



Foro de Educación

ISSN: 1698-7799

jllhuerta@mac.com

FahrenHouse

España

González Romero, Rocío

Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua  
extranjera: Una nueva forma de mejorar la comprensión

Foro de Educación, vol. 13, núm. 19, julio-diciembre, 2015, pp. 343-356

FahrenHouse

Cabrerizos, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544537016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## *Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: Una nueva forma de mejorar la comprensión*

### *Holistic, diachronic and multimodal analysis of english as a foreign language textbooks: A new way to improve comprehension*

**Rocío González Romero**

e-mail: [rocio.gonzalez@ucavila.es](mailto:rocio.gonzalez@ucavila.es)

*Universidad Católica de Ávila. España*

**Resumen:** En el contexto educativo español, uno de los más fieles e indiscutibles aliados para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas es el libro de texto. Se han llevado a cabo diferentes estudios sobre aspectos determinados de los libros de texto (Aguirre Lora, 2001; Escaño, 2013; Autor, 2012; Jiménez Catalán, 2003; Nodarse González y Mons Obermayer, 2013), pero pocos estudios realizan un análisis holístico, diacrónico y multimodal. Este estudio verifica la idoneidad de los libros de texto para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto de la no inmersión lingüística y la educación para adultos. En concreto, analiza el nivel léxico de las muestras seleccionadas, las habilidades demandadas en las actividades, y la distribución de los elementos de las lecciones según su semántica. Los instrumentos de análisis son la base de datos léxica *English Vocabulary Profile*, la taxonomía del procesamiento de la información de Bloom (1956), y los principios de la composición visual de Kress y van Leeuwen (2006). Las principales conclusiones que se pueden extraer de este trabajo incluyen: la adecuación del nivel léxico gracias a la creación de estándares oficiales, la práctica común de habilidades de orden inferior en vez de superior, y la distribución de los elementos en torno al eje horizontal, que sitúa la información ya conocida por el alumno a la izquierda y la nueva a la derecha.

**Palabras clave:** material didáctico; enseñanza de lenguas extranjeras; inglés; educación de personas adultas; multimodalidad.

**Abstract:** Within the Spanish educational context, one of the most loyal and indisputable allies for teaching and learning foreign languages is the textbook. Several studies have been conducted on particular aspects of textbooks (Aguirre Lora, 2001; Escaño, 2013; Autor, 2012; Jiménez Catalán, 2003; Nodarse González & Mons Obermayer, 2013), but few of them carry out a holistic, diachronic and multimodal analysis. This study verifies the adequacy of textbooks for teaching and learning English as a foreign language to adults in a non-immersion context. Specifically, it analyzes the lexical level of the selected samples, the skills demanded by the activities, and the distribution of the lessons' elements according to their semantics. The analytical tools used in the study include the lexical database *English Vocabulary Profile*, Bloom's taxonomy (1956) and the principles of visual composition developed by Kress and van Leeuwen (2006). The main conclusions that can be drawn from this document are: the adequacy of the lexical level through the establishment

of official standards, the common practice of lower order thinking skills rather than the higher ones, and the distribution of the elements around the horizontal axis, placing the already-known information on the left side and the new information on the right side.

**Keywords:** teaching materials; teaching foreign languages; English; adult education; multimodality.

Recibido / Received: 30/01/2015

Aceptado / Accepted: 17/05/2015

## 1. Introducción

Los libros de texto representan en España uno de los más fieles aliados para la enseñanza de lenguas extranjeras. Ya sea por el saber «autoritario» que impone el libro de texto, el método que propone, o en algunas ocasiones, la falta de confianza que algunos docentes muestran a la hora de discernir lo gramaticalmente correcto de lo incorrecto, lo cierto es que el libro de texto supone un apoyo incondicional tanto para los docentes –pues centran su saber disciplinar en torno a determinados temas a la vez que ahorran en tiempo y recursos– como para los alumnos –pues les proporciona una visión global de la lengua así como una organización de los contenidos adaptada a un nivel (Jiménez Catalán, 2003).

