

En primer lugar presentamos algunos problemas derivados del uso de los libros de texto en los centros de enseñanza. Posteriormente, se hace una revisión crítica de las actividades y pautas de enseñanza que se plantean en los libros de texto tradicionales. A continuación, se exponen las características que deben reunir –según la autora– las actividades de enseñanza de los libros de texto desde una perspectiva innovadora. Y, finalmente, se propone un esquema de unidad didáctica como ejemplo de mejora concreta de la estrategia de enseñanza de los libros de texto.

Actividades de enseñanza y libros de texto

pp. 97-106

Rosa Cintas Serrano

Bióloga. Colaboradora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla*

Los libros de texto son los materiales curriculares que usa, preferentemente, la mayoría de los profesores y profesoras de nuestro país en todos los niveles educativos, hecho que se constata por el enorme volumen de ventas que existe cada año. A pesar de que la Reforma educativa ha introducido la prescripción de elaborar planes curriculares para cada centro, lo que supone que cada grupo de profesores debería diseñar su propio currículum, la realidad es que la mayoría de los profesores sigue optando por usar el libro de texto comercial como guía para el desarrollo de su práctica.

La incidencia que puede tener este fenómeno en la educación que se está desarrollando en nuestras escuelas ha comenzado a ser objeto de atención y está siendo abordada por diversos autores desde finales de los años ochenta (Gimeno, 1988; Area, 1991; Santos, 1991; Martínez, 1992; Zabala, 1995; Parcerisa, 1996; Del Carmen y Jiménez, 1997; etc.). Se considera que los libros de texto traducen a los profesores el significado y contenido del currículum prescrito, realizando una inter-

pretación de éste. Las prescripciones suelen ser muy genéricas y, por ello, no son suficientes para orientar la actividad educativa en las aulas. Además, el propio nivel de formación del profesor y las condiciones de su trabajo hacen muy difícil la tarea de diseñar la práctica a partir del currículum prescrito, por lo que el papel más decisivo lo desempeñan los libros de texto (Gimeno, 1988). Se reconoce, por tanto, que su incidencia es relevante tanto cualitativa como cuantitativamente ya que es, en la práctica, un elemento didáctico que influye y condiciona fuertemente lo que se hace en la mayoría de las clases. Aunque ante la propuesta de desarrollo de actividades que se sugiere en las unidades didácticas o lecciones de los libros de texto se pueden adoptar diferentes formas de aplicarlas, lo más frecuente es que los profesores hagan caso a la propuesta implícita del libro y desarrollen su práctica promoviendo en clase situaciones compatibles y adecuadas a lo que parece proponer el texto; de esta forma, el libro de texto actúa como director del desarrollo de la enseñanza en una gran parte de las aulas.

* Correo electrónico: rcintas@arrakis.es

La problemática de los libros de texto

Los estudios realizados han aportado interesantes reflexiones sobre cómo es el currículum que elaboran las editoriales para los profesores y qué efectos tiene sobre la práctica educativa, mostrando bastante consenso en sus puntos de vista: la Administración educativa está permitiendo que sean las editoriales las que diseñen el currículum que se lleva a la práctica en la mayoría de las escuelas; las editoriales, movidas por intereses de mercado y sin unos criterios ni exigencias claras de la Administración, elaboran generalmente libros que sean cómodos para los docentes y no propuestas renovadoras que pudieran contribuir a una mejora de la enseñanza. Los libros, así, se producen por criterios comerciales y no por criterios pedagógicos, con la idea de que lo más vendible es mantener una propuesta curricular próxima a lo que se acepta en llamar "enseñanza tradicional". Por ello, muchos de los libros de texto presentes en el mercado editorial se corresponden con una visión del currículum que está muy lejos de los principios de la Reforma y de los planteamientos comúnmente aceptados por la investigación e innovación educativa.

A pesar del acierto de estas valoraciones, también es verdad que no hay un gran desarrollo de la investigación en este campo. Como señalan Del Carmen y Jiménez (1997), la relevancia dada por los profesores a los textos no tiene correspondencia en la investigación educativa, que no les ha prestado tanta atención como a otros elementos que intervienen en el desarrollo curricular, pese a que se ha llegado a atribuirles una gran responsabilidad en los problemas de aprendizaje. Son necesarias, pues, aproximaciones más concretas a los diferentes problemas relativos a los libros de texto para lograr un mejor conocimiento de las variables que intervienen en su génesis y abordar su mejora de forma rigurosa.

