

# PROPUESTA METODOLÓGICA MULTIMODAL E INTERDISCIPLINAR EN INVESTIGACIÓN MANUALÍSTICA

PROPOSTA METODOLÓGICA MULTIMODAL E INTERDISCIPLINAR NA PESQUISA MANUALÍSTICA  
MULTIMODAL AND INTERDISCIPLINARY METHODOLOGICAL PROPOSAL IN TEXTBOOK RESEARCH

Kira Mahamud-Angulo

Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. *E-mail:*  
*kmahamud@edu.uned.es*

---

**Resumen:** El primer objetivo del trabajo es continuar avanzando en cuestiones metodológicas relacionadas con la investigación manualística, construyendo sobre la base de trabajos teóricos y empíricos anteriores. Este propósito conduce hacia el segundo objetivo: resaltar la relevancia y necesidad de estudiar a fondo, desde una perspectiva teórica y crítica, los aspectos metodológicos de análisis de los libros de texto. El tercero es presentar una propuesta metodológica multimodal e interdisciplinaria que permite obtener información sobre el manual escolar como fuente documental historiográfica, social y política, de manera rigurosa. Se enfatiza la importancia de diferenciar el libro de texto como documento singular multicontextualizado, por una parte, y el objeto de estudio dentro del manual, por otra.

**Palabras clave:** metodología; manualística; interdisciplinaria; enfoque interpretativo textual y contextual.

**Resumo:** O primeiro objetivo deste artigo é prosseguir no desenvolvimento de questões metodológicas relacionadas com a pesquisa manualística, construindo a partir da base de trabalhos teóricos e empíricos anteriores. Esse propósito conduz ao segundo objetivo: ressaltar a relevância e necessidade de estudar a fundo, desde uma perspectiva teórica e crítica, os aspectos metodológicos da análise de livros de texto. Por fim, o terceiro objetivo é apresentar uma proposta metodológica multimodal e interdisciplinária que permita obter informações sobre o manual escolar como fonte documental historiográfica, social e política, de maneira rigorosa. Enfatiza-se a importância de diferenciar o livro de texto como documento singular multicontextualizado, por um lado, e o objeto de estudo dentro do manual, por outro.

**Palavras-chave:** metodologia; manualística; interdisciplinaridade; enfoque interpretativo contextual e textual.

**Abstract:** The first objective of the work is to continue advancing on methodological issues related to textbook research, building on the basis of previous theoretical and empirical works. This purpose leads to the second objective: to highlight the relevance and need to study thoroughly, from a theoretical and critical perspective, the methodological aspects of textbook analysis. The third is to present a multimodal and interdisciplinary methodological proposal that allows obtaining information about the school manual as a historiographic, social and political documentary source, in a rigorous manner. The importance of differentiating the textbook as a singular multicontextualized document, on the one hand, and the object of study with in the manual, on the other, is emphasized.

**Keywords:** methodology; textbook research; interdisciplinarity; textual and contextual interpretive approach.

---

## INTRODUCCIÓN

En el año 2003, el investigador Jason Nicholls, de la Universidad de Oxford, llamaba la atención sobre la escasa atención prestada a las cuestiones metodológicas en la investigación con libros de texto.

En el campo de la investigación con libros de texto, los métodos utilizados para analizar los textos rara vez se discuten con claridad y en profundidad. Por lo tanto, cuando la ideología, la política, el lenguaje y otros temas relacionados con el contenido se abordan fácilmente en numerosas publicaciones, los métodos se mencionan brevemente con demasiada frecuencia (2003, p. 11, nuestra traducción)<sup>1</sup>.

El objetivo de este capítulo es por tanto triple:

1º En primer lugar, seguir avanzando en cuestiones metodológicas relacionadas con la investigación manualística, construyendo sobre la base de trabajos anteriores, de reflexión teórica y de investigación empírica sobre el método;

2º Resaltar la relevancia y tratar monográficamente la reflexión teórica y aplicada<sup>2</sup> sobre la metodología de estudio, examen y análisis de los libros de texto como documentos singulares, y;

3º Presentar una propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar, no estática -pues se va adaptando a las nuevas investigaciones- que permite obtener información sobre el manual escolar como fuente documental historiográfica, social y política, de manera rigurosa.

En el estudio de los documentos que nos afectan, entiendo por metodología la reflexión y estudio teórico de la lógica que subyace a la aplicación de los pasos y procedimientos aplicados en el manejo, conocimiento y tratamiento del documento en sí mismo y en la temática objeto de investigación dentro del documento, para poder recoger información, analizarla, evaluarla e interpretarla de manera crítica. El punto de partida se encuentra en el propio concepto de metodología. Asumo la definición de Khotari:

---

<sup>1</sup>“In the field of textbook research, methods used to analyse texts are rarely discussed clearly and in depth. Thus, where ideology, politics, language and other content related issues are readily approached across numerous publications, methods are all too often given a brief mention”.

<sup>2</sup>La preocupación por los aspectos metodológicos en la investigación sobre y con libros de texto ha sido manifestada por varios investigadores, grupos de investigación, asociaciones como la Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuch- und Bildungsmedienforschung. V. (IGSbI) e Institutos como el Georg-Eckert y el Centro de Investigación MANES. Las publicaciones al respecto son varias desde Schallenberger (1976), hasta Knecht, Matthes, Schützeund Aamotsbakken (2014).

La metodología de investigación es una forma de resolver sistemáticamente el problema de investigación. Puede entenderse como una ciencia que estudia cómo se realiza la investigación científicamente. Con la metodología estudiamos los diversos pasos que generalmente adopta el investigador al estudiar su problema de investigación junto con la lógica detrás de ellos. Es necesario que el investigador conozca no solo los métodos / técnicas de investigación, sino también la metodología. Los investigadores no solo necesitan saber cómo desarrollar ciertos índices o pruebas, cómo calcular la media, el modo, la mediana o la desviación estándar o el chi-cuadrado, cómo aplicar técnicas de investigación particulares, sino que también necesitan saber cuál de estos métodos o técnicas son relevantes y cuáles no, y qué significarían e indicarían, y por qué. Los investigadores también necesitan comprender los supuestos que subyacen a las diversas técnicas y deben conocer los criterios por los cuales pueden decidir que ciertas técnicas y procedimientos serán aplicables a ciertos problemas y otros no. Todo esto significa que es necesario que el investigador diseñe su metodología para su problema, ya que ésta puede diferir de un problema a otro (2004, p. 8, nuestra traducción)<sup>3</sup>.

En mi opinión, el modelo elaborado puede ser exportable al análisis de libros de texto y recursos educativos de similar naturaleza, de cualquier nivel educativo y campo de estudio, que puedan ser considerados documentos históricos, políticos, culturales y educativos. El objetivo del diseño es incrementar el rigor científico-metodológico.

Un punto de partida esencial es la conceptualización del libro de texto, ampliamente deliberado en un trabajo anterior (Mahamud Angulo, 2014). Aquí lo resumo adoptando el enfoque conceptual de Castell cuando explica que,

[...] Los libros de texto son una tecnología ‘especialmente diseñada’ para la transmisión del conocimiento cultural y científico acumulado al que se le ha otorgado el estado de hecho. Desde este punto de vista, parece apropiado

---

<sup>3</sup>“Research methodology is a way to systematically solve the research problem. It may be understood as a science of studying how research is done scientifically. In it we study the various steps that are generally adopted by a researcher in studying his research problem along with the logic behind them. It is necessary for the researcher to know not only the research methods/techniques but also the methodology. Researchers not only need to know how to develop certain indices or tests, how to calculate the mean, the mode, the median or the standard deviation or chi-square, how to apply particular research techniques, but they also need to know which of these methods or techniques, are relevant and which are not, and what would they mean and indicate and why. Researchers also need to understand the assumptions underlying various techniques and they need to know the criteria by which they can decide that certain techniques and procedures will be applicable to certain problems and others will not. All this means that it is necessary for the researcher to design his methodology for his problem as the same may differ from problem to problem”.

mirar el libro de texto como un ‘documento’(1990, p. 110, destacado del autor)<sup>4</sup>.

