

El manual escolar o libro de texto: cuando el documento didáctico condiciona el aprendizaje

Miriam Suárez Ramírez, Ángel Suárez Muñoz
(Universidad de Extremadura, Facultad de Educación)
misuarez@unex.es asuarez@unex.es

Introducción

El libro de texto o manual escolar continúa siendo en este ya avanzado siglo XXI el principal recurso utilizado por el profesorado. Un recurso que condiciona, de manera muy evidente, el trabajo que se desarrolla en el aula. Dependiendo de las actividades o propuestas que se reflejen en los libros de texto, la actividad escolar del aula se dirigirá o se desarrollará más y mejor en una u otra dirección, dejando poca iniciativa a la creatividad y libertad didáctica que pueda querer desarrollar el docente.

Sigue existiendo una arraigada tendencia a que el libro de texto organice el currículo y lo que supone su plasmación real. Los docentes suelen acomodar sus programaciones, objetivos, contenidos, metodología e, incluso, evaluación a partir del manual elegido. De ahí que se pueda sostener que, en la mayoría de los casos, el currículo no esté definido por las directrices ministeriales ni por la programación del docente, aunque ambas tengan su importancia, sino a través del libro de texto. Son, por lo tanto, las empresas editoriales las que, interpretando las recomendaciones ministeriales, fijan los currículos por niveles, disciplinas y/o áreas de conocimiento, estableciendo lo que el estudiante debe aprender y el profesorado enseñar.

Ha señalado Moya (2008) que los libros de textos son las principales herramientas didácticas empleadas por los docentes. El texto escolar como recurso didáctico en el proceso de enseñanza/aprendizaje se ha convertido en uno de los elementos más emblemáticos de la actividad educativa.

Pese a que desde hace muchos años la mayoría de las legislaciones en educación inciden en la necesidad de una enseñanza más activa, en las ventajas del trabajo en grupo y cooperativo, en la utilidad y función de una mayor variedad en los recursos didácticos, en la evaluación continua, etc., sin embargo, el modelo de escuela tradicional de carácter dogmático no está todavía desterrado. Ninguna duda cabe de que este modelo de escolarización encuentra en el libro de texto uno de sus más firmes aliados.

A pesar de que las investigaciones indican que los profesores prefieren el libro de texto frente a otras aproximaciones alternativas en el material, como señala Cortés (2001), los

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

También resulta curioso comprobar cómo los libros de texto no son apreciados fuera de los canales estrictamente académicos, ya que no se encuentran en las bibliotecas, o sea, en las instituciones donde se almacenan las obras de documentación y divulgación cultural. Tampoco estudiantes y docentes los utilizan en su vida cotidiana como fuente de información fuera de las aulas.

El libro de texto como material didáctico

Se entiende por materiales didácticos todos aquellos instrumentos que facilitan a los alumnos el logro de las metas de aprendizaje; por ello, los materiales didácticos pueden considerarse como una herramienta de apoyo para llevar a cabo el proceso educativo, siempre que se utilicen de manera correcta, sean adecuados al nivel del alumnado y a los objetivos que el currículo propone. En definitiva, son las herramientas o los utensilios que el profesor y el alumno utilizan en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Apoyando esta idea, se encuentran autores como Marqués (2002), que distinguen estas dos terminologías que se suelen utilizar indistintamente: los medios didácticos y los recursos educativos. Para este autor un medio didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje: por ejemplo, un libro de texto o un programa multimedia que permite hacer prácticas de formulación química. Mientras que un recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos educativos que se pueden utilizar en una situación de enseñanza y aprendizaje pueden ser o no medios didácticos. Un vídeo para aprender qué son los volcanes y su dinámica será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un vídeo con un reportaje del National Geographic sobre los volcanes del mundo a pesar de que pueda utilizarse como recurso educativo, no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar).

Calero, Pérez, Maldonado y Sebastián (1991) sostienen que los materiales o recursos didácticos son vías que permiten desarrollar una adecuada intervención educativa. La utilización de diferentes medios didácticos previamente planificados ayudará a la práctica educativa y proporcionará al docente un mayor control en caso de posibles desajustes y una práctica educativa exitosa.

Para que un material didáctico sea eficaz para el alumnado no es necesario que sea un material extremadamente sofisticado, ya que se debe valorar y priorizar otros aspectos más importantes como: qué objetivos se quieren desarrollar en el alumnado, qué contenidos se pretenden trabajar, qué características tiene el alumnado con el que se va a trabajar, en qué contexto se desarrollará la actividad docente y qué metodología didáctica se utilizarán, entre otros.

Según Moreno (2004), el recurso más utilizado en los procesos de aprendizaje sigue estando en soporte de papel. El libro y, sobre todo, el libro de texto es el material didáctico por excelencia. Eso mismo afirmó Parcerisa (1996, p. 35) al referirse a que “Los materiales que utilizan el papel como soporte y de manera muy especial los llamados libros de texto constituyen los materiales curriculares con una incidencia cuantitativa y cualitativa mayor en el aprendizaje del alumnado dentro de cada aula”. Y, hoy día, sigue siendo así.

Los materiales editados en soporte papel y en especial los llamados libros de texto constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente del profesorado, si no el principal recurso en la mayoría de los casos. Se puede decir que es el MATERIAL con mayúsculas, el recurso didáctico ‘clásico’ que ha sobrevivido a reformas y contrarreformas por más que sea cuestionado por administradores y usuarios. Por tanto, son muy relevantes las características didácticas de estos materiales. Además, el papel real que tienen en el interior de cada aula depende en gran medida del uso específico que de ellos haga el profesorado correspondiente. En esta línea interesan especialmente los estudios de Choppin (1992), Meyer (1994), Grinberg (1997), Villalaín (1997), Martínez (2002), Cortés (2001), Rinaudo y Galvalisi (2002).

