

## ***La enseñanza de contenidos digitales en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura: una aproximación curricular***

### ***Teaching of digital content in Spanish Language and Literature's textbooks: a curricular approach***

**Elisabeth Melguizo Moreno**

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Granada.

[ely@ugr.es](mailto:ely@ugr.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6964-964X>

DOI: 10.17398/209/1988-8430.36.213

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Fecha de recepción: 22/02/2022

Fecha de aceptación: 19/05/2022



Melguizo Moreno, E. (2022). La enseñanza de contenidos digitales en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura: una aproximación curricular. *Tejuelo*, 36, 213-248.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.213>

**Resumen:** Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han invadido nuestras vidas, de ahí que los centros educativos se encuentren en la tesitura de cómo integrar contenidos digitales en el aula. En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero ya aparece entre los objetivos que los estudiantes se inicien en el aprendizaje de las TIC, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran. El objetivo del presente artículo es analizar las actividades digitales presentes en los textos de Lengua Castellana y Literatura de educación primaria del proyecto Superpíxepolis (Edelvives), con la finalidad de verificar su grado de correspondencia, en materia de TIC, con la legislación estatal española. Los resultados muestran un predominio de actividades digitales en los libros de texto centradas en trabajar la competencia lectora y redactora. Dichas actividades se centran en el uso de la biblioteca para búsquedas de información, el desarrollo de estrategias para la comprensión lectora y producir textos diversos, acogiéndose al plan de escritura y utilizando las TIC de modo eficiente para la búsqueda y tratamiento de la información.

**Palabras clave:** tecnologías de la información y la comunicación; Lengua Castellana y Literatura; enseñanza; currículo; Educación Primaria.

**Abstract:** Information and Communication Technologies have invaded our lives, hence educational centers are faced with the question of how to integrate digital content in classrooms. In the "Real Decreto" 126/2014, of 28 February already appears among the objectives that students are initiated in the learning of ICT, developing a critical spirit to the messages they receive and elaborate. The aim of this article is to analyze the digital activities present in the primary education Spanish Language and Literature texts of the Superpíxepolis project (Edelvives), with the purpose of verifying their degree of correspondence, in terms of ICT, with the Spanish legislation. The results show a predominance of digital activities in the textbooks focused on working on reading and writing skills. These activities focus on the use of the library for information searches, the development of strategies for reading comprehension and the production of diverse texts, following the writing plan and using ICT efficiently for the search and processing of information.

**Keywords:** information and communication technologies; Spanish Language and Literature; teaching; curriculum; Primary Education.

# I

## ntroducción y estado de la cuestión

El profundo desarrollo que han experimentado las TIC en las últimas décadas ha provocado grandes cambios en nuestra sociedad, afectando, sin duda, a la educación y a la formación (Conde *et al.*, 2017). Las tecnologías, en consecuencia, se han ido incorporando progresivamente en todos los niveles de los sistemas educativos. Para dar respuesta a esta nueva necesidad de formación en la competencia digital de los menores, Esteve y Gisbert (2011) plantean que las universidades se flexibilicen y desarrollen nuevas vías de integración de las TIC y que se ajusten a las nuevas necesidades de los estudiantes nacidos en un entorno digital (Prensky, 2001). La integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación es el eje de este artículo, que pretende analizar cómo se han incorporado las TIC a los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura en el ámbito de Educación Primaria y verificar su correspondencia con el currículo de dicha etapa educativa.

Ahora bien, para que se dé la integración de las TIC han de incluirse como un objeto de estudio y en forma de propuesta de actividades de investigación-acción en el currículo (Borello, 2010). En este sentido, Sánchez (2002) habla de la integración curricular de las TIC en el aula cuando realmente se incorporan y articulan

pedagógicamente, haciendo que sean una parte integral del currículum. Siguiendo la misma línea, Gross (2000) afirma que se deben utilizar las tecnologías habitualmente en el aula para tareas diversas como escribir, obtener información, experimentar, comunicarse, etc. De hecho, Conde *et al.* (2017) señalan que un alto porcentaje de alumnos de su estudio utilizan Internet para buscar información, realizar actividades académicas o consultar información sobre temas educativos o profesionales.

Por otro lado, el concepto de currículum se vincula con la tradición anglosajona y se puede definir como “una estructura flexible, adaptada al medio y pertinente, es elaborado y desarrollado de manera participativa por la comunidad educativa, con el aporte profundo de los docentes, la dirección del consejo académico y el liderazgo del rector” (Montenegro, 2005, p. 2). El currículum, por tanto, nos permite “hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa [...]” (Gimeno, 2010, p. 11).

En este sentido, el currículum de Educación Primaria se refiere a las TIC en relación con el área de Lengua Castellana y Literatura Ahora bien, qué dice el currículum de Educación Primaria de las TIC, en general, y de las tecnologías en el área de Lengua Castellana y Literatura, en particular. El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria, establece ya entre los objetivos fundamentales de la etapa el de “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (p. 19354). Además, se insiste en el carácter transversal que han de tener las TIC, procurando que se trabajen en todas las asignaturas.

En relación con el área de Lengua Castellana y Literatura, se advierte que vivimos inmersos en una sociedad digital y que la adquisición de las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) está supeditada a ello. Con respecto a las habilidades de hablar y escuchar, el currículum reconoce la necesidad de integrar las

tecnologías en el aula para “favorecer un planteamiento integral de estas estrategias, que van desde el análisis de discursos y debates audiovisuales hasta la evaluación de discursos propios y ajenos grabados y proyectados” (p. 19379). Existe, pues, una clara necesidad de “alfabetizar tecnológicamente” a los estudiantes y a los propios docentes para adquirir las competencias necesarias que exige la moderna sociedad del conocimiento (López Pérez, 2013).

Por otro lado, en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, y, concretamente, en el bloque de Comunicación escrita (leer y escribir), se indica que los aprendizajes de escritura y lectura se han de complementar con la utilización de las TIC. Del mismo modo, se señala que “las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte del uso habitual como instrumento facilitador para el desarrollo del currículo” (Junta de Andalucía, 2015, p. 11).

Diversas investigaciones, tanto nacionales como internacionales, se centran en definir las competencias digitales básicas, y de obligada adquisición, para que los individuos sepan desenvolverse en la sociedad contemporánea (Abad, 2005; Area, 2010; Cole y Helen, 2007, Pérez *et al.*, 2009, etc.). Entre las múltiples definiciones dadas, destacamos la de Escamilla (2008), quien define las competencias digitales como “el conjunto de habilidades y destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, comprensión, análisis, síntesis, valoración, procesamiento y comunicación de información en diferentes lenguajes (verbal, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro), que integra conocimientos, procedimientos y actitudes” (p. 77). En este contexto, hay que replantearse cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ahí juega un papel fundamental el docente, que ahora ya no tiene el “monopolio del conocimiento sino la capacidad de enseñar a elaborar la información y a aprender” (De Pablos, 2010, p. 14). Resulta fundamental, por tanto, que los profesores cuenten con una adecuada formación en competencias digitales que les permita hacer un uso de las tecnologías en sus aulas.

El material didáctico más utilizado en la práctica escolar ha sido y sigue siendo el libro de texto, que se convirtió en un recurso útil para trasladar a las aulas las directrices curriculares (Area y González, 2015). Los textos escolares representan un modelo de enseñanza tradicional centrado en la transmisión de información y de aprendizaje por recepción (Leganés Laval y Pérez Aldeguer, 2012). No obstante, los tiempos han cambiado y esta industria cultural ha entrado en un proceso de adaptación tecnológica, debiendo, además de dar cuenta de elementos curriculares, incluir un nuevo modelo educativo basado en la interacción digital (hipervínculos, realidad aumentada, entre otros.), tarea que no ha sido fácil y que ha sido determinada, principalmente, por la irrupción de las tecnologías digitales (Area, 2017). Sin embargo, esta digitalización de las actividades escolares ha dado paso a un nuevo rol de los docentes, ya no solo son consumidores de recursos educativos, sino que han comenzado a producir sus propios recursos. El libro de texto, por tanto, “como objeto o mercancía cultural, deja de tener sentido para abrir un nuevo tipo de materiales educativos online generados por los propios docentes [...]” (Area y González, 2015, p. 21). Esto implica una profunda reformulación de la pedagogía, que subyace a los recursos y materiales de enseñanza, produciendo una innovación didáctica. De este modo, “frente a la pedagogía expositiva de los textos escolares, los materiales didácticos digitales favorecen pedagogías del aprendizaje activo y experiencial” (Quintero *et al.*, 2018, p. 343).