Efectivamente, el libro de texto surgido en cualquier tiempo y espacio es un documento<sup>5</sup>. Pero el matiz conceptualizador del documento condiciona el enfoque metodológico empleado, así como las preguntas que se hacen sobre el documento y el objeto de estudio dentro del mismo. Ajagan Lester y Muñoz Labraña (2018) por ejemplo, conceptualizando el libro de texto como ‘artefacto cultural’pretenden descubrir ‘el rol’ del texto escolar en la creación de un espacio existencial interno (el ‘nosotros’ que constituye a cada grupo étnico, de clase, de sexo o de género) y los espacios externos a la cultura (‘ellos’, los que no pertenecen a nuestro espacio cultural) y “[...] cómo el texto escolar contribuye a la producción y reproducción de la semiosfera” (p. 3) con un estudio basado en siete tesis cualitativas.

El modelo metodológico que se propone es fruto del trabajo de investigación empírico realizado durante la tesis doctoral, pero que ha evolucionado y sigue evolucionando como producto de investigaciones posteriores<sup>6</sup>, y de la reflexión teórica sobre el método. No es una propuesta estática; es dinámica, flexible y adaptable.

Este trabajo está estructurado en tres grandes planteamientos:

1º Consideraciones metodológicas previas:

Justificación: argumentos de empleo de libros de texto como fuentes documentales;

Representatividad: criterios de selección de las fuentes.

2º Contextualización de los libros de texto;

3º Trabajo empírico interdisciplinar sobre el libro de texto como macro texto compuesto de unidades textuales con entidad propia:

El macro texto como objeto de estudio;

El objeto de investigación dentro del macro texto.

---

<sup>4</sup>“Textbooks are a ‘purpose-built’ technology for the transmission of accumulated cultural and scientific knowledge which has been accorded the status of fact. From this standpoint, it seems appropriate to look at the textbook as a ‘document’”.

<sup>5</sup> Para una explicación detallada sobre el análisis de documentos como método de investigación cualitativa, ver Bowen (2009).

<sup>6</sup> La preocupación e investigación realizada sobre cuestiones metodológicas con manuales escolares como fuentes histórico-educativas es un reto y trabajo continuo dentro del Centro de Investigación MANES.

## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS PREVIAS

### JUSTIFICACIÓN: ARGUMENTOS DE EMPLEO DE LIBROS DE TEXTO COMO FUENTES DOCUMENTALES

El interés por los libros de texto y recursos educativos como fuentes documentales historiográficas responde a una serie de justificaciones que pueden y deben hacerse visibles. La revisión de libros de texto en Alemania tras la Segunda Guerra Mundial<sup>7</sup>, la sociología de la educación de los años 70, que dio lugar al interés por la caja negra de la escuela ('black box of schooling' Lacey[1976] y más adelante Depaepe y Simon, [1995]), y el giro hacia la historia social y cultural con enfoque antropológico que condujo a los trabajos etnográficos interesados en estudiar la cultura escolar (Juliá, 1995) constituyen explicaciones historiográficas cruciales. Este hecho historiográfico es un denominador común a todos los estudios con libros de texto. Sin embargo, cada país tiene su justificación nacional, regional o local político-educativa, y de cada tema de estudio emerge una justificación disciplinar y de búsqueda del conocimiento transmitido y su didáctica. Tiene sentido, por ejemplo, que los geógrafos o los matemáticos<sup>8</sup> indaguen sobre los conocimientos de su disciplina en libros de texto y su didáctica.

Por otro lado, podríamos añadir, como en el caso de España, que se trata de lecturas impuestas y obligadas, no lecturas que se eligen libremente. Y lecturas además creadas, supervisadas y controladas por todo un sistema que está por encima del consumidor de estas. Lecturas que también, aun formando parte de la educación obligatoria y gratuita, tenemos que volver a financiar<sup>9</sup>. Merece la pena, por tanto, examinar lo que se nos obliga a consumir y financiar, como parte del proceso educativo.

Más allá de las consideraciones historiográficas, disciplinar-didácticas e impositivas están las evidencias empíricas de uso preferente del manual por parte del profesor. Stuart Foster y Adrian Burgess comprobaron este hecho en su estudio sobre la enseñanza del Holocausto en libros de texto ingleses en 2009.

---

<sup>7</sup> Algunas publicaciones que abordan los libros de texto en Alemania tras la Segunda Guerra Mundial: Davis (1978) y Philips (2018).

<sup>8</sup> Ver, por ejemplo: Howson (1995).

<sup>9</sup> Existen iniciativas recientes de ofrecer a las familias, como opción voluntaria, libros de texto gratuitos a través de préstamos. Ley 10/2017, de 31 de octubre, de modificación de la Ley 7/2017, de 27 de junio, de Gratuidad de los Libros de Texto y el Material Curricular de la Comunidad de Madrid (BOCM de 14 de noviembre de 2017). Téngase presente la concepción esencialmente didáctica del libro de texto en esta normativa legal, en su Artículo 3: "A los efectos de la presente Ley, se entenderá por libro de texto el material de carácter duradero y autosuficiente destinado a ser utilizado por el alumnado y que desarrolle de forma completa el currículo establecido por la normativa aplicable para cada área, materia, módulo o ámbito que en cada curso, ciclo o etapa educativa corresponda".

Se consideró importante un enfoque específico en los libros de texto de historia porque el 67 por ciento de los maestros que respondieron a la encuesta en línea declararon que era ‘probable’ que usarán libros de texto al enseñar sobre el Holocausto (2013, p. 21, destacado del autor)<sup>10</sup>.

Otra de las justificaciones de la importancia de la investigación manualística en España ha sido el excesivo apoyo en el manual por parte del maestro por encima de otros recursos y de su propia planificación, aunque hayan existido voces críticas al respecto<sup>11</sup>.

En un plano internacional, el programa de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas incluye el acceso a materiales de enseñanza para lograr su objetivo: luchar contra la pobreza. Los libros de texto se señalan como el recurso por excelencia que todos los niños deben tener, puesto que “[...] los libros de texto son reconocidos como el núcleo del nuevo Objetivo de Desarrollo Sostenible en educación” (Unesco, 2016, p. 1)<sup>12</sup>. ¿Qué contenidos incluyen estos libros de texto que a juicio de la Unesco coadyuvan en la lucha contra la pobreza?

Convendría conocer las justificaciones de otros investigadores a la hora de elegir los libros de texto como fuentes documentales primarias para sumar y reforzar su valor como fuente documental. Constituyen potenciales documentos informativos para investigadores de otras áreas científicas (política, sociología, geografía, historia, etc.), no exclusivamente los pedagogos, didactas o historiadores de la educación<sup>13</sup>.

## REPRESENTATIVIDAD: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS DOCUMENTOS

La representatividad de nuestras fuentes documentales responde a la inquietud y preocupación por analizar documentos significativos. Significativo, en este caso, por garantizar su contacto con los protagonistas del proceso educativo y su circulación. Si bien es cierto que también pueden ser significativos por el mero hecho de haber sido producidos por entidades con poder, por autoridades, pues se analiza la intención político-educativa que subyace a la producción del manual. Cuando se desconoce si ha recibido uso o se confirma que este ha sido poco o nulo, el estudio de tal fuente no carecería de sentido, pero tendría poco valor en cuanto a la diseminación del mensaje y posible efecto ocasionado.

---

<sup>10</sup> “A specific focus on history textbooks was deemed important because 67 percent of teachers who responded to the online survey stated that they were ‘likely’ to use textbooks when teaching about the Holocaust”.

<sup>11</sup> Sobre esta cuestión léase Mahamud (2014).