Si se sigue a Cabero, Duarte y Romero (2002), se debe especificar que existen diferentes tipos de materiales impresos y libros de texto que se pueden utilizar en la instrucción. Así, citando las investigaciones de Singer y Donlan (1989), se pueden establecer los siguientes tipos de textos: textos expositivos o de contenidos (artículos, informes, sumarios y libros de textos); textos expresivos o de autor (periódicos, diarios, narrativas personales, manifiestos); textos persuasivos o de lecturas (publicidad, documentos políticos, opiniones legales, editoriales, propaganda). Se debe mencionar también a Área (1994), para quien existen cuatro tipos de materiales impresos básicos utilizables en la enseñanza: libros, folletos, publicaciones periódicas, y cómics. En los primeros establece cuatro tipos: de texto, de consulta, cuadernos de ejercicios y fichas de trabajo, e ilustrados. A tal clasificación, se le podría incorporar dos referencias, una en relación a materiales cuyo destino sea el profesor o el alumno, y otra, discriminando entre libros elaborados por casas editoriales y libros elaborados por el profesor y los estudiantes. Siguiendo a Richaudeau (1981), podemos también diferenciar dos tipos de manuales: los que presentan una progresión sistemática y los de consulta y referencia.

Los medios y recursos didácticos, en función de la utilidad que se les dé, le puede servir al alumno para obtener información, para ayudar a organizar dicha información, para despertar y mantener el interés por la materia, para observar, explorar, experimentar, crear, etc., teniendo en cuenta que los medios y recursos didácticos transmiten información y hacen de mediadores entre la realidad y el alumnado. Interesan en este punto las investigaciones llevadas a cabo por Kisler (2012) o Laudato (2011):

FUNCIONALIDAD	EJEMPLO DE MATERIALES
Obtener información	Libros, revistas, internet, videos, pizarra, retroproyector, fotografías, periódicos...
Ayudar a organizar información	Fichas de actividades, murales, poster, carteles, Webquest...
Despertar el interés por la materia	Programas informáticos, juegos, películas, enseñanza asistida por ordenador, cintas de audio, fotografías, Webquest, documentales...
Observar, experimentar, explorar	Materiales de laboratorio, visitar culturales, Wesquets, foros...

Fuente: elaboración propia

Para facilitar una definición que concrete la idea que se viene desarrollando, puede decirse que se entiende como manual escolar (libro didáctico escolar o libro de texto) el producto editorial construido específicamente para la enseñanza. Un material impreso escolar o un libro de texto es aquel editado para su utilización específica como auxiliar de la enseñanza y promotor del aprendizaje. Se puede afirmar, por tanto, que han sido diseñados específicamente para enseñar, por lo que son didácticos no porque llevan asociado el adjetivo escolar, ni porque se utilice en un contexto escolar; son didácticos por la finalidad con la que han sido diseñados. A esto añade Carbone (2003), como característica más significativa, la progresión sistemática que implica una propuesta concreta del orden del aprendizaje y un modelo de enseñanza.

El libro de texto es una construcción que funciona sólo si su contenido motiva, si hace reflexionar; de lo contrario es una obra sin vida. Éste es uno de los más importantes medios de enseñanza para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser una

fuerza valiosa de conocimientos y desarrollar las habilidades y hábitos de trabajo independiente. Como características básicas y diferenciadoras respecto a otros materiales impresos utilizados en el sistema escolar, podemos citar, siguiendo a Villalaín (1997), las siguientes: que es un instrumento destinado a la enseñanza e instrucción con un fuerte sentido escolar, que incluye teóricamente la información que debe de ser procesada por el estudiante supuestamente en un período de tiempo reglado, que posee una configuración de acuerdo a pautas de diseño específicas que persiguen presentar la información de una manera sistemática de acuerdo a principios didácticos y psicológicos que faciliten la comprensión, dominio y recuerdo de la información por parte del estudiante, y que tiende a organizar los contenidos, tanto diacrónicamente como sincrónicamente.

El libro de texto en las aulas

Cuando sigue estando de plena actualidad la `eterna´ reforma de la enseñanza, resulta oportuno preguntarse cómo, cuándo y para qué se introdujo en la escuela el programa único y el libro de texto autorizado. Ambos elementos han conducido —así se dice— a una enseñanza memorística, rutinaria y pasiva. Sin embargo, aunque cueste reconocerlo, hay que indicar que cuando se implantó el libro de texto, la medida constituyó un avance didáctico, ya que, a comienzos del siglo XIX, aún era normal que los estudiantes no dispusieran de libros escritos específicamente para ellos, para su edad y nivel conceptual. Una buena educación se basaba en la lectura de las grandes obras de los clásicos, de los poetas o tal vez de los científicos; obras escritas, todas ellas, para adultos, tal y como señalan Braslavsky (1996) y Grinberg (1997).

