



## Libros de texto de Geografía: prioridades, problemas y propuestas de innovación de autoras y autores

Nicoletta Elisa Sala<sup>1</sup>; Carlos Martínez-Hernández<sup>2</sup>; Enrico Squarcina<sup>3</sup>

Recibido: 9 de junio de 2025 / Enviado a evaluar: 30 de junio de 2025 / Aceptado: 9 de diciembre de 2025 / Publicado en línea: 22 de diciembre de 2025

**Resumen.** Este estudio analiza las perspectivas de autoras y autores de España e Italia sobre los libros de texto de Geografía para la educación secundaria. El objetivo es cubrir la falta de información sobre los procesos de diseño y escritura de los mismos y recoger sugerencias para su mejora. A través de un cuestionario, elaborado siguiendo la metodología de Lee y Catling (2017) aplicada a 7 autorías inglesas, se han destacado los aspectos que 7 autorías de España y 4 de Italia privilegian en el diseño de los libros de texto, incluyendo las prioridades que establecen, las dificultades que enfrentan y las innovaciones que proponen. Los resultados indican que evitar prejuicios y estereotipos y fomentar el dominio de los conceptos clave de la Geografía son elementos prioritarios para las autorías. En la elección de casos de estudio, se valoran su actualidad y relevancia. Entre las dificultades indicadas por las autorías, destacan la selección y adaptación de contenidos al formato y público de los libros de texto. Como propuestas de mejora, se plantea el uso de herramientas digitales y la introducción de cambios metodológicos, en la dirección de una didáctica competencial, que a través de la proposición de problemas geográficos favorezca la observación, la investigación y el pensamiento crítico. Autoras y autores coinciden en la necesidad de ofrecer contenidos actuales y útiles para comprender el mundo. Si bien hay similitudes con el estudio de Lee y Catling, también emergen particularidades, posiblemente relacionadas con los avances de las tecnologías y de la didáctica disciplinar.

**Palabras clave:** libros de texto; Geografía; editorial; innovación; didáctica.

**[en] Geography textbooks: authors' priorities, problems, and innovation proposals**

**Abstract.** This study investigates the perspectives of Spanish and Italian authors of geography textbooks for secondary schools. The aim is to fill the gap in information regarding the textbooks' design and writing processes and to gather suggestions for their improvement. Through a questionnaire, based on the one applied by Lee and Catling (2017) to 7 English authors, we gather the aspects that 11 authors from Spain and Italy (7 and 4 respectively) take into consideration in the design of textbooks, the priorities they set, the issues they face and the innovations they hope. Their priorities are to avoid prejudices and stereotypes and to promote mastery of key geographical concepts. In the selection of

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid (España)  
E-mail: nicosala@ucm.es. Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7765-4939>

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid (España)  
E-mail: cmartinezhernandez@ucm.es. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6526-6905>

<sup>3</sup> Università degli Studi di Milano-Bicocca (Italia)  
E-mail: enrico.squarcina@unimib.it. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8180-6350>

case studies, they value relevance and newness. Among the difficulties, authors indicate the process of selecting and adapting content to formats and targets. As proposals for improvement, the use of digital tools and the introduction of methodological changes are suggested, towards a competency-based approach, which promotes observation, research, and critical thinking through the proposition of geographical problems. Authors agree on the need to provide current and useful content to understand the world. Although there are similarities with the study of Lee and Catling, differences also emerge, possibly related to advancements in technologies and in geography education.

**Keywords:** textbooks; geography; publisher; innovation; education.

**Cómo citar:** Elisa Sala, N., Martínez-Hernández, C., Squarcina, E. (2025). Libros de texto de Geografía: prioridades, problemas y propuestas de innovación de autoras y autores. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, Avance en línea, 1-22.

## 1. Introducción

Los libros de texto son productos editoriales vinculados al sistema educativo. Tienen un mercado amplio, que representa respectivamente el 27% y el 23% de la facturación total de la edición española e italiana (Federación de Gremios de Editores de España, 2023; Associazione Italiana Editori, 2024), y un público de docentes y estudiantes que los usan como principales herramientas de enseñanza y aprendizaje: en un reciente estudio, solo el 10,4% de los docentes de Geografía de España declaró no usarlos (González, Rivero et al., 2024).

Los libros de texto, a pesar de las numerosas críticas relativas a la estandarización de sus estructuras (Raja y Miralles 2014; Pentucci, 2018), a la falta de actividades competenciales (González, Rivero et al., 2024; Vezzani, 2023) y a sus contenidos, que pueden transmitir estereotipos y visiones del mundo dominantes (Squarcina, 2007), han sido también elogiados como instrumentos de operacionalización del currículo en contextos de reforma (Crato, 2024). De hecho, los libros de texto permiten llegar a cada centro y a cada alumno, sea cual fuere su ubicación o su nivel socioeconómico (López, 2021), y proporcionan cierta tranquilidad ante los cambios educativos en el profesorado (Prats, 2011), porque ofrecen nuevas rutas para orientar la didáctica (Malatesta y Squarcina, 2011). Para los investigadores, por tanto, los libros de texto son fuentes documentales privilegiadas, tanto para aproximarse a lo que ocurre en el aula, como para evaluar críticamente las carencias o las mejoras del sistema educativo. Lee y Catling (2016) señalan, sin embargo, la falta de investigaciones relativas al proceso de diseño y escritura de los libros de texto de Geografía. Según estos autores, dicha falta se debe en parte al predominio de perspectivas críticas sobre los libros de texto como herramientas pedagógicas y en parte a la percepción de la escritura de los mismos como una actividad esencialmente ateórica, en lugar de ser genuinamente creativa. Según Lee y Catling (2016), los autores deberían poseer conocimientos específicos, disciplinarios y pedagógicos, útiles para traducir en la práctica las indicaciones teóricas del currículo, que en el diseño de los libros de textos funcionan como referencia y como vínculo.