En un contexto de no inmersión lingüística, donde ni docentes ni alumnos tienen acceso a la lengua que se estudia, las necesidades y preferencias de aprendizaje de los alumnos han de priorizar en función de la época cultural del momento. Para cumplir con este requisito, las editoriales renuevan sus publicaciones educativas en sucesivas ediciones tanto de series de manuales de reconocido prestigio como de materiales emergentes que surgen gracias a las nuevas tecnologías e intentan cubrir esas necesidades. Entre estos últimos cabe destacar las actividades o ejercicios online de todo tipo para practicar gramática, vocabulario, preposiciones, conectores, comprensión auditiva, etc.; los recursos en abierto tales como diccionarios, tesauros o traductores, así como los juegos interactivos con fines didácticos o lingüísticos. Debido a estos factores, aparecen cada vez con más frecuencia ediciones simultáneas dada la rapidez y constante cambio del entorno.

A diferencia de otros estudios que tratan sobre un aspecto determinado en los libros de texto como es el caso del análisis de la imagen (Aguirre Lora, 2001; Blásquez Entonado y Montanero Fernández, 1996; Autor, 2012; o Pertíñez López, 1996); el tema sociocultural (Cortés Sánchez, 2004; Escaño, 2013; Pérez Amores, Nodarse González y Mons Obermayer, 2013); la motivación (Barrios Espinosa, 1996), o las distintas etapas educativas –infantil, primaria y secundaria– (Jiménez Catalán, 2003; Santo-Tomás González, 2011; Serradó, Cardeñoso Domingo y Azcaráte Goded, 2008), el presente documento se centra en un análisis holístico, diacrónico y multimodal que verifica la idoneidad de este tipo de materiales en la enseñanza-aprendizaje de los idiomas para adultos.

Por tanto, un libro de texto capaz de conjugar contenido al nivel exigido por los estándares educativos, temática atractiva para el público al que va dirigido, metodología efectiva, actualidad y diseño funcional pero cautivador tendrá los ingredientes básicos de un cóctel excepcional.

## 2. Objetivos

El presente estudio realiza un análisis de contenido holístico, diacrónico y multimodal de los libros de texto de inglés como lengua extranjera para adultos de nivel pre-intermedio. Se han estudiado los siguientes factores:

- Nivel léxico proyectado en los libros de texto seleccionados
- Habilidades practicadas en función del tipo de actividades o ejercicios proporcionados, y
- Composición visual de las páginas analizadas.

Por consiguiente, este trabajo describe las principales características de los libros de texto de inglés general para adultos, a la vez que reflexiona sobre la idoneidad de los contenidos incluidos en los mismos con el fin de describir y mejorar la práctica existente.

## 3. Perspectiva diacrónica

El libro de texto como principal material docente en la clase de lengua extranjera ha pasado por diferentes fases ligado casi siempre a la metodología docente de vanguardia en cada época. Por eso, para poder describir la perspectiva histórica del libro de texto es necesario hablar de las diferentes tendencias en la enseñanza de idiomas.

Uno de los primeros métodos a la hora de aprender una lengua extranjera es el enfoque tradicional que se desarrolló sobre todo durante los siglos XIX y XX. Según Rodríguez Díaz (2010, p. 239): «este método se regía por la enseñanza de las reglas gramaticales, la traducción, y tomaba como apoyo únicamente textos literarios». Por tanto, los manuales utilizados en esta época constituían volúmenes relativamente gruesos, dada la expansión de cada texto literario; apenas tenían imágenes, gráficos ni tablas, y el color, en la mayoría de los casos, no formaba parte de los mismos.

Oponiéndose a esta metodología, surgió posteriormente el método directo, en el que se pretendía que toda la instrucción del idioma se realizara en la lengua extranjera. Dentro de este método, la inferencia de significado dado un contexto se convirtió en la habilidad más desarrollada. Los manuales durante este periodo

potenciaban el uso de la lengua meta, incluyendo, por ejemplo, ejercicios de identificación de las palabras de una frase según su categoría gramatical –verbo, sustantivo...– o ejercicios de vocabulario según su definición.

Los métodos descritos anteriormente –enfoque tradicional y directo– carecían de la producción oral en la lengua extranjera. Intentando salvar esta crítica y dado el auge de los casetes y las cintas de video VHS, surgió el método audiolingüe. Los manuales con este enfoque educativo incluían material complementario auditivo –con actividades de repetición– y visual, con actividades para desarrollar antes y después de la visualización del contenido. La opinión de los expertos fue positiva por la innovación, aunque cabe destacar que las producciones contenían lenguaje muy controlado resultando poco natural y el contexto de las situaciones comunicativas que presentaban no era muy representativo de la realidad, al mostrar únicamente una clase social considerada como modelo ejemplar de buena comunicación. El resultado fue que los alumnos tenían dificultades para trasladar lo aprendido a sus necesidades comunicativas de la vida cotidiana.