Tan innovadora fue la introducción del libro de texto como lo fue la de las enseñanzas medias, como etapa separada de la enseñanza primaria y de los estudios universitarios. Son de gran interés las aportaciones de Martínez (2002) en este asunto. Los legisladores del siglo XIX estaban preocupados por la necesidad de proporcionar instrumentos docentes de divulgación científica, adecuados al alumno y a los avances de la época. Por eso, el Plan de 1845 del ministro de la Gobernación José Pidal introdujo la obligatoriedad del libro de texto en la enseñanza media, como necesidad para renovar los contenidos de muchas enseñanzas que habían quedado anquilosadas y desfasadas ante los avances de la ciencia. El libro de texto debía ser el motor de reciclaje y de modernización, tanto para los alumnos como para los profesores.

Por otro lado, los manuales escolares condensan la cultura que se considera digna de comunicar a la juventud, a modo de herencia de lo mejor que la sociedad ha ido elaborando con el paso del tiempo. Así, el contenido de los manuales, tanto el manifiesto como el simbólico y el oculto, ha sido y es objeto de importantes investigaciones y debates. Castillejo (2014, p. 21) menciona que la investigación llevada a cabo sobre los textos

escolares ha llegado a constatar que “*los manuales escolares no solo transmiten conocimientos, sino también, de modo manifiesto u oculto, valores*”, siendo esta percepción de los libros escolares como un producto ideológico lo que ha justificado toda su labor investigadora posterior. Se habla de la cultura escolar como “alta cultura” (Gellner, 1994, p. 42) con su significado de “*cultura estandarizada transmitida por educadores profesionales de acuerdo con normas codificadas bastante rígidas y con ayuda de la alfabetización, en oposición a una ‘baja cultura’ transmitida sin educación formal en el transcurso de actividades vitales...*”. Por primera vez en la historia de la humanidad la “alta cultura” se convierte en la cultura general de toda una sociedad en vez de en logro y privilegio de una minoría.

Para nadie es un secreto que esa alta cultura a la que se refiere Gellner juega un papel primordial en la configuración de los Estados nacionales, pues, como él mismo señala, “*un Estado se convierte en protector de una cultura y uno obtiene la ciudadanía en virtud de la participación en una cultura*” (1994, p. 43).

Actualmente el discurso pedagógico está lleno de referencias que postulan una enseñanza no uniforme, poniéndose en entredicho el grupo homogéneo, exigiéndose la flexibilización del trabajo del profesor. La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios ha contribuido a acelerar esta sensibilización, planteándose como meta una escuela capaz de dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. De este modo, la utilización de un libro de texto, como guía y centro del proceso pedagógico, va haciéndose cada vez más incómoda para los profesores, porque con una sola referencia no parece posible atender a la diversidad de requerimientos de los alumnos.

El alumnado, a juicio de Pagés (2007), ha de aprender a utilizar también de manera crítica y creativa el libro de texto. A leerlo a partir de preguntas formuladas previamente, a clasificar, comparar y analizar los contenidos según estas preguntas, a interpretar los relatos, a valorar los contenidos y las actividades, a elaborar relatos alternativos, a relacionar el contenido con la vida, con su contexto. Se trata de dotar al alumnado de instrumentos que les hagan ser más sabios y más autónomos, les permitan escribir sus propios textos y desarrollar las competencias que les harán ser unos ciudadanos y ciudadanas más comprometidos con su mundo y con su futuro. Y probablemente más felices.

Para el grupo de investigación sobre textos escolares, dirigido por Alzate (2005), se deduce a partir de toda una serie de definiciones de texto, que el texto escolar es un material que se emplea en la escuela, ya sea de manera preferencial, como medio auxiliar, como fuente de información o como *facilitador del aprendizaje*. Igualmente, insiste en que los manuales constituyen, para los investigadores, un interesante objeto de análisis,

vale decir que cualquier historiador, sociólogo, pedagogo, lingüista, etc., que se interese por temáticas como la educación, las creencias, las representaciones sociales, la cultura, la ideología entre otras, encontrará en los manuales una fuente privilegiada de estudio. Su especificidad radica en que, en tanto que es producido fuera de las organizaciones que componen el aparato escolar, debe situarse a mitad de camino entre el diseño curricular oficial y las necesidades y demandas que surgen del y en el espacio áulico. Es decir, que si bien, no forma parte del organigrama escolar, constituye una herramienta clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el contexto del aula.

El libro ha sido el medio didáctico tradicionalmente utilizado en el sistema educativo occidental, e incluso, en el momento actual, caracterizado por la incorporación de las TIC's en la escuela, podemos decir que ha sido el medio tradicionalmente utilizado en contextos de enseñanza presencial. A pesar de las voces que claman su decadencia, ningún medio de los incluidos dentro de las nuevas tecnologías ha podido arrebatarle el lugar que ocupa, sobre todo en la enseñanza reglada no universitaria. Así,

la práctica totalidad del tiempo de trabajo del escolar se realiza sobre o en relación con un tipo específico de material, el libro de texto. Gran parte del trabajo del profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación se realiza sobre o en relación con un libro de texto. El mercado editorial mueve todos los años cientos de millones de pesetas en la publicación y venta de libros de texto. Y las familias valoran a menudo lo que se enseña a sus hijos por el avance en el temario del libro de texto. (Martínez, 1992, p. 8).

Añadido a todo ello, aparecen los críticos de los manuales escolares, corriente en la que destaca Apple (1993) afirmando que los textos escolares refuerzan el capitalismo, el sexismo, el clasismo, el racismo... formando parte de un sistema de regulación moral. Considera el autor que son un instrumento esencial de asesoramiento para la tarea de enseñar y forman parte de estrategias de influencia más amplias. Hace, además, hincapié en la necesidad de analizar cuál es el conocimiento que prevalece de forma autoritaria en las aulas, para quién y a qué propósitos sirve, en definitiva, considerar la importancia de los manuales escolares desde una reflexión que va más allá de los contenidos explícitos o del diseño gráfico o pedagógico.

