

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN INFANTIL. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN¹

María Dolores Molina Jaén²
Javier Rodríguez Moreno³

Abstract: This paper reports on an educational study based on the Council of Andalusia's Educational Investigation Project PIV-006/13, whose main goal was to analyze and assess the educational consequences that Basic Competences have had in children's education text books. This research springs from the constant concern of educational institutions in finding a methodology which will bring about improvement and change to favor the needs, interests and demands of our citizens and especially of our students. So we believe that one of the most important issues is to discover how text books have developed and adapted to different curricular changes and whether they address the stipulation of the current Preschool Education Curriculum of working by Competences in the classroom (LOE, 2006 y LOMCE, 2013). For this purpose we developed a survey in order to critically analyze what text books actually attempt to convey to our students.

To this end, we analyzed four of the main Spanish publishers from the point of view of Pre-school teachers. From this analysis we focused on three different fields (dimensions) at this Stage: knowledge of oneself and personal autonomy, Knowledge of the environment, and Language (communication and representation), as well as a fourth methodological field. In order to develop this last part we created a survey of 73 items, validated by experts, which sounded out different opinions of teachers who belong to this field.

Keywords: Preschool Education; skills; text books; teachers

Resumen: Este trabajo muestra una investigación basada en el Proyecto de Investigación Educativa de la Junta de Andalucía PIV-006/13, su objetivo principal ha sido analizar y evaluar las repercusiones pedagógicas que las Competencias Clave han introducido en los libros de texto de Educación Infantil. El origen de esta investigación redonda en la continua inquietud de las instituciones educativas de buscar una metodología que facilite la mejora y el cambio en pro de las necesidades, intereses y demandas de la ciudadanía actual y de nuestro alumnado en particular. En consecuencia, creemos que uno de los interrogantes clave en nuestro día a día en un aula de Educación Infantil es saber cómo han evolucionado y se han adaptado los libros de texto a los distintos cambios curriculares y, si dan respuesta al trabajo por Competencias que recoge el actual Currículo de Educación Infantil (MECD, 2006; 2014).

Molina Jaén, M^a D.; Rodríguez Moreno, J. (2016). El desarrollo de las competencias en los libros de texto de Educación Infantil. Cuestionario de valoración. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 10 (2016) março, 199-213

Para ello, hemos diseñado, aplicado y analizado un pretest a docentes de Educación Infantil donde queríamos conocer su opinión sobre cuatro de las principales editoriales de nuestro país. Este trabajo ha constado de un total de 73 ítems, centrándonos en los tres ámbitos de la Etapa, como son: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguaje: comunicación y representación. Además, hemos evaluado una cuarta dimensión más, que hacía referencia a la metodología docente.

Palabras clave: Educación Infantil; competencias; libros de texto; profesorado

Justificación del trabajo

Para analizar el origen del término “competencia” deberíamos acudir a las “fuentes europeas” que parecen estar en el trasfondo de su aparición. En una primera aproximación a su definición -en el ámbito educativo- se pueden catalogar como “conocimientos, destrezas, valores, actitudes, etc. que necesitan los ciudadanos para sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones debidamente informados y continuar aprendiendo” (WCEFA, 1990).

Así, en relación a lo anteriormente expuesto con el concepto de “competencia”, el informe de la Unesco emitido por Delors (1996) la define conjugando los cuatro pilares sobre los que debe sustentarse la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer. Aunque, debemos distinguir, que estos pilares no implican lo mismo en la Formación Inicial del alumnado que estudia Magisterio, en la Formación Continua del docente o para el alumnado que estudia Educación Infantil. En este mismo sentido, la Unión Europea (2005) concretó las aptitudes precisas para el aprendizaje permanente en la sociedad del conocimiento. Para ello, consideraba necesario unificar una serie de competencias catalogadas como clave, es decir, que toda persona debería haber adquirido al finalizar su etapa educativa.