<sup>12</sup> “[...] textbooks are recognised as core for the new Sustainable Development Goal on education”.

<sup>13</sup> Investigaciones sobre contenidos de las Ciencias Políticas como Aguilar Fernández (1996) y Engell (1986).

Nuestra representatividad se fija en los criterios de selección del libro de texto que va a ser examinado, y en cuantos. Es decir, hablamos del tipo y amplitud de la muestra. ¿Por qué analizamos esos manuales y no otros? ¿Por qué 9, 37 o 123? El tamaño de la muestra no es tan importante como la relevancia de su selección.

‘¿Cuántos documentos debo mirar?’ Puedo escuchar al investigador principiante hacer esa pregunta. Aunque es una pregunta legítima, la preocupación no debe ser sobre ‘cuántos’; más bien, debe ser sobre la calidad de los documentos y la evidencia que contienen, dado el propósito y el diseño del estudio. En general, es mejor tener acceso a una amplia gama de documentos que proporcionan una preponderancia de evidencia, especialmente cuando el estudio se basa en gran medida o únicamente en documentos (Bowen, 2009, p. 33, destacado del autor)<sup>14</sup>.

El proceso de selección de la muestra es esencial para la recopilación de datos. La literatura relacionada con la generación de un muestreo intencional para la investigación con métodos cualitativos es amplia y compleja, como acertadamente explican Gentles, Charles, Ploeg y McKibbin, quienes concluyen que

[...]a la luz de estas ambigüedades, sugerimos que cada vez que los investigadores describan un proceso de muestreo como intencionado, deben describir lo que esto significa en su contexto específico, en lugar de simplemente indicar que se empleó el muestreo intencional. Al descuidar hacerlo, los investigadores no proporcionan ninguna información lo suficientemente precisa como para juzgar el rigor de su estudio (2015, p. 1779)<sup>15</sup>.

Existe una diferencia relevante entre los países con normativa estatal reguladora de los libros de texto y los países con absoluta libertad de producción. Los criterios de selección de la muestra de fuentes documentales pueden no ser los mismos.

El pragmatismo siempre será una herramienta del investigador, quien no puede investigar lo que no está a su alcance. Como bien señala el profesor Norman

---

<sup>14</sup>“How many documents should I look at?” I can hear the beginning researcher ask that question. Although it is a legitimate question, the concern should not be about ‘how many’; rather, it should be about the quality of the documents and the evidence they contain, given the purpose and design of the study. It is generally better to have Access to a wide array of documents providing a preponderance of evidence, especially when the study is relying heavily or solely on documents”.

<sup>15</sup>“[...] in light of these ambiguities, we suggest that whenever researchers describe a sampling process as purposeful they should describe what this means in their specific context, rather than simply state that purposeful sampling was employed. In neglecting to do so, researchers fail to provide any information that is precise enough for judging the rigor of their study”.

Graves (2001), en su proceso de selección de los libros de texto seleccionó lo que estaba disponible en bibliotecas y archivos. Mientras que Foster y Burgess aplicaron otros criterios de selección acordes con sus objetivos de investigación:

Después de una amplia revisión de libros de texto de secundaria disponibles actualmente en el mercado en Inglaterra, se seleccionó una muestra intencionada de libros de texto que cumplían cuatro criterios: (a) fueron diseñados para proporcionar una visión general de los eventos clave del siglo XX para alumnos de once a catorce años (es decir, eran libros de texto de historia mundial general); (b) dedicaban atención específica, pero proporcionada, al Holocausto; (c) fueron producidos por una importante editorial de libros de texto para su adopción en escuelas de todo el país; y (d) fueron publicados desde 1999 (Foster & Burgess, 2013, p. 22-23).

Veremos más adelante cómo esta cuestión se puede responder estudiando a fondo los contextos de producción y de recepción de los libros de texto, pues es ahí donde encontramos los datos necesarios para conocer la relevancia de criterios como:

1. El autor o equipo de autores: ideología, popularidad y autoridad.
2. La editorial: ideología y prestigio.
3. Los premios, las evaluaciones positivas o negativas, opiniones, recomendaciones y otras evidencias de valoraciones positivas o negativas emitidas por diferentes agentes.

Una buena selección de libros de texto, como de cualquier otro documento que constituya una fuente primaria de estudio, se acerca a una muestra cualitativamente significativa y representativa del documento como objeto usado en las aulas. No es un indicador de cómo fue usado, pero sí de que circuló y formó parte de los recursos educativos.

A mi juicio, la autoría emerge como un criterio de sustancial relevancia, sobre todo en contextos históricos con censura. Los autores se convierten en grupos de autoridad (política o científica) con poder delegado u otorgado. Siguiendo la teoría de Bourdieu sobre la eficacia simbólica de las palabras y del lenguaje, el poder y efecto o impacto de los mensajes transmitidos en los libros de texto dependen de la autoridad del emisor, autoridad reconocida por las audiencias. Esta autoridad es en ocasiones delegada. La complejidad de este criterio aumenta en el momento en que encontramos autoría múltiple o de equipo, o autoría institucional o editorial. El poder delegado puede ser también el del propio conocimiento científico: autores expertos en temas, catedráticos, sociólogos o filósofos que se prestan a escribir libros de texto.<sup>16</sup> En algunos niveles educativos, como ocurre en España desde la

---

<sup>16</sup> Sobre esta cuestión ver Mahamud (2014).

década de los 70 del siglo XX, la redacción del libro de texto se ha convertido en una tarea cada vez más estandarizada, profesionaliza y colectiva. Ya lo señalaba Pingel en 2010:

Anteriormente, la redacción de libros de texto era el trabajo de un pequeño círculo de maestros de alto nivel y académicos en academias pedagógicas u otras instituciones de capacitación docente. En vista de la creciente diversificación y regionalización del mercado y el aumento del conocimiento disciplinario, los libros de texto son escritos cada vez más por equipos de autores (p. 78)<sup>17</sup>.

Pero no solo la censura hace que la autoría con poder delegado deba ser examinada. Richardson ya advertía en 1986 del “[...] procedimiento habitual para producir libros escolares en una alianza a tres bandas de capital privado, editores aficionados y autores prima donna [...]” (p. 27)<sup>18</sup>. Este trinomio de agentes productores no debe pasar inadvertido a los investigadores, pues el autor o los autores forman parte de un entramado más complejo.

## CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO

Los libros de texto poseen una naturaleza pluri-contextualizada, es decir, provienen de contextos diversos que se solapan, y terminan circulando en otros contextos también diversos. Cuando hablo del estudio del exterior del manual hago referencia a sus ‘contextos de producción y de recepción’, es decir, los contextos donde nacen y son creados; y los contextos a los que se dirigen, son enviados, usados y consumidos.

## EL EXTERIOR: ÁREAS CONTEXTUALES

Dado que estos contextos pueden ser varios y se solapan, es más preciso hablar de ‘áreas contextuales’. Las áreas contextuales de producción y de recepción, donde se lleva a cabo la creación, la transmisión y el uso del manual, son múltiples. Lianghuo Fan, en un enfoque similar, no habla de contextos sino de factores y variables del entorno educativo que afectan a los manuales, conceptualizando el libro de texto como una variable intermedia dentro del contexto de la educación y

---

<sup>17</sup> “Formerly, textbook writing was the job of a small circle of senior teachers and scholars at pedagogical academies or other teacher training institutions. In view of the ever growing market diversification and regionalization and the increase of disciplinary knowledge, textbooks are more and more often written by teams of authors”.

<sup>18</sup> “[...] customary procedure for producing school books of a three-cornered partnership of private capital, dilettante editors, and prima donna authors [...]”.

estableciendo que “[...] la cuestión básica no es solo sobre qué son los libros de texto, sino también sobre cómo se ven afectados por otros factores (variables independientes) y cómo afectan a otros factores (factores dependientes)” (2011, p. 5)<sup>19</sup>.