## **Metodología**

Este estudio surge como una aproximación inicial que pretende dar respuesta a diversos interrogantes que genera la integración de las TIC en la educación, en general, y en los libros de texto, en particular. Normalmente, un análisis profundo del currículum de cualquier etapa educativa resulta farragoso, de ahí que se haya partido de una comparativa entre los contenidos digitales de determinados libros de texto de primaria y el currículum de su etapa, con el que deberían guardar relación directa.

El objetivo principal de esta investigación reside, pues, en poner de manifiesto si realmente existe una correspondencia clara entre los contenidos tecnológicos de determinados libros de texto de Lengua Castellana y Literatura (LCyL) de la etapa de Educación Primaria y los principales elementos curriculares del Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria.

Los objetivos secundarios determinan con exactitud con qué elementos curriculares se va a establecer la comparativa con los contenidos digitales resultantes de los libros de texto: a) bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura; b) contenidos; c) criterios de evaluación y d) estándares de aprendizaje de dichos bloques (1-5).

En este trabajo se ha llevado a cabo una investigación mixta. El estudio cualitativo se ha realizado mediante la metodología de análisis de contenido, basada en la interpretación de dos fuentes documentales: por un lado, se examinaron 16 libros de texto, correspondientes a los tres trimestres de Lengua castellana y Literatura de educación primaria del proyecto Superpíxepolis de la editorial Edelvives (Melguizo, 2021) Por otro, se estudió el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE) y, concretamente, los contenidos comunes, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables del área troncal de Lengua castellana y Literatura, recogidos en el anexo I de la legislación (pp. 19381-19385). El análisis de contenidos de ambas fuentes documentales (libros de texto y currículum) se hizo del siguiente modo.

Por lo que respecta al estudio de los manuales, se identificaron en todos ellos (1.º- 6.º de los tres trimestres), los elementos digitales presentes tanto en la explicación teórica como en las actividades propuestas. Del estudio, emergieron diferentes bloques de contenidos digitales (Melguizo, 2021): bloque 1. Búsquedas o consultas de información en Internet; bloque 2. Fuentes de información; bloque 3. La carta, el correo electrónico y la @; Bloque 4. Presentación oral de temas; Bloque 5. Uso del procesador de textos; Bloque 6. Exposiciones escritas sobre Internet; Bloque 7. Denominaciones e imágenes digitales

y Bloque 8. Mensajes de WhatsApp (Véase Tabla 2). Por otro lado, se evidenciaron diferentes bloques de contenidos del libro en los que dichos elementos digitales hacían acto de presencia: Técnicas de estudio, Repasa y Literatura, Expresión escrita, Comprensión y expresión oral, Bloques especiales (Emprendo y aprendo, Cooperamos para aprender, Revista SPX y Conquista PISApolis, entre otros) y Conocimiento de la lengua, siendo el de Lectoescritura el que obtuvo menos representación (Melguizo, 2021).

En relación con el análisis curricular, se examinó el grado de correspondencia entre los contenidos digitales resultantes del estudio de los libros de texto de Lengua castellana y Literatura de educación primaria del proyecto Superpitépolis (Melguizo, 2021)<sup>1</sup> y los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de los bloques 1 (Comunicación oral: hablar y escuchar), 2 (Comunicación escrita: leer), 3 (Comunicación escrita: escribir), 4 (Conocimiento de la lengua) y 5 (Educación Literaria) del área de Lengua castellana y Literatura, recogidos en el Real Decreto 126/2014. Antes de proceder a realizar la comparativa, se codificaron los contenidos de cada uno de los bloques del currículum del área de LCyL aludidos del 1 al 54 (pp. 19381-19385), siendo 1, “Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente” (Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar, p. 19381) y 54, “Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal” (Bloque 5. Educación literaria, p. 19385). Por otro lado, tanto los criterios de evaluación como los estándares de aprendizaje evaluables de los cinco bloques del currículum de LCyL se mantuvieron con la codificación alfanumérica utilizada por el Real Decreto 126/2014 (1., 2., 3., etc.), aunque diferenciando los pertenecientes a cada uno de los bloques. Por tanto, la nomenclatura utilizada para el análisis se presenta en la Tabla 1.

---

<sup>1</sup> Se excluyeron del análisis inicial de los 18 libros de texto de los tres trimestres de Lengua castellana y literatura de educación primaria del proyecto Superpitépolis de la editorial Edelvives, solamente dos manuales: el primer trimestre de 1.º y de 2.º curso, ya que no trabajaban las tecnologías. De ahí que el análisis final fuese de 16 libros de texto.



**Tabla 1**

*Claves de análisis para Contenidos y Criterios de Evaluación*

<b>Bloques</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Criterios</b>	<b>Estándares</b>
B1. Comunicación oral (hablar y escuchar)	Cont.Bloq.1	CEV.Bloq.1	STD.Bloq.1
B2. Comunicación escrita (leer)	Cont.Bloq.2	CEV.Bloq.2	STD.Bloq.2
B3. Comunicación escrita (escribir)	Cont.Bloq.3	CEV.Bloq.3	STD.Bloq.3
B4. Conocimiento de la lengua	Cont.Bloq.4	CEV.Bloq.4	STD.Bloq.4
B5. Educación literaria	Cont.Bloq.5	CEV.Bloq.5	STD.Bloq.5

Fuente: elaboración propia

La comparativa, pues, giró en torno a la presencia en cada una de las actividades digitales resultantes del análisis de los libros de texto (N= 89, en total) de los elementos curriculares aludidos (bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura y contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada uno de esos bloques (1, 2, 3, 4 y 5).

Realizado el estudio cualitativo de contenidos de los elementos digitales presentes en los libros de texto de LCyL de educación primaria del proyecto referido de Edelvives y de los aspectos curriculares (bloques de contenidos y contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de cada uno de los bloques) del Real Decreto 126/2014, se procedió a realizar un estudio cuantitativo de los datos obtenidos, a través del Software IBM SPSS Statistics 26.0. En primer lugar, se han recuperado las frecuencias de las variables más destacadas obtenidas en otro estudio (Melguizo, 2021): contenidos digitales por bloques temáticos y actividades por curso; y, a continuación, se han analizado los resultados curriculares por bloques de contenidos del área de LCyL, según contenidos de los bloques, según criterios de evaluación y su correspondencia con los contenidos de los bloques y, finalmente, según estándares de aprendizaje de los bloques. Finalmente, se han realizado pruebas estadísticas como el Chi-cuadrado ( $X^2$ ) de Pearson para comprobar correlaciones significativas entre variables, así como tablas y gráficos ilustrativos de los resultados.