El análisis bibliométrico de los trabajos publicados entre 1980 y 2019 en España sobre los libros de texto de Geografía, llevado a cabo por Morote (2020), demuestra

cómo estos recursos didácticos son, para los investigadores, fuentes documentales cada vez más relevantes. Aun así, el mismo autor indica que esta línea de investigación no está tan consolidada ni internacionalizada en comparación con la relativa a los libros de texto de historia, y señala la escasez de trabajos enfocados sobre cambio climático, recursos TIC e innovación (Morote, 2020). Los resultados de la revisión sistemática de la literatura sobre libros de texto de Geografía llevada a cabo por González et al. (2023) confirman un aumento de los estudios sobre el uso de los libros de texto de Geografía, aunque dichos estudios se limiten al formato en papel, a la escala geográfica regional y a la etapa escolar de secundaria o bachillerato.

En Italia, los estudios sobre libros de texto también priorizan la visión de contenidos, en clave histórica, de los procesos de publicación frente a los de autoría (Bandini, 2012; Pentucci, 2018; Giorda, 2020). No se han encontrado, por tanto, en la literatura española e italiana estudios recientes que tengan en consideración las perspectivas de las autorías o que analicen el proceso de diseño y escritura de libros de texto de Geografía, aunque, según Lee y Catling (2017), estudios de este tipo podrían ser útiles por tres razones: revelar intenciones, estrategias y técnicas de escritura de autoras y autores; adquirir ejemplos de diseño de contenido en educación; y que docentes y estudiantes, al comprender las intenciones de las autorías, obtengan el máximo beneficio de los libros de texto.

La selección de España e Italia, propiciada por la trayectoria investigadora de los autores, puede plantearse como un caso de estudio de un contexto euromediterráneo más amplio. Además, responde a las similitudes encontradas entre ambos países, que se sintetizan a continuación en cuatro puntos:

1. Los currículos de los dos países se han reformado después de la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo, en España con la Ley Orgánica de Educación de 2006, y en Italia con las *Indicazioni Nazionali* del 2007. No obstante, ambas leyes han sufrido reformas posteriores. En consecuencia, ambos currículos están actualmente organizados en competencias y saberes básicos, que para la materia de Geografía en la educación secundaria presentan importantes similitudes, las cuales se reflejan en los índices de los libros de texto.
2. Los sistemas de venta son parecidos: en ambos países hay gremios de editores y comerciales que proporcionan a los centros educativos ejemplares de muestra para que, en un mercado libre, el profesorado elija si utilizar manuales y cuáles (Eurydice, 2012). Aunque estén más difundidos en España, en función de las Comunidades Autónomas (Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza, 2025), también en Italia hay sistemas de préstamos financiados por parte de las administraciones públicas.
3. En ambos países, el profesorado que imparte Geografía en los centros de educación secundaria puede ser licenciado en historia o historia del arte. En Italia, también en literatura italiana.
4. La literatura científica de ambos países, que en las décadas pasadas tuvo un posicionamiento crítico respecto a los libros de texto. Estos fueron criticados

por no tener en consideración las diferencias culturales y sociales de cada grupo-clase y por no enseñar a los jóvenes a leer el libro vivo de la realidad social y política (Area-Moreira, 1991; Lodi, 1977). Estas críticas han impulsado gradualmente cambios en los libros de texto, que han ido incluyendo actividades para el desarrollo de las competencias disciplinares y clave y varios materiales digitales (Asociación Nacional Española de editores de Libros y materiales para la Enseñanza, 2024; Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato, 2025).

Las diferencias curriculares y las diferencias propias de los sistemas editoriales de España e Italia no son tan relevantes como para impedir un tratamiento conjunto de los datos y compararlos con los del contexto inglés, puesto que también el currículo inglés se organiza en saberes básicos y competencias (Department for Education, 2014). De igual forma, los libros de texto son elegidos por los profesores de los centros y están producidos por editores privados (Eurydice, 2012). Asimismo, es reseñable la tendencia actual en toda Europa a: incrementar el uso de las nuevas tecnologías y de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), citados en los currículos de los tres países; fomentar el trabajo de campo; e incluir formación en ciudadanía y sostenibilidad en los libros de texto (García-González, Palencia y Ondoño, 2021; Boccacci, 2023; Meissl, Kowasch y Buseth, 2025). Esta tendencia se podría detectar también en algunos países fuera de Europa, aunque la heterogeneidad complicaría el estudio comparado (ver, por ejemplo, Lee et al., 2021).

De esta forma, se optó por limitar la presente investigación al contexto euromediterráneo, a través de autorías de libros de texto para la educación secundaria en España e Italia, los dos países más fácilmente accesibles para los/as investigadores/as de este artículo. No se diferencian los resultados obtenidos por país, más allá de puntualizaciones concretas que se explicitarán, debido a la similitud de los resultados y para facilitar su comparación con los del estudio inglés que se usa de referencia, teniendo debidamente en cuenta la evolución temporal.