Como consecuencia, surgió el método comunicativo –uno de los más utilizados en los manuales de la actualidad–, cuyo objetivo consiste en enseñar el lenguaje funcional necesario para la comunicación diaria. Se basa, sobre todo, en potenciar el uso de la lengua creando situaciones comunicativas donde el alumno necesite practicar el idioma tanto a nivel oral –escuchar y hablar– como a nivel escrito –leer y escribir–. Este método intenta englobar todos los aspectos de la lengua proporcionando un enfoque holístico de la misma. Con el advenimiento de la era digital, una considerable cantidad de material adicional suplementa cada manual. Además de videos procedentes de diferentes partes del mundo para abarcar varios acentos de la lengua extranjera, los manuales suelen incluir actividades cuyo desarrollo se realiza a través del ordenador siendo muy numerosos los juegos, pero también los enlaces a recursos online como diccionarios, páginas webs para ampliar el contenido estudiado en el manual, o actividades prácticas para repasar el vocabulario, la gramática, o incluso recursos para mejorar la pronunciación o la escritura en la lengua extranjera. Se convierte ahora en principal adversario de estos manuales la limitación de tiempo para poder cubrir todos los contenidos proporcionados.

#### 4. Metodología

Se han seleccionado tres libros de texto de inglés como lengua extranjera para adultos de nivel pre-intermedio –B1 según el Marco Común de Referencia Europeo (2001). El criterio principal para su selección radica en la representatividad del material a lo largo de las últimas dos décadas pues todos ellos prueban

ser manuales de reconocido prestigio gracias a sus múltiples re-impresiones y re-ediciones. Otros criterios para su selección han sido la facilidad de acceso a los materiales y su disponibilidad. Los libros de texto finalmente seleccionados son: *English File* (1997), *New Framework* (2008) y *Face2Face* (2012). Para llevar a cabo el análisis y evitar resultados sesgados, se ha optado por analizar la primera unidad de cada libro de texto como muestra representativa.

Tras la elección de las muestras que forman parte del estudio, se ha procedido a analizar las mismas de acuerdo a los parámetros de nivel léxico, habilidades y composición visual. El nivel del léxico de las lecciones analizadas se ha clasificado atendiendo al diferente número de temas proporcionados en el título de cada lección y en las palabras presentadas como vocabulario; posteriormente se han contrastado con el nivel facilitado por el *English Vocabulary Profile*. Por su parte, las habilidades han sido clasificadas según la *Taxonomía de Bloom* (1956), revisada por Anderson y Krathwohl (2001), que expone una escala de procesamiento según requiera el tipo de habilidad demandada. Finalmente, la composición visual se ha analizado siguiendo el modelo de Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) por el que se pueden describir todo tipo de composiciones visuales desde el punto de vista del significado.

## 5. Marco teórico

Brevemente, se procederá a explicar los fundamentos de las teorías mencionadas anteriormente, a saber: *English Vocabulary Profile*, *taxonomía de Bloom*, y *principios de la composición visual*.

### 5.1. *English Vocabulary Profile*

En primer lugar, el *English Vocabulary Profile* se caracteriza por ser una base de datos que permite verificar el nivel de dominio de una palabra atendiendo a su significado. Se trata de una iniciativa apoyada por el Concilio de Europa y basada en dos corpus de datos: *Cambridge Learner Corpus* y *Cambridge English Corpus*. El primero recoge datos de exámenes oficiales escritos por alumnos de inglés como lengua extranjera a nivel mundial, así como de listas de vocabulario para exámenes y materiales para la clase. El segundo recoge datos orales y escritos de hablantes nativos de la actualidad.

La característica principal del *English Vocabulary Profile* es que muestra aquello que los alumnos saben, no aquello que deberían saber. Este hecho es importante puesto que la diferencia entre el conocimiento demandado por los estándares oficiales y la verdadera realidad de aprendizaje del alumno son, a veces, muy distantes. De aquí radica la necesidad de comprobar que los temas propuestos

por los libros de texto en un nivel determinado se correspondan con el nivel real de aprendizaje.