## Resultados

### 1. Resultados generales

En primer lugar, se exponen los bloques temáticos en los que se han agrupado los contenidos digitales resultantes del análisis de los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura del proyecto educativo Superpíxelpolis de la editorial Edelvives (Melguizo, 2021):

**Tabla 2**

*Bloques temáticos de los contenidos digitales resultantes del análisis de los libros de texto*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	
Contenidos digitales	B1. Búsquedas de información en Internet	44	49,4
	B2. Fuentes de información	14	15,7
	B3. Carta, correo electrónico y @	10	11,2
	B4. Presentación oral de temas	5	5,6
	B5. Uso del procesador de textos	6	6,7
	B6. Exposiciones escritas sobre Internet	5	5,6
	B7. Denominaciones e imágenes digitales	4	4,5
	B8. Mensajes de WhatsApp	1	1,1
Total	89	100,0	

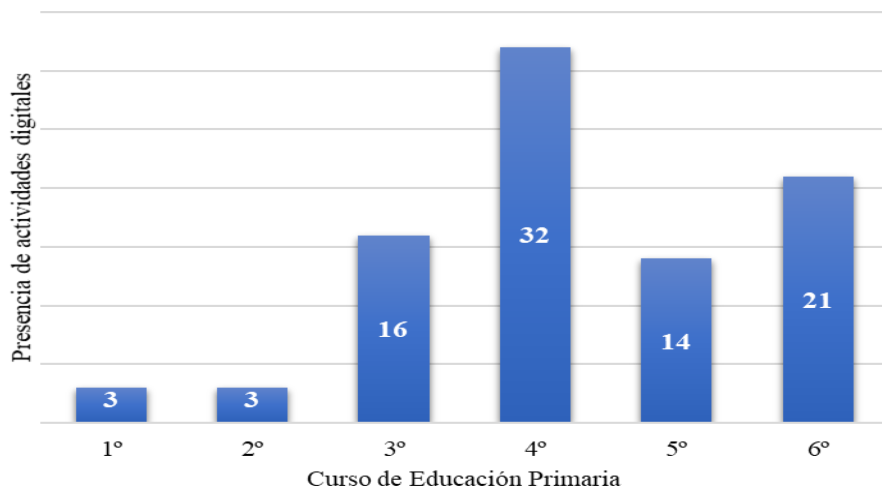
Fuente: elaboración propia basada en Melguizo (2021)

Como se puede observar en la Tabla 2, el porcentaje mayoritario de actividades que trabajan las tecnologías (49,4 %) se corresponde con el bloque temático 1. Búsquedas o consultas de información en Internet (para interpretar información, extraer datos, realizar investigaciones, hacer lecturas de formularios, blogs, webs, etc.). Con menor frecuencia, se encuentran las 14 y 10 actividades de los bloques temáticos 2 y 3. Por otro lado, se observa que un 6,7 % de las tareas pertenecen al bloque 5. Sin embargo, solo existe un 5,6 % en cada uno de los bloques 4 y 6. Finalmente, se localizan solo 4 actividades del bloque 7 sobre denominaciones e imágenes de las tecnologías (“teléfono” o “teclado”) y 1 sola actividad del bloque temático 8 dedicada a la lectura e interpretación de mensajes de teléfonos móviles (uso de WhatsApp).

Es interesante, igualmente, comprobar la frecuencia de aparición de las actividades digitales por cursos. En la Figura 1 se evidencia que los contenidos digitales en los libros de texto Lengua Castellana y Literatura del proyecto Superpixépolis tienen una presencia mayoritaria en 4.º (36 %) y en 6.º (23,6 %). Por tanto, se puede afirmar que la mayoría de las actividades que trabajan las TIC aparecen fundamentalmente en segundo ciclo (54 %), seguido del tercero (39,3 %); puesto que, en el primer ciclo, solo se evidencia un 6,8 % de actividades digitales.

**Figura 1**

*Frecuencia de actividades por curso*



Fuente: elaboración propia

En este punto del análisis es preciso analizar minuciosamente el grado de correspondencia entre las actividades pertenecientes a los bloques de contenidos digitales referidos y los distintos elementos curriculares considerados en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE).

## 2. Resultados curriculares

En el presente epígrafe, se presentarán los resultados agrupados en las distintas dimensiones de análisis consideradas

### 2. 1. Resultados curriculares según bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura

En primer lugar, se describirá la correspondencia entre las actividades digitales de los libros de texto (N= 89) y los bloques de contenidos establecidos en el BOE para el área de Lengua Castellana y Literatura.

**Tabla 3**

*Bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura (RD 126/2014)*

Bloques	Válido	Frecuencia	Porcentaje
1. Comunicación oral	0 <sup>2</sup>	61	68,5
	1	28	31,5
Total		89	100
2. Comunicación escrita (leer)	0	4	4,5
	1	85	95,5
Total		89	100
3. Comunicación escrita (escribir)	0	20	22,5
	1	69	77,5
Total		89	100
4. Conocimiento de la lengua	0	61	68,5
	1	28	31,5
Total		89	100
5. Educación literaria	0	69	77,5
	1	20	22,5
Total		89	100

Fuente: elaboración propia

<sup>2</sup> El valor 0 indica que dicho bloque no se trabaja y el valor 1 justamente lo contrario, esto es, que sí se desarrolla en las actividades de los libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de la editorial Edelvives (Melguizo, 2021).

Los resultados presentados en la Tabla 3 nos ofrecen pautas de actuación concretas para un correcto análisis curricular. Con respecto al bloque 1, se observa que un 68,5 % de las actividades tecnológicas de los libros no trabajan las destrezas orales, sino que solo lo hacen 28 actividades del total (N= 89). Por tanto, resultan lógicas las cifras obtenidas en los bloques 2 y 3, ya que un 95,5 % de las actividades que desarrollan las TIC remiten a la lectura de textos o del simple enunciado de la pregunta y un 77,5 % inducen al estudiante a escribir. Sin embargo, se aprecia que el bloque 4 no se trabaja nada más que en un 31,5 % de las tareas; al igual que el bloque 5 que en 69 actividades no hace acto de presencia. Esto indica que las actividades digitales en los libros de texto trabajan, en menor medida, los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua y la literatura.

Conviene aclarar que en los análisis de los elementos curriculares que siguen solo se expondrán en las tablas los casos que sí trabajan cada uno de los bloques, es decir, los representados en la Tabla 3 con el valor de 1, con la intención de simplificar los datos, aunque en todo momento se han considerado el número de casos de la muestra total (N=89). La representación de las submuestras referidas viene especificada con la nomenclatura de N1, N2, N3, N4 y N5, que se corresponde con los bloques 1, 2, 3, 4 y 5, respectivamente.

## ***2. 2. Resultados curriculares según contenidos de los bloques***

Con respecto al bloque 1, consideramos exclusivamente el 31,5 % de actividades del total (N= 89) que sí lo trabajan (N1= 28). En la Tabla 4 se ilustra que la mayoría de las tareas tecnológicas de los libros desarrollan el contenido curricular: “comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales” (14,6 %); seguido del referido a “situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente” (7,9 %). Además, hay un 4,5 % de las actividades que tratan el contenido “estrategias y normas para el intercambio comunicativo (participación, exposición clara, organización del discurso, etc.)”; el 3,4 % el de “audición y reproducción de textos

breves, sencillos y que estimulen el interés del niño” y solo un 1,1 % el relativo a la “expresión y producción de textos orales”.

**Tabla 4**

*Correspondencia entre contenidos de B1 y actividades digitales de los libros de texto*

	Frecuencia	Porcentaje
Contenidos B1 Comunicación oral (hablar y escuchar)	Comprensión/expresión mensajes verbales/no verbales	13 14,6
	Situaciones de comunicación (espontáneas o dirigidas)	7 7,9
	Estrategias y normas intercambio comunicativo	4 4,5
	Audición y reproducción textos breves	3 3,4
	Expresión y producción textos orales	1 1,1
	Total (N <sub>1</sub> )	28 31,5

Fuente: elaboración propia

En relación con el bloque 2, advertimos que un 95,5 % de las actividades (N<sub>2</sub>= 85) del total (N= 89) que trabajan las tecnologías en los libros de texto de Edelvives desarrollan esta destreza (Tabla 5). En este sentido, observamos que en su mayoría se centran en el contenido curricular: “estrategias para la comprensión lectora de textos” (25,8 %) seguido por los siguientes: “lectura de distintos tipos de texto” (22,5 %) y “uso de la biblioteca para la búsqueda de información y utilización de la misma como fuente de aprendizaje” (22,5 %). En cuarto lugar, destaca que 11 de las actividades tecnológicas también se centren en el contenido “Gusto por la lectura...” (12,4 %). El resto de contenidos del bloque 2, dedicado a la lectura, son minoritarios en las actividades que hacen uso de las TIC en los libros de texto.

