

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

María Teresa Muedra Peris¹

muepe@alumni.uv.es

Eva Morón Olivares²

eva.moron@uv.es

Ángela Gómez López³

angela.gomez@uv.es

Facultat de Magisteri. Universitat de València (Spain)

Resumen

Este trabajo evalúa la relevancia prestada a los contenidos de lengua española por los libros de texto de Educación Primaria; y analiza la percepción de los maestros en formación al respecto. Primero, se recogieron datos de cuatro colecciones de 1º a 6º de Primaria y se validaron unas categorías de contenido para clasificar las actividades de los libros. Segundo, dos grupos de estudiantes universitarios rellenaron un cuestionario sobre el orden de importancia de estos mismos contenidos. Los resultados mostraron que hay una alta correlación entre las distintas editoriales en cuanto a la importancia otorgada a los contenidos, siendo “Procesos de comprensión” y “Tipología textual” los considerados más importantes; los estudiantes, por su parte, concedieron más importancia a “Procesos de expresión” y “Fonética, fonología y ortografía”. Las mayores divergencias editoriales-alumnado se encontraron en “Pragmática” y “Tipología textual”, lo que podría revelar que la formación de los maestros hace hincapié en aspectos de la materia que son menos atendidos en los libros de texto. Ser conscientes de este hecho podría ayudarles a mejorar sus prácticas didácticas.

Palabras clave: Análisis de libros de texto – Maestros en formación – Didáctica de la Lengua – Lengua española – Concepciones del profesorado

Abstract

The present paper evaluates the relevance given to content by Spanish Language Primary School textbooks. It also analyses the self-perception of pre-service teachers accordingly. Firstly, data were collected from four collections of textbooks from 1st to 6th year of Primary Education. A taxonomy was validated to classify textbook activities. Secondly, two groups of university students filled in a questionnaire about the order of relevance of these content categories. Results showed a high correlation among publishers regarding the relevance of content categories, being ‘Comprehension processes’ and ‘Text typology’ the most important for them. Students gave more importance to ‘Expression processes’ and ‘Phonetics, Phonology and Mechanics’. Disagreement between publishers-students was bigger on ‘Pragmatics’ and ‘Text typology’. This discrepancy could reveal that teacher training may focus on aspects of the subject different from textbooks. Being aware of this fact would help students and teachers improve their practices.

Key words: Textbook analysis – Pre-service teachers – Language Teaching – Spanish Language – Teachers’ perceptions

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

1. INTRODUCCIÓN

El libro de texto tiene una importancia significativa como instrumento educativo. La UNESCO (2016) considera que cumple una función central en el aprendizaje y que constituye una herramienta fundamental que facilita el acceso a la educación.

En nuestro contexto educativo, los libros de texto tienen un uso extendido en el aula y son utilizados como instrumento básico para vehicular el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fernández y Caballero, 2017), convirtiéndose muchas veces en soporte y guía del currículo escolar (Suárez, 2019; Gómez, Cózar y Miralles, 2014; Martínez, Valls y Pineda, 2009).

Estudios recientes (ANELE, 2019) han observado que en España alrededor de un 70% del profesorado reconoce usar el libro de texto como herramienta principal en la enseñanza y un 45% usa los libros de texto en soporte digital. Además, las ventas de libros de texto demuestran que este recurso sigue siendo usado de forma general en las escuelas. Por lo tanto, podemos afirmar que el libro de texto sigue siendo un recurso didáctico muy presente en los centros docentes de España.

En esta situación, el libro de texto acaba convirtiéndose en el eje vertebrador del currículo. Es cierto que las actividades o lecciones que proponen los libros se pueden poner en práctica de diferentes maneras, pero, tal y como destaca Cintas (2000), es frecuente que el profesorado atienda a la propuesta del libro y ejecute la actividad tal y como este la presenta. De este modo, es el libro de texto en muchas ocasiones el que promueve y desarrolla la enseñanza en las aulas (Fernández y Caballero, 2017).