Bajo este marco de trabajo, la investigación de libros de texto puede definirse como una investigación disciplinada sobre cuestiones relacionadas con los libros de texto, así como sobre la relación entre los libros de texto y otros factores en la educación (Fan, 2011, p. 6)<sup>20</sup>.

Lo importante es tener en cuenta estos contextos (y sus factores o variables) a la hora de analizar el manual, estudiando sus características e incorporando algunas de las fuentes que provienen de ellos, que pueden o no reforzar los mensajes de los libros de texto, mostrar coherencia o incoherencia de fondo, y servir de directrices para la elaboración del libro de texto o para su uso, o incluso como recurso complementario al manual.

## IMPLICACIONES METODOLÓGICAS DE LOS CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN

Contextualizar los manuales en sus contextos de producción tiene sus implicaciones metodológicas.

1º En primer lugar, el conocimiento del contexto permite ver si existe ‘coherencia o incoherencia, asociación o disociación entre el texto y el contexto social, histórico, político y científico: ¿cuánto hay de los contextos de producción en los textos?’ ¿Cuánta y qué tipo de influencia: ideológica, política, técnica, científica? ¿Convierte el libro de texto en descriptivo, objetivo y científisemioferco, o en prescriptivo de sus ideales?

Se requiere comprobar el grado de concreción del discurso político-educativo, traducido al *curriculum* y convertido en conocimiento escolar, o el grado de adaptación del conocimiento científico-disciplinar. Un estudio sobre libros de texto de contabilidad señaló en su momento cómo precisamente estos adolecían de conocimiento actualizado sobre la materia. Los errores que presentaban los manuales informaban incorrectamente a los estudiantes, delatando su resistencia a introducir cambios una vez que sus conocimientos entraban a formar parte de *corpus* de conocimiento sobre la materia.

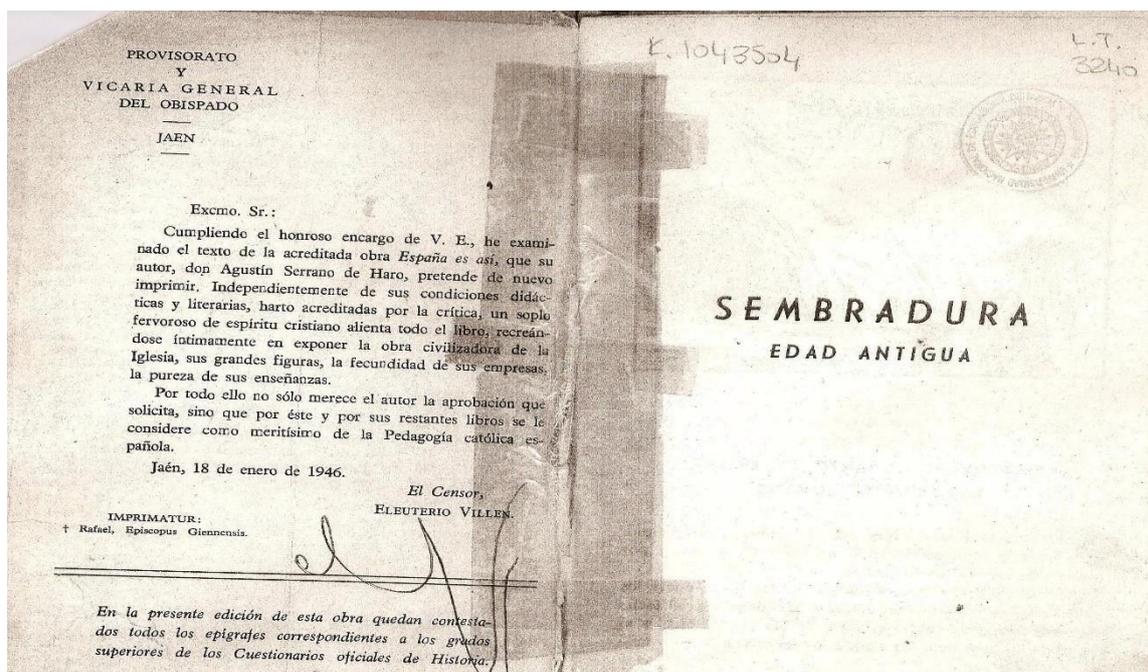
<sup>19</sup> “[...] basic issue is not only about what the textbooks are, but also about how they are affected by other factors (independent variables), and how they affect other factors (dependent factors)”.

<sup>20</sup> “Under this frame work, textbook research can be defined as disciplined inquiry into issues about textbooks as well as the relationship between textbooks and other factors in education”.

Sin embargo, los libros de texto de contabilidad con demasiada frecuencia son reacios a introducir cambios una vez que una asignatura se convierte en parte del ‘cuerpo de conocimiento aceptado’. Gran parte de la ‘información’ contenida en los libros de texto de contabilidad actuales no guarda relación con la contabilidad actual a través de la práctica (Copeland, 1969, p. 164, destacado del autor)<sup>21</sup>.

2º Otra implicación metodológica de los contextos de producción y la incorporación de sus fuentes apunta a la representatividad cualitativa y cuantitativa de las muestras de manuales seleccionados. Es decir, respondemos a las preguntas lanzadas al principio sobre qué manuales analizar y cuántos. El conocimiento de las diversas áreas contextuales de producción ‘nos permite saber qué autores son relevantes, qué editoriales son prestigiosas’ y acudir a manuales relevantes por estos criterios o por haber recibido ‘premios, evaluaciones positivas (ver imagen 1)<sup>22</sup>, o haber sido seleccionados para exposiciones nacionales e internacionales’.

Imagen 1. Carta del censor.



Fuente: Serrano de Haro (1946).

3º Al tener en cuenta y examinar los contextos, tenemos en cuenta la ‘inferencia contextual’ realizada por el sujeto lector, siempre, a cualquier edad, con independencia de su capacidad lectora. ¿Qué entendemos por inferencia? Recordemos las palabras de Paulo Freire (2004, p. 94) en su discurso titulado ‘La

<sup>21</sup>Yet accounting textbooks too often are reluctant to introduce change once a subject becomes part of the ‘accepted body of knowledge’. Much of the ‘information’ contained in current accounting textbooks bears no relationship to current accounting though tor practice.

<sup>22</sup> Obsérvese la carta del censor incorporada al libro de lectura de Serrano de Haro (1946).

importancia del acto de leer<sup>23</sup>, de principios de los 80, “[...] la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel”. Es decir, la inferencia es la información que trae y aporta el sujeto en su acto de lectura para la comprensión e interpretación del texto. En este caso la adquiere de su ‘lectura’ del mundo, de sus entornos sociales, familiares y escolares; en realidad, de ambos contextos de producción y recepción, que es el más inmediato. Relaciono este punto con la construcción del aprendizaje significativo en la línea de Ausubel (1963) y de Barbalet (1999), construcción del conocimiento y significados de las nociones aprendidas en sentido científico, formal y afectivo pues no existe construcción de conocimiento en el vacío contextual. Recordemos la teoría de Schütz:

Toda interpretación de este mundo se basa en un stock de experiencias previas del mismo, nuestras propias experiencias y las que nos transmitieron padres y maestros, que en forma de ‘conocimiento disponible’, funcionan como un esquema de referencias (1945, p. 533, destacado del autor)<sup>24</sup>.