Definido el contexto euromediterráneo, con las particularidades hispano-italianas, y considerada la ausencia de investigaciones análogas a la inglesa en la literatura científica española e italiana, se estimó interesante someter a autores y autoras de España e Italia a un cuestionario conformado por una parte del cuestionario inglés de Lee y Catling (2017) y otra parte nueva de carácter cualitativo. Así, a la información sobre aspectos relevantes a la hora de redactar un libro de texto de Geografía, se añadió información abierta sobre dificultades, motivaciones e innovaciones esperadas.

El objetivo principal del presente estudio es indagar en los procesos de diseño y escritura de los libros de texto, evidenciando aspectos relevantes, problemáticos y mejorables de dichos procesos, para contribuir a la mejora de estas herramientas clave para la educación geográfica. Entre los objetivos secundarios del estudio se incluyen: (a) comparar los resultados del cuestionario con los del estudio inglés, por suponer contextos distintos y permitir evaluar su evolución temporal; (b) comparar las prioridades de autoras y autores con las indicaciones de los especialistas en

didáctica de la geografía y con las normativas vigentes; (c) comprender las consecuencias asociadas a las dificultades que encuentran las autorías, y evaluar la aplicabilidad de las innovaciones que sugieren.

## **2. Materiales y métodos**

### **2.1. Muestra de estudio**

La muestra queda compuesta por 11 autorías en total: 5 autoras y 6 autores, 7 de España y 4 de Italia. Todas las autorías comparten un perfil general caracterizado por una formación o profesión universitaria en Didáctica de la Geografía, docencia en educación secundaria y/o actividad en el mundo editorial, y una trayectoria generalizada de varios lustros y distintos manuales de texto publicados.

En el caso español, esta muestra, homogeneizada mayoritariamente en el contexto de la Comunidad de Madrid, asegura la representación de 3 de las editoriales dominantes, situadas entre las 5 con más mercado según González, Rivero y García (2024): Vicens Vives, Anaya, SM y Oxford. En el caso italiano, la muestra asegura la representación de 2 de los 3 grandes grupos editoriales que, según la relación de la AGCM (2024, p. 49), dominan el mercado: Mondadori y Zanichelli. Por una cuestión de confidencialidad, pactada en la aceptación a participar en este estudio, los perfiles individuales de las personas entrevistadas se encuentran anonimizados.

La poca representatividad de la muestra para investigaciones cuantitativas no se considera una limitación relevante en el ámbito de la presente investigación cualitativa, que pone el foco en el discurso narrativo de los datos obtenidos, incluso de los cuantitativos, como base de interpretación, y que precisa de atención personalizada, a costa del número de individuos encuestados. En cualquier caso, se trata de un número superior al de personas entrevistas en el estudio inglés que se utiliza como referencia. Además, la población de la que se extrae la muestra es ya de por sí reducida y difícilmente abarcable.

### **2.2. Instrumento de recogida de información: el cuestionario**

Se sometió a las personas entrevistas a una parte del cuestionario inglés de Lee y Catling, cuya validez se encuentra metodológicamente contrastada por la publicación de Lee y Catling (2017). Para ello, se tradujo el cuestionario al español y al italiano. Posteriormente, se validó el cuestionario con dos docentes de Didáctica de la Geografía hispano e italiano hablantes.

A los ítems del cuestionario de Lee y Catling, de respuesta ordinal sobre aspectos de importancia, se añadieron una pregunta de respuesta ordinal de clasificación de criterios y tres preguntas más, abiertas, con las que se pretendía que emergiesen las motivaciones de autoras y autores, las dificultades que encuentran en el proceso de

escritura y las innovaciones que introducirían en los libros de texto de Geografía. El presente estudio forma parte de una investigación más amplia de enfoque pragmático que pretende identificar precisamente las innovaciones didácticas útiles para la mejora de los libros de texto de Geografía.

El formato de los datos responde a la replicabilidad del estudio inglés y a criterios de optimización de toma de información en el menor tiempo posible empleado por los encuestados y con el menor compromiso posible de la confidencialidad.

La primera parte del cuestionario, derivada del estudio inglés, tiene como objetivo verificar qué aspectos consideran las autorías más o menos importantes en el diseño de los libros de texto de Geografía. Los aspectos para los cuales se solicitó una evaluación de importancia en escala Likert (de 1 = menos importante, a 5 = más importante) son los mismos 25 del estudio inglés, que Lee y Catling (2017) organizan en 5 categorías: (a) contenidos centrados en los contenidos; (b) contenidos centrados en el desarrollo cognitivo; (c) contenidos centrados en los procesos de aprendizaje; (d) contenidos centrados en la operatividad; y (e) contenidos centrados en la motivación.

La segunda parte del cuestionario versa sobre los criterios de selección de los casos de estudio. La indicación fue, a partir de una respuesta abierta, ordenar los 7 criterios extrapolados del cuestionario de Lee y Catling (2017) en función de la importancia que autoras y autores españoles e italianos les atribuyeran: del más al menos importante.

La tercera parte del cuestionario, que fue recopilado de forma anónima para los once participantes, consta de tres preguntas abiertas destinadas a identificar: (a) la principal motivación de autoras y autores; (b) las dificultades que encuentran; y (c) los cambios y las innovaciones que creen convenientes. Con estas preguntas se pretendía profundizar en la comprensión del fenómeno, recogiendo los aspectos motivacionales, que de otro modo no habrían emergido, y las consideraciones personales de los que trabajan en el sector de la edición escolar, peculiar porque aspira a la producción de libros epistemológicamente rigurosos, conformes a las normativas ministeriales y apreciables por su público, buscando un equilibrio entre espíritu innovador y conocimiento del natural conservadurismo didáctico de los docentes (Enriques, 2008).