Horsley y Lambert (2001) establecieron tres usos principales del libro de texto en las aulas: cubrir todas las destrezas y competencias (es decir, toda la práctica docente está guiada por el libro de texto); ser fuentes de contenido (se consideran material extra para ampliar la práctica del estudiante); ser referentes para la discusión en clase (el libro de texto como excusa para promover el pensamiento crítico en los estudiantes). Este último uso es de gran importancia en la formación de maestros y resulta imprescindible que estos adquieran criterios sólidos para seleccionar los libros de texto en su futura profesión (Borries, Körber y Meyer-Hammer, 2006). No se trata de acabar con los libros de texto, sino, más bien, de conocer sus debilidades y fortalezas (Braga y Belver, 2014).

Si, como estamos viendo, el libro de texto tiene un papel central en nuestras escuelas, resulta relevante analizar de qué manera esta herramienta didáctica incorpora el aprendizaje y enseñanza de los contenidos. Esto nos permitirá, por un lado, contrastarlo con lo que efectivamente aparece desarrollado en el currículo; y, por otro, hacer hipótesis bastante fiables sobre lo que ocurre en las aulas, con el fin de contribuir a la construcción de una mirada crítica sobre la práctica docente.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es, por un lado, analizar la importancia otorgada a los distintos bloques de contenido por los libros de texto de lengua española de Educación Primaria; y, por otro lado, compararla con la percepción que tienen los maestros en formación al respecto. En esta investigación, nos centraremos en el análisis del contenido, cuyo objetivo es verificar la presencia de ciertos conceptos en los libros de texto. El análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, una lectura que debe seguir el método científico: sistemática, objetiva, cuantitativa, replicable y válida (Abela, 2002). Esta técnica interpreta los procesos comunicativos que se dan en los libros de texto para realizar propuestas de actividades, desarrollar conceptos y transmitir información (Romagnoli y Massa, 2016).

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

2. METODOLOGÍA

2.1 Corpus y participantes

Para este estudio se seleccionaron cuatro colecciones completas de libros de texto (desde 1º hasta 6º de Educación Primaria) de cuatro editoriales de gran tirada nacional. Se trató de obtener un corpus lo suficientemente amplio que diese cuenta de un gran número y variedad de actividades, para poder observar y analizar patrones o tendencias en las distintas editoriales.

Se consideró la popularidad que tienen ciertas editoriales en los centros escolares del territorio español y, concretamente, en la Comunidad Valenciana, contexto en el que se realiza este estudio. Para conocer qué editoriales eran las más utilizadas en los centros educativos españoles, se tomaron los datos procedentes de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Materiales de Enseñanza (ANELE, 2019) y de algunos estudios previos (Suárez, 2019; Braga y Belver, 2016; Martínez y Rodríguez, 2010). Así, las cuatro editoriales elegidas fueron Santillana (*Lengua Castellana*. Colección: Mochila Ligera, 2014), Anaya (*Lengua*. Colección: Aprender es crecer, 2014), SM (*Lengua*. Colección Savia, 2015) y Vicens Vives (*Lengua*. Colección: Aula Activa., 2015).

En todas las editoriales, los libros de texto de cada curso se dividen por trimestres, y cada trimestre contiene cinco unidades. Cada unidad está dividida en diversos bloques que, por lo general, son similares en todas las editoriales: comprensión lectora, vocabulario, gramática, ortografía, expresión oral, expresión escrita y literatura. De aquí en adelante, nos referiremos a las diferentes editoriales con las siguientes abreviaturas: Ed#1 (Santillana); Ed#2 (Anaya), Ed#3 (SM) y; Ed#4 (Vicens Vives).