Desde el punto de vista didáctico, en el estudio de los problemas relacionados con los libros de texto habría que contemplar, según nuestra opinión, dos aspectos fundamentales que se afectan mutuamente: la calidad de la enseñanza que puede promover intrínsecamente el libro de tex-

to y el uso que se hace, del libro, por parte de los enseñantes.

Sobre la calidad de la enseñanza que promueven los libros de texto, cabe preguntarse si todos los que existen en el mercado, a disposición de los profesores, son iguales. En bastantes investigaciones se incluye un apartado específico dedicado a analizar el tratamiento de un tema en los libros de texto, generalmente centrados en el análisis de los contenidos, pero hay muy pocos estudios que se hayan orientado a una valoración global de libros de texto u otros materiales curriculares. Uno de estos escasos estudios es el trabajo de Parcerisa (1996), que consistió en diseñar un instrumento de análisis con el que poder analizar y comparar todos los elementos del currículum que presentan los materiales curriculares y en usar este medio para que un grupo de profesores valorase la calidad de 83 materiales diferentes. Sus conclusiones fueron que una cuarta parte de los materiales analizados se pueden considerar globalmente inadecuados, mientras que el resto puede considerarse globalmente adecuado aunque con carencias; sólo en algunos casos se valoraron como muy adecuados, aunque siempre con algún reparo. Otros autores se pronuncian también en la misma línea, reconociendo que, en la actualidad, existe una gama de tipos de libros de texto que va desde propuestas de carácter exclusivamente expositivo, con ninguna o pocas actividades y basadas éstas en la memorización mecánica, hasta algunas proposiciones más cercanas al discurso innovador, en las que se incluye el trabajo con problemas o una aproximación constructivista del aprendizaje.

El libro de texto puede tener un valor intrínseco determinado por su potencialidad para generar experiencias de aprendizaje; sin embargo, su verdadero efecto parece estar ligado al tipo de uso que haga el docente con respecto a su trabajo y al de sus alumnos. En este sentido, Area (1991), en un estudio de casos, investigó las creencias, las prácticas planificadoras y las prácticas de acción docente de profesores en relación con los materiales curriculares. Para ello, realizó entrevistas a siete profesores, analizó sus productos de planificación y observó sus clases; sus conclusiones confirmaban la idea, puesta de manifiesto an-

teriormente por otros autores, de que los docentes siguen sus propias creencias y estilo de enseñanza a la hora de interactuar con los materiales, lo que viene a querer decir que las profesoras y los profesores tienden a usar el libro de texto, no en función de su potencial instructivo, sino siguiendo los esquemas y hábitos de enseñanza que tienen asentados.

Esos resultados han originado que muchos autores coincidan en plantear, como posible vía de solución al problema del uso extendido de libros de texto de discutible calidad, la necesidad de que los profesores y las profesoras cambien sus pautas de acción respecto a la selección y uso de los materiales curriculares. Para ello, los docentes deberían saber diferenciar unos libros de texto de otros por sus cualidades pedagógicas; deberían saber elegir aquellos que mejor se adapten a sus propias necesidades; y deberían saber usarlos como una ayuda más, en relación con sus propias propuestas docentes y supeditada a éstas, y no como el director del proceso de enseñanza que impone una forma determinada de trabajar. Pero se reconoce, del mismo modo, que la tarea de evaluar materiales curriculares no es fácil, pues requiere unos nuevos conocimientos que habría que facilitar a los docentes. En esta línea de pensamiento, Martínez Bonafé (1992b) y Parcerisa (1996) han realizado sendas propuestas de modelos de análisis globales de materiales curriculares, para ser aplicados por profesores, que suponen una excelente contribución. Otros autores (Gimeno, 1988; Santos, 1991; Zabala, 1995; Del Carmen y Jiménez, 1997, García-Rodeja, 1997, etc.) han hecho unas propuestas menos desarrollada, que las anteriores pero encaminadas también a ofrecer a los profesores pautas de análisis de la calidad de los libros de texto.