## 5.2 *Taxonomía de Bloom*

La *taxonomía de Bloom* (1956) expone una escala cognitiva en seis niveles de procesamiento de la información según requiera la complejidad del tipo de habilidad demandada. Esta escala tiene relación jerárquica pues cada nivel es asimilado por el siguiente, y sucesivamente. Los niveles que incluye la escala son: conocimientos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. La escala también divide entre habilidades de procesamiento de orden inferior (LOTS, por sus siglas en inglés *Lower Order Thinking Skills*), y las de de orden superior (HOTS, *Higher Order Thinking Skills*). Los tres primeros niveles se corresponden con las habilidades de orden inferior –conocimientos, comprensión y aplicación–, mientras que las tres restantes se corresponden con las de orden superior –análisis, síntesis y evaluación.

La escala fue revisada posteriormente por Anderson y Krathwohl (2001) incluyendo dos cambios fundamentales: el paso de sustantivos a verbos en la denominación de los niveles de la escala, y el cambio en el orden de los dos últimos niveles. La taxonomía quedó de la siguiente manera: recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar, crear.

Dado que la forma verbal es más fácil de identificar en el enunciado proporcionado por los ejercicios y actividades de los libros de texto, se utiliza en el estudio la taxonomía revisada para clasificar la complejidad cognitiva de dichas tareas. La división entre las habilidades de orden inferior y superior queda reflejada en la forma de expresar el enunciado de la actividad a desarrollar. Los verbos que se encuentran en los enunciados proporcionan la clave para categorizar el tipo de actividad, como se muestra a continuación (Churches, 2008):

Figura 1: Clasificación de las habilidades de procesamiento según la taxonomía de Bloom (1956)

Habilidades de procesamiento de orden superior (HOTS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Crear</i>: diseñar, construir, planificar, producir, investigar ...</li> <li>• <i>Evaluar</i>: comprobar, suponer, criticar, juzgar, experimentar ...</li> <li>• <i>Analizar</i>: comparar, organizar, deconstruir, atribuir, integrar ...</li> </ul>
Habilidades de procesamiento de orden inferior (LOTS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aplicar</i>: implementar, ejecutar, llevar a cabo...</li> <li>• <i>Entender</i>: interpretar, resumir, inferir, explicar, ejemplificar ...</li> <li>• <i>Recordar</i>: reconocer, nombrar, identificar, describir, memorizar, localizar ...</li> </ul>

### 5.3 Principios de la composición visual

La teoría de la composición visual, desarrollada por Kress y van Leeuwen (2006 [1996]), se basa en el concepto de la *multimodalidad*, que considera la interacción de varios modos –como pueden ser los textos, las imágenes o los ejercicios dentro de un libro de texto– para crear un significado integrado. La teoría de la composición visual consta de tres principios: el valor de la información, la prominencia y el encuadre.

Dentro del principio del valor de la información existen tres ejes alrededor de los cuales la información se representará: el eje horizontal, el eje vertical y el binomio centro-periferia. El primero distribuye los elementos de una composición visual –por ejemplo, una página de un libro de texto, ya sea digital o en papel– en columnas. Los elementos situados en la izquierda serán la información *ya conocida*, mientras que los de la derecha corresponden a la información *nueva*. El eje vertical dispone los elementos en la parte superior, conformando la información *ideal*, y en la parte inferior, representando la información *real*. Los autores de la teoría destacan que «las tareas o ejercicios en los libros de texto se suelen encontrar en la sección inferior de una página» (2006, p. 186). La razón fundamental radica en que los ejercicios suponen para el alumno la realidad, aquello que se le pide realizar. Finalmente, la distribución centro-periferia sitúa uno o varios elementos en un *centro*, otorgándoles la mayor prominencia de la composición y el resto de elementos a sus alrededores, en los *márgenes*. Según los autores, existe una «frecuencia relativamente baja de las composiciones centro-periferia en la cultura occidental contemporánea» (2006, p. 197), por consiguiente no se espera encontrar patrones de esta distribución en las muestras seleccionadas.