Para el segundo estudio, participaron 62 estudiantes (edades comprendidas entre los 20-25 años de ambos sexos) de dos grupos naturales de una universidad de la Comunidad Valenciana (España). Estaban matriculados en la asignatura *Formación Literaria para Maestros* del segundo curso del Grado en Maestro en Educación Primaria (curso 2018-2019). Se eligieron estos grupos porque ya habían cursado la materia *Lengua española para maestros* el año anterior. Por tanto, ya tenían conocimiento previo sobre los contenidos relacionados con el presente estudio. Además, su momento formativo se encontraba justo en la mitad del Grado (en el segundo cuatrimestre del segundo curso), con lo cual, estos alumnos ya habían cursado gran parte de su formación como maestros.

2.2 Materiales, medidas y procedimiento

Para vaciar y clasificar el contenido de lengua española de los libros de texto y valorar la atención que prestaban a cada componente, era preciso disponer de unas categorías de análisis. El objetivo era conocer, de forma general, qué contenidos incluyen los libros de texto, cómo se distribuyen y, de manera específica, cuánta atención reciben.

Tras una búsqueda bibliográfica, no se encontraron en la literatura especializada unas categorías que satisficieran las necesidades de este estudio. Por tanto, se procedió a construir y validar un listado *ad hoc*. La primera consideración que se tuvo en cuenta fue que los contenidos mínimos que debían aparecer en los libros de texto debían ser los que prescribe el currículo oficial. Así, se tomó como punto de referencia los decretos que establecen el currículo oficial básico de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, donde se desarrolló el estudio (R.D. 126/2014, de 28 de febrero; D. 108/2014, de 4 de julio, del Consell; y D. 88/2017, de 7 de julio, del Consell).

Tres expertas, doctoras en filología, tomaron de forma independiente un mismo curso completo del currículum de lengua española y vaciaron el contenido conformando categorías de análisis (morfología, sintaxis, etc.). Tras la puesta en común, se tomaron estas categorías iniciales y, de

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

nuevo, las expertas clasificaron el contenido de otro curso escolar de forma independiente. El resultado se puso en común y se discutieron los desacuerdos.

Para validar las categorías de análisis se tomaron dos libros de texto de lengua española de 3º y 6º de Educación Primaria, de una conocida editorial. Se eligieron estos dos cursos porque corresponden a momentos significativos de los aprendizajes que han de realizarse a lo largo de la Educación Primaria. Las tres expertas clasificaron el contenido de los libros de forma independiente, tomando como unidad de análisis la frecuencia de aparición de actividades de cada categoría. Puesto que resultaron 11 categorías y la intención del estudio es analizar únicamente el peso que tiene cada una de ellas (cantidad de actividades) en los libros de texto, se calculó el índice de acuerdo mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Éste daría cuenta de si las tres expertas medían o 'pesaban' de la misma manera las actividades. Su valor inicial fue moderado ($r < .60$). Los desacuerdos se solucionaron por discusión entre las expertas y se establecieron y definieron criterios más específicos dentro de cada categoría.

En una segunda ronda se volvieron a aplicar las categorías independientemente en dos nuevos libros de texto, también de 3º y 6º, pero de otra editorial de tirada nacional. En esta ocasión, el coeficiente de correlación fue más que suficiente ($r = .88$). La Tabla 1 muestra las categorías de análisis del contenido resultantes tras el proceso de validación entre-jueces.

Código	Categorías
MORF	Morfología
FFO	Fonética, fonología y ortografía
LEX	Nivel léxico-semántico
SIN	Sintaxis
VALING	Variedad lingüística y sociocultural
REC	Recursos de apoyo
TT	Tipología textual
PROEX	Procesos de expresión oral y escrita
PROCOM	Procesos de comprensión oral y escrita
PRAG	Pragmática
RL	Recursos literarios

Tabla 1: Categorías de análisis del contenido de lengua española resultantes.