Libros de texto e innovación docente

Los libros de texto son un material privilegiado de investigación, porque: a) desempeñan un papel relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) sintetizan la seleccionada cultura que se propone como herencia a la juventud; c) conforman identidades colectivas, y d) son expresión de un conflicto de intereses. Cuatro aspectos de la máxima

importancia que hacen de ellos una pieza relevante de reflexión.

Pocas son las investigaciones que en las últimas décadas se han realizado sobre el libro de texto en comparación con las realizadas con otros medios como, por ejemplo, la informática, la televisión o el vídeo. Parece que en los últimos años se retoma el interés por estos estudios, tal y como comenta Moyano (2011). Es lógico que se haya producido así, si tenemos en cuenta que la investigación en medios de enseñanza ha venido potenciada por el mundo de la industria, y a esta le ha interesado siempre contrastar las posibilidades que sus nuevos medios podrían tener con las tradicionalmente utilizadas, es decir, con el libro de texto y con el profesor.

Se suelen resaltar algunos aspectos que deben contemplarse en la elaboración de los libros de texto ante las circunstancias y necesidades actuales. Es necesario modificar el énfasis que se da, en general, a los contenidos conceptuales (teóricos) con relación a los procedimientos o actitudes. En ese sentido, por ejemplo, hay que incluir aspectos no relacionados tradicionalmente con áreas académicas, pero vinculados a realidades inmediatas y actuales como la protección del medio ambiente, la educación para la salud, el consumo, los medios de comunicación social, etc. Este tipo de contenidos tiene que contar, al menos inicialmente, con un abordaje no conceptual, es decir, el aprendizaje del alumno ha de evaluarse en función de parámetros comportamentales y no sólo de conocimiento.

Las críticas que se le han hecho, las podemos sintetizar de acuerdo con diversos autores (Imbernón y Casmayor, 1985; Torres, 1989; Zabala, 1990), en las siguientes: (a) Presentar los contenidos de forma unidireccional, descontextualizados y aislados. (b) Tienen intereses ideológicos y políticos. Limitan el papel del profesor, que se convierte en un mero intermediario, entre el autor-casa editorial y el alumno, o entre la Administración-Institución Educativa y el alumno. (c) Fomentan un reduccionismo metodológico del profesor. (d) No desarrolla la formación crítica del niño, limitando además la experimentación. (e) Fomentan el aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. (f) No apoya la contrastación de lo estudiado con la realidad. (g) No respeta las experiencias previas del estudiante, ni su ritmo de aprendizaje. (h) Presentan los contenidos como productos acabados y formalizados. (i) Seleccionan y en consecuencia obvian información. (j) Se presenta como un fin en sí mismo, no como un medio o un instrumento. (k) Limitan el desarrollo de las habilidades cognitivas del alumno favoreciendo aquellas que se apoyan en los códigos verbales e icónicos estáticos.

También las investigaciones sobre las dificultades y constreñimientos de las prácticas de renovación en las aulas vienen a mostrar el papel contradictorio de los padres en relación con la innovación. Tal y como comentan Rodrigo y Palacios (1998), por un lado,

están satisfechos con el profesor que realiza salidas con los escolares al entorno, que organiza talleres y que suscribe proyectos de investigación; pero, al final, valoran la educación que reciben sus hijos en función del progreso en las materias fundamentales, midiéndose ese progreso en relación con las preguntas que se formulan desde el libro de texto y los resultados escolares.

Resulta necesario preguntarse por qué se sigue manteniendo este fenómeno cuando, desde hace mucho tiempo, las voces del campo pedagógico vienen insistiendo en la necesidad de encontrar propuestas alternativas, como así ha investigado Castillo (2011). Cómo es posible que, siendo tan profundas y radicales las transformaciones que ha ido experimentando el mundo de la cultura y de la comunicación, el artefacto que concreta y presenta el currículo en el interior de la institución escolar mantenga su vigencia.

En las investigaciones realizadas se deduce que existe una continuidad de los libros editados en los sucesivos cambios curriculares: los modelos e ideas anteriores siguen perviviendo en los nuevos libros a pesar de lo que decida el currículo (Selander, 1995) y las variaciones mayores se refieren a la presentación del libro (De Posada, 1999, Westbury, 1990). Otras investigaciones como la de Jiménez y Perales (1997) admiten ligeras mejorías en los libros a lo largo de los años, sobre todo desde el punto de vista metodológico, y un posible aumento de las referencias dedicadas a temas de la vida cotidiana y ciencia-tecnología-sociedad.

Es verdad que cada vez más profesores y profesoras tienen desmitificado este recurso y, cuando lo utilizan, lo hacen como uno más entre otros muchos. Hay docentes que se dedican a proponer y elaborar materiales curriculares alternativos, otros tratan de desmascarar los contenidos que aparecen deformados en los libros de texto.

Pero, lo cierto es que más pequeños o más grandes, con más o menos ilustraciones, nuevos colores, formatos que simulan una pantalla de computadora, nuevos y viejos contenidos, ejercicios de siempre, añadidos para profesores, con pruebas de evaluación o sin ellas, copiados de anteriores, reciclados o recién creados, editados en Buenos Aires o en Madrid, el libro, en su esencia pedagógica, mantiene el sentido original para el que fue concebido: la distribución de un conocimiento "legítimo" en el ámbito de las escuelas, tal y como explica Tiana (1999).