El segundo principio de la teoría de la composición visual es la prominencia, que supone priorizar un elemento por encima de los demás. Kress y van Leeuwen definen cinco factores principales, entre otros como la cultura, que influyen en la prominencia (2006, p. 202): el tamaño, la definición del enfoque, el contraste del tono, el contraste del color, y la perspectiva.

Por último, el tercer principio de la composición visual es el encuadre, que señala la continuidad o discontinuidad de los elementos de una composición. En general, hay dos recursos para marcar esa continuidad o discontinuidad: los recuadros y los vectores. La función de los primeros consiste en separar algún elemento, ya sea para resaltar el elemento en cuestión o bien para aislar alguna información que no esté relacionada directamente con el tema principal de la composición. Además, si un recuadro aparece marcado fuertemente, intensificará esa discontinuidad. La función de los vectores consiste en dirigir la mirada del lector hacia ciertos elementos de la composición. Los vectores pueden ser explícitos, representados como líneas, o implícitos, representados *in absentia*.



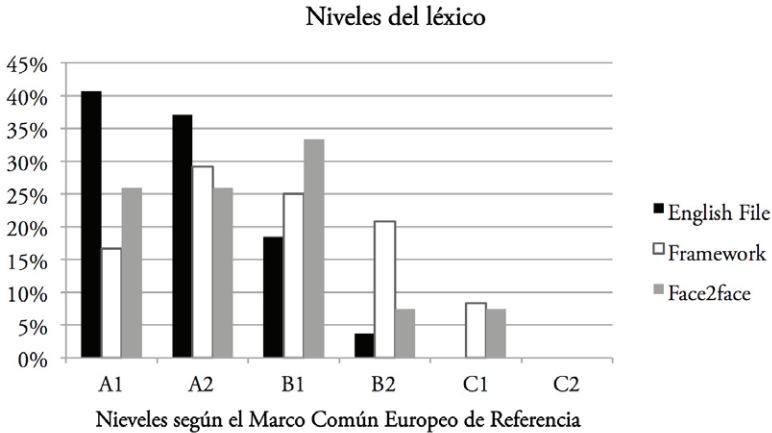
Una vez definidos los conceptos de la composición visual, cabe destacar que en una misma composición no es necesario que aparezcan todos los elementos mencionados anteriormente. Es más, en la mayoría de las composiciones predomina una distribución sobre las otras, o existe una combinación de algunas de ellas. Por tanto, se hace necesaria una adaptación por parte del lector a cada composición visual.

## 6. Análisis y discusión

En esta sección se analizan las muestras seleccionadas siguiendo los parámetros descritos en la metodología: nivel léxico, habilidades y composición visual, de acuerdo con las teorías explicadas anteriormente.

Con referencia al nivel léxico de las muestras seleccionadas, se ha recopilado el título de cada lección y las palabras presentadas en la sección de vocabulario, para posteriormente verificar si el léxico se corresponde al nivel proyectado en la lección. El instrumento de análisis que se ha empleado ha sido el *English Vocabulary Profile*.

Gráfica 1: Clasificación del léxico de las muestras seleccionadas por niveles del MCER (2001)



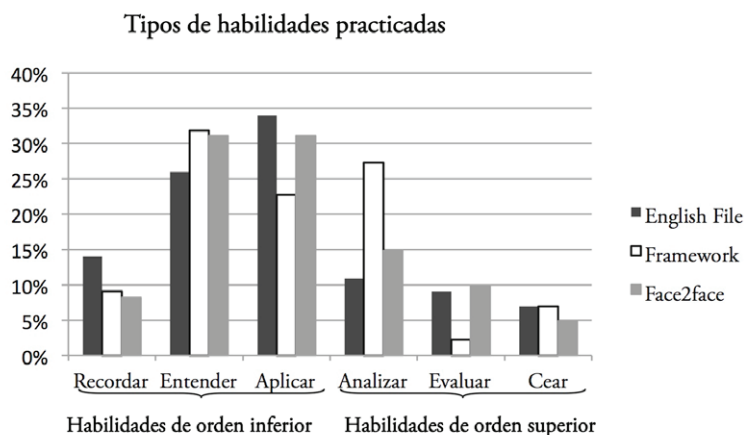
Como muestra la gráfica anterior, hay distintas tendencias a la hora de presentar el léxico del título y del vocabulario presentado en una lección. En el caso de *English File*, la tendencia es escoger un mayor número de palabras de niveles básicos y un menor número de nivel intermedio. En el caso de *Framework*, la tendencia es similar, escogiendo palabras de nivel básico-avanzado en mayor medida, seguidas de palabras de nivel intermedio. Finalmente, en el caso de

