los estudiantes en formación, y a los maestros en activo a analizar los componentes de un libro de texto (objetivos, contenidos propiamente dicho, secuencia de actividades, evaluación, valores, ideología, etc.). Ello permitiría la toma de conciencia de lo que constituye un buen libro desde el punto de vista cualitativo para considerar que puede o no funcionar adecuadamente y en un momento determinado en un aula.

A pesar del importante papel que juegan los libros de texto en las escuelas, de acuerdo con Nicol y Crespo (2006), se ha prestado poca atención al rol que los materiales curriculares podrían desempeñar en la preparación del profesorado. Para Wakefiel (2007) es particularmente relevante que los futuros educadores aprendan la pedagogía específica de los libros de texto propios de cada disciplina o área curricular, con el objetivo de que lleguen a discernir no sólo lo que es explícito sino aquello que está oculto. Teniendo en cuenta que los maestros de educación primaria deben ser versátiles en su pensamiento y métodos de enseñanza, deben aprender cómo enseñar a sus alumnos a pensar como escritores, como lectores inteligentes, como matemáticos, como científicos sociales y como científicos de la naturaleza.

De vuelta a Gimeno (1994), no podemos obviar que el conocimiento y las actividades que se sugieren en los materiales tienen un determinado valor, a veces tienen errores científicos, o insisten en aspectos irrelevantes para la propia área de conocimiento o para la experiencia del alumno.

Por este motivo deberíamos tener en cuenta que aprender de un libro de texto a partir del cual se deben enseñar los conceptos, no proporciona a los maestros en formación los

conocimientos básicos necesarios para saber cuándo hay que centrarse en ciertas ideas y cuando en otras, cómo se conectan unos conceptos con otros principios o incluso por qué es importante aprenderlos (Nicol y Crespo, 2006).

Los autores advierten que aprender a enseñar a partir de los libros de texto, puede perpetuar un estilo algorítmico de enseñanza, a lo que Mejía (2007) añade que, no podemos olvidar que los docentes utilizan principalmente una herramienta de trabajo para cuya valoración, selección, uso y crítica no suelen formar las Facultades de Educación de las universidades, ni suele haber cursos formales para docentes en ejercicio.

El problema quizás está en la formación inicial de los docentes que no se suele prestar atención al significado educativo de los contenidos; porque según explica Gimeno (1994), las didácticas especiales no se han desarrollado, por norma general, como capacitación profesional para meditar en la oportunidad pedagógica de determinados saberes.

366

Por este motivo, el autor sostiene que la formación científica en el profesorado de primaria es insuficiente y que, en la universidad, no se atiende a su proyección pedagógica. Como consecuencia, revela que la formación práctica en la que estos problemas adquieren toda su relevancia es insuficiente y suele estar desligada de la teoría. Por ello, afirma que no es de extrañar que una parte importante del profesorado considere que la formación inicial que recibieron nos les sirvió para nada.

Unas décadas después de que Gimeno mostrara su crítica hacia la formación inicial de los maestros, Imbernón y Colén (2015) siguen cuestionando de manera contundente la formación inicial actual, al afirmar que: “se continúa formando un perfil de profesorado centrado en su aula, poco implicado en el funcionamiento del centro y menos aún en las relaciones con el entorno escolar. Es decir, la formación inicial del profesorado no ha variado sustancialmente respecto a la de otros planes de estudio anteriores” (p. 57).

Martínez (2002) también insiste en las características de la formación de los docentes al declarar que, seleccionar, adaptar o crear materiales, y evaluarlos, es una actividad profesional que requiere preparación específica, y que esto se debería contemplar en los

currícula de formación de profesores. Cuestión que ha sido verificada en el trabajo realizado por Nicol y Crespo (2006), al demostrar que los maestros que participaron en el estudio fueron capaces de comprometerse en un análisis de los materiales curriculares durante su curso, siendo capaces de seleccionar, adaptar y/o desarrollar materiales curriculares para sus estudiantes.

Por ello, en la misma línea que defienden Nicol y Crespo (2006), Mejía (2007), Martínez (2002) y Gimeno (1994) consideramos que, dada la trascendencia del libro de texto escolar en términos de aprendizaje, los formadores de profesorado deberían considerar que el uso y el análisis de los textos tradicionales pueden ser oportunidades para iniciar y apoyar el aprendizaje de los maestros. Porque, como argumentan, el programa de formación docente puede ser un comienzo para ayudar a los futuros maestros a reconocer el papel potencial de los textos, así como para desarrollar mecanismos que hagan de ellos buenos evaluadores y usuarios de los textos escolares. Sin olvidarnos de que:

367

Un mayor nivel de formación de los profesores en alguno o varios campos del saber, no es para llenarlo de más conocimientos acumulados, sino para introducirlos en todo lo que significa un campo de conocimiento, para que puedan tener criterio en ese sentido cuando pongan en relación a los alumnos con los saberes contenidos en los currícula y para que dejen de depender de materiales que dan, en muchos casos, visiones empobrecidas de lo que es un área de conocimiento (Gimeno, 1994, p. 221).

Reiterar, una vez más, que la formación para los docentes en activo es de especial trascendencia puesto que lo habitual en las aulas es que no reciban realimentación de terceros a cerca de cómo utilizan sus libros de texto, tanto en la clase como el uso que se deriva fuera de la misma a través de los deberes escolares (Mejía, 2007).

Para Pérez Gómez (2015) hay que tener en cuenta que los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría. Por este motivo, sostiene que las lecciones, cursos teóricos, instrucciones o consejos de arriba abajo, o la comunicación externa oral o escrita, de ideas

o sugerencias pueden ayudar pero son insuficientes para provocar la reestructuración real de los hábitos o creencias que constantemente influyen en nuestras interpretaciones y en nuestras reacciones de la vida cotidiana, personal y profesional.

Toda la argumentación expuesta con anterioridad, hace que nos situemos ante uno de los factores que se identifica como una barrera a la inclusión, porque la formación docente se considera un eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión (Valdés y Monereo, 2012).

La misión y la carrera de los maestros tienen que ser, según la UNESCO (2015), repensadas y reconsideradas de acuerdo con las nuevas exigencias y los nuevos retos de la educación en un mundo globalizado y constantemente cambiante. La formación de los maestros tiene que integrar mejor la esencia misma del espíritu transdisciplinario; un enfoque interdisciplinario puede ayudar a nuestros maestros a guiarnos por el camino de la creatividad y la racionalidad, con respeto por nuestro legado natural y cultural común.

368

La falta de formación ha sido considerada uno de los factores principales que pueden propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, en tanto provoca sensación de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo. Quizás porque como afirman Valdés y Monereo (2012), el nuevo escenario educativo, diverso y tendiente a la inclusión, enfrenta al docente a una serie de situaciones inesperadas y desconocidas, para las cuales no suele contar con las herramientas necesarias que le permitan responder eficazmente. Por este motivo deberíamos considerar que:

Hay que formar a los maestros para que faciliten el aprendizaje, para que entiendan la diversidad, para que sean inclusivos y para que desarrollen competencias para vivir juntos y para proteger y mejorar el medio ambiente. Tienen que fomentar ambientes en el aula que sean respetuosos y seguros, favorecer la autoestima y la autonomía y utilizar un amplio abanico de estrategias pedagógicas y didácticas (UNESCO, 2015, p. 57).

La información extraída nos ha permitido constatar, de acuerdo con Gimeno (1994), que el profesor no tiene muchas oportunidades de tratar esas dimensiones epistemológica de los métodos didácticos y los currícula, porque como hemos comprobado, tampoco son con frecuencia siquiera discutidos en el transcurso de su formación. Por ello sostiene que sus posiciones al respecto, aunque sean implícitas, las suele adquirir por ósmosis, y no es fácil que pueda expresarlas de forma vertebrada y coherente.

Esta cuestión ha sido verificada en nuestro estudio de diferentes maneras, puesto que entendemos que la “ósmosis”, a través de la que los docentes adquieren el conocimiento sobre los métodos didácticos, incluye, entre otras muchas cuestiones, los procesos de socialización mediante los cuales se configura el profesorado como sujeto docente.

Sin duda, éste ha sido uno de los factores más relevantes de la investigación. Se ha hecho patente la importancia que han tenido los procesos de socialización en la realidad estudiada, puesto que éstos han favorecido y promovido el mantenimiento de una práctica educativa ordenada a través de los libros de texto.

Estamos de acuerdo con Martínez (2002) cuando manifiesta que en el proceso de hacerse maestro juegan un papel importante todo un conjunto de disposiciones históricas, socialmente construidas, según las cuales interpretamos y juzgamos cómo deben ser las escuelas y cómo debe ser nuestra tarea en ellas.

Este aspecto ha quedado plasmado en el informe al evidenciarse la gran influencia que ha ejercido la propia experiencia escolar de los maestros, junto con su experiencia profesional y el valor de las relaciones con los compañeros de trabajo; estos se han establecido como elementos determinantes en la configuración del sistema de creencias de los profesores, a través de los cuales interpretan sus funciones en la escuela a partir del material.

Así, hemos podido comprobar que los procesos de socialización a los que nos referimos giran en torno a tres ejes principales. El primero hace referencia a la socialización que se produce a partir de la propia experiencia escolar que tuvieron los docentes cuando fueron alumnos. El segundo se centra en la socialización que se produce a través de las relaciones

con los compañeros de trabajo en la institución escolar. Y el tercero resulta de la propia experiencia profesional de los docentes que tiende a desarrollarse a partir del uso de los libros de texto.

A continuación nos centraremos en las diferentes cuestiones que se han expuesto en el informe y que hacen referencia a la socialización del profesorado, siguiendo la argumentación en torno a estos tres ejes.

El primer factor del que hablaremos, tal y como señalara Contreras (1987) hace ya unas décadas, ejerce una influencia relevante en la socialización de los profesores. Nos referimos a su propia biografía, su experiencia escolar a lo largo de su vida. “Yo sólo recuerdo haber estudiado con libros de texto” (GD1, M6), decía uno de ellos. Como ya se expuso, en este contexto, se ha dado la peculiaridad de que la propia experiencia escolar que vivieron todos los docentes se configuró casi de manera exclusiva alrededor de los libros de texto.

370

Pudimos comprobar que todos aludían al importante papel que jugó el manual escolar en su trayectoria académica, porque se conformó como un instrumento fundamental sobre el que se modelaron y articularon todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de este grupo de docentes.

Así, coincidimos con Martínez (2002) en que lo que somos y lo que hacemos como maestros responde a una razón docente construida en un contexto de relaciones de poder; hay una imagen que ha permanecido constante a lo largo de los siglos hasta hoy mismo: “El maestro conduce al alumno por el currículum a través de un texto impreso” (p. 64).

Como podemos apreciar en las siguientes palabras, este aspecto ha sido también evidenciado en nuestra realidad:

    Mi visión más repetida sería la del libro de texto y la de frases de profesores tales como: sacad el libro, abrid el libro por la página tal, haced las actividades, estudiad los temas... (GD1, M4).

Los maestros conocen su profesión porque son educados en un régimen de recuerdos, repeticiones y comportamientos normalizados en los cuales el formato de presentación del

texto curricular se hace omnipresente. Desde su recuerdo infantil como escolares hasta su quehacer actual como especialistas en una disciplina curricular, nunca escaparon al texto escolar (Martínez, 2002). Así lo constatamos en palabras de uno de ellos: “No recuerdo un sólo año, ni una asignatura en la que no utilizáramos el libro” (GD1, M5).

Toda esta argumentación nos lleva a ratificar la hipótesis de Martínez (2002), porque creemos que en esta realidad se ha podido evidenciar que: “En el proceso de conducir a través del texto, el maestro acaba siendo conducido por el texto” (p. 64).

Profundizando en el tema, Sepúlveda (2005) sostiene que las experiencias previas que han tenido los docentes, como estudiantes durante todo su período formativo, son claves en muchas ocasiones para afrontar las exigencias del aula. Porque como dice, cuando comienzan su andadura en la enseñanza, recurren en ocasiones a estrategias y actuaciones que han vivido en el transcurso de su escolarización. En esta línea, Bullough (2000) nos recuerda que han pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza.

Y es que: “El tipo de conocimiento profesional que el profesor pone en juego para interpretar la realidad cultural sobre la cual deberá mediar con el estudiante aprendiz está edificado, en gran parte, sobre ese ejercicio constante y repetitivo de lectura del texto escolar” (Martínez, 2002, p. 68). “Los maestros querían que la lección fuera exactamente como estaba en el libro”, decía uno de los docentes (GD1, M1).

En síntesis, de acuerdo con Sepúlveda (2005), Martínez (2002) y Gimeno (1994), la propia experiencia de los docentes durante su época escolar, promueve la interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores llevaron a cabo con ellos.

También para De Lella (2003), es a través del tránsito por diversos niveles educativos que el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando debe asumir el rol de profesor. Por ello, sostenemos con el autor que la historia educativa del docente constituye un fuerte condicionamiento que incide en el ejercicio profesional real y en sus plataformas tácitas.

Esta cuestión ha sido constatada por nuestra investigación, puesto que algunos de los maestros han reconocido que ellos enseñan a sus alumnos tal y como les enseñaron sus profesores: *“Es que reproduzco cosas que yo he vivido con profesores”* (GD1, M5). Con esta declaración, se pone de manifiesto, la continuidad que dan actualmente en sus aulas, a determinadas maneras de proceder, que ellos mismos han vivido.

Tal y como apuntan Monereo et al. (2009), a lo largo de su historia profesional, el docente va forjando una representación autobiográfica de sí mismo, una identidad profesional, formada por concepciones sobre su rol y sobre lo que supone enseñar y aprender su materia, bastante estables y permanentes.

Esta identidad profesional, según los autores, se inicia de forma temprana cuando empieza a surgir la vocación o el propósito de dedicarse a la docencia y, algunos acontecimientos biográficos –situaciones conflictivas–, tienen una importancia capital en esa representación auto-referencial, favoreciendo la elaboración de un discurso sobre el sentido y significado que tiene “ser profesor” y “ser profesor de” una materia.

Este es el marco que puede explicar, de acuerdo con Woods (1989), que la mayor parte de la comprensión que los profesores tienen de su capacidad proviene de las percepciones y experiencias que, como estudiantes, tuvieron de sus maestros, y que ello, tal y como advierte el autor, es impermeable a la formación posterior.

Es interesante detenernos en este último apunte, porque en nuestro caso se ha hecho patente que la interiorización que realizan los docentes de estos modelos de enseñanza ha sido impermeable a la formación posterior. Ha quedado evidenciado, en este sentido, que los profesores continúan reproduciendo estos modelos, independientemente de la formación realizada.

De hecho, Woods (1989) va todavía más allá al declarar que, aunque los docentes proclamen sinceramente que esta formación posterior les ha marcado y que en verdad han cambiado, inevitablemente vuelven a los procedimientos antiguos, ya probados, y en los que han depositado su confianza.

Avalamos esta afirmación en nuestro trabajo, porque tal y como se manifestó en el informe, los propios docentes reconocieron que lo que hacen ahora como profesores no difiere tanto de aquello que ellos hicieron cuando eran alumnos. “El conocimiento pedagógico es difícil de cambiar” señala Woods (1989, p. 33). Dicho en otras palabras:

En el concepto de educar, entre la teoría y la práctica, hay una distancia importante; en muchas ocasiones hay que vencer resistencias entre lo que uno ha vivido e interiorizado y lo que desearía llevar a cabo. Sin embargo, muchas veces resulta difícil diferenciar entre lo que se tiene conceptualizado y lo que se hace en la práctica. La práctica interiorizada está presente como una segunda naturaleza y tiende a repetirse. Todos tenemos interiorizados modelos que hemos incorporado como propios a partir de presenciar durante muchas horas cómo enseñaban otros (Blanchard y Muzás, 2007, p. 20).

Con toda la información expuesta, ratificamos que después de la impregnación que para los profesores supone la experiencia como alumnos y la que adquieren en el transcurso de su formación, vuelven a reforzar la valoración hacia el conocimiento a través de los propios materiales didácticos de los cuales dependen en la enseñanza (Gimeno, 1994).