### **2.3. Análisis de datos**

Los datos obtenidos fueron tratados con estadística descriptiva de síntesis, estructurando la información en tres apartados principales, tal y como se indica a continuación.

En primer lugar, se muestran los aspectos que autoras y autores consideran más importantes. Estos se han organizado en función de su puntuación media, de la más alta a la más baja, lo que permite establecer una jerarquía. No obstante, también se han vinculado a la media el estadístico de la moda (valor más frecuente) para asegurar una visión más acorde a las escalas ordinales de valores. Para algunos

aspectos fue posible establecer un claro criterio de prioridad; para otros, al obtener la misma puntuación, no. Por lo tanto, su posición en la lista es relativa: todos los aspectos de la 18<sup>a</sup> a la 22<sup>a</sup> posición, por ejemplo, tienen una media de 4,00. Se incluye también la posición en la lista de los aspectos más o menos relevantes para autoras y autores ingleses, para facilitar el análisis comparado.

En segundo lugar, se evalúa la importancia relativa de los criterios de selección de los casos de estudio expresada por los participantes. Esta se sintetiza realizando una media, por lo que los criterios fueron luego enumerados a partir del más importante. En este caso, se consideró oportuno especificar también cuántos autores habían indicado un criterio como prioritario en comparación con todos los demás, porque dicha indicación de otro modo se habría perdido. Los valores medios también se han vinculado aquí con la moda, para relacionar la jerarquía establecida con los valores más frecuentes de cada serie.

En tercer lugar, se analizan cualitativamente las respuestas dadas a las preguntas abiertas. Para cada pregunta, se agruparon las respuestas de similar contenido en categorías alusivas al mismo, para sistematizar el análisis. En la discusión de los resultados, las respuestas dadas a las preguntas abiertas se utilizarán también como referencias para contextualizar y profundizar los resultados de los primeros dos apartados del cuestionario.

Como última consideración metodológica, se aclara que los datos no se desglosan por país porque las respuestas fueron muy similares entre sí, de modo que solo se hará una referencia a dicha diferenciación en casos particulares y en la información cualitativa que así lo requiera. Esta circunstancia valida el planteamiento del contexto euromediterráneo que conforman España e Italia, indicado en la introducción.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Aspectos más importantes en el diseño de libros de texto de Geografía**

Del análisis de las respuestas relativas a los aspectos a tener en cuenta en el proceso de diseño de los libros de texto de Geografía (Tabla 1), se desprende la importancia que las autorías atribuyen a evitar prejuicios y estereotipos en la escritura (1<sup>a</sup> posición, con una media de 4,91; 4<sup>a</sup>-6<sup>a</sup> en el estudio inglés), seguida por la voluntad de desarrollar en los estudiantes el dominio de los conceptos clave de la Geografía (2<sup>a</sup>-3<sup>a</sup> posición, con una media de 4,82; 1<sup>a</sup> en el estudio inglés) y la capacidad de buscar información y respuestas a problemas geográficos (2<sup>a</sup>-3<sup>a</sup> posición, con una media de 4,82; 13<sup>a</sup>-17<sup>a</sup> en el estudio inglés). Autoras y autores estiman también importante cuidar los contenidos en términos de actualización y precisión (4<sup>a</sup>-5<sup>a</sup> posición, media 4,73, 2<sup>a</sup>-3<sup>a</sup> posición en el estudio inglés) y utilizar un léxico apropiado y adecuado a los destinatarios (6<sup>a</sup> posición, con una media de 4,64; 7-10<sup>a</sup> posición en el estudio inglés).

Por otro lado, se observa que algunos de los aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje y la operatividad tienen puntuaciones medias relativamente bajas. El hecho de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de autoevaluarse y monitorear los aprendizajes, por ejemplo, ocupa la última posición tanto en el presente estudio como en el inglés. Menos importantes resultan también el tener en consideración los resultados de aprendizaje esperados para que sean observables y medibles (23<sup>a</sup> posición, con una media de 3,91; 21<sup>a</sup>-22<sup>a</sup> en el estudio inglés), la atención a la activación de los conocimientos previos de los estudiantes (18<sup>a</sup>-22<sup>a</sup> posición, con una media de 4,00; 21<sup>a</sup> en el estudio inglés) y la diferenciación de las actividades por nivel y tipo (18<sup>a</sup>-22<sup>a</sup> posición, con una media de 4,00; 18<sup>a</sup>-19<sup>a</sup> en el estudio inglés).

Tabla 1. Aspectos que autoras y autores consideran más o menos importantes en el diseño de los libros de texto de Geografía, ordenados en función de la media y divididos por categorías: CC (content-centred): centrado en los contenidos; CD (cognitive development): desarrollo cognitivo; MO (emphasis on motivation): motivación; LP (learning processes): procesos de aprendizaje; OF (operational features): operatividad. Fuente de los datos de Inglaterra: Lee y Catling (2017).