*Face2face*, la tendencia es a la inversa: se escoge un mayor número de palabras de nivel intermedio, seguidas de los niveles elementales. Llama la atención que ningún manual escoja palabras del nivel avanzado C2. Esto puede ser debido al propio nivel del manual, ya que las muestras analizadas pertenecen todas al nivel pre-intermedio B1, y no es conveniente incluir palabras de niveles muy por encima de la capacidad de aprendizaje del alumno.

En conjunto, predomina el léxico básico-avanzado e intermedio, aunque en menor medida en *English File*. Una de las posibles razones que puede explicar este hecho es la aparición del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) de forma posterior a la publicación de este libro de texto. El MCER aporta fiabilidad a la hora de unificar los niveles de conocimiento de una lengua. Por tanto, y teniendo en cuenta esta salvedad, se puede afirmar que los libros de texto analizados presentan un léxico apropiado para el nivel que se publica en sus portadas.

En lo que respecta a las habilidades demandadas en los ejercicios presentados en las muestras, se han clasificado los ejercicios en función de los seis niveles de procesamiento de la información, desarrollados inicialmente por Bloom (1956) y posteriormente modificados por Anderson y Krathwohl (2001).

Gráfica 2: Clasificación de las habilidades analizadas según la taxonomía de Bloom (1956)



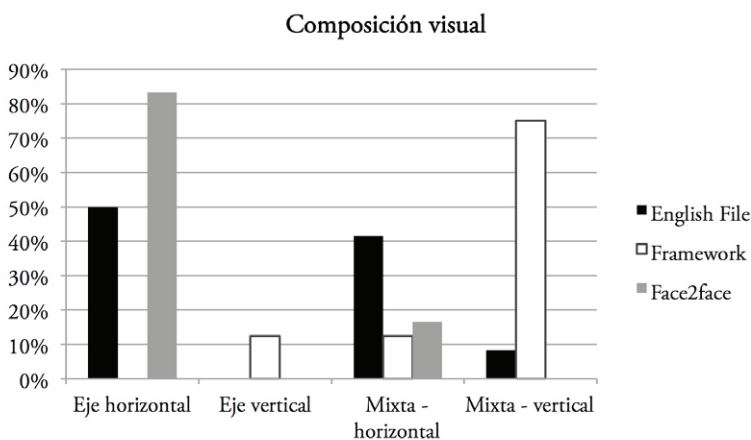
La gráfica 2 muestra el tipo de habilidades demandadas en los libros de texto analizados según la clasificación en habilidades de orden inferior –*recordar, entender, aplicar*– y de orden superior –*analizar, evaluar, crear*– descritas en forma verbal por Anderson y Krathwohl (2001). Se puede apreciar claramente un predominio de las habilidades *entender* y *aplicar* en los tres manuales seleccionados. El tipo de actividades de estas dos categorías incluye ejercicios de comprensión lectora y auditiva, elección verdadero/falso, y completar con información, para

la categoría de *entender* –los ejercicios requieren la memoria del texto leído o escuchado para poder realizar la tarea y su objetivos es la interpretación de la información dada para poder responder con la información correcta–, y ejercicios de pronunciación, entonación, deletreo, entrevistas a otros alumnos, y transformación por escrito de frases en afirmativo a negativo e interrogativo, para la categoría de *aplicar* –los ejercicios requieren la memoria y el entendimiento para poder ejecutar la tarea y su objetivo en sí mismo es la práctica.

Cabe destacar el alto porcentaje de ejercicios en la categoría *analizar* del libro de texto *Framework* que supera con creces a los otros dos manuales. Los ejercicios dentro de esta categoría son del tipo clasificar, situar en el orden correcto, o relacionar elementos de dos columnas, para los que se necesitan las habilidades de las categorías anteriores. Estos tipos de actividades practican las habilidades de orden superior, que potencian la inteligencia. Sin embargo, resulta curioso que siendo tan importante la práctica de las habilidades de orden superior la mayoría de las actividades ofrecidas en los libros de texto se enfocan en la práctica de las habilidades de orden inferior, siendo las más comunes las habilidades de *entender* y *aplicar*.