En consecuencia, deberíamos cuestionarnos las bases fundamentales de nuestra labor docente y analizar cuales son las finalidades que estamos desarrollando en nuestros centros educativos y, por otro lado, cómo lo vamos a realizar; porque lo que es palpable es que las clarificaciones del concepto “competencia” no quedan del todo claras para los docentes. Si acudimos al ámbito laboral, la OCDE (2003), a través del proyecto DeSeCo, se planteaba cuáles son las competencias claves para que una persona pueda tener éxito ante los retos del presente y del futuro, y

responder a ellos de una manera responsable. Así mismo, definen “competencia” como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada; todo ello supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Pero, lo que hoy en día se entiende por “competencia” según la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2004) se sitúa en el contexto de los EE.UU en los años setenta, en busca de variables que ayudasen a predecir mejor el rendimiento de los trabajadores (McClelland, 1973; Boyatzis, 1982; Le Boterf, 2001).

El tratamiento de las Competencias en Educación Infantil

La filosofía competencial debe estar presente en el currículo de Educación Infantil y debe conducir a la revisión de los currículos tradicionales y a la transformación de la estructura organizativa de la escuela del momento; desarrollando un mayor nivel de exigencia en la enseñanza para lograr la aplicación de lo aprendido a diferentes situaciones y contextos futuros (Vieites, 2009).

Desde este planteamiento, el actual marco legislativo para Educación Infantil (MECD, 2006; 2014) resulta insuficiente para comprender el alcance de lo que se pretende o para llegar a entender qué debemos cambiar de lo que estábamos realizando. Por ello, mientras lo hace o no la Administración, creemos que los auténticos protagonistas de estas reformas somos los docentes -no las editoriales- (Rodríguez, 2012). En el actual marco normativo, se observa como tanto la MECD (2006), en su artículo 5.1. dispone que «todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional»; como en la MECD (2014), se refuerzan dichos planteamientos. Aunque seguimos, sin poder dar respuesta a los planteamientos, inquietudes y miedos del profesorado de Educación infantil.

Pero vemos cómo y pese a ser una de las etapas más innovadoras del Sistema Educativo Español, el libro de texto preside las aulas. Además, si comparamos los actuales libros de texto con los que utilizamos cuando estudiábamos los hoy adultos, observamos que en el fondo, son muy similares. Es cierto que las

ilustraciones son más modernas y atractivas, el papel tiene más calidad, los colores son más intensos, las orientaciones docentes vienen ya realizadas por la editorial... pero parece que no han sufrido la transformación de nuestra sociedad y en concreto los chavales de esta generación -los procesos de globalización, la interculturalidad, las tecnologías de la información y la comunicación-. En general, no abordan los nuevos retos y cambios de este siglo ni en la sociedad ni en la educación (Rodríguez, *en prensa*).

Si analizamos críticamente lo que los libros de texto quieren transmitir o trabajar con nuestro alumnado, encontramos contenidos repetitivos, estancos o difícilmente justificables para alumnos de estas edades (y probablemente no solo de estas). Los estudiantes necesitan encontrar una utilidad a lo que se les “obliga a aprender” que vaya más allá de la escuela, o conectar lo que estudian con lo que ven en los dibujos de la tele, lo que leen o les leen en los comics o en los cuentos o, las actividades que hacen su familia en casa (Rodríguez, *en prensa*). Aparte de lo puramente ideológico, que también debe ser revisable; en el desarrollo curricular, deberíamos comprobar -entre otros apartados- la evaluación del vínculo entre el material curricular y la autonomía profesional del docente (Fernández, 2004, 2005; Martínez-Bonafé, 2002, 2007; Torres, 2011 y Alvarado, 2015).

Pero centrándonos en el currículo de Educación Infantil, los libros de texto presentan unas propuestas alejadas de un verdadero trabajo competencial y con un verdadero enfoque “aprendizaje servicio”. Para Torres (2011) se está infantilizando el currículo... Por ejemplo considera que se está utilizando una “waltdisneización” como estrategia metodológica en la infancia, con el objetivo de alejar a los más jóvenes de los problemas sociales que les rodean. Así, el autor cree que estamos ante la aparición de lo que él considera “currículos de turistas”, es decir, trabajar otras culturas, religiones, países... pero desde estereotipos, programas televisivos... con un planteamiento curricular pobre y superficial. Una y otra vez, la retórica (Fernández, 2005) que suele revestir los discursos de reformas de la Educación en España, planteadas solamente en dirección vertical, ha demostrado su fracaso. A pesar de las recomendaciones de organismos internacionales, los libros de texto no pueden mejorar por sí mismos la calidad de la educación. Los intentos de innovación curricular deben ir acompañados de políticas que respalden la diseminación de los cambios a través de

sustanciales mejoras en las condiciones de la escolarización, la formación docente inicial y continua, el aprovisionamiento de recursos educativos, el incentivo a la investigación educativa estrechamente interrelacionada con el desarrollo de las instituciones escolares.