Esta idea es compartida por Woods (1989), al declarar que es posible que ello se deba a su dependencia del sistema educativo, pero añade un pequeño matiz que consideramos importante resaltar porque: “Hay una gran diferencia entre reconocer éste como modo de adaptación al sistema y considerarlo por derecho propio, la mejor práctica posible” (p. 33).

El segundo factor de socialización, que se ha podido evidenciar en la realidad estudiada, es el que se produce a través de la propia experiencia profesional y mediante las relaciones con los compañeros de trabajo; o en otras palabras: “El pensamiento y la acción del profesor no pueden entenderse, al margen de su interacción con el contexto social específico en el que el profesor desarrolla su trabajo” (Martínez, 1989, p. 42).

Este factor ha resultado clave en nuestra investigación. Si hacemos una revisión de los datos personales aportados por los docentes, podremos comprobar que, en la práctica totalidad de los casos, la única experiencia profesional que han tenido se limita a este centro educativo. En consecuencia, hay que destacar que estos maestros sólo conocen una

realidad educativa que es, a su vez, la realidad a través de la cual se han introducido en el mundo profesional.

Es interesante destacar este aspecto, puesto que como veremos a continuación, en la transición que realizan los nuevos docentes, una vez que finalizan sus estudios, hacia el mundo profesional, resultan determinantes los procesos de socialización que se producen en la configuración de la identidad profesional, porque como dicen Beca y Boerr (2009): “Las primeras experiencias de “ser” docente marcan el resto de la vida profesional” (p. 110).

Creemos que esto es lo que se ha evidenciado; nos situamos ante un grupo de profesores que, una vez que finalizaron sus estudios de magisterio, se introdujeron por primera vez (o al cabo de poco tiempo), en el mundo educativo a través de este colegio. Un colegio, recordemos, al que se le asocia una larga trayectoria educativa que siempre ha estado ligada al uso del libro de texto.

374

Es importante tener en cuenta estos aspectos ya que las características propias del establecimiento educativo en el que se ingresa marca, asimismo, una diferencia fundamental. Cuando existe un proyecto educativo real y consistente, el centro educativo se preocupa de que los nuevos docentes se integren plenamente en él, mientras que en el caso contrario gravitan más las creencias personales de los directivos o líderes pedagógicos (Beca y Boerr, 2009).

Por este motivo pensamos que es muy probable, de acuerdo con los autores, que en esas primeras experiencias como docentes noveles buscaran adaptarse al medio de la escuela a la que se incorporaban, intentando asimilar las conductas, las maneras de proceder y las creencias de sus colegas con el fin de ser aceptados.

Así, a través de este proceso de socialización, los docentes fueron modelando y conectando sus biografías individuales con las características de la tradición educativa que se estaba llevando a cabo en este centro, sin que se les ofreciera un espacio para la crítica, la deliberación o para el análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Generando, de esta

manera, un conocimiento permeado por la tradición, orientado a la conservación y reproducción del orden existente en educación (Pérez Gómez, 1997).

Una tradición que, como hemos visto, siempre ha estado dominada por el uso del libro de texto, desde la propia experiencia escolar, hasta su incorporación en el mundo laboral. Por eso, siguiendo a Martínez (1989), pensamos que el conocimiento profesional y personal práctico de estos profesores se configuró, también, mediante las interrelaciones con una cultura profesional a través de la cual se fueron determinando sus comportamientos y su estilo docente.

El problema que hemos podido apreciar, coincidiendo con Pérez Gómez (1997), es que estos procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela producen una rápida y prematura socialización en poco deseables y obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa. Porque, tal y como expone, este proceso tiene lugar por la inercia de las instituciones a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas consistentes con las expectativas sociales, profesionales e institucionales de la escuela, así como por el deseo lógico del profesor novel de desenvolverse con éxito y conseguir la aceptación social de sus compañeros.

Estos son los riesgos que comporta sucumbir al poderoso influjo socializador que tiene la institución escolar. Cuando se realiza una inadecuada inserción de los profesores noveles, se produce una pérdida del aporte innovador y crítico de los docentes jóvenes, que podrían desarrollar si se les estimulara para ello (Beca y Boerr, 2009).

Este es el marco que puede explicar, tal y como apuntan los autores, que no se produzca la necesaria renovación de los equipos docentes, sino la reproducción de prácticas tradicionales asumidas por profesores que, aunque de menor edad, vuelven a asumir las mismas viejas prácticas. Por ello creemos que es de vital importancia considerar que:

La inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela, potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y reproducción del status quo. Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y

rigurosa el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica (Pérez Gómez, 1997, p. 130).

En consecuencia, siguiendo al autor, hemos podido constatar que la práctica por si misma estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela.

Este aspecto se constata en nuestro trabajo, porque tal y como reflejamos en el informe, los docentes explican que “copian” determinadas actuaciones que han aprendido a base de la observación y de la imitación de otros compañeros, a pesar de que éstas se basan únicamente en el peso de la tradición. Así lo dijeron ellos mismos: *“Me doy cuenta de que yo reproduzco mucho el formato de clase de quién he aprendido aquí en el colegio”* (GG1, M5).

376

Por este motivo, ratificamos con Gimeno (1994) que la socialización profesional producida por los propios compañeros es un factor de diseminación de actitudes y creencias sobre el currículo, el conocimiento, la evaluación, los comportamientos ante los alumnos, etc. Buena parte de lo que son los profesores como tales, en cuanto a su pensamiento y a su comportamiento, se explica por mediaciones de socialización profesional.

Lo expresado en el párrafo anterior viene a confirmar, lo que expone De Lella (2003), cuando señala que las propias instituciones educativas donde el profesor se inserta se constituyen también en formadoras, puesto que modelan las formas de pensar, percibir y actuar de los docentes.

Cuestión que es avalada por nuestra investigación al declarar los docentes que muchas de las actuaciones que llevan a cabo actualmente las han aprendido de otros compañeros. Resultando sorprendente, además, que no hicieran mención al aprendizaje adquirido a través de su formación, ya fuera la inicial o la permanente; insisten en afirmar que sólo aprenden a partir de lo que ven de los compañeros o a través de la propia experiencia.

Toda la argumentación que venimos siguiendo nos lleva a interpretar que, en este contexto, el desarrollo práctico de la función docente se ha llevado a cabo a través de un modelo práctico-artesanal que concibe la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller; es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización (De Lella, 2003).

Desde esta perspectiva, según Pérez Gómez (1995), el conocimiento acerca de la enseñanza se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz.

Como hemos expuesto hasta ahora, en nuestra investigación han tenido una gran importancia los procesos de socialización, posiblemente porque, como manifiesta el autor, el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión evidente de la tradición histórica, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por los docentes, alumnos y comunidad social. Una cultura escolar que, en el contexto estudiado, recordamos, se ha ido desarrollando y afianzando a lo largo de más de ochenta años.

Pensamos que, por este motivo, hemos podido evidenciar entre los docentes una reproducción de conceptos, hábitos, valores, así como de comportamientos personales y sociales consolidados en el centro a través de la tradición histórica que, a día de hoy, continúan arraigados ya que forman parte de esa cultura dominante.

Quizás porque, de acuerdo con Feito (2002), los profesores con menores niveles de educación son los que más aceptan y alientan una mayor simplificación y rutinización de las tareas docentes. Hay quien mantiene todavía una concepción artesanal de la formación del profesorado, por ensayo error. Sin embargo, los datos sugieren lo contrario. Los datos

prueban que funcionan mejor y están más satisfechos los profesores que se han formado en carreras de ciclo largo.

El problema, como ha quedado reflejado en el informe, es que dentro de este enfoque, la práctica profesional tiene poco espacio para la innovación y el cambio, porque los docentes disfrutan de escasa autonomía real, quedando reducidos a meros reproductores de las presiones socializadoras del contexto social en general y del escolar en particular (Pérez Gómez, 1995).

Hasta aquí hemos podido comprobar que el saber práctico útil para los profesores procede, básicamente, de la transmisión del saber colectivo del conjunto de profesionales de la enseñanza que se realiza a través de una socialización horizontal en los centros escolares, a pesar de que ésta no siempre es explícita entre compañeros y no se elabora abiertamente (Gimeno, 1994).

378

Para finalizar, hablaremos del último factor de socialización que hemos evidenciado y que se refiere a la gran importancia que le otorgan los docentes a la propia experiencia profesional, ya que, según declaran, es la experiencia la que les aporta ese saber práctico del que habla Gimeno y, por tanto, es la que les hace aprender.

Porque es importante recordar que a pesar de que la mediación curricular, en general, está mediatizada en la realidad por las relaciones sociales profesionales, siempre existe además, una mediación curricular individual de los profesores (Gimeno, 1994).

Y es aquí, donde el libro de texto vuelve a jugar un papel primordial; de acuerdo con Martínez (2002), este material curricular se convierte en una herramienta de aprendizaje y desarrollo profesional, pues tiene un gran potencial como instrumento interpretativo de la experiencia docente.

Según el autor, el tipo de conocimiento profesional que el profesorado pone en juego para interpretar la realidad cultural sobre la cual mediará con el estudiante está edificado, en gran parte, sobre esa constante y repetitiva lectura del texto escolar. De manera que, si el

libro de texto rutiniza la práctica y la hace repetitiva, el saber docente se hace repetitivo y rutinario, dificultando la posibilidad de crecimiento o desarrollo profesional.

Esta es la consecuencia que se ha podido apreciar en la realidad investigada, quizás porque lo que hemos visto es el reflejo de lo que explica el autor: “La práctica pedagógica nucleada por el libro de texto construye una relación del sujeto consigo mismo, y en esa relación se establece la experiencia profesional que uno tiene de sí mismo” (p. 29).

Así, confirmamos la teoría de Martínez (2002), porque la práctica educativa que este grupo de docentes llevan a cabo ha estado siempre mediada por los libros de texto, de manera que su conciencia profesional y práctica ha estado totalmente condicionada por este material. Porque, tal y como señala: “El profesor en el desarrollo de su conocimiento profesional práctico, lee la realidad cultural y escolar a través del texto escolar, y la lee entonces, según está representada en el texto” (p. 67-68).

Para concluir creemos necesario señalar que todas las cuestiones mencionadas en este apartado, la falta de formación del profesorado, junto con la gran influencia que ejercen los procesos de socialización que se producen desde de la propia experiencia escolar, hasta la inserción en el mundo laboral y el desarrollo profesional, están totalmente condicionadas porque, en el trabajo del profesorado, el libro de texto contribuye a un modo de construcción social del escenario y la cultura docente, porque:

Existen creencias, mentalidades, asunciones y prácticas sobre lo que “debe ser” la escuela, fuertemente arraigadas en los distintos agentes de la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad, y que tienen una influencia directa en las posibilidades y limitaciones del trabajo docente (Martínez, 2002, p. 78).

## 9.2. ¿Qué condiciones genera el uso del libro de texto en el aprendizaje de todo el alumnado?

La información expuesta en los apartados anteriores junto con las evidencias presentadas a través del informe, nos demuestran que en este contexto la enseñanza se sigue entendiendo desde la perspectiva de la transmisión cultural. De esta manera se interpreta, de acuerdo con Pérez Gómez (1996a), que la función de la escuela y de la práctica docente del maestro

es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que conforman nuestra cultura. Este, nos recuerda el autor, constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o en los intereses del alumnado.

Consideramos que esta perspectiva se ve reforzada por el uso del libro de texto, un instrumento primordial en la mayoría de sistemas educativos, que permite asegurar la pedagogía de la reproducción social y cultural (Martínez, 2002).

Uno de los principales problemas de esta perspectiva, que hemos podido corroborar a través de la investigación, es, la distinta naturaleza que se da entre el conocimiento elaborado que se aloja en las disciplinas y el conocimiento incipiente que desarrolla el niño para interpretar y afrontar los retos de su vida cotidiana (Pérez Gómez, 1996a).

380

Porque, tal y como sostiene el autor, aquellos alumnos que carecen de tales esquemas desarrollados no pueden relacionar significativamente el nuevo conocimiento con sus incipientes esquemas de comprensión, por lo que, ante la exigencia escolar de aprendizaje de los contenidos disciplinares, no puede sino incorporarlos de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentaria. Por ello, estamos de acuerdo con el autor en que este tipo de conocimiento es difícilmente aplicable a la práctica y, por lo mismo, fácilmente olvidable y olvidado; cuestión que ha quedado claramente reflejada en el informe. Así lo explicaba uno de los docentes:

Yo creo que el niño lo aprende digamos para el control, para aprendérselo y luego se les va, ya no se acuerdan de nada (EM6).

Además hay que tener en cuenta, como apunta Carbonell (2008), que si la adquisición de estas estructuras de aprendizaje previas y básicas no son dominadas, impedirán al alumnado adquirir otros conocimientos posteriores y seguir su proceso formativo.

Este aspecto es ratificado también por Ewing (2006), quien defiende que no puede haber una separación considerable entre los supuestos y el contenido de los libros de texto y los conocimientos y experiencias con las que los estudiantes se tienen que relacionar con los

textos; destacando también, que esta separación se da particularmente en aquellos estudiantes que no tienen éxito con esta forma de aprendizaje. Es importante resaltar esta puntualización porque, como veremos a continuación, esta es una de las primeras consecuencias que genera el libro de texto, y es que ayuda a fomentar las desigualdades entre el alumnado; con un material de este tipo no se ofrecen a todos las mismas oportunidades.

Así, resulta interesante analizar la visión con la que el profesorado transmite el conocimiento escolar. Es un decisivo e inmediato mediador de los aprendizajes de los alumnos, por ello la actitud que él mantenga ante el conocimiento condicionará enormemente la calidad del aprendizaje y la actitud básica del alumno ante el saber y la cultura (Gimeno, 1994).

Las perspectivas personales de los profesores relacionadas con el conocimiento son, según el autor, una dimensión sustantiva de sus creencias y conocimientos profesionales, y son las que contribuyen a resolver, en una dirección o en otra, los dilemas que percibe el profesor cuando decide metodologías, programa unidades, selecciona contenidos, etc.

Sin embargo, el conocimiento según la UNESCO (2015), se entiende como la manera en que los individuos y las sociedades aplican el significado a la experiencia. En consecuencia, se puede concebir ampliamente como la información, la comprensión, las habilidades, los valores y las actitudes adquiridos mediante el aprendizaje. Qué conocimiento se adquiere y por qué, dónde, cuándo y cómo se utiliza son, tal y como sugieren, preguntas fundamentales para el desarrollo tanto de los individuos como de las sociedades.

Los resultados de nuestra investigación demuestran que la interpretación que realizan los docentes del conocimiento escolar, está mediada en gran parte por el uso del libro de texto. En este sentido, Ramírez (2015) sugiere que este recurso constituye uno de los ejes sobre los que los maestros ejercen su profesionalidad, sobre todo en la fase de desarrollo del currículum en el contexto real de la práctica.

Por este motivo, ratificamos las palabras de la autora, porque lo que se ha evidenciado es que los profesores se sienten seguros dentro del espacio delimitado por el currículum convencional que, en buena medida, se encuentra regulado por las propuestas de los libros de texto.

En el informe ha quedado constancia de que la mediación que realizan los docentes en la concreción del significado del currículum está totalmente ordenada por los criterios epistemológicos que determinan los libros de texto. Así hemos podido constatar, de acuerdo con Gimeno (1994), que las decisiones que toman en este sentido, son más bien automáticas o implícitas, se limitan a transmitir a sus alumnos aquellos conocimientos que vienen establecidos en el manual escolar, sin cuestionarse, en la mayoría de los casos, la utilidad de los contenidos que transmiten.

382

Este aspecto nos ha permitido comprobar que, en general, el trabajo normal del profesorado no se resuelve por decisiones tras reflexiones prolongadas. Posiblemente porque, tal y como sostiene Martínez (2002), el texto curricular, habitualmente, no muestra sus fundamentos epistemológicos, no resulta necesario porque no existe el diálogo profesional entre el maestro y el texto.

López (2007), también mantiene esta argumentación al declarar que cuando el profesorado utiliza los libros de textos el conocimiento no se interpreta ni se crea en la comunidad, sino que existe de forma predeterminada y debe transmitirse. El problema es que los docentes se centran básicamente en esta tarea transmisiva que les desprofesionaliza, a la vez que corren el peligro de limitar su cometido a aspectos mecánicos, repetitivos y descontextualizados.