En lo que sigue, expondremos un conjunto de criterios de análisis que hemos empleado, con la misma finalidad, para la revisión de los tipos de actividades de enseñanza que suelen proponer los libros de texto convencionales y para el análisis del proceso de aprendizaje que esas actividades favorecen, discutiendo la posibilidad de mejorar este aspecto de los libros de texto mediante la adopción de un nuevo modelo de estructura de unidad didáctica.

El análisis de las actividades de enseñanza comunes en los libros de texto convencionales

En las unidades didácticas de un libro de texto, como en cualquier propuesta curricular, se concretan las decisiones sobre cómo enseñar y qué contenidos trabajar y se pone de manifiesto, igualmente, la concepción del aprendizaje en que se apoya la propuesta. La unidad didáctica se desarrolla a partir de las actividades de enseñanza, que pueden aparecer secuenciadas de una u otra forma según una lógica determinada. Para valorar el tipo de enseñanza que promueve un determinado libro de texto, en relación con las actividades que plantea, nos parece adecuado considerar dos niveles de análisis: uno es el relacionado con el tipo de actividades que se incluye en la propuesta y, otro, el de la lógica o lógicas que las organiza.

Nos interesa describir cómo son las actividades de enseñanza que se incluyen en las unidades didácticas que aparecen en los libros de texto convencionales. Entendemos que en cada actividad intervienen diferentes componentes que habría que tener en cuenta en una evaluación de actividades de enseñanza. En nuestra opinión, los que nos parecen relevantes son: el tipo de información que moviliza, las fuentes de la misma, el procedimiento didáctico para tratar la información, si es individual o grupal y las capacidades de los alumnos que entran en juego (intelectuales, motrices, afectivas).

Al examinar las actividades de enseñanza de una propuesta determinada creemos que hay que hacer una doble lectura, en el sentido de considerar, por un lado, cómo son las actividades predominantes que se incluyen y, por otro, cuáles son las que se excluyen, es decir, las que se echan en falta desde una perspectiva teórica dada. En nuestro caso, la perspectiva que fundamentará el análisis será la consideración de si se cumplen los requisitos necesarios para el aprendizaje significativo.

Desde este punto de vista, coincidimos con las opiniones de los autores revisados en que las actividades de enseñanza que se proponen en los libros de texto, más usuales de Primaria, se caracterizan por:

* En las actividades se atiende, fundamentalmente, a los contenidos conceptuales, en detrimento de los aspectos procedimentales y actitudinales.

* La mayoría de las actividades que se proponen en el libro de texto se basan en manejar la información que aparece en el propio libro. Así, abundan las actividades llamadas de "lápiz y papel", mientras son escasas las actividades que requieren buscar información fuera del libro de texto, como las actividades de observación, las experiencias, la consulta de otras fuentes informativas, la expresión de los propios conocimientos del alumno o la utilización de los recursos del entorno.

* Las actividades son poco diversas y atienden sólo a algunos procedimientos didácticos, predominando la lectura del libro de texto, ejercicios de retención de la información y algunos ejercicios para afianzar lo aprendido.

* Todos los contenidos se trabajan mayoritariamente como si fuesen contenidos factuales, es decir, como datos o hechos, para los que el proceso didáctico básico es la repetición. Sin embargo, el aprendizaje de los conceptos requiere la puesta en juego de diversas actividades que incluyan procesos de comprensión, de elaboración y de estructuración. Del mismo modo un procedimiento no se aprenderá memorizando las diversas acciones que comprende, sino ejercitándolo en la práctica.

* Predominan las actividades de carácter individual. No se fomentan situaciones de aprendizaje basadas en el trabajo en equipo o dirigidas a la construcción colectiva de significados.

* No suelen incluirse actividades dirigidas a poner de manifiesto los aprendizajes y experiencias previas de los sujetos.

* No suelen proponerse diferentes modalidades de realización de las actividades o diferentes actividades que puedan adaptarse a grupos distintos de alumnos.

* En las actividades, a los alumnos se les suele asignar un papel pasivo y se les ofrece escasa diversidad en las situaciones de aprendizaje; fundamentalmente se les pide buscar respuestas contenidas entre las páginas del libro y contestar a preguntas formuladas por otros. No se les anima

a cuestionar, a explorar, a buscar en diversas fuentes, a contrastar sus opiniones, a tomar decisiones, etc.

* No suele atenderse a la necesidad de despertar y mantener el interés de los alumnos.