	Media	Moda	Categoría	Posición en el estudio inglés
1. Evitar prejuicios y estereotipos.	4,9	5	CC	4 <sup>a</sup> -6 <sup>a</sup>
2. Desarrollar los conceptos clave de la geografía.	4,8	5	CC	1 <sup>a</sup>
3. Desarrollar la capacidad de los estudiantes para buscar información y encontrar respuestas a problemas geográficos.	4,8	5	LP	13 <sup>a</sup> -17 <sup>a</sup>
4. Cuidar los contenidos en términos de actualización y precisión.	4,7	5	CC	2 <sup>a</sup> -3 <sup>a</sup>
5. Desarrollar las competencias geográficas (a través del uso, la interpretación y la creación de mapas o trabajo de campo...)	4,7	5	CC	2 <sup>a</sup> -3 <sup>a</sup>
6. Utilizar un léxico apropiado y adecuado a los destinatarios.	4,6	5	CD	7 <sup>a</sup> -10 <sup>a</sup>
7. Ofrecer múltiples y variadas perspectivas sobre cuestiones sociales y culturales (migraciones, desigualdades...).	4,6	5	LP	21 <sup>a</sup> -22 <sup>a</sup>
8. Aplicar los conocimientos teóricos a contextos y situaciones diferentes.	4,4	5	LP	20 <sup>a</sup>
9. Buscar y proporcionar casos de estudio detallados (para incluir en el libro o para las lecciones de los docentes).	4,4	5	LP	4 <sup>a</sup> -6 <sup>a</sup>

10. Ofrecer numerosos ejercicios y diversas oportunidades de aplicación de los contenidos.	4,4	5	CC	13 <sup>a</sup> -17 <sup>a</sup>
11. Establecer una secuencia coherente y lógica de las actividades.	4,4	5	CD	4 <sup>a</sup> -6 <sup>a</sup>
12. Animar a los estudiantes a participar en experiencias prácticas.	4,3	5	MO/LP	13 <sup>a</sup> -17 <sup>a</sup>
13. Prestar atención a la viabilidad (establezcan las actividades para que sean acordes con las horas de clase, los contextos, los instrumentos...)	4,3	5	OF	12 <sup>a</sup>
14. Utilizar un estilo de escritura interesante y envolvente.	4,2	5	MO	7 <sup>a</sup> -10 <sup>a</sup>
15. Crear tareas auténticas, con diferentes posibles procesos de resolución y productos finales personales.	4,2	5	LP	13 <sup>a</sup> -17 <sup>a</sup>
16. Proponer conexiones con otras áreas temáticas en una perspectiva de interdisciplinariedad.	4,1	4	OF	23 <sup>a</sup> -24 <sup>a</sup>
17. Incentivar el aprendizaje fuera del aula (es decir, ofrecer oportunidades de trabajo de campo, en el mundo real...).	4,1	5	LP	13 <sup>a</sup> -17 <sup>a</sup>
18. Promover el uso de sistemas de información geográfica (SIG) para comparar e interpretar datos espaciales.	4,0	3	LP	23 <sup>a</sup> -24 <sup>a</sup>
19. Desarrollar las capacidades de orientación y posicionamiento.	4,0	5	CC	7 <sup>a</sup> -10 <sup>a</sup>
20. Activar los conocimientos previos de los estudiantes y hacer referencia a sus experiencias.	4,0	4	LP	21 <sup>a</sup> -22 <sup>a</sup>
21. Diferenciar las actividades por nivel y tipo (por ejemplo, ejercicios fáciles y difíciles, preguntas cerradas o abiertas).	4,0	4	CD	18 <sup>a</sup> -19 <sup>a</sup>
22. Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de colaborar con otros estudiantes.	4,0	4	LP	13 <sup>a</sup> -17 <sup>a</sup>
23. Tener siempre en consideración los resultados de aprendizaje esperados, para que sean observables y medibles.	3,9	5	CC/OF	18 <sup>a</sup> -19 <sup>a</sup>
24. Elegir temas divertidos e interesantes para los estudiantes.	3,7	4	MO	7 <sup>a</sup> -10 <sup>a</sup>
25. Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de autoevaluarse y monitorear los aprendizajes.	3,3	3	OF/LP	25 <sup>a</sup>

### 3.2. Los criterios de selección de los casos de estudio

En la lectura de los resultados relativos a los criterios utilizados en la elección de los casos de estudio (Tabla 2), emerge el criterio de la relevancia, prioritario para tres autores, seguido por la actualidad y el equilibrio geográfico, que se consideran transversalmente importantes. El propósito común parece ser el de describir territorios importantes, con problemas actuales, sin olvidarse de ofrecer varias visiones del mundo. Los otros criterios, en cambio, resultan ser más o menos importantes para los participantes: la experiencia personal, por ejemplo, o la disponibilidad de la información, prioritaria para dos de ellos, es poco relevante para otros.

El criterio de coherencia con el currículo, mencionado 5 veces en las respuestas abiertas de los autores ingleses, es de difícil interpretación: tres participantes lo consideran prioritario respecto a todos los demás, pero cuatro lo sitúan en último lugar. Esto, además de ser indicativo de la variedad de las respuestas dadas a esta pregunta de clasificación, podría también indicar un malentendido en la asociación entre los conceptos de currículo y casos de estudio.

Tabla 2. Criterios para la selección de los casos de estudio, ordenados por importancia relativa de 1 (el más importante) a 7 (el menos importante).

Criterios para la selección de los casos de estudio	Media	Moda	Autores que consideran prioritario este criterio
1. Relevancia	2,8	4	3
2. Actualidad	3,4	2	-
3. Equilibrio geográfico	3,5	4	-
4. Participación de los alumnos	4	5	2
5. Coherencia con el currículum	4,4	7	3
6. Conocimiento o experiencia personal	4,9	6	1
7. Disponibilidad de la información	5	7	2

### 3.3. Objetivos prioritarios, dificultades e innovaciones

Entre los objetivos prioritarios señalados por los autores en la primera de las respuestas abiertas (Tabla 3) destacan dos: el de proporcionar contenidos actuales, claros y comprensibles, que tengan una relevancia social y que ayuden a comprender, críticamente, las relaciones de interdependencia entre el ambiente físico y las actividades humanas; y el de ofrecer herramientas de enseñanza y aprendizaje útiles tanto para los docentes como para los estudiantes.