4º Por otro lado, la existencia de un conjunto cada vez más amplio de manuales escolares a los que los estudiantes que están expuestos nos conduce a pensar que la muestra tiene que ser lo suficientemente amplia como para tener en cuenta la ‘coherencia o incoherencia inter-textual’ (es decir, si todos los manuales escolares del mismo contexto socio-político lanzan los mismos mensajes, los mismos discursos; los mismos conocimientos... si todos son igual de coherentes con el contexto o hay variaciones en función de las editoriales, los autores...). La intertextualidad también evoluciona ‘in crescendo’ y en complejidad a medida que las exposiciones de los sujetos aprendices se amplían a otros recursos, que incluyen los libros de texto y recursos digitales audiovisuales y en red, entre los que hay es necesario distinguir la producción de las editoriales y la de los docentes, como bien señalan Bel Martínez y Colomer Rubio (2018). Este hecho es de vital relevancia en el estudio de los libros de texto del siglo XXI, pues la multitud de soportes didácticos transmisores de conocimiento conlleva un replanteamiento del proceso de lectura, del concepto de manual escolar y del significado de un texto. Los libros de texto no se deben analizar aislados de otros recursos pues son muchos los maestros y profesores que incorporan otros documentos en sus clases.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Leído en la apertura del Congreso brasileño de Lectura, en Campinas, São Paulo, em noviembre de 1981.

<sup>24</sup> “All interpretation of this world is based upon a stock of previous experiences of it, our own experiences and those handed down to us by your parents and teachers, which in the form of ‘knowledge at hand’, function as a scheme of references”.

<sup>25</sup> Ver, por ejemplo, Walker, Bean y Dillard (2010).

## IMPLICACIONES METODOLÓGICAS DE LOS CONTEXTOS DE TRANSMISIÓN Y RECEPCIÓN<sup>26</sup>

1º La ‘combinación de fuentes procedentes de las áreas de transmisión y recepción’ (otros libros de texto, de lectura, otros recursos<sup>27</sup>), nos permite acercarnos a ambos procesos (el de transmisión y el de recepción), a través de los usos que hacen los actores: maestros y alumnos, en su labor docente y trabajo escolar. La transmisión de los contenidos del manual está esencialmente en manos del docente, pero los padres y otros agentes intermediarios pueden ejercer una labor similar. De ahí que reducir el contexto de transmisión a la escuela no resulte riguroso en cuanto a la experiencia real, pero sí resulta acertado desde el punto de vista de la supuesta preparación del docente para llevar cabo dicha labor de transmisión, de la delegación del poder en sus manos por parte de las autoridades y de la sociedad, y de la mayor carga – de trabajo, tiempo invertido y responsabilidad – en la tarea.

Las escasas investigaciones de las secciones o espacios del manual escolar destinadas a un uso directo por parte de los alumnos suelen centrarse en las actividades, cuya crítica se debe fundamentalmente a la tendencia memorística, poca diversidad, falta de riqueza y focalización exclusiva en los contenidos del libro (Cintas, 2000; Mahamud Angulo, 2011). Pero el uso real del manual por parte del estudiante es mayor y tiene lugar en los dos espacios de interacción mencionados por Rockwell (1991), el de los estudiantes entre sí y el de los estudiantes con el maestro, denominados privado y público respectivamente.

Otras fuentes que han demostrado ser relevantes a la hora de analizar el manual escolar han sido la literatura y los diarios o memorias de maestros, donde se narran los recuerdos, novelados o no, de manuales y del trabajo escolar con ellos por parte de maestros y alumnos.

En los contextos de recepción, la representatividad de los manuales la proporcionan precisamente sus usuarios. El número de tiradas, ediciones y reediciones de los libros de texto, su pervivencia en el tiempo como *best* y *longsellers* señalan su buena acogida y uso. Fuentes como programas de clase, inventarios y cuadernos indican con claridad cómo fue usado el manual escolar.

Dos últimas implicaciones metodológicas del estudio de los contextos de transmisión y recepción es la cuestión de la representatividad cualitativa y cuantitativa (es decir, cuáles y cuántos libros de texto se deben analizar). Las fuentes provenientes de los contextos de transmisión en ocasiones se solapan con las de los contextos de producción, como son, por ejemplo, los suplementos educativos de revistas especializadas, producidos por las autoridades de la comunidad educativa

---

<sup>26</sup> Sobre los contextos de transmisión y recepción ver Mahamud y Badanelli (2016).

<sup>27</sup> Ver, por ejemplo, al trabajo sobre de Mutch, Bingham, Kingsbury and Perreau (2018), para comprobar la utilidad de la prensa escolar como fuente documental complementaria al libro de texto.

pero consumidos y usados por maestros y profesores. La *Revista de Educación* publicó, por ejemplo, en 1957, una 'Bibliografía selectiva para la enseñanza de la Lengua Nacional en las escuelas primarias', firmada por Adolfo Maíllo, en la sección titulada 'reseña de libros', donde recomendaba e informaba sobre libros escolares (imagen 2).

Imagen 2: Bibliografía de libros de lectura.



Fuente: Revista de Educación (1957).

Por otro lado, los niños y niñas escolarizados no tienen contacto con unos pocos manuales escolares, sino con varios. Este contacto múltiple influye en la recepción de los mensajes porque "[...] ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos" (Eco, 1999, p. 116). Umberto Eco emplea la 'metáfora desenfadada' y acertada de los 'paseos inferenciales', como

‘salidas del texto’, para regresar al mismo “[...] cargados con un botón intertextual” (Eco, 1999, p. 167). El concepto de ‘inferencia intertextual’ (es decir, la información que proviene de, o, mejor dicho, que el lector trae de otros textos leídos) (Eco, 1999) se trabaja desde el momento en que tenemos en cuenta una variedad amplia de libros de texto.

Las inferencias textuales se hacen más complejas cuando los estudiantes entran en contacto con otros textos no estrictamente escolares que los maestros incorporan a su set de recursos didácticos: la web, periódicos, literatura y recursos audiovisuales. Los contextos de transmisión y recepción conducen por tanto también a combinar el examen de los manuales con otros recursos y materiales empleados por el maestro como instrumentos de refuerzo en su enseñanza.

Una de las características de la ampliación y diversificación de fuentes para la historia de la educación, desde el enfoque de estos ‘contextos de recepción’, es la presencia en aumento de documentos no prescriptivos, no políticos y no oficiales: programas de clases, diarios, memorias, autobiografías y biografías de maestros y maestras, literatura y los testimonios orales, cuadernos, ensayos, deberes y exámenes. Forman parte del conjunto de fuentes empleadas en el estudio de la historia desde abajo, *historyfrombelow* (Sharp, 1993), como nuevas formas de hacer historia, con nuevos protagonistas.

Ambos contextos son esenciales para el trabajo histórico de interpretación de los documentos, evitando quedarse o caer en lo que el profesor Roberto Sani denomina la ‘fabulazione narrativa’<sup>28</sup>.

## TRABAJO EMPÍRICO INTERDISCIPLINAR SOBRE EL MACRO TEXTO

### EL MACRO TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDIO: RE-CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS SECCIONES INTERNAS Y DE LA ESTRUCTURA DEL MANUAL

La segunda parte de la propuesta metodológica es el estudio del interior del manual, conceptualizándolo también como un proyecto didáctico complejo, pero también como un macro texto formado por varios micro textos o unidades textuales. Las unidades de análisis pueden ser varias y las elige el investigador. Aquí se propone que sean los preliminares o prolegómenos, el corpus instructivo, las actividades, los resúmenes, etc. En este sentido, los libros de texto se van haciendo cada vez más complejos e hiper-textuales, con un número creciente de unidades