Y nos preguntamos ¿Se sabe que los libros de texto no son obligatorios ni son los únicos que podemos usar en las clases? ¿Sabe el profesorado que existen metodologías que se caracterizan por no usar libros de texto? ¿Realmente, va a cambiar el conocimiento de la Lecto-escritura o de las Matemáticas que tiene el profesorado y va a ser muy diferente lo que aprenderán los estudiantes gracias a la LOMCE? ¿Hay nuevos programas capaces de transformar a los docentes solamente con leer el contenido? ¿No es imprudente hacer una reforma sin experimentar lo que se quiere implantar? ¿Cómo se las arreglará el profesorado para enseñar competencias y no contenidos? ¿Dónde se hace eso para recomendar ir a visitarlo? ¿Se trabajan las competencias en Educación Infantil verdaderamente?

Este trabajo pretende revisar solamente el desarrollo de las competencias explicitadas por la legislación vigente, pero más en concreto cómo los libros de texto y sobre todo las fichas de trabajo en educación infantil, en cuestión metodológica no ayudan a que el alumnado sea capaz de desarrollar habilidades para la vida real.

Metodología

Este trabajo es un Pretest pasado a una muestra de 12 participantes, pretende evaluar el comportamiento global de la opinión del profesorado respecto a las unidades didácticas propuestas consiste en realizar la media de todas las puntuaciones que cada uno de ellos ha otorgado a los 71 ítems de los que estaba compuesto el cuestionario. Se ha utilizado un estudio descriptivo basado en la técnica de la encuesta. Esta metodología es la adecuada cuando se desea hacer una exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer esta realidad y poder mejorarla. Se ha elaborado un cuestionario ad hoc utilizando una escala tipo Likert cuyas respuestas oscilan entre 1 y 4. Construida la escala, se procedió a la validación y la pertinencia de cada ítem del cuestionario, estableciendo las consideraciones oportunas para mejorarlo en cuanto a su contenido, pertinencia, ambigüedad, redacción y otros aspectos.

Resultados

En relación con el Área Conocimiento de sí mismo y Autonomía personal, en general, el profesorado de educación infantil considera que las unidades didácticas de los libros de texto analizados contribuyen, en escasa medida, al desarrollo de este ámbito. La conclusión se obtiene al realizar la media aritmética de todas las respuestas ofrecidas por el profesorado a los ítems del primer bloque del cuestionario diseñado. El valor obtenido, 1,63 (en una escala de 1 a 4), viene acompañado de una desviación típica baja, 0,39, por lo que no existen grandes diferencias entre la opinión de los entrevistados en lo que se refiere a este ámbito. Por editoriales, se concluye que el profesorado entrevistado diferencia dos grupos: puntúan al alza, respecto a la media, el material analizado de la editorial Santillana (2,24); y a la baja, y sin existir diferencias significativas entre ellas, los del resto de editoriales Edelvives (1,56), Anaya (1,47) y SM (1,24).

La comparación de resultados por editoriales se ha realizado aplicando una prueba ANOVA a la variable calculada como media aritmética de todos los ítems de este ámbito, que satisface la hipótesis de normalidad, probada mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El profesorado entrevistado considera que las unidades trabajadas en los libros de texto permiten, medianamente (2,67), identificar y expresar sentimientos y emociones. Se trata del único aspecto al que el profesorado concede, en media, una calificación superior a 2,5 (puntuación central en la escala de 1 a 4 utilizada). Un 67% optó por la puntuación “3” frente al 33% que se posicionó en el valor “2”. Existen diferencias significativas en las respuestas a este ítem según la editorial utilizada: Anaya, SM y Santillana reciben valoraciones entre 2,7 y 3; mientras que Edelvives no supera el valor 2. De los quince ítems, seis de ellos han sido valorados con puntuaciones entre 1,67 y 2; es decir, por encima de la media obtenida para el bloque en conjunto (1,63) pero sin alcanzar la valoración media de la escala empleada (2,5).