En cuanto a cómo se organizan las actividades en los libros de texto convencionales, encontramos que las unidades didácticas suelen presentar una secuencia de enseñanza caracterizada por los siguientes apartados o grupos de actividades: generalmente, aparece una actividad de presentación de la unidad, con una breve exposición de contenidos; a continuación, suelen incluir un número amplio de secuencias de actividades, de forma que cada secuencia tiene un mismo esquema que incluye, primero, una exposición de información y, luego, la presentación de un número corto de actividades; después de estas secuencias, suele aparecer un último apartado dedicado a la realización de ejercicios finales de la unidad.

Desde el punto de vista del aprendizaje significativo, en las secuencias de actividades de los libros de texto más usuales, se observa la ausencia frecuente de actividades para la expresión de los conocimientos iniciales de los alumnos; parece que la elaboración y estructuración de información se da realizada en la propia exposición de contenidos que se presenta en el libro, dejando para el alumno algunas tareas relacionadas con la realización de esquemas y resúmenes y, sobre todo, ejercicios de memorización de los contenidos expuestos en el libro; las actividades finales que se suelen presentar en este tipo de libro parecen tener una finalidad evaluativa: proponen tareas de repetición de los contenidos tratados en la unidad, que parecen dirigirse a promover la retención de los mismos y su calificación; no se proponen actividades para la comunicación de los contenidos elaborados y construidos por los alumnos ni se contemplan actividades para comparar y evaluar los conocimientos adquiridos respecto a los conocimientos iniciales y el proceso de aprendizaje seguido.

En consecuencia con todo lo anterior, estimamos que la lógica que organiza las actividades comunes en los libros de texto convencionales se basa en un modelo de aprendizaje que fomenta, fundamentalmente, los procesos memorísticos

y en un tipo de enseñanza que promueve esencialmente la transmisión o exposición de contenidos como estrategia para que los alumnos aprendan. Además, nos parecen propuestas que ofrecen poca diversidad y riqueza de situaciones de aprendizaje, que no estimulan a los estudiantes ni le facilitan el desarrollo de todas sus capacidades.

No obstante, debemos insistir en el hecho de que existen pocas investigaciones, en nuestro país, que ofrezcan resultados y datos precisos sobre estas cuestiones. Uno de los pocos estudios que hemos hallado sobre la evaluación de las actividades de los libros de texto es el realizado por García-Rodeja (1997) en el que comparó las actividades de lápiz y papel de unidades didácticas de cinco editoriales diferentes. La elección de ese tipo de actividades para hacer la comparación se debió a que en la muestra no aparecían suficientes actividades de otro tipo como para poder ser analizadas. Sus conclusiones fueron que, a pesar de la mayor calidad de los libros de texto que se editan en la actualidad para primaria, detectaba algunas deficiencias en las actividades de lápiz y papel de las muestras analizadas, concretamente la falta de actividades que ayuden a seleccionar y organizar la nueva información y la desconexión entre las diversas actividades de la unidad. Por otra parte, estimó, en contra de nuestra impresión, que se hace mayor esfuerzo en propiciar que los alumnos apliquen la información y en conectar los conocimientos con su experiencia extraescolar. En nuestra opinión, el estudio pone en evidencia un hecho importante, ya señalado, que es el predominio de actividades de lápiz y papel frente a otros tipos de actividades, reafirmando la escasa diversidad de las situaciones de aprendizaje que potencian, en general, los libros de texto; por otro lado, confirma que faltan algunos de los tipos de actividades que son necesarias para promover un proceso de aprendizaje significativo.

Aunque en el mercado editorial haya cierta diversidad de libros de texto entre los que los profesores pueden elegir, nos parece que desafortunadamente los más usados siguen siendo los que hemos caracterizado en estas páginas. Coincidimos con Parcerisa (1996) cuando indica que el

concepto de libro de texto ha cambiado en algunos aspectos, pero no ha disminuido su incidencia; ante ello, creemos que es necesario plantearse cómo mejorar su calidad y su uso.

¿Cómo mejorar los libros de texto convencionales?