Tabla 3. Síntesis de las respuestas abiertas a la pregunta: "¿Cuál es tu primer objetivo, o tu principal motivación, como autora o autor de libros de texto de Geografía?".

Categorías	Citas de respuestas
Contenidos para comprender el mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Proponer contenidos que tengan una relevancia más allá de la clase (sostenibilidad, desigualdades...)</li> <li>– Interesar a los estudiantes en la geografía, que es útil para entender el mundo.</li> <li>– Explicar la interdependencia entre ambiente y actividades humanas.</li> <li>– Proponer ideas originales, abordar los temas más importantes de la geografía.</li> </ul>
Herramientas para la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Proporcionar una herramienta útil a mis compañeros.</li> <li>– Facilitar al profesorado tareas para que los alumnos adquieran competencias geográficas y de pensamiento espacial.</li> <li>– Que sea útil para el aprendizaje.</li> </ul>
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ofrecer herramientas para moverse en el mundo con un pensamiento crítico, educar a leer los fenómenos desde diferentes puntos de vista.</li> <li>– Desarrollar el pensamiento crítico sobre la relación del ser humano con el espacio.</li> </ul>
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hacer claro y comprensible los contenidos.</li> <li>– Ser clara, usar un lenguaje sencillo.</li> </ul>
Neutralidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ser neutral con respecto a las orientaciones políticas.</li> </ul>
Compromiso	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desarrollar los contenidos indicados por el editor o editora.</li> </ul>

Las principales dificultades encontradas en el proceso de diseño y redacción de los libros de texto de Geografía (Tabla 4) se refieren a la selección de los contenidos, que debe realizarse en acuerdo con la redacción, teniendo en cuenta tanto los límites de espacio, como los límites que derivan del uso de los libros de texto por parte de docentes, que tienen pocas horas, y de los estudiantes, que necesitarían un léxico preciso pero comprensible, proyectos gráficos más atractivos y actividades prácticas, a menudo sacrificadas en detrimento de la teoría. La variedad geográfica y cronológica de la legislación española se señala como particularmente problemática, porque obliga a autores y editores a continuos ajustes y cambios en la configuración de los libros de texto, lo que, como señala la Asociación Nacional Española de editores de Libros y materiales para la Enseñanza (ANELE, 2025), impide también que haya homogeneidad en los avances del sistema educativo español.

Tabla 4. Síntesis de las respuestas a la pregunta: “¿Cuáles son las dificultades que presenta el proceso de diseño y escritura de los libros de texto de Geografía?”.

Categorías	Citas
Selección de los contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Llegar a un acuerdo con el equipo editorial sobre los contenidos.</li> <li>– Elegir la jerarquía de los temas, identificar los adecuados para los estudiantes.</li> <li>– Selección de contenidos: qué incluir y qué dejar fuera.</li> <li>– La parte más difícil es el índice, decidir qué temas tratar.</li> </ul>
Formato y foco	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A veces, se da mucha teoría en lugar de aplicaciones prácticas.</li> <li>– Un diseño gráfico establecido, casi siempre poco atractivo.</li> <li>– Sintetizar en pocas páginas el contenido geográfico.</li> <li>– Adecuar los contenidos al número reducido de horas de clase.</li> </ul>
Normas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La variedad, geográfica y cronológica, de la legislación española.</li> <li>– Presentar contenidos curriculares que resulten atractivos al alumnado.</li> <li>– La necesidad de respetar las Indicaciones ministeriales, que obligan a tocar el máximo número de temas, a veces superficialmente.</li> </ul>
Actualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>– La constante actualización de los contenidos.</li> <li>– A veces es difícil elegir y encontrar datos actualizados y coherentes.</li> </ul>
Claridad	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Escribir de manera clara y comprensible manteniendo un estilo no banal.</li> <li>– Usar un léxico preciso, no demasiado especializado, y una sintaxis de fácil comprensión.</li> </ul>

Para mejorar los libros de texto de Geografía (Tabla 5), autoras y autores sugieren el uso de herramientas digitales innovadoras, como los SIG, y esperan la introducción de cambios tanto temáticos, para comprender la actualidad y educar en sostenibilidad, como metodológicos. En estas respuestas emerge la aspiración a una didáctica realmente competencial, que a través de actividades prácticas y preguntas geográficas fomente el pensamiento crítico, las competencias investigativas y la resolución de problemas, así como el diálogo con otras disciplinas.

Tabla 5. Síntesis de las respuestas a la pregunta: “¿Qué cambios temáticos o innovaciones consideras útiles para la mejora de los libros de texto de geografía?”.