Una interesante propuesta, que conocemos por los estudios desarrollados por Asgeirsdóttir (2007), la constituyen los llamados Libros enriquecidos, también llamados "enhanced appbooks" que permiten la integración de recursos multimedia, además de extender la experiencia de lectura a un ámbito social en el que se puede compartir, opinar, debatir, seguir a otros lectores o recomendar a través de redes sociales. De esta manera el libro

de texto se convierte en una interfaz compartida pasando de ser un objeto a un sistema de aprendizaje.

En España, según los estudios de Alonso, Cordón y Gómez (2012), el programa Territorio Ebook de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (FGSR) está desarrollando una experiencia de uso de iPad con profesores y alumnos en Institutos de la provincia de Salamanca con resultados muy satisfactorios por parte de ambos. Esa experiencia ha permitido diseñar la Nubeteca, el nuevo concepto de Biblioteca de esa misma Fundación con la que se ha llevado a cabo: la cartografía de la etnografía de lectores de Biblioteca Pública, el desarrollo de modelos de utilidad para clubes de lectura virtuales y presenciales, la definición de la doble vertiente de la Biblioteca Pública en los entornos de la lectura digital, la lectura social y las nuevas narrativas: dinamizadora y formadora de lectores, la potenciación de nuevas relaciones entre los lectores y los autores y rediseñar los nuevos servicios que la Biblioteca Pública ha de prestar a los lectores: clubes de lectura presenciales y en línea a la carta, préstamo de contenidos, autoedición, laboratorios maker, etc.

También el llamado Proyecto Dedos: tabletas digitales en el aula, desarrollado por el Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA) de la FGSR, que ha pretendido explorar las posibilidades de las tabletas digitales en el ámbito educativo, al entenderlas como un instrumento que puede aportar valor añadido al proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que promueve nuevas formas de acercamiento a la lectura.

Resulta muy interesante, llegado a este punto, detenerse y considerar las apreciaciones que han hecho Alonso et al. (2012). Según estos autores, cuando en agosto de 2010, Amazon anunció que había vendido el doble de libros electrónicos que de libros impresos, se pensó que se había logrado la aceptación generalizada de los libros electrónicos. Sin embargo, consideran necesario matizar que cada género está teniendo un desarrollo diferente.

Sin embargo, demasiados estudios y reflexiones (Castañeda, 1999; Osorio, 2002 o Galvalisi, 2007, por citar algunos) insisten en que la utilización de libros de texto supone una opción excluyente de otros planteamientos metodológicos y se ha convertido en uno de los puntales de la cultura escolar actual, junto con la clasificación del alumnado por edades o los exámenes.

Igualmente, Cabero, Duarte y Romero (2002) mencionan estudios de autores como Venezky (1992) para quien los profesores son muchas veces formados exclusivamente para saber usar el libro de texto, más que para ejecutar su visión del currículum. En relación con este problema de la formación profesional, insisten en el individualismo. Pienzan que si el profesor solo sigue los contenidos, programación y objetivos que se le ofre-

cen en el libro de texto, puede superar el curso académico, pero no necesita la relación con los compañeros para buscar nuevas estrategias o formas de superar los problemas que se le presenten. En esta misma línea Woodward (2002) citó diferentes estudios que ponían claramente de manifiesto cómo los profesores mayoritariamente usan los libros de texto como material básico, tendiendo además a utilizarlo con pocas modificaciones.

Además de todo esto que venimos planteando, nos encontramos con otra realidad. Tal y como señalan Rinaudo y Galvalisi (2002), el profesor todavía suele invertir poco tiempo en tareas específicas relacionadas con la elaboración, selección y organización de los materiales de enseñanza; que los libros de texto y las guías que los acompañan son los recursos usados preferentemente por los docentes para planificar la enseñanza, si bien estas planificaciones no se ajustan linealmente a la estructura y organización que presenta el material, y que la naturaleza del contexto curricular en que trabajan los profesores incide en la adopción de los materiales: cuando las instituciones se caracterizan por la jerarquización de las decisiones y son altamente prescriptivas, los materiales utilizados suelen ser estandarizados; mientras que cuando se favorece la autonomía de las decisiones de los profesores, se tiende a adoptar materiales más variados, entre los que se destacan los de elaboración propia.

Los profesores no asignan a los libros de texto determinadas funciones como resultado de un minucioso proceso de análisis de sus atributos intrínsecos, sustentado en criterios de orden teórico. Tampoco se detienen en la fundamentación epistemológica o didáctica que estos libros suelen incluir en las páginas iniciales, sino que realizan “adaptaciones funcionales” derivadas de la necesidad de dar respuesta a la multiplicidad de requerimientos de la enseñanza de la disciplina (búsqueda y selección de textos breves y de distinto tipo, articulación de contenidos provenientes de diferentes campos de estudio, ejercitación abundante y variada, atención a un público altamente heterogéneo), en medio de condiciones laborales poco favorables (escuelas con bibliotecas inexistentes o escasamente equipadas, intensificación y pauperización del trabajo docente, entre otras). Esta práctica podría relacionarse con el hecho de que los profesores no han recibido ninguna formación sobre la selección y uso de manuales, ni durante sus carreras de grado ni en instancias de formación continua.