Finalmente, se procedió al análisis de las cuatro colecciones completas de libros de texto de lengua española de las cuatro editoriales seleccionadas y se contabilizó la frecuencia de actividades correspondientes a cada categoría

Para el segundo estudio, se confeccionó un cuestionario en el cuál se pedía a los estudiantes que asignaran un orden de 1 a 9 a las categorías de contenido (siendo 9 la categoría más importante). El objetivo fue poder comparar el orden de importancia concedido por las editoriales y por los futuros maestros a las distintas categorías de contenido. Para ello, se calculó el

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

porcentaje de las actividades recogidas en cada editorial de cada categoría; y se le asignó también un orden de 1 a 9 según el orden de relevancia otorgado (proporción de actividades incluidas en cada categoría), siendo 9 la categoría más importante (con mayor proporción de actividades).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Relevancia de los contenidos curriculares en las colecciones analizadas

De las 18.021 actividades totales categorizadas procedentes de las cuatro editoriales analizadas, casi un 75% de las actividades presentes en los libros pertenecen a las categorías de Procesos de comprensión (PROCOM, 23%), Fonética, Fonología y Ortografía (FFO, 18%), Tipología textual (TT, 18%) y Procesos de expresión (PROEX, 15%). Las actividades menos presentes pertenecen a las categorías Variación lingüística (VALING), Pragmática (PRAG) y Recursos (REC), con porcentajes por debajo del 1%. La Tabla 2 muestra el recuento total de actividades por editorial en relación con cada una de las categorías generales de análisis.

Puesto que el número de actividades por editorial difiere un poco, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para saber si estas diferencias eran significativas. La correlación promedio fue alta (.84), siendo el límite inferior .77 y el superior .93. Así pues, las cuatro editoriales se encontraban dentro de los límites establecidos. Esto quiere decir que existe una gran convergencia entre ellas en cuanto a la distribución de las actividades.

Categorías		Ed#1	Ed#2	Ed#3	Ed#4	Total
Morfología	MORF	592	675	550	603	2420
Fonética, Fonología y Ortografía	FFO	891	1058	677	650	3276
Léxico	LEX	261	281	159	294	995
Sintaxis	SIN	110	142	101	142	495
Variación Lingüística	VALING	36	28	33	7	104
Recursos	REC	73	39	32	117	261
Tipología Textual	TT	929	505	843	928	3205
Procesos de Expresión	PROEX	1062	342	520	705	2629
Procesos de Comprensión	PROCOM	1061	1158	1064	792	4075
Pragmática	PRAG	30	57	17	150	254
Recursos Literarios	RL	51	84	126	46	307
Total		5096	4369	4122	4434	18021

Tabla 2: Cantidad total de actividades clasificadas por editorial y categoría.

Las categorías VALING y REC se eliminaron de los análisis por ser las categorías menos frecuentes, con diferencia, en todas las editoriales.

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

3.2 Percepciones de los maestros en formación

La Figura 1 muestra el orden de relevancia otorgado a cada una de las categorías en las cuatro editoriales consideradas para el análisis.

Como podemos observar, hubo una gran convergencia entre las editoriales en cuanto a la relevancia otorgada a cada una de las categorías. Es decir, en general todas ellas concedieron una mayor importancia a PROCOM (rango promedio: 8,5) y TT (rango promedio: 7,5) y una menor importancia a RL (rango promedio: 2,0) y PRAG (rango promedio: 1,5).