**Tabla 5**

*Correspondencia entre contenidos de B2 y actividades digitales de los libros de texto*

		Frecuencia	Porcentaje
Contenidos B2 Comunicación escrita (leer)	Estrategias para comprensión lectora	23	25,8
	Lectura de distintos tipos de texto	20	22,5
	Uso biblioteca para búsquedas de información	20	22,5
	Gusto por la lectura. Hábito lector.	11	12,4
	Lectura de diferentes textos como fuente de información, deleite y diversión		
	Recursos gráficos en comunicación escrita	3	3,4
	Resumen	2	2,2
	Comprensión textos leídos voz alta/silencio	2	2,2
	Comprensión textos según tipología	2	2,2
	Identificación y valoración crítica mensajes	1	1,1
	Plan lector	1	1,1
	Total (N2)	85	95,5

Fuente: elaboración propia

El bloque 3. Comunicación escrita (escribir) también se desarrolla de forma notable (77,5 %), ya que hay 69 actividades (N3) que se plantean de forma escrita (Tabla 6). Los resultados revelan que las tareas tecnológicas de los libros se dedican fundamentalmente a la “producción de diferentes tipos de textos” (29,2 %). Igualmente destacan los contenidos “normas y estrategias para la producción de textos” y “plan de escritura”, con un 16,9 % cada uno, sumando un total de 30 actividades dedicadas a estas cuestiones de composición escrita. En menor medida se desarrollan el resto de contenidos; en todo caso, señalamos 6 actividades digitales centradas en la “creación de textos utilizando el lenguaje verbal y no verbal [...]”.

**Tabla 6**

*Correspondencia entre contenidos de B3 y actividades digitales de los libros de texto*

		Frecuencia	Porcentaje
Contenidos B3 Comunicación escrita (escribir)	Producción de diferentes tipos de textos	26	29,2
	Normas y estrategias para producción de textos	15	16,9
	Plan de escritura	15	16,9
	Revisión y mejora del texto	2	2,2
	Creación de textos verbales y no verbales	6	6,7
	Dictados	3	3,4
	Caligrafía. Orden y presentación	1	1,1
	Aplicación de normas ortográficas	1	1,1
Total (N <sub>3</sub> )		69	77,5

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en los bloques 4 y 5 observamos un notable descenso de actividades tecnológicas. En el bloque 4 nos centramos en el 31,5 % (N<sub>4</sub>= 28) y en el bloque 5 en el 22,5 % (N<sub>5</sub>= 20). En la tabla 7 mostramos los resultados obtenidos en ambos bloques.

**Tabla 7**

*Correspondencia entre contenidos de B4-B5 y actividades digitales de los libros de texto*

		Frecuencia	Porcentaje	
Contenidos B4 Conocimiento de la lengua	Ortografía (reglas)	11	12,4	
	La palabra	5	5,6	
	Uso eficaz del diccionario	5	5,6	
	Reconocimiento de distintas clases de palabras	2	2,2	
	Clases de nombres	1	1,1	
	Vocabulario	1	1,1	
	Reconocimientos constituyentes oracionales	1	1,1	
	Las variedades de la lengua	1	1,1	
	Conocimiento realidad plurilingüe de España	1	1,1	
	Total (N <sub>4</sub> )		28	31,5
			Frecuencia	Porcentaje



Contenidos B5 Educación literaria	Conocimiento cuentos tradicionales	5	5,6
	Lectura guiada de textos narrativos	5	5,6
	Valoración de textos literarios	4	4,5
	Creación de textos literarios en prosa o verso	2	2,2
	Comprensión, memorización y recitado poemas	1	1,1
	Lectura comentada poemas, relatos y obras teatrales	1	1,1
	Dramatización textos literarios	1	1,1
	Distinción entre cuento y leyenda	1	1,1
Total (N <sub>5</sub> )	20	22,5	

Fuente: elaboración propia

A la vista de los resultados obtenidos, se puede afirmar que, dentro de ese 31,5 % del bloque 4, la mayoría de las actividades digitales de los libros de texto trabajan la “ortografía” (12,4 %), “la palabra” (5,6 %) y el “uso eficaz del diccionario” (5,6 %). Es lógico suponer que, si predominan actividades de lectura y escritura en la muestra, se desarrollen también estos contenidos curriculares. Por otro lado, en el 22,5 % de actividades que trabajan las TIC también hace acto de presencia la literatura, aunque mínimamente, con ejercicios que se relacionan con los contenidos: “conocimiento de los cuentos tradicionales, cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales [...]” (5,6 %) y la “lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual” (5,6 %). Seguidamente, encontramos 4 actividades que se preocupan por la “valoración de los textos literarios” (4,5 %). El resto de contenidos literarios se trabajan en menor medida, pudiendo destacar, en todo caso, la introducción, en 2 actividades, de la “creación de textos literarios en prosa o en verso”.

### ***2. 3. Resultados curriculares según criterios de evaluación y su correspondencia con los contenidos de los bloques***

Nos dedicamos ahora al análisis de la tercera variable curricular de este estudio: los criterios de evaluación por bloques, establecidos en el Real Decreto 126/2014. Para ello, interesa cruzar el número de casos

de la muestra total (N=89), es decir, la frecuencia de actividades que trabajan los contenidos de cada bloque con sus respectivos criterios de evaluación; para un correcto análisis se utilizarán las claves descritas en la Tabla 8. De modo que se establecerán las siguientes correlaciones, con el objeto de verificar si existe concordancia entre las frecuencias observadas y las esperadas:

En primer lugar, se establece la comparativa entre los contenidos correspondientes al bloque 1. Comunicación oral (hablar y escuchar); A) Comprensión/expresión de mensajes verbales/no verbales, B) Situaciones de comunicación (espontáneas o dirigidas), C) Estrategias y normas de intercambio comunicativo, D) Expresión y producción de textos orales y E) Audición y reproducción de textos breves. Y, por otra parte, los criterios de evaluación de dicho bloque (CEV.Bloq.1); 1) Participar en situaciones de comunicación, 2) Expresarse de forma oral, 3) Comprender y valorar mensajes orales, 7) Memorizar y reproducir textos breves y 9) Producir diferentes textos orales breves. Conviene aclarar que solamente se presentan los resultados del 31,5 % de la muestra de actividades (N1= 28) que trabajaba las destrezas orales (Tabla 8) para simplificar los datos, pero el estudio, como se ha dicho antes, ha tenido en cuenta la muestra total (N= 89).

**Tabla 8**  
*Comparativa entre Cont.Bloq.1. y CEV Bloq. 1*

		CEV Bloq 1.					
		1.	2.	3.	7.	9.	Total
Cont.Bloq.1.	A	0	12	1	0	0	<b>13</b>
	B	6	1	0	0	0	<b>7</b>
	C	4	0	0	0	0	4
	D	1	0	0	0	0	1
	E	0	0	1	1	1	3
Total (N <sub>1</sub> )		11	13	2	1	1	28

Fuente: elaboración propia

A la vista de la tabla 8, se observa que la mayoría de actividades digitales de los libros que trabajan las destrezas orales (13/28) se corresponden con el contenido del currículum del bloque 1 denominado

“comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales”, según se había mencionado anteriormente; que observamos que guarda relación casi íntegramente (12) con el CEV.2. “expresarse de forma oral...”. Seguidamente, hay 7 actividades sobre “situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente”, que se evalúan, mayoritariamente, conforme con CEV.1. “participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas [...]”. Finalmente, se muestran 5 actividades sobre “estrategias y normas de intercambio comunicativo” (4) y “expresión y producción de textos orales” (1), que se ajustan también a la evaluación establecida por el CEV.1. De menor importancia, resultan las 3 actividades sobre “audición y reproducción de textos breves”, que se relacionan con los CEV.3, 7 y 9.