La calidad del libro de texto tiene que ver con la concepción curricular que tengan los responsables de su elaboración. Mejorar el desarrollo del currículum que realizan las editoriales en los libros que elaboran exige, como condición básica, que en estas empresas se adopte una concepción didáctico-curricular más próxima a los planteamientos innovadores actuales, de modo que se asuma como referente la necesidad de orientar la enseñanza hacia la formación integral de los alumnos, la perspectiva constructivista del aprendizaje, el enfoque del contenido escolar como integración de contenidos de distintas procedencias, así como la concepción de los alumnos como sujetos activos del proceso de aprendizaje y de los profesores como protagonistas del proceso de desarrollo de su práctica.

Con estas premisas para la mejora de la calidad de los libros de texto, en lo que se relaciona con el diseño de las actividades de enseñanza y de las secuencias en que éstas se organizan, creemos que las editoriales deberían elaborar propuestas que traten de responder a las siguientes características:

* Que sean suscitadoras de aprendizajes significativos: la estructura de las unidades didácticas debería tender a cumplir los requisitos necesarios para la construcción de conocimientos; para ello, tendrían que presentar actividades suficientes para cada fase del proceso.

* Que permitan diferentes ritmos de aprendizaje: deberían presentar, para cada núcleo de contenidos, diversidad de actividades de diferente nivel de complejidad. La adecuación al contexto específico y a los alumnos que tenga cada profesor es una tarea que sólo puede atenderse desde la práctica, pero el libro puede proporcionar una propuesta amplia que facilite ese proceso.

* Que sean estimuladoras de diversas situaciones de aprendizaje, con relación a las diferentes capacidades a desarrollar en los alumnos: deberían presentar actividades individuales y grupales; actividades de carácter intelectual y manual; actividades que integren lo intelectual con lo afectivo y lo valorativo; actividades diversas en cuanto a los procedimientos didácticos para trabajar la información (observación, experimentación, búsqueda de información en diferentes fuentes, de diferentes formas de expresión, de debate, discusión y toma de decisiones, etc.).

* Que sean posibilitadoras de aprendizaje de diferentes tipos de contenidos: deberían presentar actividades que atiendan no sólo a los contenidos conceptuales sino también los procedimentales y actitudinales.

* Que fomenten el uso de diversidad de fuentes de información y de recursos del entorno: actividades que para su realización requieran usar diferentes fuentes de información, además del libro de texto, como la consulta de otros textos y recursos audiovisuales, la observación y experimentación con objetos y materiales reales, la visita a lugares, etc.

* Que sean motivadoras para los sujetos que aprenden: actividades que despierten el interés y que promuevan la acción de los alumnos y la implicación con la realidad: como cuestionar, explorar, exponer, observar, participar en debates o en simulaciones, dramatizar, recoger datos, etc.