Categorías	Citas
Herramientas digitales y SIG	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Uso ético de la Inteligencia artificial y de las redes sociales, introducir los SIG.</li> <li>– Incluir la utilización de los SIG en todos los capítulos.</li> <li>– Incorporación de las Tecnologías de la Información Geográfica al aprendizaje geográfico.</li> <li>– Integrar SIG.</li> <li>– Usar herramientas digitales innovadoras.</li> <li>– Una mayor interactividad.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Incorporación de herramientas y fuentes externas.</li> </ul>
Temas de actualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Educar para la sostenibilidad, introducir el concepto de mitigación en el contexto del cambio climático.</li> <li>– Contenidos actuales.</li> <li>– Seleccionar los temas para suscitar el mayor interés posible de los estudiantes.</li> <li>– Favorecer la comprensión de las consecuencias de los cambios en curso.</li> <li>– Incluir temas de actualidad no contemplados en los currículos.</li> </ul>
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Despertar el espíritu crítico a partir de la cartografía, los gráficos y las fuentes de datos.</li> <li>– Hacer preguntas geográficas.</li> <li>– Geo-encuestas.</li> <li>– Incluir actividades de tipo investigativo, de reflexión...</li> <li>– Análisis y propuestas de solución de problemas.</li> </ul>
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Los libros de texto siguen sin adaptarse al currículo competencial, dan más importancia a los contenidos que a las competencias.</li> <li>– Proponer actividades prácticas cercanas a la realidad.</li> <li>– Proyectos para desarrollar el pensamiento geográfico, más allá del aprendizaje conceptual.</li> <li>– Reducir los temas demasiado amplios basados en el aprendizaje memorístico.</li> </ul>
Formato	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Diseños más atractivos.</li> <li>– Organización por temas: geografía física, humana, ejemplos de geografía regional...</li> </ul>

#### 4. Discusión: prioridades, problemas y propuestas de mejora

##### 4.1. El diseño sigue centrado en contenidos, objetivos y subjetivos

La centralidad de los contenidos en el diseño de los libros de texto de Geografía, ya destacada en el estudio de Lee y Catling (2016), se confirma en las respuestas de las autoras y autores de España y Italia. En efecto, tres de los primeros cuatro aspectos que las autorías consideran más importantes a la hora de escribir un libro de texto están centrados en los contenidos: evitar prejuicios y estereotipos; desarrollar los conceptos clave de la Geografía; y cuidar los contenidos en términos de actualización y precisión. Estos tres aspectos resultaron prioritarios también en el estudio internacional de Lee et al. (2021).

La centralidad de los contenidos queda también patente en las respuestas de las dos primeras preguntas abiertas del presente estudio, relativas a las motivaciones y a las dificultades: cuidar los contenidos es necesario para permitir a los estudiantes "entender el mundo", comprender tanto "la interdependencia entre ambiente y actividades humanas" (Tabla 3) como "las consecuencias de los cambios en curso"

(Tabla 5). El diseño de los libros de texto con base en los contenidos se viene arrastrando de forma tradicional (Pentucci, 2018), a pesar de las últimas reformas legislativas hacia un currículum evaluado por competencias, quizás porque ningún libro de texto pueda redimir por completo la forma cerrada y transmisiva que todo producto editorial conlleva de por sí (Pigozzo, Martinelli, 2022).

Por otro lado, la selección, jerarquización y actualización de los contenidos se citan entre las dificultades principales en el proceso de diseño y escritura de los libros de texto. Igualmente, los resultados revelan ser también la dificultad de presentar los contenidos "de manera que resulten atractivos para los estudiantes" (Tabla 4). Esta preocupación, sin embargo, no es común a todos los participantes, ya que el hecho de elegir temas divertidos e interesantes para los estudiantes es uno de los aspectos que generalmente autoras y autores de España e Italia consideran relativamente menos importantes.

En cambio, los conceptos clave, que han vuelto al centro del debate didáctico-geográfico con la formulación de la teoría del conocimiento poderoso, son considerados transversalmente significativos. En esta línea, Maude (2017) distingue entre conceptos potentes, como *lugar, espacio, ambiente e interacción*, y conceptos substanciales, como *ciudad*, explicando que los primeros proporcionan a los estudiantes precisamente las herramientas válidas para entender el mundo del que autoras y autores hablan en sus respuestas abiertas a la primera pregunta abierta (Tabla 3). En los libros de texto de Geografía, sin embargo, tanto los conceptos potentes como los substanciales se explicitan primero y luego se utilizan en la proposición de casos de estudio y en la descripción de territorios, lo que conlleva dos tipos de dificultades, que tienen que ver con la subjetividad y con el léxico utilizado.

La prioritaria preocupación de autoras y autores relativa a evitar prejuicios y estereotipos en la escritura de los libros de texto, mencionada también en una de las respuestas a la primera pregunta abierta (se cita el objetivo de "ser neutral respecto a las orientaciones políticas"), es indicativa de la conciencia de la naturaleza interpretativa de las descripciones geográficas ofrecidas, más que de los conceptos clave. Según Maude (2017), la objetividad de estos últimos, en una visión socio-realista del conocimiento, se fundaría en el debate interno de la comunidad científica. Sin embargo, en las descripciones geográficas, y especialmente en las que pretenden "suscitar el mayor interés posible de los estudiantes" (Tabla 5), hay cierta dosis de subjetividad, de la que derivan muchos de los estereotipos antropocéntricos (Boccacci, 2023), etnocéntricos (Borghi y Lucenti, 2020) y de género (Martegani y Squarcina, 2011) que a menudo se detectan en las lecturas críticas de los libros de texto de Geografía.