La editorial Santillana es la que mejor puntuación obtiene en este conjunto de ítems, exceptuando el referente a la inclusión de normas de comportamiento para que sean asumidas y trabajadas en el aula, donde Edelvives se sitúa a la cabeza (3). SM es la que obtiene las calificaciones más bajas; además, todos los docentes entrevistados coinciden en puntuar con la nota mínima (1) a esta editorial en lo relativo a si favorece en sus unidades didácticas el respeto entre compañeros, el reconocimiento progresivo de las

partes del cuerpo, el desarrollo de hábitos básicos de cuidado personal, alimentación y prevención de enfermedades la explicitación de normas de comportamiento. Ocho ítems del bloque dedicado al conocimiento de sí mismo y desarrollo de la autonomía personal han recibido una calificación media entre 1 y 1,5 (en una escala de 1 a 4), lo que se traduce en que una amplia mayoría del profesorado entrevistado opina que las editoriales no favorecen nada, o casi nada, los aspectos como el movimiento, la expresión corporal y la hábitos de autonomía personal.

Salvo el ítem relativo al desarrollo en las unidades didácticas de hábitos de respeto y cuidado de los materiales propios comunes, que alcanza una puntuación de 2,67 (1,25 puntos por encima de la media) en el texto de la editorial Santillana; en el resto no se obtienen diferencias significativas por editoriales, oscilando la valoración, en todos los casos, entre las puntuaciones 1 y 2. Destaca que el profesorado entrevistado, por unanimidad, considera que ningún texto, de ninguna de las editoriales analizadas, potencia, en absoluto, que desde sus unidades didácticas se realicen los trabajos correctamente y se terminen en el tiempo establecido, haciéndose responsable el alumnado de la tarea asumida.

En el segundo bloque del cuestionario se optó por obtener una valoración del diseño de las unidades didácticas en relación a su utilidad para potenciar el conocimiento del entorno en el alumnado, en los dieciocho ítems que conforman este bloque resulta de 2,28, (escala de 1 a 4), lo que se traduce en que el profesorado considera que las unidades didácticas analizadas favorecen algo, pero no lo suficiente, el conocimiento del entorno. La desviación típica calculada (0,25), permite afirmar que la media obtenida (Kolmogorov-Smirnov), procede de un grupo de valoraciones muy homogéneo. Edelvives (2,59) es la que obtiene mejor calificación, seguida de Anaya (2,37), Santillana (2,20) y SM (1,94). Dos aspectos de este ámbito han alcanzado, incluso superado, la valoración 3, en media. Se trata de los relativos a que las unidades didácticas priorizan el trabajo individual frente al de grupo (3,25) y el hecho de que al ser las unidades interesantes, generan en el alumnado interés por conocer el entorno que les rodea (3,00). La editorial Santillana, es valorada con la máxima puntuación (4) en lo referente a priorizar el trabajo individual frente al de grupo.

Unanimidad (100%) entre el profesorado a la hora de calificar con un 3 el hecho de que al tratarse de unidades didácticas interesantes, éstas generan interés y curiosidad en el alumnado para

conocer los objetos que forman parte de su entorno cotidiano. Siete de los dieciocho ítems de este ámbito reciben valoraciones medias entre 2,5 y 2,75, lo que se traduce en que los profesores consideran que las unidades didácticas favorecen la descomposición de cantidades, las formas geométricas y los números ordinales, así como el conocimiento de tradiciones, entre otros.