A continuación, procedemos al cruce de las variables Cont.Bloq.2. Comunicación escrita (leer); A) Estrategias para la comprensión lectora, B) Lectura de distintos tipos de texto, C) Uso de bibliotecas para búsqueda de información, D) Lectura de textos como fuente de información y deleite, E) Recursos gráficos en comunicación escrita, F) Resumen, G) Comprensión de textos leídos en voz alta y silenciosa, H) Identificación y valoración crítica de mensajes, I) Comprensión de textos según tipología y J) Plan lector. Y la variable CEV.Bloq.2. Comunicación escrita (leer); 2) Comprender distintos tipos de textos, 3) Leer en silencio diferentes textos, 5) Utilizar estrategias para la comprensión de textos, 8) Entender e interpretar textos leídos y 9) Utilizar las TIC para la búsqueda de información. Se ha considerado el 95,5 % de la muestra, ya que 85 actividades (N2) de las 89 totales han desarrollado la destreza de lectura.

**Tabla 9**

*Comparativa entre Cont.Bloq.2. y CEV Bloq. 2*

		CEV Bloq 2.					
		2.	3.	5.	8.	9.	Total
Cont.Bloq.2.	A	0	2	1	8	12	<b>23</b>
	B	0	2	0	6	12	<b>20</b>
	C	0	0	0	1	19	<b>20</b>
	D	1	0	0	1	9	11
	E	0	0	1	1	1	3
	F	0	0	0	0	1	1
	G	0	0	0	1	1	2
	H	0	0	0	0	1	1
	I	0	0	0	1	1	2
	J	0	0	0	0	1	1
Total (N <sub>2</sub> )		1	4	2	19	59	85

Fuente: elaboración propia

En la Tabla 9 advertimos que los contenidos más representativos en las actividades digitales de este bloque se corresponden con el “desarrollo de estrategias para la comprensión lectora de textos” (23), “lecturas de distintos tipos de textos” (20) y “el uso de la biblioteca para la búsqueda de información...” (20). Estos tres contenidos se corresponden fundamentalmente con el CEV.9. “Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para la búsqueda y tratamiento de la información”, que junto con el desarrollo de otros contenidos, tiene una alta representación en la muestra (59 actividades/N<sub>2</sub>=85) que lo trabajan directamente. Incluso, el contenido “lectura de diferentes textos como fuente de información y deleite” presenta 9 actividades que también se podrían evaluar con este criterio de evaluación. Es lógico también de suponer, puesto que las actividades seleccionadas trabajan las tecnologías y cuando se fomenta la destreza de lectura se recurre de forma prioritaria a la consulta de información a través de las TIC.

En tercer lugar, realizamos el cruce de las variables Cont.Bloq.3. Comunicación escrita (escribir); A) Producción de diferentes tipos de textos, B) Normas y estrategias para producción de textos, C) Plan de escritura, D) Creación de textos verbales y no verbales, E) Aplicación

de normas ortográficas, F) Caligrafía, orden y presentación, G) Dictados y H) Revisión y mejora del texto. Y, por otra parte, CEV.Bloq.3. Comunicación escrita (escribir); 1) Producir textos con diferentes intenciones, 2) Aplicar todas las fases proceso de escritura, 3) Utilizar el diccionario para resolver dudas, 4) Elaborar proyectos individuales o colectivos, 5) Buscar mejora progresiva en el uso de la lengua, 7) Llevar a cabo un plan de escritura y 8) Utilizar las TIC con eficiencia y responsabilidad. Al igual que en el desarrollo de la destreza lectora, un 77,5 % de actividades de la muestra eran escritas (N3= 69) sobre el total (N= 89).

**Tabla 10**

*Comparativa entre Cont.Bloq.3. y CEV Bloq. 3*

		CEV Bloq 3							Total
		1.	2.	3.	4.	5.	7.	8.	
Cont.Bloq.3	A	19	0	0	0	0	1	6	<b>26</b>
	B	5	0	1	1	0	1	7	<b>15</b>
	C	0	1	1	0	0	3	10	<b>15</b>
	D	2	0	0	0	0	1	3	6
	E	0	0	0	0	1	0	0	1
	F	0	0	0	0	1	0	0	1
	G	1	0	0	0	0	0	2	3
	H	1	1	0	0	0	0	0	2
Total (N <sub>3</sub> )		28	2	2	1	2	6	28	69

Fuente: elaboración propia

La Tabla 10 ilustra que la mayoría de actividades digitales de los libros que fomentan la comunicación escrita lo hacen a través de la “producción de diferentes tipos de textos” (26), mediante el desarrollo de “normas y estrategias para la producción de dichos textos” (15) y fomentando el “plan de escritura”, conforme con las conocidas fases de planificación, textualización y revisión (15). Dichos contenidos se corresponden con los siguientes criterios de evaluación más frecuentes en la muestra: CEV.1 “Producir textos con diferentes intenciones comunicativas [...]” y CEV. 8 “Utilizar las TIC de modo eficiente y responsable para presentar sus producciones”. También destacan 6

actividades sobre la “creación de textos verbales y no verbales” que oscilan también entre el CEV.1 y 8.

En cuarto lugar, analizamos el cruce de las variables Cont.Bloq.4. Conocimiento de la lengua; A) Ortografía (reglas), B) Uso eficaz del diccionario, C) La palabra, D) Vocabulario, E) Clases de nombres, F) Reconocimiento distintas clases de palabras, G) Reconocimiento constituyentes oracionales, H) Las variedades de la lengua y I) Conocimiento de realidad plurilingüe de España. Y CEV.Bloq.4. Conocimiento de la lengua; 1) Aplicar conocimiento sobre estructura de la lengua, 3) Sistematizar adquisición de vocabulario, 4) Desarrollar estrategias para mejorar comprensión oral y escrita, 5) Utilizar programas educativos digitales y 6) Conocer la variedad lingüística de España. En esta ocasión, representamos en la Tabla 11 únicamente el 31,5 % de la muestra, que se corresponde con 28 actividades (N4) del total (N= 89).

**Tabla 11**  
*Comparativa entre Cont.Bloq.4. y CEV Bloq. 4*

	CEV Bloq 4.						Total
	1.	3.	4.	5.	6.		
A	0	2	9	0	0	<b>11</b>	
B	2	3	0	0	0	<b>5</b>	
C	1	3	0	1	0	<b>5</b>	
D	0	0	1	0	0	1	
E	0	0	1	0	0	1	
F	1	1	0	0	0	2	
G	0	1	0	0	0	1	
H	0	0	0	0	1	1	
I	0	0	0	0	1	1	
Total (N <sub>4</sub> )	4	10	11	1	2	28	

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 11, de las 28 actividades digitales (N4) que tratan el bloque 4 sobre conocimiento de la lengua, destacan aquellas que versan sobre un “correcto uso de las reglas básicas de ortografía, acentuación y signos de puntuación” (11), desarrollando “estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua” (CEV.4.) (9); las actividades relacionadas con el “uso eficaz del diccionario para ampliar vocabulario o como consulta ortográfica o gramatical” (5), que se relacionan directamente con los CEV3. y CEV1., ya que pretenden “sistematizar la adquisición de vocabulario a través de los textos” (3) y “aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura de la lengua, la gramática [...], el vocabulario (formación y significado de las palabras) [...]” (2); y, finalmente, hay actividades que desarrollan “la palabra” (5), aplicando los CEV.3. (3), CEV.1. (1) ya referidos, y CEV.5. “Utilizar programas educativos digitales para realizar tareas y avanzar en el aprendizaje”. Otros contenidos tratados, pero de menor representatividad en la muestra total son los relacionados con el “reconocimiento de distintas clases de palabras, clases de nombres, vocabulario, constituyentes oracionales”, “las variedades de la lengua” o “el conocimiento de la realidad plurilingüe de España”.