En algún lugar quedó secuestrado ese diálogo porque, no podemos obviar, de acuerdo con Martínez (2002), que el texto tiene unos fundamentos implícitos por lo que se vinculan diferentes relaciones: la lógica con la que se selecciona, organiza y secuencia el contenido, los enfoques o teorías sobre los aprendizajes de los estudiantes, los criterios de conexión con los contextos de significación social, los estilos de enseñanza, etc.

Todo ello nos lleva a reflexionar sobre la importancia que tiene la interpretación que realizan los docentes del conocimiento puesto que, sin duda, ésta se refleja en su práctica; dichas interpretaciones contienen toda una significación educativa evidente que fomenta un estilo de enseñanza determinado (Gimeno, 1994) y, que en nuestro caso, tal y como ha quedado comprobado en el informe, está totalmente subordinado al uso del libro de texto.

Por este motivo, corroboramos las palabras de Ramírez (2015) cuando afirma que los docentes al seguir el libro de texto generan unas prácticas escolares en las que los alumnos desempeñan un papel pasivo frente al conocimiento, en las que priman las tareas de reproducción y memorización de los contenidos, y actividades individuales de papel y lápiz, circunscritas a espacios de trabajo individuales.

Pero es necesario mencionar, siguiendo a la autora, que esta forma de enseñar que va asociada al uso del libro de texto ofrece garantías de que todos los alumnos recibirán, al unísono, las mismas elecciones, en periodos de tiempo bien delimitados, sobre contenidos valiosos desde el punto de la institución.

383

Esta es la principal consecuencia que hemos podido apreciar en la realidad estudiada y que responde al objetivo de este trabajo, y es que desde esta perspectiva sólo tiene cabida la “lógica didáctica de la homogeneidad”, teniendo en cuenta lo que se ha evidenciado es que:

El profesor debe exponer los contenidos del currículum acomodados al supuesto nivel medio de los individuos, agrupados en un curso académico y, por tanto, con un nivel relativamente similar. La competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos por parte de los alumnos (Pérez Gómez, 1996c, p. 400).

Siguiendo la línea de argumentación, consideramos que el uso del libro de texto ayuda a mantener y a perpetuar entre el profesorado este modelo de escuela, instaurando un estilo pedagógico totalmente determinado y centrándose en establecer una base común para todo el alumnado, en la que tienen poca cabida las diferencias individuales.

Por eso estamos de acuerdo con Martínez (2002) en que el manual escolar es un instrumento privilegiado para la significación del conjunto de la escuela, porque representa el signo de la continuidad de una episteme pedagógica que proporciona una determinada significación a las relaciones que se producen entre el currículum, los estudiantes y los profesores en el interior de la institución.

Hablamos de una visión enciclopédica de los contenidos porque la investigación ha demostrado, de acuerdo con Carbonell (2015), que mediante el uso del libro de texto se vehicula una organización curricular dominante de la pedagogía, sobrecargada de contenidos academicistas, uniformes, descontextualizados y sin ningún tipo de jerarquización, culturalmente irrelevantes y socialmente inútiles; que se basan en la memorización y repetición mecánica y no comprensiva, y en el examen tradicional, sin contemplar ningún tipo de mediación por parte del alumnado. Se trata de contenidos que están concebidos sólo para tener éxito en la escuela y que se olvidan fácilmente a la primera de cambio.

384

O, como bien resumen las palabras de Pérez Gómez (2015), “un currículum enciclopédico, fragmentado, comprimido y abstracto, de kilómetros de extensión y milímetros de profundidad” (p. 68).

En el informe ha quedado claramente constatado que este material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da una forma pedagógica, mostrando un orden experiencial del discurso pedagógico en el que permanecen inalterables las respuestas a las preguntas: “quién habla, de qué se habla y cómo se habla” en la práctica institucional, así como también el poder de la transmisión cultural (Martínez, 2002).

Un estilo pedagógico que promueve una homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje porque, tal y como se ha puesto de manifiesto en la realidad investigada, con él sólo se contempla una única propuesta, la misma para todo el alumnado.

Esta es la homogeneización que impone la vida escolar centrada en los libros de texto y la rutina en los hábitos profesionales de los profesores, a través de una metodología que

ofrece actividades poco variadas en las aulas que no permite la expresión de distintos estilos de aprender, condiciones y capacidades personales, puesto que un escaso número de tareas académicas representa un alto porcentaje del tiempo escolar (Gimeno, 1996b).

Un estilo pedagógico que se ve reforzado ya que el profesor se ha socializado en una forma de trabajar que tolera mal la simultaneidad de actividades y ritmos distintos en el aula, donde unos trabajan más independientemente y otros más asistidos.

De ahí la necesidad de recordar que:

Se necesitan educadores que trabajen desde otras claves distintas, con un rol de mediación que acompañe el proceso que el alumno hace, con la mirada puesta en cómo facilitar que cada alumno realice su aprendizaje. Este papel del profesorado supone una visión centrada en el alumno como persona y en su proceso de maduración, en cómo aprende para poder enseñar, en el desarrollo de todas y cada una de sus dimensiones humanas y fundamentalmente en su modo de mirar y situarse ante el mundo (Blanchard y Muzás, 2007, p. 18).

385

Estas metodologías que obligan a la pasividad de estar permanentemente sentado en un pupitre recibiendo información, manejando poca variedad de materiales y de estímulos, son poco propicias a la acogida de diferencias; imponen, además, un comportamiento más fácil de acomodarse a unos alumnos que a otros (Gimeno, 1996b). O como apuntan Echeita y Domínguez (2011): “Nada hay que entorpezca más las posibilidades de participación y aprendizaje del alumnado en un contexto común, inclusivo, que la estandarización y despersonalización de la enseñanza (hacer todos lo mismo, al mismo tiempo, con las mismas medios o apelando a idénticas formas de motivación)” (p. 29).

Nuestros modos de enseñar, por tanto, deben ayudar a construir a la persona capaz de identificarse a sí misma y a identificar y comprender lo que hay a su alrededor, personas capaces de soñar y de mirar al futuro, sin que el paso por la escuela suponga la ruptura con su capacidad de admirar, con su deseo de aprender, con su ilusión por alcanzar algo (Blanchard y Muzás, 2007, p. 16).

Que las diferencias tienen poca cabida en los manuales escolares ha sido una cuestión que ha quedado evidenciada en el informe y que, además, ha sido corroborada por diferentes

investigaciones entre las que destaca la realizada por Delgado y Rodríguez (2011). En ella ponen de manifiesto que los libros de texto presentan enormes déficits que dificultan la atención de los alumnos con dificultades de aprendizaje, al demostrar que estos recursos no contemplan alternativas que permitan diversificar el trabajo; presentan propuestas muy uniformes y reflejan un «modelo» de profesor que desarrolla su actividad docente en una clase regular sin ningún tipo de dificultad de situaciones.

Estamos de acuerdo con los autores cuando afirman que los libros se encuentran preparados a nivel de las orientaciones y contenidos, para un alumno «prototipo» sin dificultades y que obedece a determinadas características, tales como un rendimiento normal, un desarrollo armonioso y regular y buenas prácticas cognitivas. Esta cuestión también fue identificada por algunos docentes, así lo explicaba uno de ellos:

Es como un vestido para un niño estándar, no existen los niños estándar, hay pequeños como yo, hay altos, hay gordos, delgados, etc. Y esto no lo contempla, el libro es estándar (EM1).

El problema es que a través del uso de estos medios elaborados fuera de las condiciones de la práctica y dirigidos para un supuesto “alumno medio”, se encomienda al profesorado la función de provocar el ajuste de todos los alumnos a las exigencias del diseño exterior, porque las decisiones que en ellos se toman no se realizan en función de las necesidades de grupos concretos de alumnos o contextos culturales (Gimeno, 1994).

La adaptación del currículo a las necesidades de los alumnos y la importancia de contar con sus experiencias, se ven entorpecidas por la secuencia de aprendizaje que viene preestablecida en los materiales que regulan el currículum. O como decía uno de los maestros:

El libro de texto perjudica al alumno que no entra dentro de los estándares de lo que se supone que un niño tiene que aprender ese año (EM2).

Por eso es necesario cambiar la perspectiva, el acento ya no se debe poner en la idea de un currículum igual para todos, sino en la de un currículum para la diversidad. En esta línea,

Contreras (1997), defiende que la sociedad y el alumnado deben ser reconocidos como diversos y plurales, y es función de centros y enseñantes considerar la relación entre tal diversidad y la forma en que concretan el currículum. Como señala, no estamos sólo ante la necesidad de que los enseñantes adapten el currículum como forma de asumirlo y hacerlo suyo. Además estamos ante la exigencia de que la adaptación o concreción se haga en función de la aceptación de la diversidad social y personal.

Creemos que este ajuste que se espera del alumnado a los requerimientos del libro de texto, se ve reforzado por la influencia que ejercen los hábitos mentales ajenos del profesorado. Porque la mera referencia a la tendencia a la imitación, propia de la naturaleza humana, basta para sugerir la profundidad con que los hábitos mentales ajenos afectan a la actitud del sujeto (Woods, 1989).

El autor expone que las personas tendemos a juzgar a los otros por nosotros mismos, al no darnos cuenta de las peculiaridades distintivas de nuestros propios hábitos y dar por supuestas operaciones mentales que, inconscientemente, convertimos en modelo de juicios sobre procesos mentales ajenos. De ahí, se deriva en el profesorado una tendencia a alentar todo lo que en el alumno coincida con esa actitud y desdeñar o no comprender lo que no concuerde con ella.

La información obtenida en este trabajo nos permite afirmar que el libro de texto ayuda a fijar y establecer en los docentes todo un conjunto de hábitos mentales que les llevan a juzgar a los alumnos en función de lo que se espera de ellos en los manuales escolares. De manera que, por un lado, tienden a valorar a aquellos alumnos que responden a sus exigencias porque sus resultados coinciden con los esperados, mientras que, por el otro, tienden a desestimar a aquellos que no reúnen las capacidades básicas para dar respuesta a los requisitos establecidos en el libro de texto. Todo ello, como veremos más adelante, ejerce una influencia directa en su forma de entender la diversidad del alumnado.

Pero es que además, desde esta perspectiva consideramos, de acuerdo con Woods (1989), que la operación del hábito mental del docente tiende a convertir al niño en un estudioso

de las peculiaridades personales del maestro. El interés principal del alumnado, tal y como argumenta, consiste en acomodarse a lo que el maestro espera de él, que es en la mayoría de casos que responda de manera adecuada a la secuencia didáctica que viene determinada por el manual escolar.

Quizás por este motivo, desvela Carbonell (2008), nos encontramos con contextos educativos en los que el alumnado ejercita múltiples estrategias para superar los controles, entre otras la de no estudiar mucho antes del examen para no olvidar cuantas cosas se han memorizado. Porque, como hemos argumentado anteriormente, tanto la administración educativa, como el propio profesorado suelen elegir el sistema de enseñanza más cómodo, aunque resulte más incómodo y a la larga menos eficaz para el aprendizaje escolar.

Siguiendo con esta argumentación, las contradicciones que se han hecho patentes a lo largo de la investigación podrían explicarse, al menos en parte, por lo que Woods (1989) denomina como “estrategias de supervivencia”, es decir, aquellas que le permiten al maestro sobrevivir en su plaza, a pesar de que éstas no faciliten necesariamente la enseñanza. Y se sostienen debido a que es tal la necesidad de autoestima profesional, que a menudo se las interpreta como estrategias de enseñanza.

Contreras (1997) sostiene que estas contradicciones suelen reflejar la conciencia privada, por parte de algunos docentes, de las diferencias entre lo que públicamente se reconoce y se dice y lo que interiormente se siente pero no es aceptable expresar. Las contradicciones de este tipo se interiorizan en muchas ocasiones como incapacidades personales para realizar las tareas de la enseñanza. Asumir la legitimación técnica del trabajo, de acuerdo con el autor:

Si bien supone una reacción de defensa ante responsabilidades excesivas, significa abandonar las preocupaciones por el sentido de lo que hacen y por la función de la enseñanza, concentrándose en las exigencias técnicas del trabajo en el aula. De este modo, se acaban reduciendo en su trabajo a los problemas más cercanos en clase, aquellos que les origina la vida cotidiana, sin poner en cuestión las bases sobre las que sostienen su enseñanza (p. 113).

Esto se constata en nuestro estudio, tal y como se ha puesto de manifiesto en el informe; los docentes continúan manteniendo y reproduciendo determinadas estrategias de enseñanza y aprendizaje, a pesar de ser conscientes de que éstas no resultan eficaces, llegando incluso a reconocer que las utilizan porque “van a lo cómodo y a lo fácil”. El profesorado las continúa ejecutando porque para ellos son patrones de comportamiento técnico profesional, que interpretan como obligaciones impuestas para dar cumplimiento a las exigencias que el propio libro de texto les sugiere.

Lo expresado en las líneas precedentes viene a reafirmar que son los propios docentes los que ayudan a fomentar esa lógica didáctica de la homogeneidad, quienes por comodidad aceptan el principio de que es más fácil trabajar con alumnos que presenten características y posibilidades parecidas. En estas condiciones existen menos conflictos, se maneja mejor el ritmo de la clase y se pueden practicar metodologías que dirigen a todos a la vez (Gimeno, 1996b). Todo ello se ve reforzado con el uso de los libros de texto; con ellos se promueve un estilo pedagógico que encierra las aulas en sí mismas, con un proceso metodológico consistente en que todos los alumnos realicen una misma tarea al unísono, de forma que sólo son tolerables ligeras desviaciones de esa dinámica uniforme. Aulas en las que los ritmos de trabajo, los estilos personales o la expresión individual, como hemos comprobado, no tienen cabida.

Las circunstancias descritas nos llevan a ratificar las palabras de Martínez (2002) cuando afirma que el libro de texto ejerce una enorme fuerza normalizadora: marca los límites de la escolarización, los límites de la normalidad curricular y los límites de la normalidad escolar. Convirtiéndose, en palabras del autor: “en un artefacto privilegiado para el poder de vigilancia sobre lo que debe ser normal en la escuela” (p. 33).

Pero también se ha puesto de manifiesto que desde las situaciones de las que hablamos no se puede dar respuesta a una educación inclusiva y de calidad. Si deseamos una educación de todos, para todos y con todos, celebrando y estimulando la diversidad, los contenidos del currículo, los métodos de trabajo, los contextos de aprendizaje y los procedimientos y herramientas de evaluación deben diseñarse de tal modo que tenga cabida la imprevisible

diversidad de las singulares combinaciones de comprensión y de acción que presentan los aprendices (Pérez Gómez, 2015).

Es necesario recordar que este objetivo parte de la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se sostiene que “toda persona tiene derecho a la educación” (artículo 26); derecho que “es un medio para lograr una finalidad: la igualdad de oportunidades, la equidad y la cohesión social” (Carbonell, 2008, p. 29).

La educación inclusiva, tal y como venimos argumentando, aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria (Blanco, 2006).

El problema es que esta relación ha llevado a ciertas confusiones que conviene aclarar. El derecho a la educación tiene poco que ver o no es lo mismo que la igualdad de oportunidades; relación que ha sido y continúa siendo asimétrica para los diversos grupos sociales, en función de su origen familiar, étnico económico y social (Carbonell, 2008).

Esta confusión se ha hecho patente en la investigación, puesto que en algunos de los casos se ha considerado que los libros de texto garantizan la igualdad de oportunidades porque “igualan” a los alumnos, en el sentido de que ofrece lo mismo para todos. Así fue declarado:

Sobre todo lo más importante es que los iguala, los igualiza entre comillas...¿No? Todos hacen los mismos ejercicios, todos tienen los mismos derechos a hacerlos... (EM5).

Como vemos, esta asociación lleva al error de pensar que ofrecer lo mismo para todos significa garantizar la igualdad de oportunidades. Pero como señala Blanco (2006), hay que esclarecer que el principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos.

Por este motivo, es importante acentuar que la equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades, dando más a quién más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las

oportunidades educativas (Blanco, 2006); es imprescindible, por tanto, crear las condiciones para que todos y todas se puedan beneficiar de ellas ya que sino la escolarización continuará siendo una condición necesaria pero no suficiente para el cumplimiento del derecho a la educación (Carbonell, 2008).