Cuando los profesores, por el contrario, cambian las guías y orientaciones de los libros de texto, estas transformaciones, aunque no existe un modelo estándar de utilización (Zahorik, 1991), suelen consistir en una reordenación de las cuestiones, insertar ejemplos relevantes de contexto local, omitir materiales considerados redundantes o demasiado difíciles, omitir actividades que requieren manipulaciones, grupos de trabajos, y actividades que llevan al desarrollo en los estudiantes del pensamiento divergente. Un estudio realizado en nuestro país por Correa y Área (1992) para conocer las opiniones

que tenían los profesores acerca de los libros de texto y los usos a los que lo destinaban, citaron entre los motivos que fundamentalmente apuntaban los profesores para utilizar los libros de texto el de la comodidad y la rutina (66,5%). A ellos le añadían la facilidad de uso que se atribuye a estos materiales a la hora de ser incorporados a la enseñanza.

A modo de conclusión

Sin riesgo a la equivocación, se puede decir que los libros de texto son los mediadores curriculares básicos que se utilizan todavía en nuestras escuelas. Ahora bien, siguiendo a Negrin (2008), esta utilización no significa que exista una uniformidad en las opiniones sobre sus potencialidades para la educación y la instrucción. Frente a él, existen diversas posturas que van desde los que niegan su utilidad y proclaman lo pernicioso del modelo educativo que originan, debido a su conservadurismo, hasta los que reclaman que el currículo debe de estar dirigido por ellos y que la función básica del profesor consista en seguir su estructura y pasos de actuación sugeridos; desde los que les confieren un carácter básico para la mejora e implementación de las reformas escolares, asegurando la igualdad de oportunidades y facilitando la tarea del estudiante, hasta los que los perciben como instrumentos tradicionales que impiden el avance y desarrollo de innovaciones educativas (Imbernón y Casamayor, 1985; Torres, 1989; Choppin, 1992; Venezky, 1992 y Tonucci, 1997).

De todas formas, lo que sí es obvio, como indica Martínez (1992), es que los alumnos dedican bastante tiempo a interactuar con estos materiales, que la labor del profesor se ve guiada en su planificación, desarrollo y evaluación por él, y que las familias llegan a valorar la actividad de la escuela por los materiales impresos que utilizan sus hijos.

Más allá de las argumentaciones de los teóricos, estos "*libros de la sociedad*" (Van Dijk, 2003), que aparentemente le entregan al docente los procesos "resueltos", transitan con absoluta naturalidad y gran fuerza legal por nuestras aulas. Los manuales siguen siendo utilizados masivamente, y las prácticas de muchos docentes se caracterizan por la dependencia profesional de este tipo de materiales.

Muchos expertos, informes y prospecciones del futuro señalan que el libro en papel, tarde o temprano, irá desapareciendo en los próximos años como objeto de consumo masivo para ser sustituido por el libro electrónico o ebook (Warlick, 2008). Este autor se pregunta lo que muchos otros, quizás con diferentes matices, pero con las mismas inquietudes: ¿qué pasará en las escuelas?, ¿podemos predecir que los actuales libros de texto impresos serán sustituidos, a medio plazo, por libros electrónicos educativos?

Es de suponer que la familiaridad de las nuevas generaciones con las TIC, con unos

escolares, usuarios habituales de todo tipo de tecnología en su vida cotidiana y en el ocio, convertirá en natural y normal trabajar con medios electrónicos en el aula. Para esta generación de estudiantes la desaparición de los textos escolares impresos no será una noticia que les preocupe. Como ha señalado Prensky (2010) estos jóvenes son nativos digitales, es decir, individuos que han nacido y crecido rodeados de cientos de artilugios tecnológicos, para quienes es normal su uso en la vida cotidiana. Como sigue señalando Prensky (2010, p. 35):

hasta hace poco las principales razones que han dificultado la llegada de la tecnología a las escuelas eran precisamente éstas: la dificultad de uso que los artefactos digitales representaban para los docentes y los estudiantes, y su alto precio o coste de inversión. Hoy en día ambos argumentos ya son obsoletos. Mi predicción es que en un plazo de menos de una década -incluso me atrevería a aventurar que en ciertos países sea en un lustro- la escenografía escolar cambiará sustantiva y radicalmente en lo tocante a los medios y materiales didácticos en empleados por docentes y alumnos en las aulas. Imagino que en pocos años los textos escolares tradicionales irán siendo sustituidos por un soporte electrónico (es decir, un ebook) que permita descargar los materiales de estudio y trabajo digitales.

Por su parte, Mejía (2001) indica que lo ideal es que las escuelas sigan contando con múltiples y variados tipos de libros impresos: enciclopedias, libros de lectura y de cuentos, libros científicos, ensayos, libros de texto, etc. Los centros educativos deben ser uno de los principales escenarios de supervivencia del material impreso.

Cada aula o salón de clase, además de contar con sus aparatos digitales como cañones de proyección multimedia, pizarrón digital y computadora, debieran contar con pequeñas bibliotecas en las que estarían disponibles libros de lectura infantil y juvenil, así como textos escolares para las distintas materias y asignaturas... Defiendo que la escuela en general, y específicamente sus aulas debieran proporcionar al alumnado también múltiples y diversas experiencias de acceso y uso de la cultura impresa. De este modo, cada salón de clase debiera ser una especie de "centro de recursos para el aprendizaje" que proporciona experiencias de aprendizaje multimodales tanto con tecnologías impresas, audiovisuales como digitales. (p. 67).