Finalmente, cruzamos las variables Cont.Bloq.5 Educación literaria; A) Conocimiento de cuentos tradicionales, B) Lectura guiada de textos narrativos, C) Valoración de textos literarios, D) Lectura comentada de poemas, relatos y obras teatrales, E) Comprensión, memorización y recitado de poemas, F) Creación de textos literarios en prosa o verso, G) Dramatización y lectura dramatizada de textos literarios y H) Distinción entre cuento y leyenda. Y CEV.Bloq.5 Educación literaria; 1) Apreciar el valor de los textos literarios, 2) Integrar la lectura expresiva y comprensión de textos literarios, 3) Conocer y valorar recursos literarios y 4) Producir textos literarios (Tabla 12). Este bloque es el menos trabajado en las actividades digitales de los libros de texto del proyecto educativo de Edelvives, ya que solo representan un 22,5 % del total de la muestra (N= 89), lo cual significa que solamente hay 20 actividades (N5) que tratan la literatura.

**Tabla 12**

*Comparativa entre Cont.Bloq.5. y CEV Bloq. 5.*

		CEV Bloq 5.				
		1.	2.	3.	4.	Total
Cont.Bloq.5.	A	3	0	0	2	<b>5</b>
	B	1	4	0	0	<b>5</b>
	C	4	0	0	0	<b>4</b>
	D	0	0	1	0	1
	E	0	0	0	1	1
	F	1	0	0	1	2
	G	1	0	0	0	1
	H	0	1	0	0	1
Total (N <sub>5</sub> )		10	5	1	4	20

Fuente: elaboración propia

A la vista de la Tabla 12, corroboramos los resultados que se apreciaban en la tabla 7. La literatura está presente en las actividades tecnológicas de los libros que pretenden “dar a conocer los cuentos tradicionales, maravillosos, cuentos de fórmulas o de animales” (5) que, o bien pretenden que el alumnado aprecie el valor de los textos literarios (CEV.1.) (3) o sea capaz de producirlos (CEV.4) (2). Además, hay actividades sobre “lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil o adaptaciones de obras clásicas y literatura actual” (5), que persiguen, prioritariamente que los estudiantes integren “la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos [...]” (CEV.2.) (4). También encontramos 4 actividades sobre “valoración de textos literarios que pretenden afianzar el valor de dichos textos” (CEV.1) (4).

Respecto a los estadísticos de Chi-cuadrado ( $X^2$ ) de Pearson para todos los cruces de variables, a continuación, se presentan los resultados registrados tras las pruebas estadísticas (Tabla 13).



**Tabla 13**

*Resultados estadísticos chi-cuadrado*

Bloques	(X <sup>2</sup> )	gl	Significación asintótica
<i>Cont.Bloq.1. y CEV Bloq. 1.</i>	236,467	25	,000
<i>Cont.Bloq.2. y CEV Bloq. 2.</i>	128,237	50	,000
<i>Cont.Bloq.3. y CEV Bloq. 3.</i>	238,195	56	,000
<i>Cont.Bloq.4. y CEV Bloq. 4.</i>	264,562	45	,000
<i>Cont.Bloq.5. y CEV Bloq. 5.</i>	281,685	32	,000

Fuente: elaboración propia

Se observan altos valores de correlación entre cada pareja de bloques analizados, con un alto valor de chi-cuadrado ( $x^2$ ) en todos sus cruces. Asimismo, se aprecia la existencia de p-value de carácter significativo en todos los cruces realizados ( $p= ,000$ ). En consecuencia, y a partir de los resultados descritos, se rechaza la hipótesis de independencia y se puede concluir que las variables están estrechamente relacionadas en cada uno de los bloques comparados.

#### ***2. 4. Resultados curriculares según estándares de aprendizaje de los bloques***

En este epígrafe se presentarán los resultados obtenidos según los estándares de aprendizaje de cada uno de los bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura comentados a lo largo de este trabajo<sup>3</sup>.

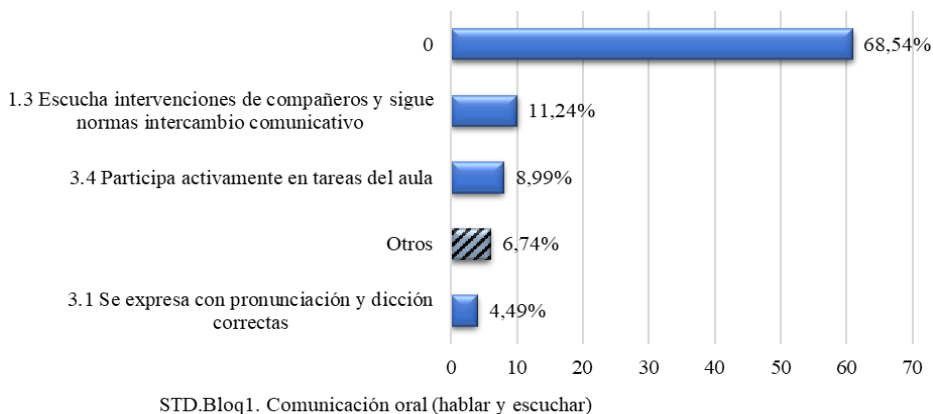
En primer lugar, se ilustran, mediante la Figura 2, los estándares de aprendizaje evaluables más representativos de la muestra total,

<sup>3</sup> Resulta fundamental aclarar que las figuras 2, 3, 4, 5 y 6 correspondientes a los estándares de aprendizaje de cada uno de los bloques (1, 2, 3, 4 y 5) han sido reducidos a los valores más representativos, mediante fusiones entre aquellos estándares que poseían valores inferiores al 3%. Dichas fusiones se han agrupado bajo la categoría “Otros”, y ha ocasionado que, en algunos gráficos, se haya tenido que optar por los dos decimales en los valores, para que la suma de casos fuese el 100%. Igualmente, se ha representado, con el valor de 0 y con barra o porción tramada, el porcentaje de casos que no desarrollaban ningún estándar de los bloques.

correspondientes al Bloque 1. Comunicación oral (hablar y escuchar). En el gráfico observamos que, pese a que existe un 68,54 % de actividades que no trabajan este bloque, las que sí lo hacen (N1= 28), se rigen principalmente por el STD.1.3. “Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo...” (11,24 %); el STD.3.4. “Participa activamente y de forma constructiva en las tareas del aula” (8,99 %) y el STD. 3.1. “Se expresa con una pronunciación y dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen” (4,49 %). En la categoría “Otros” se han fundido los valores menores al 3 %, que representan al 6,74 % de la muestra global, y se corresponde con otros estándares de aprendizaje del Real Decreto 126/2014, tales como STD. 4.2. (“Comprende la información general de textos orales”) o el STD.3.3. (“Participa activamente en la conversación” [...]), entre otros.

## Figura 2

Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 1



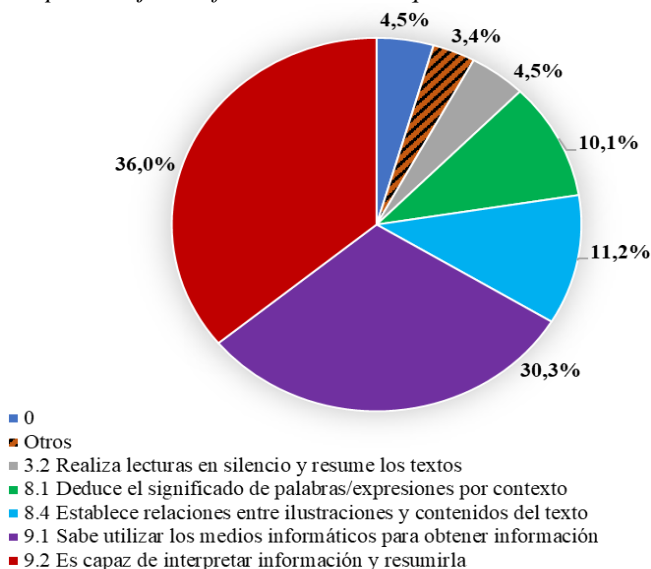
Fuente: elaboración propia

Por lo que se refiere a los estándares de aprendizaje del bloque 2, solo hay un 4,5 % de actividades que no lo trabajan. Por tanto, nos encontramos con 95,5 % actividades del total de la muestra (N= 89) que desarrollan la lectura, conforme con una serie de estándares de aprendizaje más frecuentes.