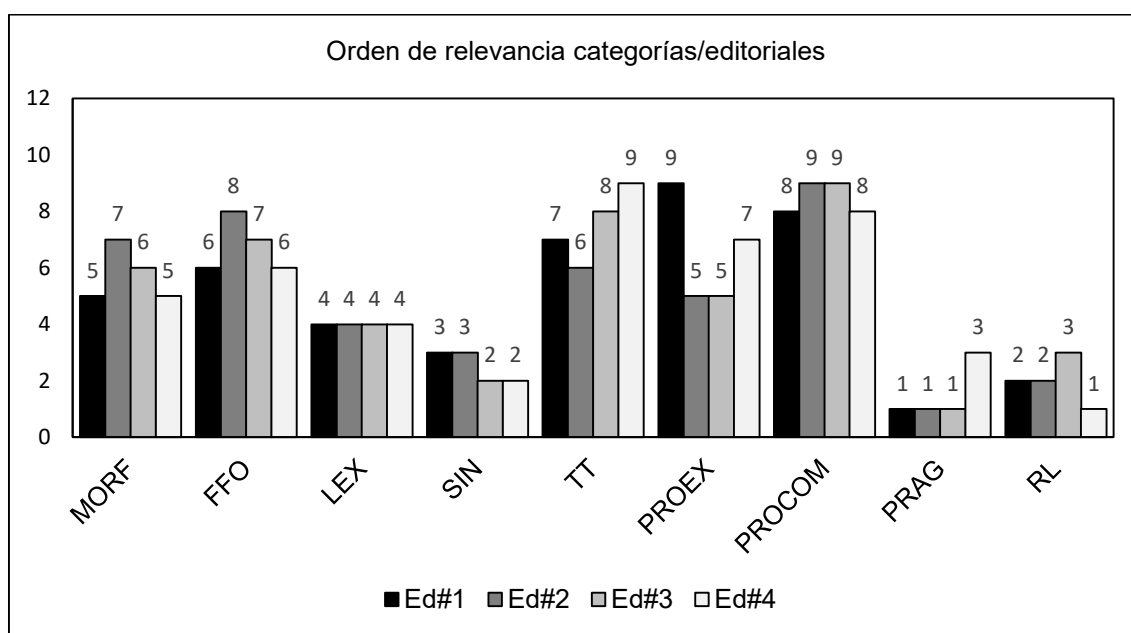


Fig. 1. Orden de relevancia otorgado a las categorías de análisis de contenido en las cuatro editoriales analizadas.

En cuanto a los maestros en formación, hubo una menor convergencia entre ellos, con una dispersión de 1,6 y 2,4 (DS promedio 2,0). Al igual que con las editoriales, se calculó el porcentaje de votos asignado a cada una de las categorías y se le asignó un orden de relevancia de 1 a 9. La Figura 2 muestra los resultados.

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

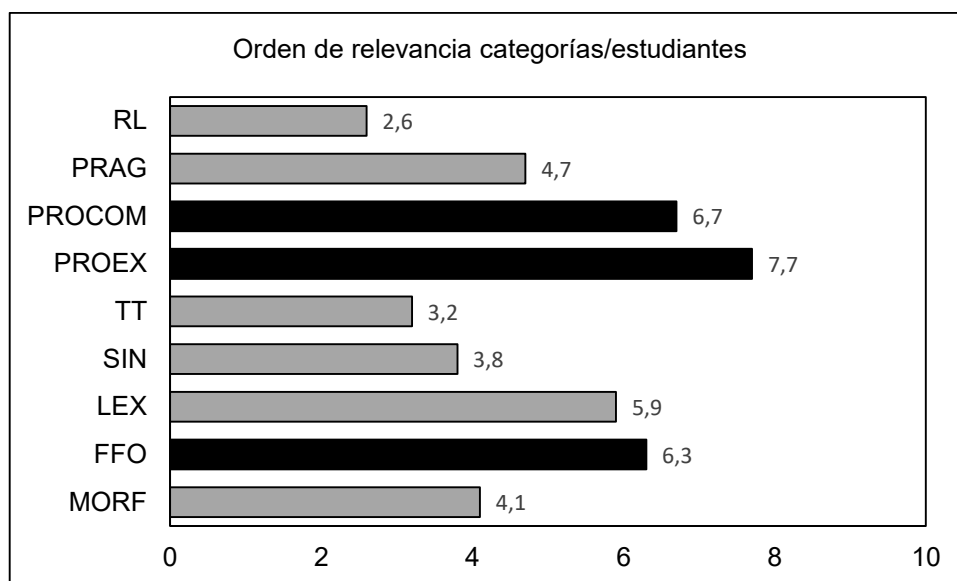


Fig. 2: Rangos promedios del orden de relevancia otorgado a las categorías de análisis del contenido por los estudiantes.