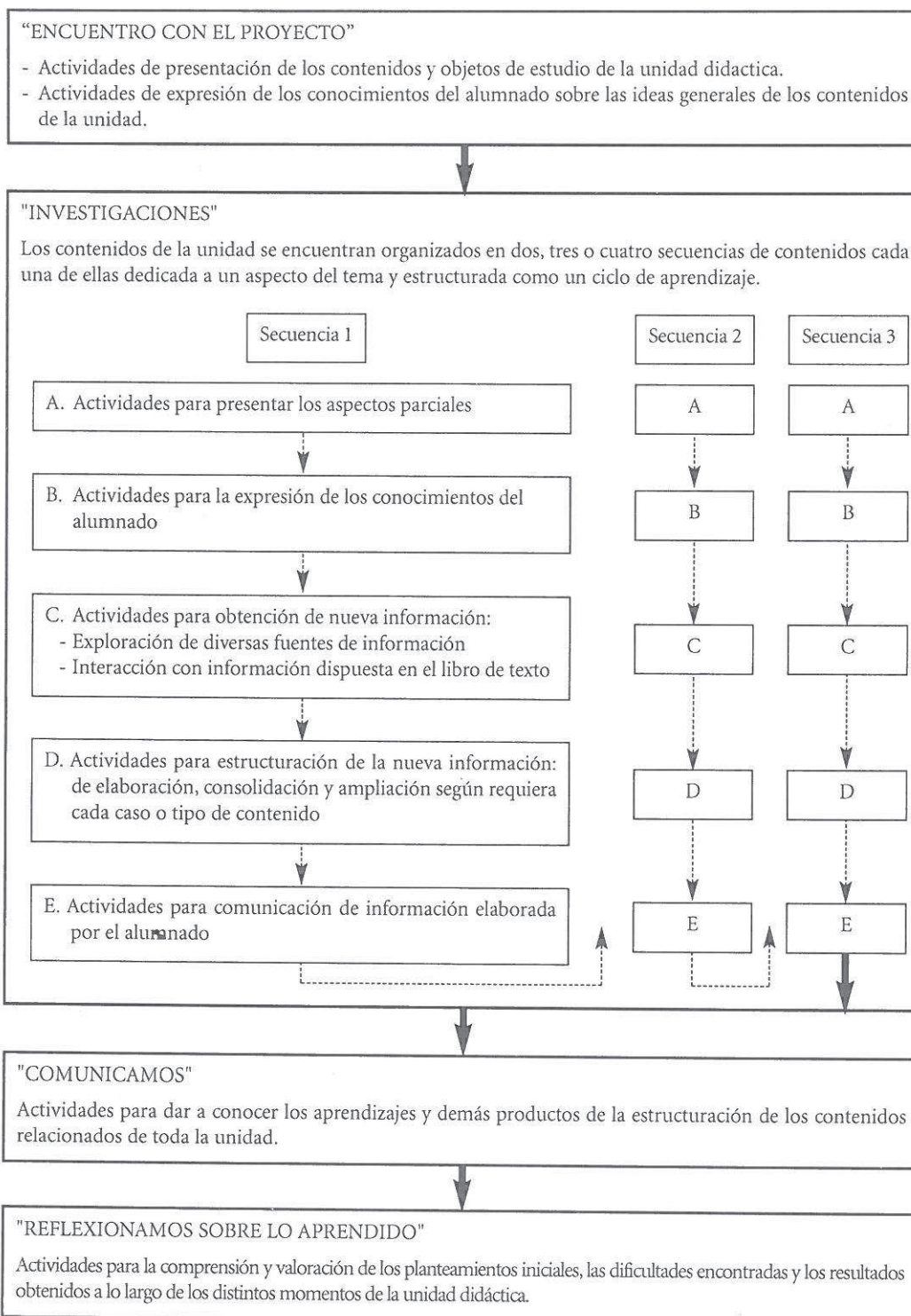
* Que sean un instrumento abierto a la iniciativa del profesor: deberían presentar a los profesores una explicación de las decisiones tomadas respecto a las actividades propuestas para que comprenda su sentido y, también, una orientación de cómo realizarlas. A la vez, deberían inducir a que el profesor se cuestione el grado de adecuación de las actividades del libro a su contexto y a que realice las modificaciones, añadidas o supresiones que le resulten apropiadas.

En un libro de texto, las unidades didácticas se pueden presentar estructuradas de muy diversas maneras, desde secuencias simples de actividades con un solo proceso lineal de aprendizaje, a otras más complejas, compuestas por varias subsecuencias relacionadas entre sí. Con la intención de ilustrar posibles fórmulas de mejora de la es-

trategia de enseñanza de los libros de texto convencionales, en el cuadro 1 presentamos un ejemplo de estructura de una unidad didáctica que pretende desarrollar un enfoque actualizado.

Este ejemplo expone la estructura básica del diseño de las unidades didácticas incluidas en diversos libros de texto de primaria que hemos elaborado. Se ha puesto de manifiesto dicha estructura mediante la aplicación de la metodología propuesta por Cañal (1998) para el análisis de las estrategias de enseñanza. En este trabajo se expone un esquema de fases del proceso de enseñanza y aprendizaje que trata de integrar los requerimientos de los procesos de investigación escolar y los de las propuestas de orientación constructivista, algo que nos parece muy válido para nuestro caso, ya que permite confrontar el planteamiento de los libros de texto con las propuestas didácticas más innovadoras y, además, porque esa era la orientación de nuestros libros. En su propuesta, establece las siguientes fases: A. Orientación de la unidad; B. Expresión y contraste de los conocimientos iniciales de los alumnos; C. Planificación del trabajo a realizar. D. Obtención de nueva información; E. Estructuración primaria, dirigida a promover la elaboración de la nueva información; F. Estructuración secundaria, orientada a la consolidación y ampliación de la funcionalidad de los aprendizajes realizados; G. Comunicación de conocimientos elaborados y H. Análisis y evaluación de los procesos desarrollados y de los resultados obtenidos. El ejemplo que mostramos es, básicamente, el esquema de las unidades didácticas de los libros de texto elaborados por la autora, en el cual se han tratado de identificar las fases que propone Cañal con las que aparecen en estos libros.