La argumentación expuesta hasta ahora nos lleva a precisar con el autor, que una cosa es el acceso a la educación y otra bien distinta las condiciones de escolarización y la calidad de la enseñanza. Al universalizar la escolarización obligatoria se supera la discriminación entre quienes acceden a la escuela y quienes no lo hacen, pero las diferencias sociales se trasladan al interior del sistema escolar (Gimeno, 1996b).

En la sociedad en la que vivimos, marcada por desigualdades, los puntos de partida del alumnado son muy diversos, por lo que la homogeneidad de las propuestas -y el libro de texto es una de ellas- en la escolaridad obligatoria no promueven la equidad.

Blanco (2006), en este sentido, apunta que la escuela tiene un papel fundamental para evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía, de nuevo, en desigualdades sociales. Hay que tener en cuenta que a pesar de que hoy en día la escuela no es ni mucho menos el único espacio para acceder al conocimiento, es todavía la única instancia que puede asegurar una distribución equitativa del mismo si se dan ciertas condiciones.

Pero, si la educación obligatoria se convierte en una educación uniforme que plantea contenidos homogéneos con una dedicación de esfuerzos y medios iguales para todos y sin posibilidad de expresión de la individualidad de cada uno, contribuye a mantener y reforzar las diferencias entre los alumnos al ofrecer ventajas para unos y déficit para otros. Superar estas desigualdades significa, que la escolaridad obligatoria para alumnos social y personalmente heterogéneos contemple, variedad de actividades que permitan dar oportunidad a distintos intereses, ritmos de aprendizaje y formas de aprender. Variedad que puede permitir la oportunidad de desarrollos diversos en objetivos y contenidos comunes a todos, acogiendo distintas peculiaridades (Gimeno, 1996b).

Sin embargo, a pesar de la importancia que tienen el reconocimiento y la valoración de la diversidad en el marco de la educación inclusiva, la información obtenida en el contexto de nuestra investigación, nos lleva a ratificar las palabras del autor, puesto que, hemos podido evidenciar, que el uso del libro de texto ayuda a mantener y a perpetuar una estructura organizativa y un funcionamiento de la institución escolar que es más coherente con prácticas no diferenciadoras que estandarizan la intervención en el aula, homogeneizando la cultura que imparte, estableciendo niveles promedio de rendimiento y de ritmos de trabajo que dificultan la inclusión de todo el alumnado.

Una realidad educativa, donde la enseñanza, en lugar de contemplar la heterogeneidad, se ha impuesto a las diferencias individuales por medio de la disciplina curricular, generando patrones de comportamiento y de exigencia académica estandarizados a los que tienen que someterse el alumnado (Gimeno, 1996b). Cuestión que ha quedado manifestada en el informe, al comprobar que el estilo pedagógico a través del que se rigen los docentes sólo contempla una única propuesta.

392

Este es el marco que puede ayudar a explicar por qué en este contexto la diversidad del alumnado es entendida, en la mayoría de los casos, como una dificultad para la enseñanza. Posiblemente porque, tal y como manifiestan Martín y Mauri (2011), quienes así lo perciben no dejan de tener una cierta razón, sobre todo cuando se concibe que enseñar supone transmitir unos mismos conocimientos que todos los alumnos y alumnas tienen que aprender mediante unas actividades, que si están bien diseñadas serán útiles para cualquier estudiante.

Estamos de acuerdo con los autores, en que la fantasía de planificar para una “alumno medio”, nos conduce a un éxito razonable, podía sostenerse cuando a la educación accedía un porcentaje reducido de la población. Pero, hoy en día, la enseñanza obligatoria se ha extendido abarcando a unos alumnos y alumnas cuya diversidad es tan evidente que resulta necesario replantearse la educación basada en una respuesta homogénea para todo el alumnado. Enseñar ajustando la ayuda a la diversidad es mucho más difícil y, sin

embargo, es la única forma de conseguir que todos los alumnos y alumnas aprendan lo más posible y la única vía para avanzar hacia una educación inclusiva.

En el informe se ha podido evidenciar que el libro de texto se configura como un condicionante fundamental en la atención a la diversidad. Ha quedado reflejado que utilizar un único libro de texto común para todo el alumnado dificulta considerablemente la posibilidad de ajustar la ayuda pedagógica. Porque aquellas clases en las que prima el monólogo del docente difícilmente pueden ajustarse a la diversidad, ya que se dirigen a un supuesto alumno medio que por definición no existe (Martín y Mauri, 2011).

Asimismo, la información extraída de la realidad analizada ha puesto de manifiesto que la lógica didáctica de la homogeneidad, promovida por los manuales escolares, genera la uniformidad de los aprendizajes ya que con ellos se imparte un currículum totalmente cerrado que obliga a amoldarse a sus exigencias (Muntaner, 2009).

Currículum en el que, por tanto, no tiene cabida todo el alumnado, y del que se deriva, siguiendo a García Pastor y Gómez Torres (1998), la idea de que hay que adaptarlo sólo para aquellos alumnos que se apartan de esa homogeneidad. En nuestro caso, nos referimos a todos aquellos alumnos que no reúnen las capacidades básicas ni las competencias para cumplir con los requerimientos del manual escolar.

Sin embargo, tal y como nos recuerda Contreras (1997), el currículum no puede ser planificado de una forma homogénea para toda la población de un país. Aunque se pretendiera un currículum igual para toda la población, las diferencias sociales y culturales de cada contexto, la composición concreta de alumnos y alumnas de cada centro, los recursos materiales y culturales disponibles en el medio y para el alumno y el profesorado, hacen que en la práctica haya que pensar que el currículum es siempre la mediación y recreación de una propuesta en función de todos estos condicionantes.

Esta es una consecuencia más de la larga tradición de considerar las diferencias desde criterios normativos que; nos recuerda Blanco (2006), ha conducido a la creación de programas o modalidades educativas diferenciadas para aquellos que se alejan de dicha

norma por diferentes razones. El problema está en que esta manera de atender a la diversidad se ha convertido en una forma de segregación; para Ford, Davern y Schnorr (2001), bajo esta perspectiva se contemplan las necesidades curriculares de los alumnos diversos de forma “paralela”, es decir, mientras que para la mayoría se sigue un currículo “ordinario”, para la minoría, aquellos alumnos con necesidades educativas más generales, se sigue un currículum “funcional”.

Creemos, de acuerdo con Muntaner (2009), que todo ello provoca una actitud negativa hacia la incorporación de estos alumnos en las aulas ordinarias, lo que, a su vez, propicia para ellos una educación de naturaleza y calidad inferiores, puesto que se uniformiza con la creación de dos grupos diferenciados: el de los alumnos “normales” capaces, bien atendidos, y el de los alumnos “diversos”, especiales que precisan de servicios distintos.

394

Así, hemos podido comprobar como estas adaptaciones curriculares, que en un principio respondían a una actitud positiva ante la diversidad y una visión interactiva respecto a la naturaleza de las diferencias individuales, donde debía situarse el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del aprendizaje que precisaban determinados alumnos (Echeita, 2006), han acabado convirtiéndose en todo un conjunto de barreras que con mucha frecuencia han limitado su sentido y su funcionalidad. Porque, tal y como explica el autor, para la mayoría, adaptación es sinónimo de reducción, simplificación o eliminación de contenidos u objetivos educativos.

Parece indiscutible, pues, que desde esta perspectiva las adaptaciones curriculares se han convertido en un elemento más de clasificación y etiquetaje de los alumnos. De acuerdo con Ferguson y Jeanchild (2001), las evidentes diferencias de contenidos que se proponen entre este currículum “paralelo” y las del “ordinario”, pueden lesionar la imagen social de dichos alumnos, en vez de reforzarla; se corre el riesgo de que otros alumnos consideren a éstos como miembros “especiales” y “diferentes” de la clase a los que se les aplican normas diferentes de aprendizaje y de evaluación.

Esta es, sin lugar a dudas, la realidad que hemos observado en el contexto educativo estudiado. Creemos que el uso del libro de texto ayuda a perpetuar y reforzar esta visión de la atención a la diversidad. Como ya hemos expuesto, este material sigue fomentando entre el profesorado la idea de que hay un currículum totalmente cerrado al que tiene que acceder todo el alumnado. Un currículum que sólo será modificado o adaptado para aquellos alumnos que se consideran “especiales”.

En el informe se ha hecho evidente que estas prácticas de clasificación son instrumentos para el mantenimiento de las diferencias sociales, siendo contrarias al principio de igualdad de oportunidades (Gimeno, 1996b). Confirmamos con el autor que la práctica pedagógica real guarda resabios de esa mentalidad clasificadora.

Por ello resulta necesario insistir, como hace Blanco (2006), en que las diferencias son una condición intrínseca a la naturaleza humana, como especie todos tenemos ciertas características que nos asemejan y otras que nos diferencian, de manera que no hay dos personas idénticas. Pero a pesar de ello, existe una tendencia a considerar la diferencia como aquello que se distancia o desvía de la “mayoría”, de lo “normal” o “frecuente”, es decir, desde criterios normativos.

Este es otro de los aspectos que se ven reforzados por el uso del libro de texto. Con este material resulta muy fácil mantener entre el profesorado la creencia de que lo “normal” es que los alumnos sigan su propuesta. De ahí que sea muy importante no olvidar que a pesar de que la diversidad es una cualidad objetiva de los seres y objetos de nuestro entorno, ésta puede estar connotada negativamente, a través de la valoración que realizan las personas (Echeita, 2006).

Así, hemos podido constatar, siguiendo con el autor, que aunque en una aula todos los alumnos y alumnas son diversos y distintos, algunos de ellos son considerados diferentes por el profesorado, no tanto por su diversidad específica, sino por la valoración, que suele estar cargada de connotaciones negativas, carenciales, que de esa diversidad se realiza.

Pero no sólo eso, sino que además hemos comprobado que, en este contexto, si bien se reconoce e incluso se admite la diversidad entre alumnos, realmente no todos los docentes la aceptan y, en consecuencia, no todos la contemplan ni en la planificación ni en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuestión que también es ratificada por Agaliotis (2012), al afirmar que, a pesar de que el uso de libros de texto para enseñar a estudiantes con dificultades de aprendizaje exige que los docentes apliquen modificaciones sustanciales en varios parámetros de diseño de la instrucción, éstos suelen ser reacios o incapaces de realizarlas.

Todo ello nos lleva a corroborar las palabras de Delgado y Rodríguez (2011), cuando declaran que, en estos momentos, la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje depende fundamentalmente de la voluntad de los profesores, puesto que los libros apenas les permiten reformular los ejercicios existentes o utilizarlos como soporte para otros. Todo ello se ve agravado, al verificar que los libros de texto no se encuentran adaptados al aprendizaje de estos alumnos, ya que no favorecen la autonomía de su utilización y, por tanto, incitan a que los alumnos dependan del profesor.

Estamos de acuerdo con McCarthy (2005) en que los docentes deberían ser más conscientes de las necesidades de los estudiantes en relación al contenido del currículo y al aprendizaje activo ya que, como hemos podido comprobar, los métodos tradicionales limitan el aprendizaje de aquellos estudiantes con más dificultades. En palabras de Fernández y Darretxe (2011):

Asumir la heterogeneidad, la diversidad, la diferencia como una auténtica necesidad metodológica, es absolutamente necesario, sabiendo que asumir la diversidad en la escuela no es tarea fácil: son muchos años de historia en los que dicha institución ha procurado basarse en una pretendida homogeneidad de los alumnos. Y, a pesar de ello, a pesar de reconocer dificultades, resulta evidente que la escuela actual no puede seguir moviéndose bajo el paradigma de la homogeneidad. Debe asumir la diversidad porque se trata de una realidad socialmente ineludible.

Este es el claro reflejo de lo que sucede cuando el libro de texto es el que regula, estructura y dirige la práctica educativa del profesorado. Cuando los docentes se limitan a seguir la propuesta del manual escolar dejan al margen a todos aquellos alumnos que no se ajustan a sus exigencias; esto también ha quedado evidenciado en el informe.

Y aunque, inicialmente, parece que muestran una cierta voluntad de “adaptar” el trabajo para facilitar el aprendizaje de estos alumnos, ha quedado confirmado que dichas adaptaciones son, a menudo, decisiones que se toman de forma descuidada, fruto de la improvisación. Por ello mantenemos que cuando los docentes realizan un uso sistemático y cerrado del libro de texto, fomentan y promueven las desigualdades entre el alumnado.

Porque lo que se ha evidenciado es reiterar, pues, conforme con Muntaner (2009), que estas prácticas educativas tradicionales que no tienen en cuenta la diversidad del alumnado provocan mayores diferencias entre el alumnado; los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje sufren un proceso de deterioro, desmotivación, desinterés y abandono, que origina una menor participación en las clases, peores resultados y mayores fracasos. A la vez que aumentan las competencias de los alumnos que se adaptan adecuadamente a las exigencias del profesorado, que no dejan de ser las que le impone el manual escolar. Tenemos, en este sentido, suficientes evidencias de que esto ocurre en el contexto de la investigación.

Esta cuestión es igualmente avalada por Ewing (2006) al manifestar que estas prácticas contribuyen al mantenimiento de las relaciones desiguales en las aulas, puesto que se crean barreras para determinados estudiantes. Por ello sostiene que este tipo de enseñanza predispone a la formación de una identidad de estudiante de la marginalidad y la no participación.

La información obtenida en este trabajo nos lleva a confirmar, con la autora, que los estudiantes que se esfuerzan por mantener el ritmo que se marca a través de los libros de texto son más propensos a no participar si sus necesidades de aprendizaje no se tratan adecuadamente, de manera que un alumno puede mantener una posición marginal en una

clase si se lleva a cabo una práctica arraigada al uso de libros de texto. Uso que puede cerrar las oportunidades de aprendizaje en el futuro, porque se enmarca en torno al contenido de los textos y no en torno a la comprensión del alumno.

Como ya hemos expuesto, estamos totalmente de acuerdo con Delgado y Rodríguez (2011) en que, al final, la atención a aquellos alumnos que no responden a los requisitos que se establecen en el manual escolar depende fundamentalmente de la voluntad de los profesores.

Pero nosotros vamos un poco más allá, porque además sostenemos que esta voluntad del profesorado, va a estar totalmente condicionada por la actitud con la que interprete y valore la diversidad del alumnado.

Así, consideramos que aquellos profesores que muestran una actitud que parte de la aceptación de la diversidad como un hecho natural e inevitable con el que hay que aprender a trabajar, modificarán sus planteamientos y sus formas de actuación, transformando la propuesta del libro de texto y buscando alternativas adaptadas a esta realidad; trabajar con grupos heterogéneos de alumnos impide utilizar los antiguos métodos y procedimientos docentes propios de modelos basados en grupos homogéneos de alumnos (Muntaner, 2009).

Es indudable, de acuerdo con Echeita (2006), que las diferencias individuales han de ser conocidas y tenidas en cuenta a la hora de planificar, desarrollar y evaluar una propuesta curricular que se adapte o ajuste a las mismas y que permita al alumno aprender. Pero esto debe hacerse compatible con desarrollar en el alumnado y en el profesorado una actitud positiva hacia la diversidad; uno de los objetivos básicos que persigue la educación inclusiva.

Esta actitud parte de la base de que el problema no es la propia persona, sino los recursos y oportunidades que ofrece su entorno próximo y que junto a las carencias que puedan presentar siempre hay capacidades y competencias que pueden desarrollarse, y es a partir

de estas últimas desde donde hay que inducir el aprendizaje y el desarrollo (Muntaner, 2009).

Sin embargo, tal y como nos recuerda el mismo autor, si no hay un cambio en la actitud del profesorado difícilmente podremos provocar el cambio necesario para implementar una educación inclusiva, y no podemos olvidar que esta es, al fin y al cabo, una decisión única del profesor, que nadie puede hacer por él.

Por este motivo volvemos a insistir en que la actitud y la voluntad del profesorado serán los dos factores claves que permitirán llevar a cabo una adecuada atención a la diversidad de los alumnos. Porque la eliminación de todas aquellas barreras que impone el libro de texto en el desarrollo de la educación inclusiva, están en manos del profesorado; si no las eliminan, impedirán el aprendizaje de todo el alumnado, a la vez que fomentarán el mantenimiento de las desigualdades.