---

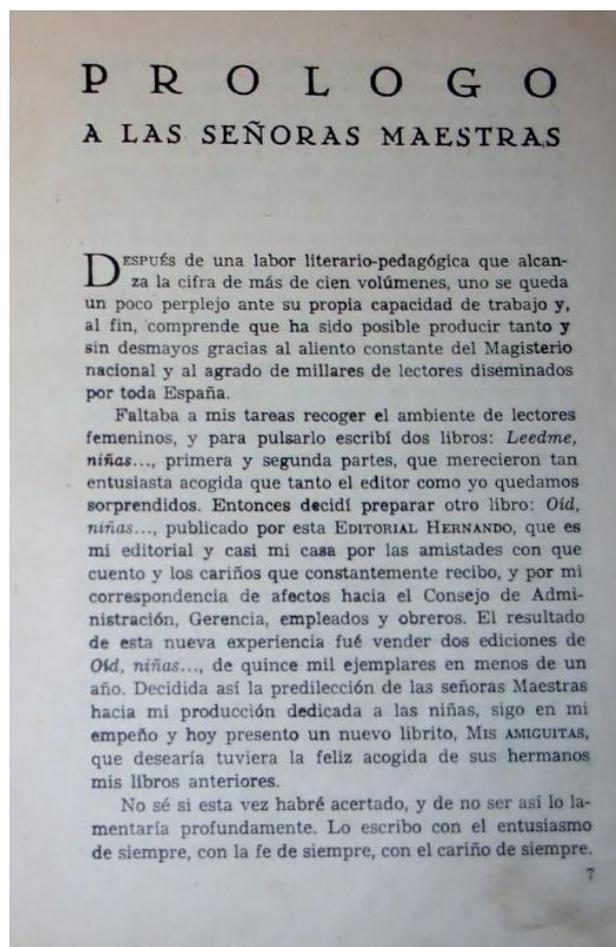
<sup>28</sup> Conferencia del profesor Roberto Sani en la inauguración de las semanas presenciales del Máster Interuniversitario en Memoria y Crítica de la Educación, Coordinado conjuntamente por la Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED) y la Universidad de Alcalá, titulada ‘Una storiografia in divenire. Nuovi itinerari e prospettive di ricercanell’ ámbito della storia dell’educazione’, e impartida en la Sala de Juntas de la Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Málaga de la Universidad de Alcalá, el 18 de febrero de 2019.

textuales: recuerda, aprende, memoriza, debes saber, definiciones, etc. Además de la creciente hipertextualidad, se observa también una tendencia de maquetación cada vez más parecida al supuesto orden o caos informacional de la web y a una estructura similar a la prensa, donde predominan las unidades textuales que vuelan y el recurso a las columnas.

Los prolegómenos, a mi juicio, resultan unidades textuales extremadamente ricas de los documentos, informativas sobre aspectos ideológicos, culturales, sentimentales, didácticos e incluso sobre la popularidad de la obra. Pingel (2010) habla de la inclusión a partir de la década de los 80 de instrucciones de uso del libro de texto; sin embargo, en numerosos manuales del primer franquismo muchos autores ya incorporaban unidades textuales de esa naturaleza.

Si bien el auto-halago puede no resultar elegante, es un dato para tener en cuenta. Observemos esta información aportada por el propio autor, Federico Torres, sobre su obra, señalando que “uno se queda un poco perplejo ante su propia capacidad de trabajo” al ver que su labor literario-pedagógica alcanza la cifra de más de cien volúmenes y es bien acogida por los maestros (imagen 3).

Imagen 3. Prólogo del autor del libro de lectura.

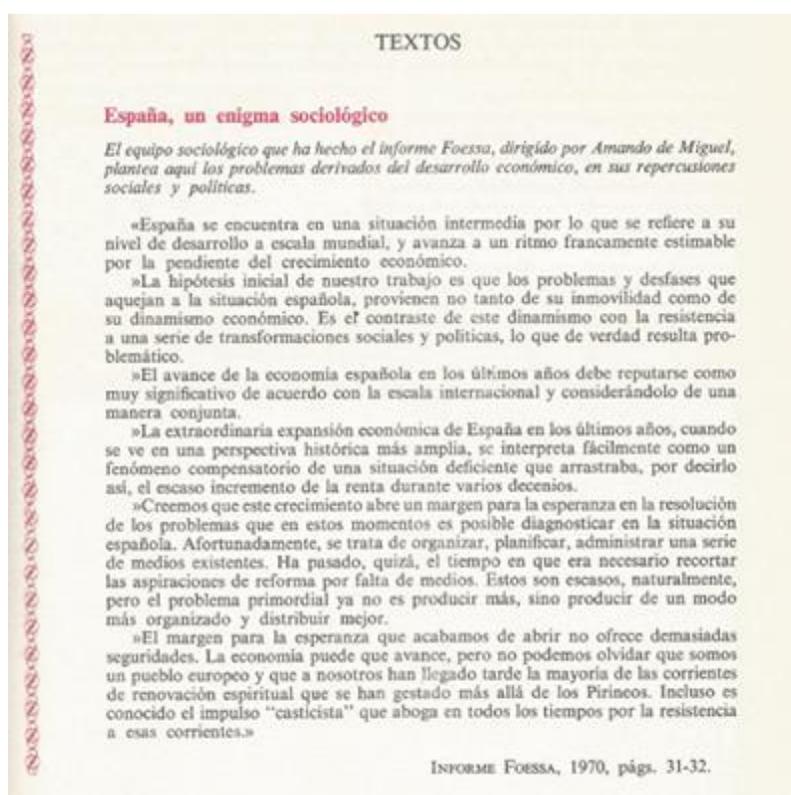


Fuente: Torres (1962, p. 7).

En esta nueva operación de montaje de la información y el conocimiento se percibe también la combinación cada vez más equilibrada del lenguaje textual, icónico y gráfico; es decir, se va perdiendo la absoluta predominancia del lenguaje escrito. Este hecho tiene naturalmente sus propias implicaciones metodológicas porque ya no solo hay que analizar el tipo de lenguaje (técnico, descriptivo, narrativo, científico, etc.), sino la existencia de una coherencia interna de elementos, es decir ‘coherencia o incoherencia intra-textual’ en dos niveles: lenguajes y unidades textuales.

Por último, es importante conocer las fuentes de las que provienen algunos de estos elementos y lenguajes, porque nos vuelve a remitir al contexto (a diversos contextos históricos) y a otros textos, como se comprueba en la imagen de abajo que muestra un extracto del Informe Foessa<sup>29</sup> en un libro de texto de Ciencias Sociales de 1974 (imagen 4).

Imagen 4. Extracto de Informe Foessa de 1970.



Fuente: AA.VV. (1974, p. 261).

<sup>29</sup>Fundación Foessa (1970, p. 31-32). “La Fundación FOESSA (Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada) se constituyó en 1965, con el impulso de Cáritas Española por la necesidad de conocer, ante las iniciadas políticas de desarrollo, la situación social de España del modo más objetivo y continuado posible. Desde su origen, los Informes sobre la situación y el cambio social de España (1967, 1970, 1975, 1980-83, 1994 y 2008) han señalado la importancia de conocer la situación social de España a través del análisis de los procesos en que se manifiesta la evolución social, así como las estructuras y tendencias que se corresponden con esos procesos”.

## EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL MANUAL

Una vez clarificado el propio libro de texto como objeto de estudio y establecido las pautas de análisis de su composición interna, es necesario adentrarse en el objeto de investigación del investigador: el tema central del conocimiento que transmite el manual o el discurso que proyecta. En este nivel de trabajo, el grado de meticulosidad y precisión conceptual es extremadamente importante. Cada investigador debe conocer a fondo la temática que analiza: género, emociones, economía, energía, trabajo, sociología, conflicto, naturaleza, etc. Es el conocimiento teórico de estas cuestiones lo que permite convertirlas en categorías empíricas de análisis y de estudio<sup>30</sup> y seleccionar una serie de indicadores de dichas categorías, para identificarlas en el texto explícito e implícito, en el lenguaje textual, gráfico e icónico. Morse (2008, p. 727) define la categoría como una:

Recopilación de datos similares ordenados en el mismo lugar, y esta disposición permite a los investigadores identificar y describir las características de la categoría. Esto, a su vez, permite definir la categoría en sí misma, y luego compararla y contrastarla con otras categorías, o si se tiene un alcance amplio, dividirla en categorías más pequeñas, identificando y describiendo sus partes. [...] <sup>31</sup>.

y los temas, *on the other hand*, como *a meaningful 'essence' that runs through the data*. Es cierto, sin embargo, que durante el trabajo empírico pueden surgir categorías emergentes, no planteadas en la planificación inicial, o puede verse modificado el conjunto y la estructura de las categorías. El estudio y la clasificación teórico-conceptual del objeto de investigación se convierte en un aparato metodológico, pues los conceptos teóricos se traducen en herramientas de trabajo empírico, incluido el propio lenguaje. ¿Qué entiende el investigador por 'energía, emociones, conflicto, trabajo, ciencia, cultura económica'...? Las categorías deben estar bien definidas y cumplir algunos requisitos de calidad. Merriam y Tisdell (2016) establecen cuatro condiciones o criterios: exhaustivas, mutuamente excluyentes, sensibles -a través de su precisión- a los datos que se buscan, y conceptualmente congruentes en cuanto a situarse en el mismo nivel de abstracción. En cuanto al número de categorías, los mismos autores defienden que

---

<sup>30</sup> No me refiero a clasificación de tipologías sino a la elaboración de una serie de elementos que componen el objeto de estudio.