La unidad didáctica de la muestra presenta una secuencia de enseñanza compleja. Por un lado, hay una secuencia global que consta de una fase de presentación inicial de los contenidos de toda la unidad, una fase en la que se trabajan los contenidos, una fase orientada a comunicar y relacionar los conocimientos elaborados a lo largo de toda la unidad y una fase de evaluación de todo el proceso seguido. Por otro lado, el segundo apartado (dedicado a trabajar los contenidos) está organizado en varias secuencias indepen-



Cuadro 1. Esquema de estructura de unidad didáctica de un libro de texto alternativo.

dientes, cada una de las cuales está dedicada a un aspecto del tema y estructurada como un ciclo de aprendizaje completo, en el que se identifican seis de las ocho fases propuestas por Cañal (1998), caracterizadas por los siguientes tipos de actividades:

A. Presentación. Las actividades tienen la finalidad de presentar o introducir los contenidos u objetos de estudio que se van a trabajar; su función es orientar y comenzar a movilizar información. Hay muchas maneras de presentar un tema; en nuestro ejemplo nos hemos inclinado por actividades que introduzcan el elemento sorpresa o paradoja de forma que active desde el principio el interés y la actividad mental de los alumnos.

B. Expresión de los conocimientos iniciales. Actividades cuya función es la de la reflexión, la comunicación y el contraste de los conocimientos iniciales de las alumnas y alumnos en relación con el objeto de estudio. Existen diversas actividades que cumplen esta función; en nuestro caso hemos incluido preguntas abiertas, presentación de situaciones problema ante las que el alumno debe dar una explicación o predicción, presentación de situaciones relativamente paradójicas y sorprendentes o explicación de situaciones cotidianas.

C. Obtención de nueva información. Actividades cuya función es la de proporcionar a los alumnos ocasión para acceder a los nuevos contenidos a cuyo aprendizaje se dedica la unidad. En nuestro ejemplo, una primera parte de la secuencia incluye actividades de exploración de diferentes fuentes de información (como observación de objetos y fenómenos naturales o tecnológicos, la experimentación en aula o laboratorio, etc.) y una segunda parte, que se centra en la lectura de la información presentada en el propio libro de texto. La información que obtienen los alumnos, a diferencia del libro de texto tradicional, no sería únicamente la información del libro, sino también la procedente de otras diversas fuentes.

D. Estructuración de la nueva información. Actividades que tienen la función de ayudar a que los alumnos organicen, elaboren y transformen la nueva información y a que ésta adquiera un sentido funcional para ellos. Aquí habría que tener en cuenta que cada tipo de contenido requiere un tratamiento didáctico diferente a la hora de su

estructuración. Las actividades de este apartado pueden ser muy diversas: ordenar contenidos, clasificar, traducir a otros códigos, resumir, reiteración de ejercicios, usar lo aprendido en diversos contextos, etc.

E. Comunicación de conocimientos elaborados por los alumnos. Actividades cuyo sentido es dar a conocer al profesor y a otras personas los aprendizajes y demás productos resultantes de la estructuración. Pueden ser actividades de expresión de información por medio de diferentes códigos (escritura, dibujo, drama...), la construcción de artefactos o las acciones en el medio.

F. Evaluación del proceso. Actividades para que los alumnos comprendan y valoren el proceso de aprendizaje que han seguido desde los planteamientos iniciales.

El esquema que hemos expuesto como ejemplo sirve para ilustrar cómo puede promoverse que el diseño de las actividades de cada unidad didáctica se ajuste a los requisitos de la enseñanza/aprendizaje de orientación constructivista. Además, el esquema que hemos expuesto permite incluso introducir secuencias de actividades de investigación escolar. En una unidad didáctica se podría plantear, en una de sus secuencias de contenidos, la elección de un problema de estudio a desarrollar ofreciendo unas pautas del procedimiento a seguir: inicialmente propuestas de trabajo muy dirigidas para ir, sucesivamente, a lo largo de las diferentes unidades, realizando proposiciones más abiertas, susceptibles de estimular la creatividad y autonomía del profesorado.