Pero quizás deberíamos ir un poco más allá porque, de acuerdo con Liston y Zeichner (1993), es esencial que los profesores estudien cómo la institución escolar -las normas y disposiciones predominantes y las prácticas reiteradas-, y no sólo los puntos de vista de un profesor concreto, pueden convertir las diferencias en obstáculos educativos para ciertos alumnos. No sólo son las actitudes y creencias de los individuos las que dificultan el aprovechamiento escolar de las diferencias sino que también las normas y prácticas de las instituciones docentes crean obstáculos al respecto.

En definitiva: “mientras el profesorado y los centros no estén en disposición y con recursos para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ajustados a las necesidades educativas de la diversidad de alumnado, la inclusión educativa seguirá siendo un deseo apenas realizable” (Echeita y Domínguez, 2011, p. 29).

Por ello quiero finalizar insistiendo en que la mudanza, como apunta López Melero (2004), se hace imprescindible cuando la responsabilidad y el compromiso con todo el alumnado está por encima de cualquier causa que de alguna manera, justifique o pudiera justificar el ‘hacer como siempre’ o el no hacer nada.

Para interpretar la realidad escolar hemos tenido que pasar de la observación a la descripción y de ésta a la interpretación. Es el marco interpretativo el que nos permite comprender el significado de la realidad y alejarnos de la simple y a veces engañosa apariencia (Santos Guerra, 1994). Y, en este sentido, el conjunto de todas las interpretaciones que hemos realizado en este apartado nos lleva a detenernos en una última conclusión, que se deriva de la síntesis de la información presentada. No podemos dejar de lado, siguiendo al mismo autor, que la escuela es una organización que se estructura sobre procesos, normas, valores, significados, rituales y formas de pensamiento que constituyen su propia cultura.

Nos referimos a la gran influencia que ejerce la cultura escolar que, como manifiesta Pérez Gómez (1996a), impone lentamente, pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propias de la institución que se reproduce así misma, con independencia de los cambios radicales que se producen en el entorno.

400

Los resultados de la investigación nos han permitido comprobar que el libro de texto se convierte en uno de los pilares básicos sobre los que se refuerza y articula una determinada cultura escolar; su uso promueve unos patrones de comportamiento, unas reglas establecidas, unos rituales elaborados, unas formas de pensamiento singulares y unos valores compartidos que un grupo de individuos mantienen como peculiar forma de relacionarse y de organizarse (Santos Guerra, 1994).

En esta línea insiste Rezat (2006) al señalar que el uso del libro de texto es una actividad que se encuentra en el contexto institucional de enseñanza y aprendizaje, y en este contexto el manual escolar ha sido influenciado tanto por el sistema educativo (como un sistema histórico y culturalmente formado), como por los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

A lo largo de toda la investigación se ha visibilizado que, la influencia que ejerce dicha cultura es tan fuerte que, a pesar de las evidentes contradicciones y los desajustes de las prácticas escolares dominantes, los docentes vuelven a reproducir las rutinas que ésta

genera; en definitiva, se encuentran atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas (Pérez Gómez, 1998).

Esta cuestión asimismo es reconocida por Pepin y Haggarty (2001), quienes sostienen que las tradiciones culturales son las que sustentan los sistemas educativos particulares porque son propensas a hacer su camino, no sólo a través de la percepción de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores, que se refleja en su práctica en el aula, sino también a través de los textos oficiales.

Como declara Santos Guerra (1994), la cultura oficial de la escuela tiene algunas características que muchos miembros de la comunidad escolar y de la sociedad en general aceptan teórica y/o prácticamente. La información obtenida en este estudio, nos lleva a ratificar que estas características a las que se refiere el autor son, a su vez, las características que presentan aquellas culturas escolares en las que gobierna el libro de texto, porque como podemos ver a continuación la mayoría parten de las mismas premisas:

- La cultura de la escuela es una cultura individualista. Cada profesor actúa en su aula, cada alumno es responsable de su rendimiento en el aprendizaje.
- La cultura de la escuela es una cultura del rendimiento. No se valoran tanto los esfuerzos cuanto los resultados.
- La cultura de la escuela es una cultura formalista. Las formas están superpuestas a los contenidos. Las muestras de respeto son más importantes que el respeto mismo.
- La cultura de la escuela es una cultura de uniformidad. Los mismos objetivos, las mismas pruebas, las mismas exigencias, los mismos comportamientos se impone a todos los alumnos bajo el pretexto de justicia e igualdad.
- La cultura de la escuela es una cultura de rutinas. Cada día se entra a la misma hora, se construyen los horarios de la misma forma, se disfrutan los recreos durante el mismo tiempo, se acude a la sesión de trabajo con el mismo grupo... (Santos Guerra, 1994, p. 211).

Resulta necesario ahora detenerse un poco más a considerar la influencia que ejerce el libro de texto en la cultura escolar. Para Ortiz y Lobato (2003), ésta se configura como uno de los factores decisivos para el progreso de prácticas inclusivas, puesto que puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos, independientemente de sus características o necesidades personales.

Sin duda, el impulso de la educación inclusiva requiere la modificación de los patrones que rigen esta cultura escolar dominante. Por este motivo, consideramos que la transformación de la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, es uno de sus objetivos prioritarios. Pues resulta necesario comprender que éstas son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones (Blanco, 2006).

402

Para finalizar, queremos reflexionar sobre un tema importante al que, alude Echeita (2006); el cambio de cada escuela debe partir de su cultura propia y orientarse hacia su transformación, de manera que:

Si en los centros se hacen esfuerzos explícitos por ir reconstruyendo su cultura y las relaciones profesionales entre quienes los habitan, focalizándolas en torno al propósito de construir conjuntamente el éxito y combatir el fracaso, eso puede suponer un buen trayecto hacia la educación inclusiva (Escudero, 2012, p. 122).

Que este cambio sea posible dependerá de toda una serie de elementos que se dan en las culturas de los centros más proclives a la transformación y en las que los profesores se muestran más colaboradores y participativos, más respetuosos con la diversidad existente, más abiertos al ambiente exterior y con mayores expectativas hacia el trabajo de sus alumnos y hacia su desarrollo profesional (Echeita, 2006).

El análisis de las condiciones reales y específicas de cada centro permitirá, según el autor, definir los objetivos de cambio y las estrategias más adecuadas para impulsarlo. Y para poder iniciar todo este proceso; tal y como ya se ha apuntado anteriormente, será indispensable que haya voluntad y predisposición del profesorado.

### 9.3. Superar los obstáculos, avanzar hacia una escuela inclusiva. A modo de conclusiones

Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículum que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículum debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes (Sapon-Shevin, 2001, p. 37).

Quisiera recuperar, a modo de síntesis, las principales conclusiones a las que hemos llegado después de haber realizado todo este trabajo, teniendo en cuenta que hablar de conclusiones significa, en nuestro caso, hablar de todas aquellas circunstancias que rodean a los libros de texto y que impiden o dificultan el cumplimiento de los principios que sustentan la educación inclusiva.

Por ello, siguiendo a Booth y Ainscow (2002), utilizaremos el concepto de ‘barreras’ para resaltar todos aquellos factores sobre los que será necesario reflexionar y actuar si queremos avanzar hacia un modelo de escuela inclusiva. Porque conviene recordar que nuestro objetivo principal, de acuerdo con Blanco (2006), se centra en identificar las barreras físicas, personales e institucionales que impone el libro de texto y que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

No se aspira a ofrecer soluciones, la realidad educativa es sumamente compleja, y eso resultaría muy ambicioso. Simplemente aspiro a ofrecer algunas consideraciones que puedan ser de utilidad para aquellos docentes que trabajan con libros de texto y que se muestran preocupados por la inclusión de su alumnado.

Asimismo, considero que este último análisis nos permitirá fijar la atención en las posibles líneas de indagación que quedan abiertas y que podrían servir para futuras investigaciones. Aunque son numerosos los estudios que se han realizado alrededor de los libros de texto, todavía quedan muchas cuestiones sobre las que profundizar, puesto que ha quedado evidenciado que los resultados de todos estos trabajos difícilmente llegan a los principales

implicados.

Así pues, a partir de toda la información presentada y partiendo de las premisas que se promueven desde el marco de la escuela inclusiva, lo que se pretende a continuación es describir las circunstancias que genera el uso del libro de texto, y que hacen de este material uno de los principales condicionantes de la educación inclusiva.

### 9.3.1. Consideraciones previas

Antes de especificar aquellos obstáculos que conviene superar para conseguir aulas más inclusivas, es necesario recordar los diferentes factores históricos, políticos y económicos que han acompañado a los manuales escolares a lo largo del tiempo, que, sin duda, han ayudado a mantener el estatus quo que tiene este material en la sociedad actual.

404

En primer lugar hay que destacar, como ya vimos en el primer capítulo, la gran influencia que tuvo, y continúa teniendo, el libro de texto en la configuración del sistema educativo, ya que su aparición estuvo ligada a la creación y expansión del sistema nacional de educación. Como decía Escolano (1997), desde sus orígenes, el libro de texto ha sido un instrumento esencial en la estructuración y organización del sistema educativo; por eso consideramos que se ha configurado como una pieza clave de todo el engranaje educativo que marcó y dirigió los fines de la educación, convirtiéndose en uno de los principales elementos estructuradores del sistema educativo de nuestro país tal y como lo conocemos.

Todo ello se ha puesto de manifiesto con las políticas educativas creadas a lo largo del tiempo en torno a los manuales escolares. Hemos podido comprobar en, el segundo apartado del mismo capítulo, que se han dado diferentes disposiciones legales en relación a la aprobación de los mismos, y en relación a su utilización en las escuelas, que han condicionado su presencia en las aulas, los conocimientos y la ideología implícita que transmiten.

Estas disposiciones han ido desde la imposición de un único libro hasta la total libertad del profesorado para elegir su propio material. Pero la realidad es que la tendencia siempre ha ido hacia el mantenimiento y el fomento de los libros escolares, y todavía hoy en día en la

legislación actual se mantiene esta preferencia, a pesar de que, a veces, expresada de una forma un tanto ambigua.

De esta manera, se ha evidenciado que la política educativa, apoyada por los diferentes gobiernos, ha configurado e impulsado un modelo de escuela centrado en el uso del libro de texto. Por una parte, con la supervisión y aprobación de los materiales para, supuestamente, comprobar si los conocimientos que transmiten son adecuados, convirtiéndolos a la vez en un instrumento decisivo que legitima una determinada visión de la sociedad, de su historia y de su cultura. Por otra parte, fomentando su uso por considerarlos, en la mayoría de los casos, como el único recurso al que tiene que recurrir el profesorado para llevar a cabo sus funciones como docentes.

La política educativa de organización y desarrollo del currículum también ha garantizado y legitimado el uso del libro de texto, configurándolo como un producto comercial que se ha convertido en una fuente de ingresos para las editoriales. Así, como apuntaba Torres (1994), se ha puesto de manifiesto cómo la política de edición de libros de texto refuerza políticas conservadoras e inmovilistas, puesto que para grupos empresariales es arriesgado apoyar innovaciones que no saben si tendrán rentabilidad económica.

Nos encontramos, por tanto, con un recurso que disfruta de toda una tradición histórica sobre la que se fundamenta la continuidad de su uso, al que hay que añadir todo un interés económico que lleva a las empresas, encargadas de editar los textos, a promover y potenciar su consumo. Como vemos, dos factores claves que garantizan, y muy probablemente garantizarán, la continuidad de este material en la sociedad actual.

En las siguientes líneas especificaremos cada una de las barreras que generan los libros de texto y que frenan la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, porque la aproximación a la realidad educativa nos ha permitido contrastar que cuando este material se utiliza como el principal instrumento que dirige los procesos de enseñanza y aprendizaje, le acompañan todo un conjunto de condiciones que tienden a orientar la práctica educativa en una dirección determinada.

### 9.3.2. Todos tienen que escuchar mis explicaciones en silencio. Reflexiones sobre el rol pedagógico del maestro

Desde sus orígenes, tal y como afirmaba Hernández (1997), el libro de texto ha sido un instrumento pedagógico que se ha inscrito en un modelo de actuación docente directamente relacionado con un estilo metodológico, al que le acompaña el peso de una larga tradición didáctica. Este estilo se caracteriza, siguiendo a Pérez Gómez (2015), por llevar a cabo una metodología pedagógica de talla única, propia de la era industrial, que se propone que todos los aprendices organizados en grupos de aproximadamente veinticinco individuos de la misma edad aprendan los mismos contenidos, con los mismos materiales, al mismo ritmo, de la misma manera y con los mismos métodos.

Sin embargo, este estilo pedagógico que se promueve a través de los libros de texto, siguiendo al autor, no puede ser más antagónico con los modos en que el aprendiz vive el intercambio de información digital y las redes sociales en el escenario y en la atmósfera que rodea su vida fuera del aula. Porque, tal y como revela, lo que se valora en la vida social económica y cultural contemporánea no es la homogeneidad, ni la uniformidad, sino la singularidad, la diferencia, la capacidad de innovar, descubrir y crear.

Y es que, lo que ponen en evidencia las investigaciones sobre el aprendizaje y sus aplicaciones, de acuerdo con Dumont, Istance y Benavides (2010), es que el ambiente de aprendizaje debe reconocer a los aprendices como participantes esenciales, debe alentar su compromiso activo y desarrollar en ellos la comprensión de su propia actividad como aprendices. Por este motivo, la inclusión busca estrategias de enseñanza efectivas, flexibles y adaptables que puedan satisfacer las necesidades reales de todo el alumnado, reconociendo los procesos de enseñanza y aprendizaje como los verdaderos instrumentos que ofrecen experiencias valiosas para todos.

En esta línea, Stainback, Stainback y Moravec (2001), afirman que las clases y las escuelas que suelen centrarse casi exclusivamente en evaluar las competencias relativas a la vida diaria y las destrezas académicas y profesionales, y en diseñar objetivos y actividades

curriculares específicos, sin conceder gran importancia a las relaciones de aceptación y de amistad, son las que no han tenido éxito en el terreno de la inclusión.

Toda la argumentación presentada en nuestro estudio en relación al estilo metodológico que promueven los manuales, muestra que éstos no son compatibles con el modelo que se propone desde la escuela inclusiva. Así, ponemos de manifiesto una primera barrera que produce el uso del libro de texto como material que tiende a forjar un estilo pedagógico que genera prácticas educativas que no contemplan la diversidad, y que fomentan la homogeneización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, impidiendo o dificultando la participación de todo el alumnado.

Es, pues, lógico y necesario recordar que la finalidad de la escuela contemporánea, tal y como sugiere Pérez Gómez (2015), no puede situarse en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, sino que debe procurar el desarrollo singular en cada individuo de estas cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación, que incluyen al mismo nivel, y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores.

De ahí la importancia de que el profesorado deje su papel de distribuidor del conocimiento y adopte estrategias metodológicas que consideren el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso interactivo, donde el alumno sea el protagonista y que implique una gran variedad de actividades (Muntaner, 2009).

A pesar de que habitualmente el maestro se constituye en el aula como la fuente primordial de apoyo, solución de problemas y divulgación de información, en las aulas inclusivas, tal y como explican Stainback, Stainback y Jackson (2001), el maestro tiene que convertirse en promotor de aprendizaje y de apoyo; de manera que, en lugar de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, debe delegar la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo en los miembros del grupo.

Si queremos superar esta primera barrera, siguiendo con los autores, será necesario que los docentes centren su función en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a

sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje. Porque la habilidad de todos los miembros de una clase para compartir y aceptar la responsabilidad del aprendizaje, así como la capacidad del maestro para promover la autogestión y el apoyo mutuo entre los alumnos, son necesarias para aprovechar la diversidad de posibilidades de aprendizaje y enseñanza.

### 9.3.3. ¡Yo he sido el primero! Reflexiones sobre la estructura de la actividad

Una de las consecuencias directas que genera este estilo pedagógico tiene que ver con las estructuras de la actividad que se promueven con el uso de los manuales escolares. Entendiendo por estructura de la actividad: “El conjunto de elementos y de operaciones que actúan como ‘fuerzas’ que provocan un determinado ‘movimiento’, efecto o evolución que regula o condiciona, en una clase, lo que hacen los alumnos, y cómo lo hacen” (Pujolàs, 2008, p. 22).