<sup>31</sup> Collection of similar data sorted into the same place, and this arrangement enables the researchers to identify and describe the characteristics of the category. This, in turn, enables the category itself to be defined, and then compared and contrasted with other categories, or if broad in scope, to be divided into smaller categories, and its parts identified and described.

“[...] cuantas menos categorías, mayor es el nivel de abstracción y mayor es la facilidad con la que se pueden comunicar los hallazgos a los demás”. (p. 212-214)<sup>32</sup>

De vital relevancia es el conocimiento del lenguaje como vía de transmisión del conocimiento pues sabemos que es el vehículo de trasmisión, un instrumento, que actúa como intermediario, con sus códigos entre el emisor productor del manual y el receptor (sujeto lector), con la intermediación también del maestro.

La interdisciplinariedad es por tanto obligatoria y prácticamente inevitable, y va más allá de la mera yuxtaposición de disciplinas<sup>33</sup>, pues desde el principio de la investigación entran en comunicación y diálogo el conocimiento de los contextos, los estudios sobre el lenguaje, las interpretaciones del texto y las investigaciones sobre el objeto de estudio. Es aquí donde entran en juego los diferentes análisis específicos, algunos de los cuales recoge Jason Nicholls (2003): el análisis disciplinar (la enseñanza de las distintas disciplinas), el análisis visual o del lenguaje icónico (imágenes, gráficos, mapas), el análisis crítico (identificar elementos que perpetúan relaciones sociales de desigualdad), el análisis semiótico (identificar signos y significantes teorizados por teóricos como Roland Barthes), el análisis de contenido (Krippendorff, 2004). Al tener en cuenta la relación que se establece entre el texto y el sujeto lector de los textos y receptor de los conocimientos transmitidos, el investigador puede aplicar el enfoque más adecuado a su estudio. Nicholls presenta cinco modalidades filosóficas: positivismo, teoría crítica, postmodernismo, hermenéutica y neo hermenéutica (2005).

La interdisciplinariedad, en este caso, alude a la necesidad del investigador de entrar en contacto, diálogo y conocimiento de otros campos científicos, como el análisis del lenguaje, la interpretación de los textos, la política educativa y su objeto de investigación dentro del manual, pues el manual, libro de texto o documento similar no puede analizarse de manera aislada de otros campos científicos, como tampoco puede examinarse fuera de sus contextos de producción y uso. Este argumento es aún más relevante todavía si volvemos a prestar atención al hecho de que nuestro documento constituye un dispositivo de formación de los ciudadanos. *Interdisciplinarity* fue el título de un número monográfico de la revista *Nature* en 2015, afirmando que “Este número especial examina lo que los gobiernos, los financiadores, las revistas, las universidades y los académicos deben hacer para que el trabajo interdisciplinario sea una alegría en lugar de una maldición” (Interdisciplinarity, 2015, p. 305)<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> “[...] the fewer the categories, the greater the level of abstraction, and the greater the ease with which you can communicate your findings to others”.

<sup>33</sup> Ver Sergio Vilar (1997).

<sup>34</sup> “This special issue examines what governments, funders, journals, universities and academics must do to make interdisciplinary work a joy rather than a curse”.

Las preguntas de investigación y la conceptualización del libro de texto, como punto de partida, probablemente oriente y condicione el tipo de enfoque del análisis pues no es lo mismo conceptualizarlo como un documento histórico, una variable intermedia o un género (textual). De manera similar, existirán diferencias metodológicas y analíticas en las investigaciones de libros de texto del pasado y del presente, pues textos, diseños, estructuras y contextos son distintos. Los avances en la investigación con libros de texto de historia realizados por el Instituto Georg Eckert constatan la tendencia hacia el estudio y la búsqueda de una “[...] narrativa abierta muy diferente de la narrativa tradicional de los libros de texto de historia o la narrativa historiográfica” (Repoussi, 2010, p. 34)<sup>35</sup>.

El proceso de teorización sobre el método conduce a un abordaje contextualizado, interpretativo y sistemático en lo teórico y empírico. Ubica el documento en su tiempo histórico, y en otros escenarios de creación y uso, deconstruyéndolo y desestructurando su hiper-textualidad, trabajándolo como objeto de análisis en sí mismo antes de proceder a examinar su contenido y discurso, a través de un análisis semiótico de signos de comunicación, o de discurso, para examinar el objeto de investigación que yace en su interior.

## REFLEXIONES FINALES

Sin pretender caer en posturas rígidas de obsesión metodológica, afirmamos que la metodología de investigación manualística (como la lógica del conjunto de procedimientos ordenados y sistemáticos, de tareas de organización, recogida, análisis e interpretación de datos) avanza y progresa para incrementar el rigor científico del trabajo empírico y la validez de sus hallazgos desde el momento en que, por un lado, ‘el manual como objeto de estudio es analizado como un documento histórico, cultural, político y pedagógico, como una fuente compleja’ que no puede ser estudiada en el vacío contextual, aislada de otras fuentes y desconectada de los agentes que los producen, transmiten y consumen, y, por otro, ‘el propio objeto de estudio temático’ dentro del manual, es estudiado en lo teórico-conceptual para poder convertirse en categorías identificables que se aplican como instrumentos de trabajo empírico.

La propuesta metodológica planteada tiene sus exigencias y requiere de un enfoque cada vez más holístico (Grever & Van Der Vlies, 2017) e interdisciplinar, indagando en estudios sociológicos, sobre el lenguaje, la interpretación de textos y otras ciencias. Pero la propuesta pretende también reflexionar teóricamente sobre la metodología en la investigación manualística. El objetivo es no quedarse exclusivamente en el nivel del método o estrategia, sino de ser conscientes de la

---

<sup>35</sup> “[...] open narrative importantly different from the traditional history textbooks narrative or the historiographical narrative”.

necesidad de una metodología reflexiva. Efectivamente, creo necesario que el investigador tenga presente la distinción que expone Kothari (2004, p. 7-8) entre el método “[...] como todos los métodos / técnicas que se utilizan para realizar investigaciones. Los métodos o técnicas de investigación, por lo tanto, se refieren a los métodos que utilizan los investigadores para realizar operaciones de investigación. En otras palabras, todos los métodos que utiliza el investigador durante el curso del estudio de su problema de investigación se denominan métodos de investigación [...]”<sup>36</sup>; mientras que la metodología de investigación es una reflexión teórica de la lógica aplicada al método.

## REFERENCIAS

- AA.VV. (1974). *La Tierra y los hombres 8*. Madrid, ES: Magisterio Español.
- Aguilar Fernández, P. (1996). Fuentes de socialización política: la narración histórica. In P. Aguilar Fernández. *Memoria y olvido de la guerra civil española* (p. 98-112). Madrid, ES: Alianza Editorial.
- Ajagan Lester, L., & Muñoz Labraña, C. (2018). Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação, 23*, 1-19.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaning ful verbal learning*. Oxford, UK: Grune & Stratton.
- Barbalet, J. (1999). Boredom and social meaning. *British Journal of Sociology, 50*(5), 631-646.
- Bel Martínez, J. C., & Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação, 23*, 1-23.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40.