El análisis de resultados por editoriales premia a la editorial Edelvives en lo relativo al trabajo de los números ordinales de forma significativa (todo el profesorado entrevistado puntúa con un 4). Por el contrario, el profesorado considera por unanimidad, que la editorial Santillana no facilita que el alumnado conozca algunas profesiones de su entorno (1,00); y las de SM que no trabajan los números ordinales de forma significativa (1,00). El resto de ítems es valorado en las diferentes editoriales con calificaciones entre 2 y 3. Por su parte los planteados en el ámbito de conocimiento del entorno no alcanzan la media, ni la resolución de problemas sencillos, ni el desarrollo de actividades de la vida cotidiana, ni los conceptos básicos de física, entre otros. Destacan las bajas calificaciones que las unidades didácticas de todas las editoriales obtienen en el desarrollo de los elementos y fenómenos físicos: un 75% del profesorado entrevistado considera que no se favorece, en absoluto, su conocimiento (1,00), y el 25% restante que se realiza de forma insuficiente (2,00).

Las unidades didácticas de algunas editoriales superan en más de un punto la valoración media de cada ítem: el profesorado considera que el material de Edelvives (3,0) y Santillana (3,0) está por encima de la media (2,0) a la hora de favorecer la ampliación de los conocimientos trabajados en diferentes centros de interés; la participación en actividades grupales y la interacción con los compañeros, es especialmente potenciada en las unidades didácticas de Edelvives (3,0 frente al 1,75 de media). SM es la que recibe las puntuaciones más bajas: siete de los nueve ítems analizados en este apartado reciben un 1,00 (mínima valoración posible).

Con respecto al Área de Lenguaje: comunicación y observación, las unidades didácticas que incluyen las diferentes editoriales analizadas para el tercer curso de Educación Infantil (5 años), no favorecen lo suficiente (1,83), según el profesorado, el ámbito del lenguaje, la comunicación y la representación. La desviación típica calculada de 0,37 prueba que los profesores presentan una opinión bastante armonizada respecto a la media, es

decir, no existen grupos con opiniones claramente diferenciadas; y una amplia mayoría apuesta por valorar de forma baja estas cuestiones. Para evaluar este ámbito se han diseñado 21 ítems que permiten una exhaustiva cobertura de las competencias que engloba: expresión oral, escrita, representación plástica, lectura, escritura, idiomas, comprensión de textos orales y escritos, instrumentos musicales, informática, etc.

Las valoraciones de los 21 ítems se ajusta a una distribución normal (prueba de Kolmogorov-Smirnov para la distribución normal no significativa). La comparación por prueba ANOVA, ha resultado significativa, es decir, que la editorial a la que pertenecen las unidades didácticas analizadas ha influido en el criterio de evaluación del profesorado. Aunque ninguna editorial ha alcanzado la valoración 2,5 en lo que se refiere al diseño de sus unidades didácticas para favorecer el desarrollo del ámbito del lenguaje, la comunicación y la representación, las editoriales Santillana y SM han obtenido valoraciones superiores a 2, mientras que las unidades didácticas de Edelvives merecen un 1,68 para el profesorado y las de Anaya, un bajo 1,38. Pero de los veintinueve ítems propuestos en el ámbito del lenguaje, comunicación y representación, el de las realizaciones plásticas con todo tipo de materiales (2,92), ha sido considerado, por el profesorado, como el que más favorece a su desarrollo las unidades didácticas analizadas. Se trata del único aspecto de este ámbito que el profesorado considera suficientemente trabajado en las unidades didácticas: los 20 restantes reciben calificaciones inferiores a 2,5 (en la escala de 1 a 4 empleada en este estudio). Un 50% del profesorado valoró este ítem con un 3 y un 25% eligió la máxima calificación posible (4).

Además, el profesorado aprueba el diseño de las unidades didácticas de tres de las cuatro editoriales trabajadas en relación con las realizaciones plásticas con todo tipo de materiales, destacando la editorial Edelvives (4,00) que recibe la máxima valoración de todos los profesores entrevistados. Las unidades didácticas de Anaya son consideradas insuficientes (1,67) en este aspecto.