408

Las estructuras que generan los libros de texto son básicamente estructuras competitivas; un estudiante consigue su objetivo; aprender lo que el profesorado le enseña, antes y mejor que los otros. Y estructuras individualistas, porque un estudiante consigue su objetivo: aprender lo que el profesorado le enseña, independientemente de si los otros consiguen su objetivo (Pujolàs, 2008).

Pero como contrapartida, es oportuno recordar que las personas aprendemos a través de la interacción social, ya que el aprendizaje se basa en su naturaleza social y fomenta activamente el aprendizaje cooperativo y bien organizado (Dumont et al., 2010). En esta línea, Pujolàs (2008) defiende que hay numerosos estudios que demuestran que la organización cooperativa del aprendizaje en el aula es muy superior a la organización individualista y a la competitiva; el aprendizaje cooperativo facilita la inclusión y la interacción de todo el alumnado, tanto de los que tienen más dificultades para aprender, como de los que están más capacitados. Además facilita la participación activa de todos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, creando un clima de aula mucho más favorable.

Este hecho pone de manifiesto que las estructuras de la actividad que impulsan los libros de texto tienden a la selección y la competición, de tal forma que aquellos alumnos que no pueden seguir los objetivos marcados son excluidos, segregados e incluso responsabilizados de sus propios problemas de aprendizaje (Muntaner, 2009). Podemos afirmar, entonces, que estas estructuras de la actividad que fomentan los manuales escolares son otra barrera para la participación de todo el alumnado y, por consiguiente, no son compatibles con un modelo de escuela para todos.

#### 9.3.4. Todos los alumnos tienen que aprender y hacer exactamente lo mismo. Reflexiones sobre el currículum

La política educativa que prescribe y regula unos mínimos y unas orientaciones curriculares ha caracterizado una forma de entender la educación basada en intentar homogeneizar una base educativa común para todos (Gimeno, 1994). El problema de dicha política curricular, manifiesta el autor, es que estas orientaciones curriculares no pueden orientar de forma directa la práctica, entre otros motivos, porque los docentes no tienen la independencia profesional que se requiere para ello.

Estas circunstancias han favorecido la entrada masiva de libros de texto en las escuelas, convirtiéndolos en los controladores directos de los contenidos curriculares y de los métodos pedagógicos, ya que en ellos se presenta un currículum totalmente cerrado, donde ya están decididos de antemano todos los contenidos a trabajar con el alumnado. Por ello, los manuales escolares condicionan el tipo de enseñanza, sobre todo, como señala Parcerisa (1997), si los docentes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que reflejan.

Pero, ha quedado constatado que este currículum cerrado que ofrece el libro de texto no es compatible con el currículum que define la escuela inclusiva; es decir, abierto y flexible que permite satisfacer las necesidades reales de todo el alumnado y dar respuesta a las diferencias individuales, en palabras de Escudero (2012):

La provisión a todo el alumnado de contenidos culturales bien seleccionados y rigurosos, de calidad intelectual, personalmente significativos; capaces de tocar sus

vidas; conectados con sus mundos y contruidos tomando en consideración lo que saben y sus intereses, así como el propósito explícito de ensanchar sus capacidades y crear intereses donde no hubiera los necesarios, son elementos esenciales de un currículo y una enseñanza inclusiva. Igualmente, hacer de las clases lugares donde los estudiantes no sólo reciban información, sino que la comprendan con profundidad, es otro también fundamental (p. 117).

Tal y como argumentan Stainback et al. (2001), la visión del currículum que se ofrece al alumnado a través de los libros de texto refuerza el supuesto de que existen conjuntos de saberes o de informaciones definidas de antemano que todos los alumnos deben conocer, imponiendo un currículum totalmente cerrado al que debe someterse todo el alumnado.

Debemos insistir una vez más en que el ambiente de aprendizaje es muy sensible a las diferencias individuales entre los aprendices, puesto que los estudiantes son diferentes de muchas maneras que son fundamentales para el aprendizaje: conocimiento previo, habilidades, concepciones de aprendizaje, estilos de aprendizaje y estrategias, intereses, motivaciones, convicciones sobre la propia eficiencia y emociones. Además, los alumnos también son diferentes en términos socio-ambientales tales como antecedentes lingüísticos, culturales y sociales (Dumont et al., 2010).

Cabe recordar, además, que en las aulas inclusivas la enseñanza debe estar adaptada al alumnado, por ello se les presta el apoyo necesario para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados. Insistiendo en que no se pretende que dominen el currículum escolar de acuerdo con la norma definida de antemano, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades (Stainback et al., 2001).

Estos aspectos vienen a mostrar que los ambientes de aprendizaje necesitan adaptabilidad para reflejar las diferencias individuales y grupales que sean sustentables tanto para los aprendices individuales como para el grupo completo (Dumont et al., 2010).

Por consiguiente, nos encontramos con otra barrera que dificulta el avance hacia la inclusión: los libros de texto determinan de forma exhaustiva el currículum a desarrollar con el alumnado, sin tener en cuenta sus diferencias individuales, impidiendo o

dificultando la introducción de diferentes estrategias de intervención que permitan personalizar el aprendizaje.

Por eso no podemos olvidar que la educación inclusiva requiere un currículo democrático y justo, no un recetario de fórmulas a aplicar. Se plantea como un marco de referencia, de interpretación, reflexión y crítica que sirva para inspirar lenguajes, discursos y actuaciones docentes, así como también para crear entornos de aprendizaje idóneos al crecimiento y el desarrollo de todo el alumnado, no sólo de los que van bien o tienen mejores capitales culturales y sociales en sus entornos familiares (Escudero, 2012).

Asimismo es interesante retomar, tal y como nos hacen ver Stainback et al. (2001), que hay toda una serie de razones por las cuales el movimiento de la escuela inclusiva ha ido dejando este currículum cerrado:

- Cada vez hay más conciencia de que en un mundo sometido a rápidos cambios y en una sociedad dinámica, no existe ya un conjunto de información único, delimitado e inmutable que proporcione a los alumnos una vida adulta satisfactoria.
- Un currículum estandarizado no concuerda con la diversidad de experiencias vividas, ritmos de aprendizaje, estilos e intereses de todos los alumnos.
- Cuando el currículum está definido previamente, los educadores parten de él y no de las necesidades de los niños.
- Hay evidencias que demuestran que el currículum estandarizado y las formas de transmisión del mismo son aburridos, sin interés y sin sentido o finalidad para muchos alumnos.
- Con frecuencia el currículum estándar incapacita a las personas directamente implicadas en el proceso de aprendizaje. En general el currículum viene definido previamente por asesores de los ministerios de educación y por especialistas y no se tienen en cuenta, a menudo, las preocupaciones de los maestros, profesores y

alumnos que utilizan los materiales ni se les pide consejo sobre la mejor manera de aprenderlos.

Insistir, de nuevo, en que el currículum cerrado, reflejado en los libros de texto, provoca mayores diferencias entre el alumnado. Diferencias que ya están ahí de partida y que la escuela debería ayudar a compensar.

El peligro que nos acecha es que nos movemos en los dominios de la exclusión–inclusión educativa, tal y como declara Escudero (2012):

Se utilizan para determinar en qué consiste la capacidad para aprender y quiénes son buenos o malos estudiantes. También, para interpretar y atribuir los éxitos y los fracasos (en éstos, es muy común culpar a las víctimas), para proteger al sistema de tener que reconstruirse y cambiar. Y, asimismo, para decidir quiénes merecen aprobar o ser suspendidos, quiénes pueden disfrutar del “menú escolar con calorías” o a quienes será bastante con ofrecerles uno descremado, pues se juzga y dictamina que no pueden o no quieren aprender. De ese modo, se habilitan y crean espacios dentro [...] que están rodeadas de una “buena conciencia” que dice realizar de ese modo inclusión, aunque, de hecho, en ocasiones resulten ser formas de inclusión excluyente (p. 119).

412

El problema es que en este contexto las diferencias se utilizan como un elemento para la clasificación y el etiquetado, creando un modelo de escuela más preocupado por la clasificación del alumnado que no se adapta al material, que por su educación. Esto nos demuestra, de acuerdo con Blanco (2006), que todavía persiste una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo, obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas.

Desde el enfoque de la inclusión, por el contrario, se considera que el problema no es el niño sino del sistema educativo y sus escuelas. De manera que el progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no, por lo que un alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otras. La escasez de recursos, la rigidez de la

enseñanza, la falta de pertinencia de los currículums, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son los factores que, según Blanco (2006), limitan el acceso, la pertenencia y el aprendizaje del alumnado en los centros.

Llegados hasta aquí podemos afirmar que el uso de libros de texto no promueve el cumplimiento de los elementos que definen la educación de calidad, especialmente la pertinencia de la educación (UNESCO, 2005), puesto que consideramos, de acuerdo con Blanco (2006), que los manuales escolares impiden que se desarrolle:

Una educación que promueve aprendizajes que son significativos para todos y no sólo para aquellos que pertenecen a las clases sociales y culturales dominantes, o, para quienes tienen un determinado nivel de competencia (el supuesto alumno medio). Una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que “es” “sabe” y “siente”, lo cual está mediatizado por su contexto sociocultural, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses (p. 9).

413

Esta argumentación, nos remite a la idea de que una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado; es decir, si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno, y si se les proporcionan los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje (Blanco, 2006).

A lo largo de la investigación ha quedado manifiesto, siguiendo el argumentario de la autora, que los libros de texto ayudan a mantener y perpetuar las dificultades de aprendizaje y de participación que experimentan muchos alumnos en las escuelas, como consecuencia de la rigidez y homogeneidad de la respuesta educativa que en ellos se contempla. Esta uniformidad explica, en gran medida, los altos índices de repetición y deserción que afectan mayormente a las poblaciones cuyo capital cultural es diferente al predominante en las escuelas; y no podemos obviar que este capital cultural es, a su vez, el que se transmite a través de los manuales escolares.

### 9.3.5. No llega al nivel del grupo. Reflexiones sobre las creencias

Otro de los efectos que ha generado y continúa generando el uso del mismo libro para todo el alumnado de una clase es la falsa creencia sobre la existencia de un nivel estándar y homogéneo al que se supone tienen que llegar todos los alumnos (Rosselló, 2010). Esta creencia está fundamentada y tiene su origen en la lógica de la homogeneidad, puesto que presupone la uniformidad de los aprendizajes al considerar que la actuación docente debe ir dirigida a un supuesto “alumno medio”, porque todos tienen que aprender lo mismo, del mismo modo e incluso al mismo ritmo.

Pero, aplicar la noción de ‘nivel’ significa excluir toda diferenciación y empobrecer considerablemente las propuestas didácticas para el alumnado que se ve obligado a circular por una única vía, con unos determinados instrumentos y con una única posibilidad temporal (Muntaner, 2009).

414

La lógica de la homogeneidad está tan arraigada que todavía está presente en las escuelas y sostenemos que los manuales escolares contribuyen a su mantenimiento. Con este material se vuelven a reproducir las mismas maneras de hacer de siempre, que tienden a homogeneizar la enseñanza fijando los límites de aquello que, se supone, tiene que lograr todo el alumnado, dejando fuera a aquellos que no se ajustan a los límites prefijados (Rosselló, 2010).

Vemos, por tanto, tal y como señala Martínez (2002), que el libro de texto es un instrumento privilegiado en la concreción de los sistemas de ideas, a través de los cuales se define la profesionalidad docente. Estas creencias hacen que el profesorado consolide la valoración hacia el conocimiento mediante los materiales didácticos de los cuales depende en la enseñanza. La justificación se encuentra en el modelo curricular que impone la administración educativa en las disposiciones históricas socialmente construidas, y en el sistema de creencias que comparten con otros compañeros de trabajo, según las cuales interpretan y juzgan como tienen que ser las escuelas y su tarea en ella.

Por eso se tiene que reiterar la importancia que tienen las creencias del profesorado como uno de los elementos claves para entender por qué todavía se continúan reproduciendo determinadas prácticas educativas criticables que pueden generar, incluso, ambientes escolares de aprendizaje que están en directa contradicción con los propios principios del aprendizaje.

Porque al libro de texto le acompañan, todo un conjunto de creencias que se interiorizan entre el profesorado, y que condicionan su forma de entender la educación. Así lo explica Oliver (2009):

Crear es un mecanismo natural en el cual las vivencias tienen un papel central en esta acción [...]. El ser humano a lo largo de su existencia vive experiencias que al satisfacer alguna de sus necesidades vitales, se arraigan en su pensamiento dándole seguridad y estabilidad emocional. Es entonces cuando la persona cree en aquel hecho [...] y esta firme conformidad con lo vivido es la que se fija en su pensamiento como creencia, adquiriendo un lugar importante en su pensamiento y en su acción (p. 67).

415

Sostenemos que los libros de texto, y las formas de uso que realizan los docentes de ellos, se continúan perpetuando en la actualidad por todos los motivos expuestos anteriormente, así como por el sistema de creencias que se configura en el profesorado sobre lo que tiene que ser la enseñanza a partir de este material, porque:

Hay que distinguir entre el hecho de creer y el conocimiento en sí mismo. La creencia en algo se da o no se da, según las circunstancias que confluyen en ella. Cuando el argumento que se nos ofrece satisface la necesidad de saber se adopta como propio y se incorpora en nuestra red cognoscitiva; en caso contrario, se rechaza como no apropiado a nuestras exigencias y necesidades. No es, en sí misma, ni verdadera ni falsa. El conocimiento que contiene puede ser verdadero o falso respecto a la ciencia que lo sustenta, pero siempre es verdadera para la persona cuando lo adopta como creencia propia (Oliver, 2009, p. 69).

Asimismo, dado el carácter histórico de los manuales escolares, consideramos que con el paso del tiempo se han continuado reproduciendo y perpetuando, entre el profesorado, las

creencias sobre la eficacia y la necesidad de utilizar los libros de texto para poder llevar a cabo con garantías una educación de calidad.

De igual forma, pensamos que esta interpretación de la realidad también se ha visto totalmente influenciada por los diferentes procesos de socialización que se producen entre los docentes, de manera que entre ellos se han ido transmitiendo todas aquellas creencias que hacen referencia a las condiciones que genera el uso del material.

Seguramente el profesorado ha encontrado los argumentos necesarios a favor del libro de texto que le han hecho satisfacer la necesidad de saber y, como consecuencia, los ha adoptado como propios dentro de su red cognoscitiva porque es apropiado a sus exigencias y necesidades (Oliver, 2009). El agravante en este caso, como ya hemos dicho anteriormente, es que las creencias encuentran muchas veces su justificación en la larga tradición histórica que acompaña a este artefacto.

416

El elemento definitorio de este hecho es, por tanto, que el profesorado no se cuestiona la presencia o el uso del libro de texto en sus clases, porque encuentra la justificación en el conjunto de convicciones que ha interiorizado. Porque, de acuerdo con Oliver (2009), el conocimiento que contiene la creencia siempre es verdadero para la persona cuando la adopta como propia.

Pero estas creencias no sólo se extienden entre el profesorado, sino que llegan en general a toda la sociedad. Como ya se ha comentado, la dependencia respecto de los medios es un fenómeno tan extendido que llega a convertirse en una peculiaridad del sistema educativo, hasta el punto de que, a veces, el uso de estos materiales se considera inherente al propio ejercicio profesional y llega a generar una práctica que se identifica con lo que es la enseñanza en si misma (Gimeno, 1994).

Pensamos que las creencias del profesorado sobre las cuales se sustenta el uso del libro de texto también son una barrera que dificulta el avance hacia la inclusión, por el hecho de que generan una forma de entender la educación que pone límites a la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

### 9.3.6. Soy un simple maestro, no puedo hacer milagros. Reflexiones sobre la descualificación y formación del profesorado

Otro de los problemas surge de las orientaciones curriculares que prescribe la administración. Éstas no pueden guiar de forma directa la práctica del profesorado en las aulas ya que, entre otros motivos, su formación no les proporciona estrategias para elaborar de forma autónoma el currículum a desarrollar con el alumnado (Gimeno, 1994).