Creemos que una modalidad de diseño de las actividades incluidas en las unidades didácticas de los libros de texto como la que hemos planteado supone una mejora de la calidad de estos materiales en cuanto a la estrategia de enseñanza que promueven. Sin embargo, no podemos ignorar que puede plantear problemas para su uso ya que exige un gran cambio en la manera de trabajar para los profesores (también para los alumnos) que usan el libro de texto convencional. Una propuesta de este tipo ha de complementarse y debe apoyarse en una guía del profesor que ayude verdaderamente a éste a entender la función que realiza cada tipo de actividad y el sentido que tiene la secuencia para el aprendizaje; debe expli-

car cómo manejar las ideas iniciales de su grupo de alumnos en el desarrollo del proceso; orientar sobre cómo realizar las actividades propuestas con sus alumnos; presentar diferentes opciones de actividades; y, sobre todo, debe incitar a que se cuestione en qué modo lo que se propone en cada unidad se ajusta a su contexto concreto, introduciendo estrategias que estimulen al profesor a hacer un uso reflexivo del libro de texto y los demás materiales curriculares, de acuerdo con lo expuesto por Lledó y Cañal (1993).

Consideraciones finales

La mejora de los libros de texto no la consideramos como la solución a todos los males de la enseñanza sino como un elemento más de la investigación e innovación curricular que puede contribuir a la mejora de la práctica escolar. Pero, sí defendemos la idea de que las profesoras y los profesores pueden encontrar estímulos y ayudas para cambiar su práctica con el uso de materiales curriculares con planteamientos innovadores, siempre que los cambios les sean suficientemente explicados y el enseñante pueda ir introduciéndolos y familiarizándose con los mismos progresivamente.

Por otra parte, nos parece esencial que se pongan en marcha procesos de investigación y formación del profesorado dirigidos al desarrollo y dominio de criterios fundamentados para la evaluación, selección y uso de los libros de texto, potenciando el uso crítico de los mismos, lo que puede originar la demanda a las editoriales de otros tipos de libros más acordes con sus necesidades. Así pues, creemos que la investigación de los libros de texto debe desarrollarse más en tres perspectivas de análisis: a) su incidencia en la orien-

tación de la práctica del aula; b) la opinión de profesores y alumnos sobre los mismos; y, c) el estudio comparado de unos libros con otros, en cuanto a sus fundamentos implícitos y las estrategias de enseñanza que pueden promover.

REFERENCIAS

- AREA MOREIRA, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. L'Hospitalet de Llobregat: Sendai ediciones.
- CAÑAL, P. (1998). *Investigación escolar y enseñanza de las ciencias*. Memoria de investigación. Universidad de Sevilla.
- CINTAS, R. (1993). *Conocimiento del medio 2º Ciclo Primaria. Libro de Recursos*. Madrid: Alhambra-Longman.
- CINTAS, R. (1994). *Conocimiento del medio 3º Ciclo Primaria. Libro de Recursos*. Madrid: Alhambra-Longman.
- DEL CARMEN, L. y JIMÉNEZ, M.P. (1997). Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique*, 11, 7-14.
- GARCIA-RODEJA, I. (1997). ¿Qué propuesta de actividades hacen los libros de Primaria?. *Alambique*, 11, 35-43.
- GIMENO, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- LLEDÓ, A. y CAÑAL, P. (1993). El diseño y desarrollo de materiales curriculares y la investigación escolar. *Investigación en la Escuela*, 21: 9-14.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992). Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 9-13.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- ZABALA, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

SUMMARY

Firstly, some problems related to the use of textbooks in the school are presented. Secondly, a critical revision of the teaching activities and patterns, included in traditional textbooks, is carried out. Thirdly, the required characteristics for the teaching activities in textbooks are suggested, from an innovating perspective. And lastly, a scheme of didactic unit is proposed, as example of specific improvement for the teaching strategy of textbooks.

RÉSUMÉ

Ce travail présente, en premier lieu, quelques problèmes dérivant d'usage des livres de texte dans les centres d'enseignements. Il tente ensuite, de faire une revision critique des activités et règles d'enseignement qui figurent dans les livres de texte traditionnels. A continuation, l'auteur expose les caractéristiques que doivent réunir les activités d'enseignement des livres de texte à partir d'une perspective innovatrice. Finalement, elle propose un schéma d'unité didactique comme exemple d'amélioration concrète de la stratégie d'enseignement des livres de texte.