---

<sup>36</sup> “[...] as all those methods/techniques that are used for conduction of research. Research methods or techniques, thus, refer to the methods the researchers use in performing research operations. In other words, all those methods which are used by the researcher during the course of studying his research problem are termed as research methods, mientras que la metodología de investigación [...]”. Es una forma de resolver sistemáticamente el problema de investigación. Puede entenderse como una ciencia de estudiar cómo se realiza la investigación científicamente. En él estudiamos los diversos pasos que generalmente adopta un investigador al estudiar su problema de investigación junto con la lógica detrás de ellos.

- Castell, S. (1990). Playing by the book: the problem of textbook knowledge. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 24(3A), 110-113.
- Cintas Serrano, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Investigación en la Escuela, Actividades y estrategias de enseñanza*, 40, 97-107.
- Copeland, R. (1969). Textbook knowledge: fact or fiction. *The Accounting Review*, 44, 164-167.
- Davis, K. S. (1978). The problem of textbooks. In A. Hearnden (Ed.), *The British in Germany. educationalist reconstruction after 1945* (p. 108-130). London, UK: Hamish Hamilton.
- Depaepe, M., & Simon, F. (1995). Is there any place for the history of 'education' in the 'history of education'? A plea for the history of every day educational reality in- and outside schools. *Paedagogica Historica*, 31(1), 9-16.
- Eco, U. (1999). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona, ES: Lumen.
- Engell, K. (1986). El concepto de 'cultura política', ¿Un trabajo de Sísifo o acumulación científica? Reflexiones adicionales al estudio 'La cultura política española estudiada en base a textos escolares'. *Revista Internacional de Sociología*, 44(2), 205-241.
- Fan, L. (2011). Textbook research as scientific research: towards a common ground for research on mathematics textbooks. In *Paper presented at the 2011 International Conference on School Mathematics Textbooks*, Shanghai, CHN.
- Foster, S., & Burgess, A. (2013). Problematic portrayals and contentious content representations of the holocaust in English history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(2), 20-38.
- Freire, P. (2004). La importancia del acto de leer. In P. Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación* (16ª ed., p. 94-107). México, ME: Siglo XXI Editores.
- Fundación Foessa. (1970). Recuperado de:  
[http://www.foessa.es/cCaritas\\_identidad.aspx](http://www.foessa.es/cCaritas_identidad.aspx)
- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. (2015). Sampling in qualitative research: insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative*

*Report*, 20(11), 1772-1789. Recuperado de:  
<http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss11/5>

Graves, N. (2001). *School textbook research: the case of geography 1800-2000*. London, UK: UCLIOE Press Bedford Way Papers.

Grever, M., & Van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: a literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286-301.

Howson, A. G. (1995). *Mathematics textbooks: a comparative study of grade 8 texts*. Vancouver, CAN: Pacific Educational Press.

Interdisciplinarity. (2015). *Nature*. Recuperado de:  
<https://www.nature.com/collections/jcfdbccgjj>

Julià, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *PaedagogicaHistorica*, 31, 353-382.

Khotari, C. R. (2004). *Research methodology: methods and techniques*. New Delhi, IND: New Age International (P).

Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., & Aamotsbakken, B. (Hrsg.). (2014). *Methodologie und Methodender Schulbuch- und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn, GER: Julius Klinkhardt.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lacey, C. (1976). Problems of sociological fieldwork. A review of the methodology of 'High town grammar'. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *The process of schooling: a sociological reader*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.

Mahamud Angulo, K. y Badanelli Rubio, A. (2016). Los contextos de transmisión y recepción de los manuales escolares: una vía de perfeccionamiento metodológico en manualística. *História da Educação*, 20(50), p. 29-48. Special issue: Dossiê Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares, coordinado por Gladys M. G. Teive y Gabriela Ossenbach.

Mahamud Angulo, K. (2014). Contexts, texts, and representativeness. a methodological approach to school textbooks research (p. 33-35). In Knecht, P., Matthes, E., Schütze, S., & Aamotsbakken, B. (Hrsg.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch - und Lehrmittelforschung*. Bad Heilbrunn, GER: Julius Klinkhardt.

- Mahamud Angulo, K. (2011). Exercises in Primary School Textbooks during the first two decades of the Franco Dictatorship (1939-1959) (p. 5-18). In Matthes, E. & Schütze, S. (Hrsg.). *Aufgabenim Schulbuch*. Bad Heilbrunn, GER: Julius Klinkhardt,
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4a ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Morse, J. M. Editorial. Confusing categories and themes. *Qualitative Health Research*, 18(6), 727-728.
- Mutch, C., Bingham, R., Kingsbury, L., & Perreau, M. (2018). Political indoctrination through myth building: The New Zealand School Journal at the time of World War 1, *Curriculum Matters*, 14, 102-128.
- Nicholls, J. (2003). Methods in School Textbook Research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 11-27.
- Nicholls, J. (2005). The philosophical underpinnings of school textbook research. *Paradigm, Journal of the Textbook Colloquium*, 3(1), 24-35.
- Philips, D. (2018). *Educating the Germans: people and policy in the British zone of Germany, 1945-1949*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Pingel, F. (2010). *Unesco guide book on textbook research and textbook revision* (2a ed.). Paris, FR: GEI & Unesco.
- Repoussi, M. (2010). New trends in history textbook research. *Journal of Educational Media, Memoria, and Society*, 2(1), 154-170.
- Revista de Educación*. (1957). (54), 27-29. Recuperado de:  
<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1957/1957.html>
- Richardson, R. (1986). The hidden messages of school books. *Journal of Moral Education*, 15(1), 26-42.
- Rockwell, E. (1991). Palabra escrita, interpretación oral: los libros de texto en la clase. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 55, 29-44.
- Schallenberger, E. H. (Hrsg.). (1976). *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit* (Band 5). Kastellaun, GER: Aloys Henn Verlag.

Schütz, A. (1945). On multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5(4), 533-576.

Sharp, J. (1993). Historia desde abajo. In P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (p. 287-305). Madrid, ES: Alianza,

Serrano de Haro, A. (1946). *España es así* (11a ed.). Madrid, ES: Escuela Española.

Torres, F. (1962). *Mis amiguitas* (10a ed.). Madrid, ES: Librería y Casa Editorial Hernando.

Unesco. (2016). *Every child should have a textbook* (Policy Paper, 23, Global education monitoring report). Recuperado de: <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/References%20Textbooks%202016.pdf>

Vilar, S. (1997). Contra las confusiones: pluri-, multi-, inter- y trans-disciplinariedad. In S. Vilar. *La nueva racionalidad, comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios* (p. 29-36). Barcelona, ES: Editorial Kairós.

Walker, N. T., Bean, T. W. & Dillard, B. R. (2010). *When textbooks fall short: new ways, new texts, new sources of information in the content areas*. Portsmouth, NH: Heinemann.

**KIRA MAHAMUD-ANGULO** es profesora en el Departamento de Historia de la educación y educación comparada de la Facultad de Educación. Imparte docencia en Grado, Máster y Doctorado. Sus líneas de investigación son historia contemporánea de la educación, política educativa, metodología de investigación y cultura escolar material (manuales) e inmaterial (emociones y sentimientos).

**E-mail:** kmahamud@edu.uned.es  
<http://orcid.org/0000-0003-4474-9884>

**Recebido em:** 30.03.2019

**Aprovado em:** 06.10.2019

**Como citar este artigo:** Mahamud-Angulo, K. Propuesta metodológica multimodal e interdisciplinar en investigación manualística. (2020). *Revista Brasileira de História da Educação*, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e097>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).