En las condiciones actuales de formación y trabajo del profesorado, siguiendo con el autor, la descualificación de los docentes es inevitable puesto que la distribución de funciones se separa. En este sentido, apunta Martínez (2002), son personas ajenas a la situación de enseñanza las que deciden, desde un nivel superior del sistema; la práctica, es decir, planificación y ejecución se separan y el trabajo de los docentes es expropiado de su propio control profesional.

Por eso, de forma inevitable, el profesorado dependerá, en el desarrollo de su trabajo, de las elaboraciones concretas y precisas del currículum prescrito que le ofrece el libro de texto, convirtiéndose las editoriales de estos materiales en las responsables de concretar y definir la práctica docente; quitándole la competencia profesional al profesorado y, como consecuencia, generando una descualificación de los mismos, que les lleva incluso a dejar de considerar como propia la responsabilidad de reflexión y planificación de sus tareas (Gimeno, 1994).

La descualificación que provocan los libros de texto es totalmente incompatible con el desarrollo de una escuela inclusiva donde resulta imprescindible la implicación de los profesionales de la educación, que desarrollan el currículum y la enseñanza. En palabras de Muntaner (2009, p. 84): “Para que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje es necesario que la planificación docente surja no de la materia y sus exigencias, sino de las necesidades que cada alumno presenta en el momento de desarrollar al máximo sus capacidades”.

El profesorado, entendemos, no se puede dejar llevar por las programaciones estandarizadas que les ofrecen los manuales escolares porque, como apunta el autor, planificar una acción educativa partiendo de las necesidades de los alumnos y de las situaciones de aprendizaje exige una flexibilización y apertura del currículum, para evitar el fracaso y el abandono escolar de los colectivos de alumnos más desfavorecidos.

Por ello, otro aspecto importante a considerar es la formación del profesorado ya que si queremos que realmente se produzca un cambio en las concepciones de los docentes, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, hay que acompañar al alumno-profesor en la toma de conciencia de sus creencias sobre la enseñanza, sus sentimientos hacia ella, sus motivaciones para realizarla, sus necesidades personales y profesionales que le mueven a la acción o al rechazo de determinados aspectos contextuales, culturales, curriculares o sociales inherentes al proceso de enseñar y aprender. De este modo aprenderá a valorar estos aspectos subyacentes a su tarea docente como una dimensión personal de alto valor formativo para él y para su alumnado (Oliver, 2009).

418

Así, como ya hemos planteado en varias ocasiones, pensamos que la formación del profesorado es uno de los principales aspectos que se tendrían que modificar para poder cambiar determinadas prácticas educativas, teniendo siempre presente cual es el punto de partida del profesorado porque cómo dice Oliver (2009):

Lo mismo ocurre en la formación inicial de futuros profesores que acuden a las aulas universitarias a formarse. La enseñanza que reciben los alumnos y alumnas pretende facultarlos para ejercer su profesión docente. Provoca o tiene que provocar el aprendizaje entendido como cambio en el pensamiento y en la conducta. Pero este cambio difícilmente parte de la concienciación de las creencias y conocimientos que poseen [...]. Por eso, es aconsejable plantear la formación a través de la evolución de las creencias iniciales del alumnado, adquiridas a lo largo de una amplia trayectoria de formación consolidada durante su infancia y adolescencia, poniendo sobre la mesa las creencias del profesorado que los pretende formar (p. 64).

Las circunstancias aquí descritas nos sitúan ante otra barrera para la inclusión. Nos encontramos con unos profesionales poco cualificados, que se limitan a seguir las instrucciones dadas por los manuales escolares. Unos profesionales, por consiguiente, que no podrán atender a la diversidad presente en sus aulas, ya que si no son capaces de concretar el currículum a desarrollar con su alumnado difícilmente lo harán teniendo en cuenta sus características individuales.

Además, las características de la formación del profesorado que no tienen en cuenta sus creencias sobre la educación también son otra barrera para el desarrollo de las escuelas inclusivas, puesto que ha quedado evidenciado que cuanto más débil es la formación que reciben en este sentido, mayor es la descualificación que generan los manuales escolares. Si no se modifican estas condiciones se continuarán reproduciendo las dinámicas educativas propias de un modelo de escuela atrapado en el pasado. O en palabras de Forteza (2011) “seguimos padeciendo el mal de entonces, el “taylorismo”, modelo con el que se intentaba incrementar la eficacia empresarial, que supone en educación concebir rápidas estructuras y en el ámbito de la didáctica programas uniformes y encorsetados” (p. 134).

419

Es importante subrayar, siguiendo a Escudero (2012), que a pesar de que el aprendizaje de los estudiantes depende de factores que están más allá de los centros, los docentes tienen un papel y un protagonismo crucial: muchos de los temas concernientes e implicados por la educación inclusiva están en sus manos. En concreto, los que se refieren a los contenidos que son seleccionados y el modo de trabajarlos en cada materia, curso y etapa; el clima de atención, cuidado y apoyo; las responsabilidades, normas de convivencia y exigencias; los criterios que se establecen y se aplican al valorar la capacidad o la discapacidad y el modo de interpretar y responder a los éxitos o las dificultades que el alumnado va experimentando en su trayectoria escolar.

Si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo que, según Blanco (2006), requiere cambios profundos en su propia formación:

En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las escuelas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades y; en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a la diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos (p. 13).

En definitiva, la educación inclusiva será más posible si los centros, además de buscar y trabajar por el aprendizaje de todo el alumnado, también son pensados como lugares del aprendizaje docente, creando para ello oportunidades y actividades regulares de desarrollo profesional (Escudero, 2012).

### 9.3.7. Cada maestrillo con su librito. Reflexiones sobre el trabajo individualista

420

Una de las principales consecuencias de este estilo didáctico basado en la aplicación por parte del profesorado de materiales que diseñan la propia enseñanza desde fuera del aula (Gimeno, 1994), es la separación entre el diseño y la ejecución que, tal y como revela Martínez (2002), ha configurado un modelo de relación profesional, social y pedagógica que anula la necesidad de la interacción entre compañeros y fomenta el individualismo profesional.

Para Carbonell (2008), el individualismo es uno de los peores enemigos de la profesión porque es una de las corazas y de los mecanismos de defensa del profesorado para protegerse de la crítica, para preservar su imagen y para instalarse en su aislamiento. Es, como dice, la imagen del profesor que convierte el aula en su finca particular, el refugio donde se siente seguro, manteniendo una relación distante, puramente formal y lo menos comprometida posible con el resto de sus colegas.

Este modelo de relación profesional que suscitan los libros es totalmente incompatible con el que se propone desde la escuela inclusiva. El reto que supone la inclusión no es una tarea individual o aislada, sino que sólo puede realizarse desde un planteamiento colectivo

y colaborativo. El individualismo influye en la dificultad de emanciparse profesionalmente, porque la creación de los propios materiales alternativos adaptados a contextos concretos exige la comunicación contrastada de los saberes entre profesionales y apoyos psicológicos entre compañeros (Gimeno, 1994).

Por eso consideramos que ésta es otra barrera que dificulta el progreso hacia la inclusión de todos los alumnos porque el profesorado tiene que construir un proyecto común a través de la reflexión compartida y de la acción colaborativa; con proyección de futuro y en el que definan las iniciativas de mejora para la inclusión de todos los alumnos, a partir de la detección y análisis de las barreras que en la organización y en las prácticas están impidiendo la participación y el aprendizaje de los alumnos más vulnerables a procesos de exclusión (Forteza, 2011). De acuerdo con la autora, el individualismo -y el libro de texto lo promueve y potencia-, es contrario a la propia esencia de la educación: “una relación humana, un proceso de comunicación entre educadores y educandos, y cuya acción pedagógica está mediada por artefactos materiales curriculares de diversa índole” (p. 140).

421

Como manifiestan Echeita y Ainscow (2011), el avance hacia planteamientos más inclusivos en la educación es más probable que tenga éxito en contextos donde exista una cultura de colaboración que estimule y apoye la resolución de problemas vinculados a la detección y superación de las barreras existentes. Por eso, tenemos que insistir en que la atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado (Blanco, 2006).

#### 9.4. Consideraciones finales

La argumentación expuesta y analizada en este trabajo hace patente que los libros de texto, si se utilizan de forma cerrada, generan un conjunto de barreras que, en principio, los hacen incompatibles con un modelo de escuela inclusiva que impulsa la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

Con los planteamientos hasta aquí presentados se pone de manifiesto que el mantenimiento y la continuidad de los manuales escolares encuentran su justificación en todo un conjunto de circunstancias que se dan alrededor de éstos y que, ligadas entre sí, hacen que nos encontremos con situaciones de una gran complejidad.

Para poder cambiar esta dinámica tan arraigada a la realidad educativa será necesario introducir cambios en cada uno de los elementos que ayudan a mantener y perpetuar el estatus de este material, ya que de acuerdo con Escudero (2012, p. 117): “Las mejoras y avances en los aprendizajes escolares no pueden ocurrir sin cambios profundos en el currículo escolar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la profesión docente, en el gobierno de los centros y en la administración y gestión del sistema”.

De ahí la importancia de intervenir en la mejora de la práctica educativa con la creación de otros medios a la vez que se liberaliza el mercado produciendo dinámicas diferentes de desarrollo curricular, estimulando el intercambio de los mismos entre los enseñantes, alterando el carácter fungible que tienen y favoreciendo su diversificación (Gimeno, 1994).

Sin transformaciones sistémicas y profundas en el currículo, la enseñanza, las relaciones pedagógicas y, desde luego, las mentalidades en las que han de apoyarse las prácticas en los centros y las aulas, la educación inclusiva sólo quedará en el plano de las bellas palabras (Escudero, 2012). Nos referimos, siguiendo con el autor, a la necesidad de introducir cambios de fondo, sistémicos e integrales, sin distraer la atención del valor y el imperativo ético de garantizar el derecho a los aprendizajes y a otra educación que haga posible una participación efectiva de todo el alumnado. Puesto que:

Una educación empoderadora es la que construye los recursos humanos que necesitamos para ser productivos, para continuar aprendiendo, para resolver problemas, para ser creativos y para vivir en paz y armonía. Cuando las naciones garantizan este tipo de educación a todo el mundo y a lo largo de toda la vida, se pone en marcha una revolución silenciosa: la educación acontece el motor del desarrollo sostenible y la clave para un mundo mejor (UNESCO, 2015, p. 33).

Todo esto implica, también, un cambio en la política educativa; si se quiere incidir en la calidad de la enseñanza hay que cambiar la estrategia de divulgar retórica pedagógica a través de disposiciones administrativas y la generación de recursos para que los principios se realicen en la práctica, promoviendo la investigación y experimentación de materiales alternativos.

Por eso, siguiendo a Escudero (2012), consideramos que hay que colocar en el foco de la mirada las políticas y las formas de gestión y administración de la educación nacional, autonómica y local; puesto que la pretensión de garantizar a todos el derecho a la educación, que es tan justa como difícil, interpela a las políticas educativas e igualmente a las sociales y económicas, para que aborden los factores que generan desigualdad y exclusión dentro y fuera del ámbito educativo.

Asimismo conviene considerar, tal y como explican Echeita y Ainscow (2011), que los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación, y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo. Pero, para que estos cambios sean posibles, resulta imprescindible recordar que, el lenguaje y los discursos que, desde luego, han de tener otros recorridos sociales y públicos sólo comportarán algún tipo de efectos provechosos si realmente habitan dentro de las instituciones educativas y son asumidos por los docentes (Escudero, 2012).

Sin olvidar, por supuesto, que nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica (Echeita y Ainscow, 2011).

En la actualidad se hace patente la falta de comunicación y coordinación entre aquello que dicen las teorías y aquello que realizan las instituciones. Si no conseguimos una línea de intervención común entre todos los implicados en los procesos educativos se continuarán reproduciendo las mismas prácticas educativas y, como consecuencia, se continuarán

reproduciendo también las incoherencias. Entre estas cabe destacar: el libro de texto para aprender, a la vez que juega un papel excluyente en función del uso que de él se haga en los centros y las aulas.

Mucho se ha escrito sobre y contra los libros de texto como uno de los instrumentos que más condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje y legitiman el conocimiento oficial y el modelo pedagógico tradicional. ¿Tiene sentido que hoy, en la sociedad de la información, con la cantidad de fuentes de aprendizaje existentes, el libro de texto continúe siendo el material dominante y, en muchos casos, el que se usa de forma exclusiva? (Carbonell, 2008, p. 92).

### 9.5. A modo de epílogo

Éste es el drama que vivimos

Si los tiempos fueran otros, la pedagogía de 1900 todavía sería plenamente válida. Por la fuerza de las circunstancias, actualmente queda relegada a la prehistoria. No hay que sorprenderse si, en el plano escolar, los niños no se interesan por los textos aprendidos de memoria, por los ejercicios, las explicaciones, los modos disciplinarios y de vida que datan de “su” prehistoria. Cuando salen de una clase que ha sido llevada al estilo 1900, se subirán a su moto, conducirán automóviles y tractores; discutirán problemas que eran antes desconocidos para ustedes. Y sobre todo, los medios audiovisuales de información los hacen vivir en un mundo que no tiene nada en común con la vieja escuela donde ustedes se obstinan en mantenerlos.

Dirán ustedes entonces: los niños de hoy no se interesan ya por la escuela, creen saberlo todo y no saben ni siquiera leer correctamente. No hablemos de la ortografía, que es desastrosa, ni de las adquisiciones escolares, siempre insuficientes.

He aquí un problema escolar.

Y tienen razón: los niños de hoy no reaccionan como los niños de hace 20 años ni de hace 10 años. El trabajo escolar no les interesa porque no se inscribe ya en su mundo. Entonces, inconscientemente, sólo le prestan una porción mínima de su interés y de su vida, y todo lo demás lo reservan para lo que consideran la verdadera cultura y la verdadera alegría de vivir.

¿Cómo resolver este drama? (Freinet, 1978, p.2-3).

Espero que el desarrollo de esta investigación nos sirva para poder concentrar nuestros análisis, tanto como seamos capaces, en los factores y elementos que se han descrito a lo largo del presente trabajo, y que nos ayuden a comprender, precisamente, “¿por qué hacemos lo que hacemos y por qué no hacemos lo que decimos que deberíamos hacer” (Echeita y Domínguez Gutierrez, 2011, p.25).

¿Cómo avanzar?

Para poder despejar este gran interrogante será necesario:

1. Situarnos en el paradigma reflexivo; “un emblema de la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización [...]” (Perrenoud, 2004, p. 210).
2. Replantear el currículum; “la escuela es un concentrado de experiencias, una «gran aventura» que puede ser vivida como si fuera un viaje, un libro que hay que escribir juntos, un espectáculo teatral, un huerto que cultivar, un sueño que hay que colorear” (Zavalloni, 2011 p. 69).
3. Potenciar la formación del profesorado contextualizada; “el maestro tiene que ser un gran experto. No tiene que ser capaz de saber aquella información limitada que deba transmitir y basta, sino que también debe tener un abanico de conocimientos para saber qué es relevante, qué es irrelevante, qué conviene aprender en estos momentos y por qué” (Capdevila, 2015, p. 141).
4. Repensar nuestro papel como maestros en la escuela; “el maestro tendría que ser ahora un guía que permitiera a los aprendices, desde la primera infancia y a lo largo de sus trayectorias de aprendizaje, desarrollarse y avanzar a través del laberinto en constante expansión del conocimiento” (UNESCO, 2015, p. 56).
5. Reflexionar sobre la perspectiva desde la que se entiende la diversidad del alumnado; “nada hay que entorpezca más las posibilidades de participación y

aprendizaje del alumnado en un contexto común, inclusivo, que la estandarización y desprofesionalización de la enseñanza (hacer todos los mismo, al mismo tiempo, con los mismos medios o apelando a idénticas formas de motivación)” (Echeita y Domínguez, 2011, p. 29).