En definitiva, lo que parece evidente que está en juego no es cambiar unos materiales educativos del pasado (los libros de texto) por otros sofisticados tecnológicamente, sino formar adecuadamente al alumnado como ciudadanos cultos, críticos y preparados para afrontar las incertidumbres y rasgos multimediáticos de la cultura del siglo XXI y ello significará cambiar la pedagogía utilizando de forma habitual y constante tanto libros como recursos electrónicos.

Según Prendes (2004), el papel y la actitud del maestro deben transformarse al abandonar el libro de texto en favor de una biblioteca para la clase. Supone que el maestro debe programar en términos realistas el propio trabajo escolar sin dejarse llevar por un falso entusiasmo que le lleve a llenar innumerables páginas con objetivos trascendentales escasamente verificables. Necesita, como mínimo, dos recursos básicos: profesionalidad y cooperación.

En esta misma línea se posiciona Pagés (2007), cuando insiste en que el profesorado debería cuestionarse si es necesario que cada alumno tenga su libro de texto, de uso personal e intransferible, o puede existir una biblioteca de clase en la que existan libros de texto con diferentes enfoques que permitan analizar, contrastar y valorar enfoques distintos de hechos, acontecimientos o problemas geográficos e históricos. Esta segunda medida exige un trabajo cooperativo entre el alumnado y casa difícilmente con un libro de texto para cada uno. En segundo lugar, el profesorado ha de plantearse qué uso hace del libro de texto en sus clases. Hace un seguimiento de su secuencia, de sus contenidos o de sus actividades o, por el contrario, intenta un uso creativo del libro tanto de su secuencia como de sus contenidos y actividades, adaptándolos a su realidad a fin de conseguir unos mayores y mejores aprendizajes de su alumnado. Opina que ni las editoriales, ni las administraciones, fomentan, ni parece que tengan mucho interés en hacerlo, salvo honrosas excepciones como este Seminario, el debate, el intercambio y la investigación educativa sobre la manera como el profesorado utiliza el libro de texto ni sobre las maneras cómo el alumnado se hace con su contenido. Parece que se apuesta por unos libros “a prueba de profesores”.

Adoptar un solo libro para todos los alumnos y seguirlo sin modificación, rectificación ni ampliación, según Cortés (2001), equivale a esclavizarse a su autor y a privar al niño de múltiples incentivos y posibilidades que desarrollan su pensamiento. En épocas pasadas se recomendaba «temer al hombre de un sólo libro» a causa de su visión unilateral y dialéctica radicalmente carente y empobrecedora: pero es todavía peor la escuela de un sólo libro, porque el dogmatismo, el simplismo y la superficialidad son inevitablemente sus consecuencias intelectuales y culturales.

Para Prendes y Solano (2003) es evidente que rechazar el material único implica cambiar el método de trabajo: programar, establecer los objetivos, definir los contenidos, preparar el material de forma que el alumno sea, cada vez más, protagonista de su propio aprendizaje; que su investigación, su propia experiencia se convierta en el eje de su estudio, del trabajo en equipo, del cambio de actitudes, de su desarrollo personal.

Nos parece fundamental lo que afirma Castillo (2011) en relación a si la escuela considera que su finalidad principal es la transmisión de los conocimientos, mediante un

maestro que representa el saber oficial a todos los alumnos (que no saben), para que todos alcancen un nivel común de nociones, previamente organizado; entonces el libro de texto es un instrumento necesario y coherente. Pero, si la escuela cree que su principal objetivo es la promoción y el desarrollo cultural (social, afectivo, operativo, también), de cada alumno, hasta los niveles máximos posibles para cada uno; si el único modo de crecer culturalmente consiste en la construcción de conocimientos, hay que reconocer que el libro de texto es un instrumento limitado y limitante, incoherente y que debe ser sustituido. Esta escuela no puede tener como punto de referencia cultural un texto igual para todos sus alumnos, válido para todo el Estado. Se trata más bien de una escuela que acepta el reto de afrontar los pequeños y complejos conocimientos de los alumnos, ligados a su experiencia próxima en el tiempo y en el espacio. Para ello el libro de texto no sirve; sirven los libros, muchos libros: para leer, consultar, contrastar experiencias...

Bibliografía

Alonso, J., Gómez, R. y Cordón, J. A. (2012). Libros de texto electrónico: un potencial de futuro. *Revista Chilena de Bibliotecología y Gestión de Información*, 3. Disponible en: <http://elis.da.ulcc.ac.uk/16925/1/Libroselecteducativos.pdf>.

Alzate, M., Arbeláez, M., Gallón, H., Gómez, M. y Romero, F. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. New York: Routledge y Kegan Paul.

Área, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. En Sancho, J. M. (coord): *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

Asgeirsdóttir, I. (2007). ¿Qué hace que un texto de estudio sea bueno y cómo nos aseguramos de que todos los estudiantes reciban uno? En: *Gobierno de Chile, Ministerio de Educación - UNESCO*, 19-25. Primer seminario internacional de textos escolares. Santiago de Chile.

Braslavsky, C. (1996). Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930). En H. Cucuzza (Comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Cabero, J., Duarte, A. y Romero, R. (2002). *Los libros de texto y sus potencialida-*

des para el aprendizaje. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm>.

Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A. y Sebastián, M. E., (1999). Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil, *Monografías Escuela Española*, (2ª ed., aumentada y ampliada). Barcelona: Praxis

Carbone, G. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su Análisis y Evaluación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castañeda, A. L. et al. (1999). Cómo evaluar y seleccionar libros de texto escolar. Santa Fe de Bogotá: Fundalectura.