En referencia a la composición visual de las lecciones analizadas en el presente estudio, se ha seguido el modelo expuesto por Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) para describir todo tipo de composiciones visuales desde la semántica. Por razones de espacio, se ha analizado únicamente el principio del valor de la información que explica la distribución de los elementos dentro de la composición.

Gráfica 3: Clasificación de las muestras según la composición visual de Kress y van Leeuwen (2006)



Como se aprecia en la gráfica 3, hay una gran variedad en la distribución de los elementos dentro de la composición visual. En el caso de *English File*, predominan las composiciones en torno al eje horizontal, y las composiciones mixtas de eje horizontal y vertical pero con predominio del primero. Este tipo de eje dispone los elementos con los que el lector ya está familiarizado a la izquierda de la página y los nuevos a la derecha. El caso de *Framework* es a la inversa; existe un abundante número de composiciones mixtas con predominio del eje vertical. Las composiciones de eje vertical distribuyen los elementos en la parte superior de la página representando lo ideal mientras que la parte inferior representa lo real, aquello que el alumno ha de realizar –por ejemplo, las actividades. También destaca la presencia de algunas composiciones en torno al eje vertical y otras mixtas con predominio horizontal. El caso de *Face2face* es parecido al del primer libro pues abundan las composiciones en torno al eje horizontal, con algunas mixtas con predominio horizontal. La ausencia de composiciones centro-periferia se explica por la baja frecuencia de este tipo de distribución en los países occidentales, siendo más común en los países orientales. Además, hay que tener en cuenta que los libros de texto analizados están dirigidos a un público occidental, por tanto la no elección de este tipo de distribución es totalmente comprensiva.

## 7. Conclusiones

El presente trabajo se ha centrado en analizar el nivel léxico proporcionado en los libros de texto estudiados, las habilidades presentadas y la composición visual de las muestras. Para ello se han utilizado el *English Vocabulary Profile*, la taxonomía de Bloom (1956) y los principios de composición visual de Kress y van Leeuwen (2006) como instrumentos de análisis. Tras llevar a cabo la investigación se puede concluir que:

- Los libros de texto analizados presentan, de forma general, un léxico apropiado para el nivel que publican sus portadas y contraportadas, en mayor medida gracias a la publicación de estándares europeos en el conocimiento de lenguas extranjeras como el Marco Común Europeo de Referencia.
- La mayoría de las actividades ofrecidas en los libros de texto analizados muestran la práctica de las habilidades de orden inferior, en concreto de las habilidades *entender* y *aplicar*, aún cuando las habilidades de orden superior sean las más recomendadas para potenciar la inteligencia de los alumnos.
- La composición visual más común de las lecciones estudiadas muestra un alto desarrollo en torno al eje horizontal, donde la información ya

conocida por el alumno se localiza en el lateral izquierdo y la información nueva en el derecho. En número considerable aparece la composición mixta entre el eje horizontal y el vertical, éste último sitúa los elementos que representan lo ideal en la parte superior y los reales en la parte inferior. Cabe destacar la ausencia de composiciones centro-periferia debido a su baja frecuencia en los países occidentales.

## 8. Bibliografía

- Aguirre Lora, M. E. (2001). El recurso de la imagen en la enseñanza: una historia temprana. *Revista de educación y pedagogía*, 13(29-30), pp. 69-82. ISSN: 0121-7593.
- Anderson, L., Krathwohl, D. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's educational objectives*. New York: Longman
- Blásquez Entonado, F., y Montanero Fernández, M. (1996). Las imágenes dinámicas en el libro de texto: una clasificación desde el punto de vista cognitivo. En Arranz Márquez, L. A. (Ed.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*, Vol. 1 (pp. 223-238). Madrid: Universidad Complutense. ISBN: 84-922271-2-5.
- Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals; handbook I, cognitive domain*. New York: David McKay
- Barrios Espinosa, E. (1996). El libro de texto en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: ¿qué aspectos encuentran motivadores los alumnos? En Arranz Márquez, L. A. (Ed.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*, Vol. 1 (pp. 293-298). Madrid: Universidad Complutense. ISBN: 84-922271-2-5.
- Churches, A. (2008). *Bloom's digital taxonomy*. (Curriculum 4a). Aukland: Mas Libraries. Recuperado el 8 de agosto de 2014, de <http://www.maslibraries.org/Resources/Documents/BloomDigital.pdf>
- Cortés Sánchez, G. E. (2004). Aspectos socioculturales en libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Relingüística aplicada*, (2), pp. 1-7. Recuperado el 27 de agosto de 2014, de <http://relinguistica.azc.uam.mx>
- Council of Europe (2001). *The Commun European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz Pardo, F. (2007). Presente y futuro de los materiales curriculares. *Avances en supervisión educativa: revista de la asociación de inspectores de educación de*