Agrupando los ítems relacionados con el lenguaje, y a pesar de que ninguno de ellos es considerado suficientemente trabajado desde las unidades didácticas analizadas, los resultados permiten diferenciar tres grupos, los relacionados con el vocabulario y la expresión oral obtienen valoraciones entre 2 y 2,5, es decir, el profesorado considera que son aspectos trabajados en la unidad didáctica pero no de manera suficiente en el léxico, en la estructura

de entonaciones, o en la comprensión de textos orales. Un segundo grupo de ítems ha obtenido valoraciones entre 1,5 y 2 y son los referentes a la memorización y a la estructura de la escritura, valores que rozan la media, y un tercer grupo, con valoraciones inferiores a 1,5, está formado por tres ítems relacionados con los textos escritos, el respeto del turno de palabra y la escritura de textos. Los profesores consideran que son aspectos apenas trabajados en las unidades didácticas. Según la editorial de pertenencia de las unidades didácticas analizadas, se obtienen diferencias estadísticamente significativas pero no se detecta una editorial preferente, sino que dependiendo del ítem el profesorado se decanta por las unidades didácticas de una u otra.

Respecto a la media global de cada ítem, las unidades didácticas de Santillana son bien valoradas en lo relativo a la ampliación del vocabulario y uso de un léxico variado (3,33 frente al 2,42 de media), la comprensión de textos orales (3,00), el trabajo de la lectura de forma significativa (3,00) y el uso de la escritura como comunicación (2,33). Edelvives destaca en facilitar la expresión con oraciones que tengan una estructura y entonación adecuada (3,00) y la expresión oral del alumnado (3,00). SM es la preferida por el profesorado en lo relativo a su capacidad de favorecer la participación del alumnado en las situaciones de comunicación del aula (3,33) y en el desarrollo de una buena pronunciación del vocabulario (3,33).

Las unidades didácticas de la editorial Anaya son las que reciben las calificaciones más bajas por parte del profesorado. En concreto, solo uno de los ítems expuestos en este apartado merece para los profesores una valoración superior a 2 (2,33) y seis de ellos son calificados por todos los profesores con la puntuación más baja posible (1).

Además de los ítems propios del lenguaje, cuyos resultados han sido analizados en el apartado anterior, en el ámbito de lenguaje, comunicación y representación el profesorado valora si las unidades didácticas favorecen el desarrollo y capacidad en aspectos relacionados con la música, el drama, la representación gráfica y la informática de manera desigual, ya que los resultados obtenidos para la dramatización (1,25) y el uso de ordenador (1,00) son los más bajos de todos los ítems analizados en este ámbito. Por editoriales, concluyen que la falta de contenidos que favorezcan los ítems analizados es común a todas ellas. SM es la única que, según el profesorado, favorece de forma suficiente que el alumnado pueda

cantar, escuchar y dramatizar canciones y audiciones musicales (3 frente al 1,75 de media) y que el alumnado represente gráficamente su esquema corporal y sea capaz de dibujar objetos y situaciones (3 frente al 1,83 de media).

El último bloque del cuestionario está formado por 19 ítems relacionados con la dimensión metodológica de las unidades didácticas y de los libros de texto en general. El resultado global es determinante: el profesorado expresa, de forma tajante (1,53 sobre 4), su disconformidad ante los enunciados del cuestionario. Además, la prueba ANOVA correspondiente tomando como factor las editoriales (tras aceptar la hipótesis de normalidad de la variable resumen de la dimensión metodológica) no resulta significativa, es decir, la valoración baja expresada por el profesorado es independiente de la editorial. Hay acuerdo cuando afirman que el trabajo que realiza el alumnado en las unidades didácticas está mayoritariamente desarrollado en forma de ejercicios (3,75) y que la estructura de las unidades didácticas favorece la repetición de las explicaciones por parte del docente (2,42). Las respuestas al segundo de los ítems sí han sido diferentes según la editorial analizada: ninguno de los docentes que valoraron las unidades didácticas de Edelvives consideran que éstas favorezcan en absoluto la repetición de sus explicaciones; por el contrario, los que estudiaron las unidades de Anaya y SM sí consideran que éstas favorecen bastante (3,33 sobre 4) la repetición de sus explicaciones.