A pesar de que la convergencia es menor que entre las editoriales, debido a la dispersión de criterio, los estudiantes conceden una clara importancia a las actividades tipo PROEX (rango promedio: 7,70) y PROCOM (rango promedio: 6,71), y menor importancia a TT (rango promedio: 3,24), SIN (rango promedio: 3,84) y RL (rango promedio: 2,60).

Para comparar los resultados entre editoriales y alumnos, se computó un análisis multivariante con un ANOVA mixto de 2 (alumnos/editoriales) X 9 (categorías de contenido) de medidas repetidas, siendo alumnos/editoriales el factor entre-sujetos y las categorías el factor intra-sujetos. No hubo efecto principal del factor estudiantes/editoriales. Se produjo un efecto de interacción entre alumnos/editoriales y las categorías ($F(8,57) = 6.373$; $p < .001$; $\eta^2 = .47$; $P = 1$), con un tamaño del efecto grande. Esto quiere decir que la distribución de la puntuación (orden de relevancia) otorgada entre alumnos y editoriales a las categorías de contenido fue diferente. La Figura 3 muestra la comparación de los promedios de la relevancia otorgada a cada una de las categorías.

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

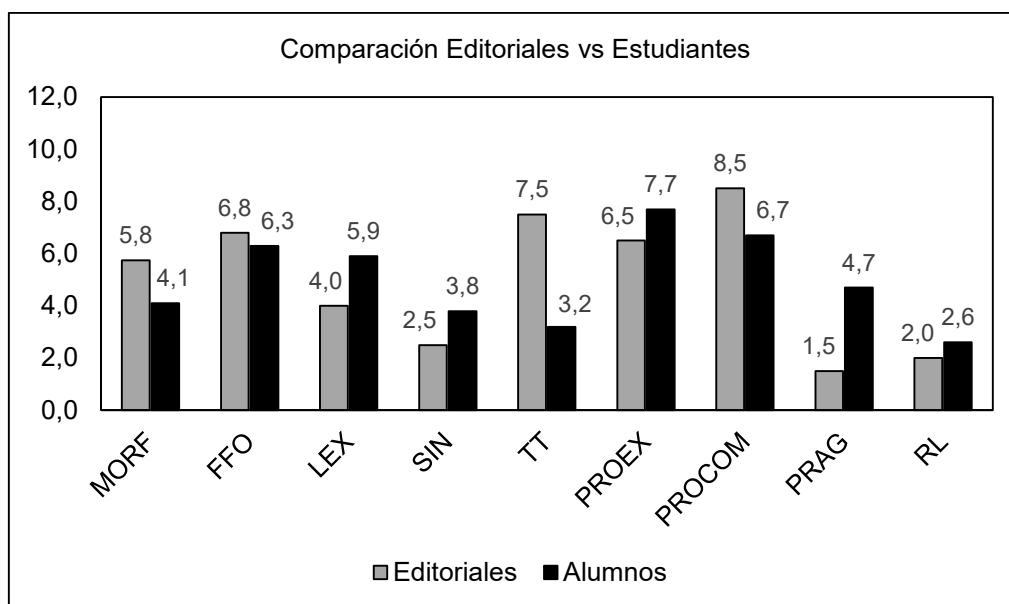


Fig. 3: Promedios del orden de relevancia otorgado a los contenidos por editoriales y estudiantes.

Aunque, globalmente, no existen diferencias significativas, podemos observar que tanto editoriales como estudiantes llegan a un acuerdo en FFO, SIN, PROEX y RL. En cambio, hay un gran desacuerdo en PRAG y TT, pues los estudiantes conceden una mayor importancia a PRAG y las editoriales a TT.

4. CONCLUSIONES

Como se ha podido ver, se ha realizado un estudio para analizar la relevancia prestada a los contenidos curriculares por los libros de texto de lengua española de Educación Primaria. Los resultados se han comparado con las percepciones de dos grupos de maestros en formación. Se ha obtenido un alto acuerdo entre editoriales, lo que podría deberse bien a una convergencia lógica entre expertos, o bien a una cierta imitación entre ellas por criterios extraacadémicos.