En la Figura 3 se han fusionado los valores menores al 3 % por su poca representatividad. Por tanto, se ilustra que, en primera instancia, los ejercicios digitales de los libros de texto se rigen, principalmente, por el estándar STD. 9.2. “Es capaz de interpretar la información y hacer un resumen de la misma” (36 %). Seguidamente, destaca el STD. 9.1. “Sabe utilizar los medios informáticos para obtener información” (30,3 %). Interesan, igualmente, que las actividades de los libros desarrollen los siguientes estándares de aprendizaje: STD.8.4. “Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto...” (11,2 %) y STD.8.1. “Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto” (10,1 %). Finalmente, un 4,5 % de las actividades se pueden evaluar mediante la “realización de lecturas en silencio, resumiendo brevemente los textos leídos” (STD. 3.2.). El resto se agrupan en la categoría de “Otros” (3,4 %).

**Figura 3**

*Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 2*



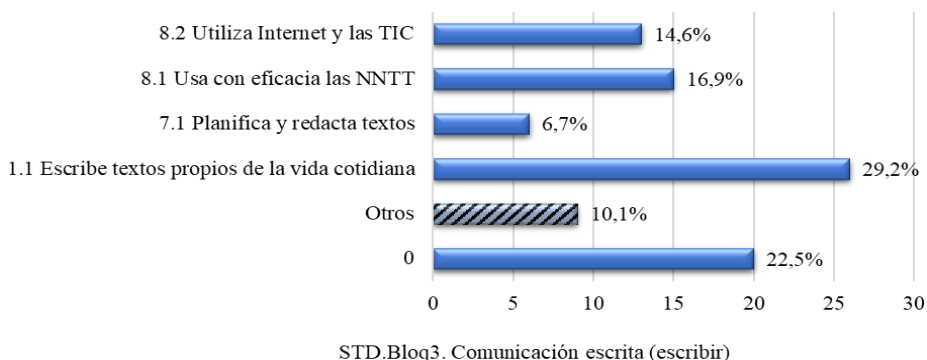
Fuente: elaboración propia

El bloque 3 analiza la comunicación escrita (escribir). Como se venía manifestando hasta ahora, también evidencia una alta representatividad en la muestra total (N= 89), puesto que hay un 77,5 %

de las actividades digitales de los libros de texto que trabajan la escritura de un modo u otro. En la Figura 4 se muestran los resultados globales, según estándares de aprendizaje del bloque 3. Solamente se han fundido los valores de categorías menores que el 3 %, puesto que tenían escasa presencia (Otros). Como se puede apreciar, 26 (29,2 %) actividades desarrollan el STD. 1.1. “Escribe, en diferentes soportes, textos propios de la vida cotidiana...”. Otros dos estándares de gran importancia son los STD. 8.1. “Usa con eficacia las nuevas tecnologías para escribir, presentar los textos y buscar información” (16,9 %) y STD.8.2. “Utiliza Internet y las TIC...” (14,6 %). Finalmente, destaca un 6,7 % de actividades que desarrollan la “planificación y redacción de textos según los pasos de planificación, revisión y mejora” (STD. 7.1).

#### Figura 4

*Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 3*



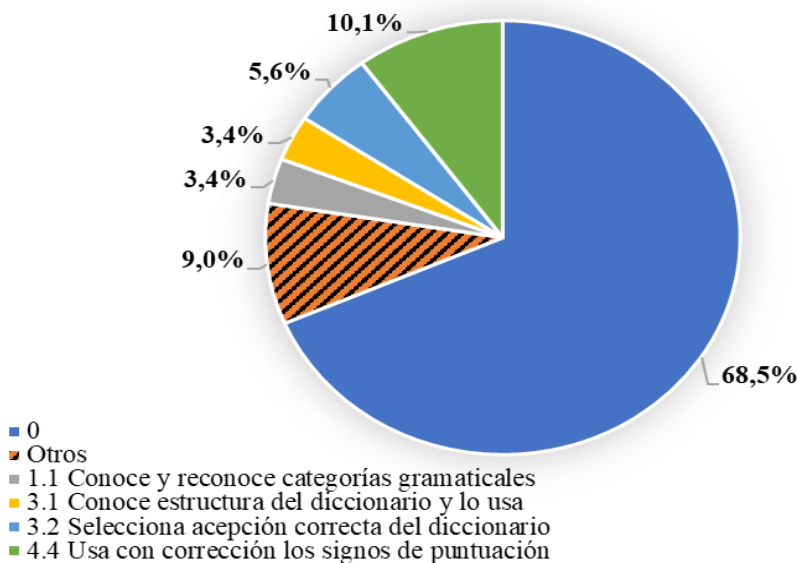
Fuente: elaboración propia

En cuarto lugar, nos interesa conocer cuáles son los estándares de aprendizaje que más se aplican del bloque 4. Conocimiento de la lengua. En la Figura 5 figuran los valores obtenidos de la muestra total (N=89). Lo primero que interesa destacar es que un 68,5 % de las actividades no trabajan este bloque, sino que solo lo hacen 28 actividades (N4). Además, se ha procedido a fusionar los valores menores que el 3 %, dada su poca representatividad; en el gráfico se denominan “Otros” y ascienden al 9 %. Por tanto, se evidencia que un 10,1 % de las actividades digitales de los libros “Usa con corrección los signos de puntuación” (STD.4.4.); un 5,6 % incitan a que el estudiante

“seleccione la acepción correcta según el contexto de entre las varias que le ofrece el diccionario” (STD. 3.2); un 6,8 % desarrolla el STD. 1.1. “Conoce y reconoce todas las categorías gramaticales por su función en la lengua [...]” y el STD. 3.1. “Conoce la estructura del diccionario y lo usa para buscar el significado de cualquier palabra”.

**Figura 5**

*Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 4*



STD.Bloq4. Conocimiento de la lengua

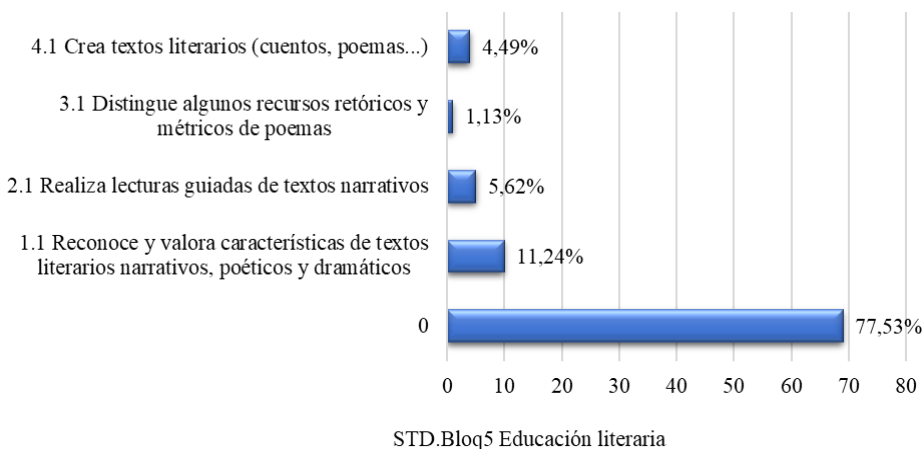
Fuente: elaboración propia

En último lugar, se muestran los estándares de aprendizaje más significativos del bloque 5. Educación literaria. Conviene recordar que este bloque solamente se trabajaba en un 22,5 % de la muestra (N5= 20). Como se puede apreciar en la Figura 6, los valores son muy bajos pero, pese a todo, el estándar que más se asocia con las actividades digitales de los libros es el STD. 1.1. “reconoce y valora características fundamentales de textos literarios narrativos, poéticos y dramáticos” (11,24 %). Seguidamente, observamos que los ejercicios que trabajan las TIC también animan a que estudiante “realice lecturas guiadas de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de

obras clásicas y literatura actual” (STD. 2.1.) (5,62 %). Además, un 4,49 % de las actividades permiten evaluarse mediante el STD. 4.1., ya que proponen que los alumnos “creen textos literarios a partir de pautas o modelos dados [...]”. Finalmente, solo hay un 1,12 % de los ejercicios de los libros que se rigen por el STD. 3.1. “Distingue algunos recursos retóricos y métricos propios de los poemas”.