6. Atender a la diversidad del alumnado debería hacernos invertir los tiempos de aprendizaje; “la sobrecarga de contenidos y objetivos educativos no produce de forma directa más aprendizajes. A menudo la cantidad precede a la superficialidad y en educación lo que cuenta son los aprendizajes que pueden ser llevados a cabo con profundidad... Menos es más” (Domènech, 2010, p. 90).
7. Aprender a colaborar es para la escuela una tarea ineludible para anteponer los intereses colectivos (de la comunidad educativa) “a los intereses particulares y gremiales del profesorado. A este modelo le corresponde un equipo directivo que ejerce una labor de coordinación y dinamización democrática a partir de la participación del trabajo en equipo” (Carbonell, 2008, p. 84).

“Cambiar es difícil, pero posible” (Freire, 2001, p. 126).

## Referencias



- Aamotsbakken, B. (2007). Capacitación docente en el uso de libros de texto. *Actas del Primer Seminario Internacional de Textos Escolares (SITE 2006)* (pp.117 -120). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia\\_8/imagenes/noticias/SITE.pdf](http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf)
- Agaliotis, I. (2012). Evaluating Greek primary school textbooks used to teach students with learning disabilities. *Aula Abierta*, 40(3), 47-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3994535>
- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas inclusivos. En *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (pp. 19-36). Vitoria: Gobierno Vasco. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es\\_2027/adjuntos/escuela\\_inclusiva/Respuesta\\_necesidades\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf)
- Alzate, M.V., Arbelaez, M.C., Gómez, M.A. y Romero, F. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-15. Recuperado de <http://rieoei.org/1116.htm>
- ANELE (2012). *La edición de los libros de texto en España*. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza. Recuperado de <http://www.anele.org/pdf/Informe-Precios-2012-2013-DEF.pdf>
- ANELE (2015). *Evolución de los precios de los libros de texto*. Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza. Recuperado de [http://anele.org/wp-content/uploads/2011/05/INFORME-EVOLUCIÓN-PRECIOS\\_ANELE\\_-2015\\_2016.pdf](http://anele.org/wp-content/uploads/2011/05/INFORME-EVOLUCIÓN-PRECIOS_ANELE_-2015_2016.pdf)
- Apple, M.W. (1984). Economía de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*, 275, 43-62. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeeducacion/articulosre275/re2750300501.pdf?documentId=0901e72b813ca2da>
- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

- Bartolomé, B. (1997). El catecismo como género didáctico. Usos religiosos y laicos del modelo catequético. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la república* (pp. 399-424). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Beca, C. y Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.109-118). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article9202>
- Blanchard, M. y Muzás M. (2007). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Como trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea
- Blanco, N. (1994). Los materiales curriculares: los libros de texto. En J.F. Angulo y N. Blanco (Ed.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 264-279). Málaga: Ediciones Aljibe.
- 430 Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En UNESCO (Ed.), *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- Bloom, B.S. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educaciones*. Alcoy: Marfil.
- Bonache, J. (1998). Los estudios de casos como estrategia de investigación: características, críticas y defensas. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/6395#preview>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. UNESCO. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf)

- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson, *La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Cândida, M. (2000). Los manuales escolares: reflejo de influencias pedagógicas e intenciones políticas. Una reflexión desde la experiencia portuguesa. En A. Tiana (Ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 319-325). Madrid: Lerko Print, S.A.
- Capdevila, C. et al. (2011). *Educar millor. Onze converses per acompanyar famílies i Mestres*. Barcelona: Arcàdia.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, J. (2015). Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 77-82). Madrid: Morata.
- Cheng, K. y Beigi, A. (2011). Addressing students with disabilities in school textbooks. *Disability & Society*, 26(2), 239-242.
- Ciborowski, J. (1998). L'ús dels llibres de text amb alumnes que no saben llegir. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 2(1), 48-6.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- D'alembert, J.B. (1965). *Discurso preliminar de la enciclopedia*. Buenos Aires: Aguilar.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Revista Saberes*, 5, 20-24. Recuperado de [http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_5/decisio5\\_saber3.pdf](http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf)

- De Puelles, M. (1997). La política del libro escolar en España (1813-1939). En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la república* (pp. 47-67). Madrid: Ediciones Pirámide.
- De Puelles, M. (1998). La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 49- 71). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Delgado, M. y Rodríguez, J. (2011). La consideración de las dificultades de aprendizaje en una muestra de libros de texto y materiales didácticos de educación primaria en Portugal. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de Didáctica*, 29(2), 103-123. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/02125374/article/view/9256/9531](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02125374/article/view/9256/9531)
- Domènech, J. (2010). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- 432 Domínguez, M. (1989-1990). La educación durante la ilustración española. *Norba. Revista de Historia*, 10, 173-186. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=109845>
- Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (2010). *La naturaleza del aprendizaje. Investigación para inspirar la práctica*. OECD. Recuperado de <http://www.se-vallesoccidental8.net/files/la-naturaleza-delaprendizaje.PDF>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/n12completo.pdf>
- Echeita, G. y Domínguez Gutierrez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumentos caminos y encrucijadas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17(17), 23-35.

- Escolano, A. (1997). Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la república* (pp. 19-46). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <http://rieoei.org/index.php>
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>
- Ewing, B. (2006). "Go to the page and work it from there" Young people's experiences of learning mathematics from a text. *Australian Senior Mathematics Journal*, 20(1), 9-14. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ744017.pdf>
- Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ferguson, D. y Jeanchild, L. (2001). Cómo poner en práctica las decisiones curriculares. En W. Stainback y S. Stainback (Ed.), *Aulas inclusivas* (pp. 179-194). Madrid: Narcea.
- Fernández, A. y Darretxe, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(2). Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3912Fernandez.pdf>
- Ford, A., Davern, L. y Schnorr, R. (2001). Educación inclusiva. "Dar sentido" al currículum. En W. Stainback y S. Stainback (Ed.), *Aulas inclusivas* (pp. 55-80). Madrid: Narcea.
- Forteza Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del Profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* 70 (25,1), 127-144.
- Freire, C. (1978). *Técnicas Freinet de la escuela moderna* (11ª ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.

- García, J. y Beas, M. (1995). Análisis histórico del libro de texto. En J. García y M. Beas (Ed.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 13-46). Granada: Sur Ediciones.
- García Pastor, C. y Gómez Torres (1998). Una visión crítica de las adaptaciones curriculares. En R. Pérez Pérez (Coord.), *Educación y diversidad I* (pp.103-123). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (4ª ed.). Madrid: Morata, S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Materiales y textos: Contradicciones de la democracia cultural. En J. García y M. Beas (Ed.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 75-130). Granada: Sur ediciones.
- Gimeno Sacristán, J. (1996a). El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán y Á.I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª ed.) (pp. 137-170). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1996b). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En J. Gimeno Sacristán y Á.I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª ed.) (pp. 171-223). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). Diversos però no desiguals. *Revista Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 9(1), 23-32. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/102191/142045>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata
- Goetz, J.P. y LeCompte M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1.2511&rep=rep1&type=pdf>

- Hernández, J.M. (1997). El libro escolar como instrumentos pedagógico. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la república* (pp.123-148). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2010). La formación del profesorado y el desarrollo del currículum. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 588-603). Madrid: Morata.
- Imbernón, F. y Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias pedagógicas*. 25, 57-76. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160/146>
- Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. (2009). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Catálogo de Publicaciones del Ministerio. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/ind2009.pdf?documentId=0901e72b80110e63>
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Leiva Olivencia, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4242Olivencia.pdf>
- León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 6. Recuperado de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=202&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=47)
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Martínez Bonafé, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. España: Universitat de València.
- Martínez Bonafé, J. (1995). *Proyectos curriculares y prácticas docentes*. Sevilla: Diada.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J.B. (1990). Algunas ideas para trabajar en didáctica aplicando la metodología etnográfica. En J.B. Martínez Rodríguez, (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 9-50). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Martínez Bonafé, J. y Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri (Coords.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp.29-50). Barcelona: Graó.
- McCarthy, C. (2005). Effects of Thematic-Based, Hands-On Science Teaching versus a Textbook Approach for Students with Disabilities. *Journal of research in science teaching*, 42(3), 245-263. Recuperado de [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.20057/epdf?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.20057/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED)
- Mc Taggart, R. (1989). Bureaucratic rationality and the self-educating profession: the problems of teacher privatism. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4) 345-36.
- Mejía, W. (2007). A priori, in fieri y a posteriori. Una evaluación integral de los libros de texto escolar. *Actas del Primer Seminario Internacional de Textos Escolares (SITE 2006)* (pp.350-361). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia\\_8/imagenes/noticias/SITE.pdf](http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf)
- Mondragón, M.C. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la gramática y ortografía en la educación secundaria obligatoria a través de los libros de texto* (Tesis Doctoral). Universidad de Almería, Almería.
- Mínguez, J.G. y Beas, M. (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G. Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256. Recuperado de [https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/45466499/Monereo\\_Badia\\_Bilbao\\_Cerrato\\_Weise\\_2009.pdf](https://tuhat.helsinki.fi/portal/files/45466499/Monereo_Badia_Bilbao_Cerrato_Weise_2009.pdf)
- Morelo, A. (2000). Tres momentos clave en la historia del libro escolar: de la dictadura primorriverista a los primeros años del franquismo. En A. Tiana (Ed.),

*El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 307-318). Madrid: Lerko Print, S.A.

Muntaner, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual. Propuestas para trabajar en el aula ordinaria*. Sevilla: MAD, S.L.

Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (6)6, 187-208. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a10negrin.pdf>

Nicol, C. y Crespo, S. (2006). Learning to Teach with Mathematics Textbooks: How Preservice Teachers Interpret and Use Curriculum. *Educational Studies in Mathematics*, 62(3), 331-355. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10649-006-5423-y#/page-1>

Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 63-75. Recuperado de <http://www.aufop.com/>

Ortiz, M. y Lobato, X. (2003) Escuela inclusiva y cultura escolar: Algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55(1), 27-39.

Parcerisa, A. (1997). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/angeles/10.pdf>

PEel (2014). *Análisis sectorial del libro*. Ministerio de Educación Cultura y deporte. Panorámica de la edición española de libros. Recuperado de <http://dglab.cult.gva.es/Libro/Documentos/Panorama-edicion-Espa-a-libros-2014.pdf>

Pehkonen, L. (2004). The magic circle of the textbook – an option or an obstacle for teacher change. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol 3, 513-520. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489619.pdf>

- Pepin, B. y Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *Zentralblatt Für Didaktik der Mathematik*, 33(5), 158-175. Recuperado de <http://subs.emis.de/journals/ZDM/zdm015i2.pdf>
- Pérez Gómez, Á.I. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En AAVV, *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos* (pp.339-353) Congreso Internacional de Didáctica, A Coruña. Madrid: Paidea/Morata.
- Pérez Gómez, Á.I. (1996a). Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y Á.I. Pérez Gómez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª ed.) (pp. 78-114). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á.I. (1996b). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán y Á.I. Pérez Gómez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª ed.) (pp. 115-136). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á.I. (1996c). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y Á.I. Pérez Gómez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª ed.) (pp. 397-429). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á.I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* , 29, 125-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117950>
- Pérez Gómez, Á.I. (2015). A prender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp.67-76). Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, M.G. (1990). *Investigación–Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Picón, E. (Coord.) (2008). *El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la enseñanza*. Unidad de investigación en psicología del consumidor y usuario

(USC-PSICOM). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en:  
[http://www.federacioneditores.org/0\\_Resources/Documentos/Los\\_TIC\\_enEnsenanza.pdf](http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Los_TIC_enEnsenanza.pdf)

Popkewitz Th,S. (1998). *La conquista del alma infantil*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Pujolàs, P. (2008). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 12(1), 21-37. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/view/120854/192756>

Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2006). Un nom per a cada cosa i cada cosa pel seu nom. En P. Pujolàs i J. Lago (Eds.), *Cap a una educació inclusiva. Crònica d'unes experiències* (pp. 7-16). Vic: Eumo Editorial.

Pujolàs, P. (2015). *Marques de foc. Lliçons de pedagogia*. Vic: Servei de Publicacions de la UVic-UCC.

Ramírez, E. (2015). La experiencia de aprender y los vehículos de saber en las escuelas. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp.159-166). Madrid: Morata.

Rezat, S. (2006). A model of textbook use. En J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká y N. Stehlíková (Eds.), *Proceedings of 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 4,409-416. Prague: PME. Recuperado de [http://eric.ed.gov/?q=Proceedings+of+the+Conference+of+the+International+Group+for+the+Psychology+of+Mathematics+Education+\(30th%2c+Prague%2c+Czech+Republic%2c+July+16-21%2c+2006\).+Volume+4&ft=on&id=ED496934](http://eric.ed.gov/?q=Proceedings+of+the+Conference+of+the+International+Group+for+the+Psychology+of+Mathematics+Education+(30th%2c+Prague%2c+Czech+Republic%2c+July+16-21%2c+2006).+Volume+4&ft=on&id=ED496934)

Roberts, A. (2007). Exploring connections between identity and learning. *Cultura y Educación*, 19(4), 379-394. Recuperado de <https://aprendizajeyciclo.files.wordpress.com/2014/10/las-relaciones-entre-identidad-y-aprendizaje.pdf>

Rodríguez, T. (1995). Los textos escolares, esplendor y decadencia: el papel que desempeña en la reforma educativa. En J. García & M. Beas (Ed.), *Libro de texto y construcción de materiales curriculares* (pp.47-74). Granada: Sur Ediciones.

- Rodríguez Rodríguez, J. (2007). La investigación sobre los libros de texto y materiales curriculares. *Actas del Primer Seminario Internacional de Textos Escolares (SITE 2006)* (pp.185-191). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia\\_8/imagenes/noticias/SITE.pdf](http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf)
- Rosselló, M.R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-10.
- Santaolalla, E. (2014). *Análisis de los elementos didácticos en los libros de texto de matemáticas. Aplicación a la etapa de Educación Primaria y valoración desde la perspectiva de los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Santos Guerra, M.Á. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de las organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M.Á. (2012). Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado. En B. Jarauta y F. Imbernón (Coords.), *Pensando en el futuro de la educación. Una escuela para el siglo XXII* (pp. 83-99). Barcelona: Graó.
- Sapon-Shevin, M. (2001). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículum que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- Shields, C.M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-134. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.577.2030&rep=rep1&type=pdf>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stainback, W., Stainback, S. y Jackson, J. (2001). Hacia aulas inclusivas. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum* (pp. 22-35). Madrid: Narcea.

- Stainback, W., Stainback, S. y Moravec, J. (2001). Un currículum para crear aulas inclusivas. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum* (pp. 83-101). Madrid: Narcea.
- Sepúlveda, R. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar*, 36, 71-93. Recupero de <http://educar.uab.cat/article/view/v36-sepulveda/178>
- Sureda, B. (1997). La producción y difusión de los manuales escolares. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la república* (pp. 69-100). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Tiana, A. (1998). El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 149-175). Madrid: Ediciones Pirámide.
- 442 Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1988). Prólogo. En J.P. Goetz y M.D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (pp.11-21). Madrid: Morata.
- Torres, J. (2015). Organización de los contenidos curriculares y relevancia curricular. En J. Gimeno (Comp.), *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 91-102). Madrid: Morata.
- Valés, A.M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring Access to education for all*, París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centro UNESCO de Catalunya.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wakefield, J.F. (2007). Textos que enseñan: estructura y diseño de textos para fines educativos. *Actas del Primer Seminario Internacional de Textos Escolares (SITE 2006)* (pp. 239- 243). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia\\_8/imagenes/noticias/SITE.pdf](http://www.cerlalc.org/libroaldia/libroaldia_8/imagenes/noticias/SITE.pdf)
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wikman, T. y Horsley, M. (2012). Down and up: Textbook research in Australia and Finland. *International Association for Research on Textbooks and Educational Media IARTEM e – Journal*, 5 (1), 45-53. Recuperado de [http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume5.1/papers/Paper4\\_Wikman\\_Downandup\\_IARTEM\\_eJournal\\_Vol5No1.pdf](http://biriwa.com/iartem/ejournal/volume5.1/papers/Paper4_Wikman_Downandup_IARTEM_eJournal_Vol5No1.pdf)
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Zakaria, E. y Aliza, A. (2005). Perceived Professional Needs of Mathematics Teachers. *Proceedings of International Conference on Quantitative Science and Its Application*. Penang. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490792.pdf>
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.