Castillejo, E. (2014). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)*. Madrid: UNED

Castillo, A. (2011). *Cambios Editoriales: El Libro de Texto 2.0*. Delibros, 256, 26-32.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Hachette Education. *Collection Pedagogies pour demain*. París: Hachette.

Correa, A. D. y Área, M. (1992). ¿Qué opinan los profesores de E.G.B sobre el uso del libro de texto en las escuelas? *Curriculum*, 4, 101-116.

Cortés, M. (2001). Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoque en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (113-144). Buenos Aires: FLACSO Manantial.

De Posada, J. M. (1999). The presentation of metallic bonding in high school science textbooks during three decades: science educational reforms and substantive changes of tendencies. *Science Education*, 83(4), 423- 447.

Galvalisi, C. F. (2007). Sobre enfoques, instrumentos y criterios para la revisión de la calidad de los libros escolares. En: *Gobierno de Chile, Ministerio de Educación - UNESCO*. Primer seminario internacional de textos escolares, 319-327. Santiago de Chile.

Gellner, E. (1994). *Posmodernismo, razón y religión*. Barcelona: Paidós.

Grinberg, S. (1997). Texto escolar y mercado editorial en contextos de transformación educativa. *Propuesta Educativa*, 17, 74-82.

Imbernón, F. y Casamayor, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.

Jiménez, J. y Perales, F. J. (1997). Propuesta taxonómica para un análisis de las ilustraciones en los textos de física y química, en Jiménez Pérez, R. y Wamba Aguado, A. M. (eds.). *Avances en la didáctica de las ciencias experimentales*, pp. 519-528. Huelva: Universidad de Huelva.

Kisler, N. M. (2012). *La visión de Steve Jobs sobre la Educación y los libros digitales*. Recuperado de <http://appleweblog.com/2012/01/la-vision-de-steve-jobs-sobre-laeducacion-y-los-libros-digitales>.

Laudato, N.; Arroyo, E.; Craig, K. y Dearment, C. (2011). Ebook Investigation Project Report. University of Pittsburgh. *Center for Instructional Development y Distance Education*. Recuperado de <http://www.cidde.pitt.edu/sites/default/files/CIDDE-eBook-Report-2011-Web.pdf>.

Marqués, P. (2002). Cambios en los centros docentes: una metamorfosis hacia la escuela del futuro. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 185, 9-18.

Martínez, J. (1992). Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*. 203. 8-13.

____ (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Editorial Morata.

Mejía, W. (2001). Libros de texto escolar en Colombia. Índice analítico de leyes, decretos y resoluciones (1886-2000). *Revista Educación y Pedagogía*. 8, 271-334. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Meyer, L. (1994). Los libros de texto de ciencias ¿son comprensibles? En C. Minnick Santa y D. Alvermann (Comps.), *Una didáctica de las ciencias. Procesos y aplicaciones*, 70-87. Buenos Aires: Aique.

Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>.

Moya, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, págs. 133-152.

Moyano, J. (2011). La Digitalización De La Escuela: La Escuela Digital. *Delibros*. 249, 76-77.

Negrin, M. (2008). *Profesores de lengua y literatura y libros de texto. Modos de empleo, saberes y contextos escolares*. Tesis para optar al título de Magister en Educación Superior Universitaria. Cipolletti, Argentina: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Osorio, H. G. (2002). La comprensión lectora y su incidencia en los procesos de pensamiento. *Revista Cuadernos Pedagógicos*, 20, 169-185.

Pagés, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En Ávila, R. M., López, R. y Fernández, E. (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. 205-215. Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Prendes, M. P (2004). El diseño y la producción de manuales escolares. En Salinas, J.; Aguaded, I. y Cabero, J. (coords.): *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial.

Prendes, M. P. y Solano, I. M. (2003). Herramienta de evaluación de material didáctico impreso. En Martínez, F. y Torrico, M. (coords): *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la aplicación educativa*. Santa Cruz de la Sierra: Universidad NUR.

Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Madrid: SEK, S.A.

Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. París: SECAB/CERLAL/Editorial de la UNESCO.

Rinaudo M. C. y Galvalisi, C. F. (2002). *Para leerte mejor... cómo evaluar la calidad de los libros escolares*. Buenos Aires: La Colmena.

Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Selander, S. (1995). Análisis del texto pedagógico (Trad. de A. Sánchez García), en García Mínguez, J. y Beas Miranda, M. (comps.). *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*, 131-161. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.

Singer, H. y Donlan, D. (1989). *Reacing and learning from text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tiana, A. (1999). La Investigación Histórica sobre los Manuales Escolares en España: el Proyecto Manes. *Clio y asociados: La historia enseñada*, 4, 101-119.

Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Investigación en la Escuela*, 33, 15-16.

Torres, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, 50-55.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Venezky, R. (1992). Textbooks in school and society. En Jackson, Ph. (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York. Mac-Millan, 436-461.

Villalaín, J. L. (1997). *Manuales escolares en España. Tomo I: Legislación (1812-1939)*, Madrid: UNED.

Warlick, D. F. (2008). *Redefinig Lit-er-a-cy 2.0*. Colombus (Ohio): Linworth.

Westbury, I. (1990). Textbooks, Textbook Publishers and the Quality of Schooling, en Elliot, D. L. y Woodward, A. (eds.). *Textbooks and Schooling in the United States*, 1-22. Chicago: The National Society for the Study of Education.

Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En Mauri, T. et al. *El currículum en el centro educativo*, 125-167. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Horsori.

Zahorik, J. (1991): Teaching Style and Textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 185-196.