- España*, Vol. 6. ISSN-e: 1885-0286. Recuperado el 8 de agosto de 2014, de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=194&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=194&Itemid=47)
- Di Franco, M. G., Siderac, S., y Di Franco, N. (2007). Libros de texto: ¿saberes universales o descontextualizados? *Horizontes educativos*, 12(1), pp. 23-33. ISSN-e: 0717-2141.
- English Profile (2012). *English Vocabulary Profile* [en línea]: base de datos sobre el nivel lingüístico de vocabulario en inglés como lengua extranjera. Recuperado el 8 de agosto de 2014, de <http://vocabulary.englishprofile.org/staticfiles/about.html>
- Escaño, C. (2013). Educación Move Commons. Procomún, Cultura libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte, individuo y sociedad*, 25(2), pp. 319-336. Recuperado el 27 de agosto de 2014, de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2013.v25.n2.39078](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39078)
- Goldstein, B. (2008). *New Framework student's book 2 pre-intermediate*. London: Richmond Publishing.
- Autor. (2012). *Multimodality and English as a foreign language: image-text interaction for enhancing students' Reading comprehension*. (Trabajo fin de master). Universidad Complutense de Madrid, E-Prints Complutense. Recuperado el 27 de agosto de 2014, de <http://eprints.ucm.es/17101/>
- Jiménez Catalán, R. M. (2003). Libros de texto para la enseñanza precoz del inglés: estudio comparativo. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* (2), pp. 237-250. ISSN: 1885-9089.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006 [1996]). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en supervisión educativa: revista de la asociación de inspectores de educación de España* (6). ISSN-e: 1885-0286. Recuperado el 8 de agosto de 2014, de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=202&Itemid=47](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=47)
- Oxenden, C., Seligson, P., & Latham-Koenig, C. (1997). *English File student's book 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Pérez Amores, A., Nodarse González, N. M., y Mons Obermayer, M. A. (2013). Sistema de actividades para desarrollar la comunicación intercultural mediante la escritura en inglés. *Edumecentro*, 5(3), pp. 143-156. ISSN-e 2077-2874.
- Pertíñez López, J. (1996). La imagen didáctica: ilustraciones y gráficos. En Arranz Márquez, L. A. (Ed.), *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales*

- didácticos*, Vol. 1 (pp. 355-360). Madrid: Universidad Complutense. ISBN: 84-922271-2-5.
- Puchmüller, A. B., Noriega, J., y Fattori Domínguez, M. V. (2010). Libros de texto y lectura en inglés: un análisis de la década del '60. *Diálogos pedagógicos*, 8(15), pp. 69-84. ISSN 1667-2003.
- Redston, C., & Cunningham, G. (2012). *Face2Face student's book pre-intermediate 2º edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Díaz, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE). *Foro de Educación*, 8(12), pp. 233-253. Recuperado el 27 de enero de 2015, de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/112/68>
- Santo-Tomás González, M. (2011). *From low to high order thinking skills in CLIL Science Primary textbooks: a challenge for teachers and publishers*. (Trabajo fin de master). Universidad Complutense de Madrid, E-Prints Complutense. Recuperado el 27 de agosto de 2014, de <http://eprints.ucm.es/13753/>
- Serradó, A., Cardenoso Domingo, J. M., y Azcaráte Goded, M. P. (2008, diciembre). *Los sucesos aleatorios: tendencias en los libros de texto*. Comunicación presentada en el simposio de la sociedad española de investigación en educación matemática, Badajoz, España.