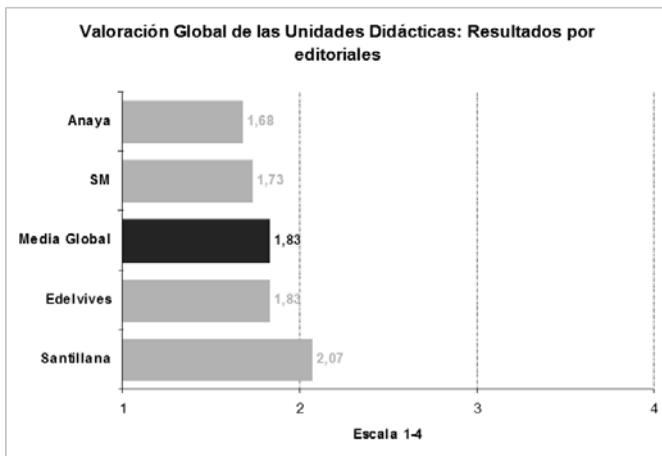
Todas las cuestiones planteadas sobre metodología empleada por las unidades didácticas reciben valoraciones entre 1 y 1,83, lo que denota un importante grado de desacuerdo. El profesorado no considera que las unidades didácticas desarrollen, lo suficiente, estrategias fundamentales para la vida real (1,75), el aprendizaje autónomo en el alumnado (1,33), ni que faciliten el trabajo en grupos cooperativos (1,33). Sus respuestas también concluyen que las unidades didácticas no contemplan el uso de herramientas TIC (1,25), que las tareas no están contextualizadas (1,17) y que no se parte de una situación problema en esas tareas (1,17). La opinión unánime de los docentes es que las unidades didácticas no se adaptan a las NEAE del grupo-clase (1,17) y que no trabajan en forma de tarea (1,00). Tampoco creen que el diseño de las unidades didácticas permita en absoluto al alumnado realizar los productos finales deseados (1,00). El trabajo que realiza el alumnado en las unidades didácticas no es mayoritariamente en

formato de actividades, o al menos así lo cree una amplia mayoría del profesorado (75%).

En el último bloque del cuestionario se solicitó al profesorado una valoración global de los libros de texto, obteniéndose valoraciones bastante bajas, es decir el libro de texto no desarrolla los procesos de evaluación de forma continua (1,83), no facilita la observación y la experimentación (1,58), ni la relación con las familias (1,42) y menos el desarrollo de procedimientos contextualizados (1,00). Por editoriales, SM recibe una valoración de 3 en cuanto a como desarrolla su texto la evaluación de forma continua y el de Santillana merece para los profesorados un 2,33 en lo relativo a su diseño para facilitar la relación con las familias. En el resto de casos, no resultan diferencias significativas entre editoriales.

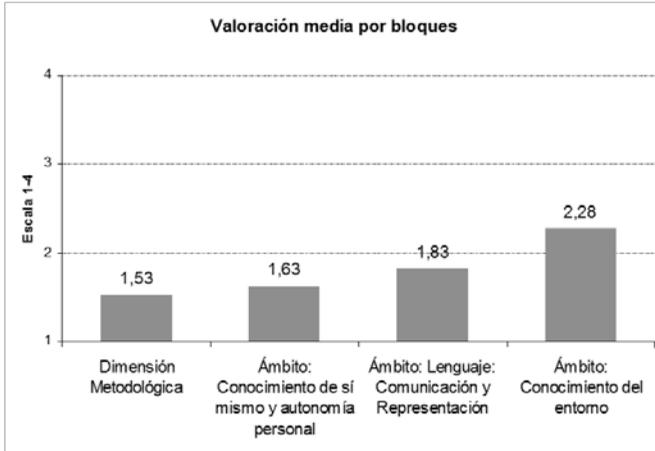
Conclusiones

La variable calculada como media de los setenta y un ítems cumple la hipótesis de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) y la prueba ANOVA tomando como factor la editorial resulta significativa, es decir, existen diferencias significativas entre las cuatro editoriales analizadas:



Aunque ninguno de los ámbitos ni dimensiones que forman el cuestionario ha superado la valoración media de la escala utilizada (2,5), el Área de conocimiento del entorno es el que ha recibido las valoraciones más altas por parte del profesorado en cuanto al diseño de las unidades didácticas para favorecer su

trabajo. A la cola, la dimensión metodológica, que es el aspecto que recibe las puntuaciones más bajas por parte de los docentes.