Aunque globalmente no existen diferencias importantes, los alumnos y las editoriales conceden diferente importancia a diferentes categorías, especialmente a los contenidos relacionados con la pragmática y con las tipologías textuales. Esta falta de convergencia podría revelar que la formación inicial de los maestros hace hincapié en aspectos de la materia que son menos atendidos en los libros de texto. Por tanto, son necesarias futuras investigaciones para ahondar en el origen y naturaleza de esas discrepancias.

Dada la fuerte presencia del libro de texto en las aulas españolas, cabe preguntarse si estos maestros cuando se incorporen al sistema educativo habrán desarrollado una mirada crítica sobre los libros de texto y completarán las indicaciones estos-o incluso, lo sustituirán por otros materiales- (Borries, Körber y Meyer-Hammer, 2006) o, por el contrario, se dejarán llevar por su inercia. En este sentido estudios como el nuestro pueden contribuir a forjar una mirada crítica sobre los materiales educativos que se implementan en las aulas y ayudar a los maestros a valorar su alcance.

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

5. BIBLIOGRAFÍA

Abela, J.A. (2002): "Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada". Universidad de Granada: Granada.

Asociación Nacional de Editores de libros y materiales de Enseñanza (ANELE) (2019): "El libro educativo en España. Curso 2019-2020". Recuperado de <https://anele.org/wp-content/uploads/2019/09/190905INF-ANELE-Informe-Libro-Educativo-19-20.pdf>

Borries, B., Körber, A. y Meyer-Hamme, J. (2006): "Uso reflexivo de los manuales escolares de Historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios". *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N. 5, 2006, p. 3-19.

Braga, G. y Belver, J. (2015): "El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación". *Revista Complutense De Educación*, N. 27 (1), 2015, p. 199-218.

Cintas, R. (2000): "Actividades de enseñanza y libros de texto". *Revista Investigación en la Escuela*, N. 40, 2000, p. 97-106.

Decreto 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 8084 de 14 de Julio de 2017). Recuperado de https://www.dogv.gva.es/datos/2017/07/14/pdf/2017_6394.pdf

Fernández, M.P. y Caballero, P.A. (2017): "El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N. 20 (2), 2017, p. 201-217.

Gómez, C.J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014): "La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias". *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N. 29-1, 2014, p. 11-25.

Horsley, M. y Lambert, D. (2001): "The secret garden of classrooms and textbooks: Insights into research on the classroom use of textbooks". En: Horsley, M. (Ed.) *The Future of Textbooks? International Colloquium in School Publishing: Research about Emerging Trends*. Teaching Resources and Textbook Research Unit. Routledge: London.

Martínez, J. y Rodríguez, J. (2010): "El currículum y el libro de texto escolar. una dialéctica siempre abierta¹". En: Gimeno, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 246-268. Morata: Madrid.

Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009): "El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE)". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, N. 23, 2009, p. 3-35.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Romagnoli, C.M. y Massa, M. (2016): "Análisis de contenidos de libros de textos de Ciencias Naturales para el Primer Ciclo de Educación Primaria: Un estudio centrado en los fenómenos luminosos". *Latin-American Journal of Physics Education*, N. 10(4), 2016, p. 1-9.

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

UNESCO (2016): "La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2016". UNESCO, París. Recuperado de: <https://es.unesco.org/gem-report/report/2016/laeducaci%C3%B3n-al-servicio-de-los-pueblos-y-el-planeta-%E2%80%93-creaci%C3%B3n-de-futuros-sostenibles#sthash.4KCwNavT.dpbs>

¹ María Teresa Muedra es estudiante del Doctorado en Didácticas Específicas de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València.

² Eva Morón es doctora en Filología Hispánica y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).

³ Ángela Gómez es doctora en Didácticas Específicas y profesora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Conocimiento Didáctico del Contenido Escolar (CDC).