### Figura 6

*Estándares de aprendizaje más frecuentes del Bloque 5*



Fuente: elaboración propia

## Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha analizado la correspondencia entre los contenidos tecnológicos resultantes del estudio de 16 libros de texto de Lengua Castellana y Literatura (LCyL) de educación primaria del proyecto educativo SuperPixépolis (Edelvives) y los principales elementos curriculares del Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria. La comparativa se ha realizado, concretamente, entre dichos contenidos tecnológicos de los textos escolares y los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de los bloques 1 (Comunicación oral: hablar y escuchar), 2 (Comunicación escrita: leer),

3 (Comunicación escrita: escribir), 4 (Conocimiento de la lengua) y 5 (Educación Literaria) del área de Lengua castellana y Literatura, recogidos en el Real Decreto 126/2014.

Los resultados obtenidos de carácter general han puesto de manifiesto que la mitad de las actividades de los libros analizados hacían uso de las TIC para realizar búsquedas o consultas de información en Internet; aunque también destacan casi veinticinco actividades que trataban sobre fuentes de información digitales (periódicos, revistas, enciclopedias digitales, diccionarios, etc.) y explicaban qué era la carta, el correo electrónico y el símbolo de arroba. De menor importancia resultaron otras que pretendían utilizar el procesador de textos, realizar exposiciones escritas sobre Internet o dar a conocer información sobre las TIC mediante el uso de imágenes. En este sentido, Picón, Varela y Braña (2013) señalan que aquellos docentes afines al uso de las TIC en el aula, en realidad, las utilizan para ampliar contenidos de la clase (79,5 %), repasar aspectos trabajados (69,6 %) o realizar ejercicios (Marchesi y Martín, 2003). Como valoran mejor el uso de las TIC que de los libros de texto persiguen ampliar y complementar lo que aparece en ellos mediante estos recursos, afirmación coincidente con la de Porras, López y Huerta (2010); al igual que la búsqueda con sentido en Internet y enciclopedias digitales. Ahora bien, como punto débil existe el problema de que los estudiantes hagan un uso inadecuado de las TIC y accedan a ellas para consultar contenidos diferentes a la dinámica del aula, lo que puede provocar falta de interés y de esfuerzo. Pese a las desventajas que muchas veces se señalan en la utilización de los libros de texto se reconoce la importancia de los mismos y la necesidad de compatibilizarlos con los recursos digitales (Picón, Varela y Braña, 2013).

En este estudio, con respecto a los resultados curriculares, se ha podido comprobar que las actividades de los libros de texto se centraban prioritariamente en los bloques 2 (Comunicación escrita: leer) y 3 (Comunicación escrita: escribir), es decir, que fomentaban la lectura y la escritura. Como se manifestó en otra investigación, “tanto por la presencia de los contenidos referidos como por la forma en que se

trabajan hay una coincidencia con lo expuesto en el currículo de educación primaria” (Melguizo, 2021, p. 7), puesto que se afirma que las TIC deben favorecer:

La adquisición de destrezas orales y escritas en diferentes aspectos: vocabulario, ortografía correcta, redacción de textos, presentaciones adecuadas; relaciones interpersonales, etc. En este sentido, será conveniente la formación del alumnado con respecto a programas educativos informáticos, programas de gestión (procesadores de texto, gestores de correo) e internet, etc. [...], puesto que los recursos que nos ofrecen la tecnología son un medio para la construcción del conocimiento a la par de herramientas motivadoras en la elaboración de tareas y proyectos de creación, investigación, análisis, selección y tratamiento de la información (Orden 17 de marzo de 2015, p. 153).

En conclusión, en este estudio se ha advertido que, en efecto, se ha producido una correspondencia entre los principales elementos curriculares de la legislación estatal vigente para el ámbito de educación primaria y las actividades tecnológicas de los libros de texto estudiados. Sin embargo, son necesarias más investigaciones de carácter comparativo que analicen estas relaciones entre el currículo y el material escolar, relacionadas con otro tipo de actividades e incluso pertenecientes a niveles educativos superiores, puesto que nos hacen comprender mejor el funcionamiento del sistema educativo español.



## Referencias bibliográficas

Abad, M. (2005). El compromiso de los estados a partir de la cumbre mundial sobre la sociedad de la información. *Telos: Cuadernos De Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 63, 100-109. <http://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/19079>

Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 2-4. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.976>

Area, M., y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>

Area, M. (2017). La metamorfosis del material didáctico digital tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13–28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>

Borello, M. (2010). Educación y TIC. Líneas para caracterizar sus relaciones. *TE&ET. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 5(1), 13-20. <https://doi.org/10.24215/18509959.0.p.%2013-20>

Cole, J. R., y Helen, C. (2007). *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System*. Nueva York: O'Reilly Media, Inc.

Conde, E., Trujillo, J., y Castaño, H. (2017). Descifrando el currículum a través de las TIC: una visión interactiva sobre las competencias digitales de los estudiantes de Ciencias del Deporte y de la Actividad Física. *Revista de Humanidades*, 31, 195-214. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19079>

De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7 (2), 6-15. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.977>

Escamilla, A. (2008). *Las Competencias Básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Gráo.

Esteve, F., y Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9(3), 55-73. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6149>

Jimeno, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Revista Electrónica Sinéctica*, 34, 11-43. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>

Gross, B. (2000). *El ordenador invisible, hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Junta de Andalucía (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 27 de marzo de 2015, núm. 60, pp. 9-696.

Leganés Laval, E. N., y Pérez Aldeguer, S. (2012). Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. *Tejuelo*, 13, 102-122.

López Pérez, M. (2013). Las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan los futuros maestros? *Tejuelo*, 18, 40-61.

Marchesi, A., y Martín, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial SM.

MEC (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19349-19420.

Melguizo, E. (2021). El aprendizaje de las tecnologías en el área de lengua castellana y literatura: el proyecto educativo Superpíxelópolis. *Texto Livre: Linguagem E Tecnologia*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.26394>

Montenegro, I. (2005). *Gestión pedagógica. Currículo de educación formal*. Bogotá: Supervisor de Educación del Distrito Capital.

Pérez, M., Martín, M., Arratia, O., y Galisteo, D. (2009). *Innovación en docencia universitaria con Moodle: casos prácticos*. San Vicente del Raspeig: Club Universitario.

Picón, E., Varela, J., y Braña, T. (2013). TIC y libros de texto: percepciones de los docentes. *Investigación en la escuela*, 81(1), 91-113. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2013.i81.07>

Porras, L., López, M., y Huerta, M. (2010). Integración de TIC al currículum de telesecundaria. Incidiendo en procesos del pensamiento desde el enfoque comunicativo funcional de la lengua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 515-551. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012507008.pdf>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Consultado el 10 de marzo de 2021. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Quintero, L., Jiménez, F., y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos*, 34, 343-348. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65514>