Como hemos podido comprobar a lo largo del análisis, las unidades didácticas de las fichas y/o los libros de texto, no facilitan el trabajo por competencias, considerado este como el desarrollo de las habilidades para saber hacer en la vida real por el alumnado. Estamos trabajando en el mejor de los casos una metodología que no desarrolla los aspectos legislativos. Suponemos que como instrumento de trabajo, el profesorado utilizará otros muchos, pero desde luego como ellos mismos comprueban, estos no desarrollan la mayoría de las habilidades propuestas en los criterios de evaluación de la etapa de Infantil.

Necesitamos una reforma desde el aula y para el aula, que verdaderamente prepare al alumnado para la vida y habría que responder a las preguntas iniciales que formulamos. Por los resultados los libros de texto no son obligatorios pero sí son los únicos que mayoritariamente se usan en las clases, ya que su volumen de producciones, una vez comprados hacen casi imposible dejarlos de lado. El profesorado sabe que existen metodologías que se caracterizan por no usar libros de texto, ya que las valoran como posibles, pero consideramos imprudente hacer una reforma sin experimentar lo que se quiere implantar realmente, y el profesorado para enseñar competencias sigue enseñando contenidos. Hay que ofrecer más y mejor formación inicial y permanente (Molina et al, 2012) dando a conocer buenas prácticas educativas en el aula (Del Pozo, 2011).

Referencias bibliográficas

- Alvarado De Llanos, L. (2015). *La vida social en las imágenes de los libros de texto en educación infantil*. Trabajo Fin de Grado [TFG] sin publicar. Santander: Universidad de Cantabria.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective managers*. New York: John Wiley & Sons.
- Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la Educación". En *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Del Pozo, M. (2011). *Inteligencias múltiples en acción*. Barcelona: Tekman Books.
- Fernández Reiris, A. (2004). *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, p.1.
- MECD (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). Madrid.
- MECD (2014). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Madrid.
- Martínez Bonafé, J. M. (2002). *Políticas del libro de texto escolar* (Vol. 9). Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2007). El libro de texto, ¿un recurso para la innovación educativa? *Aula de innovación educativa*, 15(165), 12-14.
- Molina, M. D.; Pérez García, A.; Antiñolo, J. L. (2012). Las TIC en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil y primaria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 41. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec41/TIC_formacion_inicial_permanente_profesorado_infantil_primaria.html
- OCDE (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. París: OECD.
- Organización Internacional del Trabajo -OIT- (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos*. Recomendación 1995. Ginebra: OIT.
- Pro, A. (2008). Jugando con los circuitos y la corriente eléctrica. En E. Banet Hernández; V. Carbó Cortina; J. M. Domínguez Castiñeiras et al.. *El desarrollo del pensamiento científico y técnico en la Educación Primaria*, 43-82. Madrid: ISFP.

Rodríguez, J. (2012). Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta didáctica para trabajar la temática de la energía en Educación Primaria. Tesis de Maestría, sin publicar. Murcia: Universidad de Murcia.

Rodríguez, J. (*en prensa*). Jugando con los Circuitos Eléctricos: un estudio de una propuesta didáctica desde la perspectiva del desarrollo por Competencias. 3^o Premio de Investigación Educativa "Antonio Domínguez Ortíz". Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Torres, J. (2011). Infantilización. En J. Torres, *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, 251-255. Madrid: Morata.

Vieites (2009). *Programación por Competencias en Educación Infantil*. Vigo: Ideasproias Editorial.

WCEFA (1990). *World Declaration on Education for All and framework for action to meet basic learning needs*. New York: WCEFA. Disponible en: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all

¹ ***Skills development in children's education text books. Valuation survey***

Recibido: 22/10/2015

Aceptado: 04/11/2015

² Doctora.

Centro de Profesorado Universitario SAFA de Úbeda, Adscrito a la Universidad de Jaén (España).

E-mail: lomolin@hotmail.com

³ Doctor.

Universidad de Jaén (España).

E-mail: jrmoreno@ujaen.es