Al describir, autoras y autores expresan, de forma más o menos explícita, concepciones difundidas u opiniones personales que a veces ni siquiera los docentes reconocen, si bien los estudiantes pertenecientes a las categorías discriminadas las identifican fácilmente. Por esto, la consideración en la que se tienen las representaciones es un criterio fundamental para la elección de los libros de texto (Shulman, 2024). Indicativo de la gran consideración que les reservan las autoras y autores italianos y españoles es el propósito de ofrecer múltiples y variadas

perspectivas sobre cuestiones sociales y culturales, que es tanto un objetivo personal como un objetivo para los estudiantes, quienes, como se lee en una de las respuestas a la primera pregunta abierta, deberían aprender a “leer los fenómenos desde diferentes puntos de vista, con un pensamiento crítico” y a invertir su visión del mundo para abrirse al otro (Tabla 3). El pensamiento crítico, por lo tanto, parece ser la respuesta al problema de la subjetividad interpretativa, también porque se relaciona con otro de los aspectos considerados preponderantes en la elaboración de los libros de texto: el de desarrollar la capacidad de los estudiantes de buscar información y encontrar respuestas a problemas geográficos.

El uso de un léxico apropiado y adecuado a los destinatarios es el segundo aspecto relacionado con la dificultad de ofrecer descripciones geográficas objetivas y, sobre todo, correctas. Es un aspecto importante para autoras y autores, que se menciona también en las respuestas a la segunda pregunta abierta, donde se cita la dificultad de “escribir de manera clara y comprensible”, de usar “un léxico preciso, pero no demasiado especializado” y “una sintaxis de fácil comprensión para todos los estudiantes” (Tabla 4). La simplificación lexical y sintáctica es problemática porque entra en conflicto, aunque no debería, con el rigor de la información y está relacionada con las imprecisiones que a menudo se encuentran en los libros de texto (Raja y Miralles, 2014). Estas dificultades aumentan cuanto más disminuye la edad de los usuarios (De Vecchis et al., 2020).

#### **4.2. Llamamiento a métodos competenciales de aprendizaje**

Autoras y autores consideran también importantes algunos de los aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje, como el desarrollo de las competencias de los estudiantes para buscar información y encontrar respuestas a problemas geográficos. Este aspecto se subraya en las respuestas a la tercera pregunta abierta relativa a las innovaciones auspiciadas, donde se menciona la intención de “hacer preguntas geográficas” y de “incluir actividades de tipo investigativo” útiles para “despertar el espíritu crítico a partir de la cartografía, los gráficos y las fuentes de datos” (Tabla 5).

El pensamiento crítico, que se solicita a través del debate sobre las cuestiones sociales vivas y las controversias espaciales (Lupatini, 2023), es un tema importante en la didáctica de la Geografía contemporánea y se considera cada vez más necesario que el discurso geográfico supere la supuesta objetividad de la descripción de un territorio (Malatesta y Squarcina, 2011). Asimismo, el pensamiento crítico se menciona en las competencias específicas del vigente currículo español (Boletín Oficial del Estado, 2020) y en los objetivos de aprendizaje del currículo italiano en curso de aprobación (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2025), que invitan precisamente a desarrollarlo a través del análisis de los principales problemas ambientales y sociales contemporáneos.

Por lo tanto, autoras y autores suscriben las propuestas de innovación provenientes de la investigación académica y los propósitos que impulsaron la

reforma de los currículos. Así, por ejemplo, auspician la introducción de “actividades prácticas cercanas a la realidad” y de “proyectos que permitan desarrollar el pensamiento geográfico” (Tabla 5) y consideran fundamental, en el proceso de diseño y escritura de los libros de texto, el aspecto relativo al desarrollo de las competencias geográficas. Al mismo tiempo, demuestran conocer los límites propios del sector cuando lamentan el hecho de que en los libros de texto “se da mucha teoría en lugar de aplicaciones prácticas” (tabla 4) o afirman, más expresamente, que se da “más importancia a los contenidos que a las competencias” (Tabla 5), porque, como se lee en los comentarios no incluidos en las síntesis, los docentes demandan que sigan así y que no cambien. Los docentes, de hecho, son los primeros destinatarios de los libros de texto, porque los eligen, y tienen sus convicciones profundas respecto a lo que debe o no debe ser enseñado y a los contenidos que deben o no deben estar en los libros de texto (Pentucci, 2018). Es por eso que, a pesar del enfoque competencial del currículo italiano y del español, los libros de texto están todavía organizados en estructuras tradicionales, con unidades didácticas que se suceden en un orden preciso y escasas excepciones al esquema metodológico clásico: explicación teórica – realización de las actividades - comprensión y expansión (Raja y Miralles 2014).

En los currículos vigentes, efectivamente, sólo se detallan objetivos, competencias y bloques de saberes básicos, y no se indican expresamente los contenidos, ni las regiones o los Estados que se deben o no se deben presentar a los estudiantes; solo en la versión provisoria del currículo italiano en curso de aprobación se citan expresamente Estados Unidos, China, India, Rusia, Brasil y Argentina por su importancia y por las particulares relaciones que mantienen con Italia (MIM, 2025). Sin embargo, si estos fuesen los casos de estudio a presentar, se trataría de una reducción sustancial del número de las descripciones territoriales habitualmente ofrecidas en los libros de texto de Geografía. Autoras y autores, desde luego, pueden seleccionar libremente los casos de estudio que quieren incluir en los libros de texto y lo hacen en función de su relevancia y de su actualidad, como se desprende de la pregunta de clasificación (Tabla 2), aunque para tres de ellos la coherencia con el currículo siga siendo el criterio prioritario. El currículo, al ser temáticamente amplio y de naturaleza vinculante, obliga “a tocar el máximo número de temas”, como se lee en las respuestas a la segunda pregunta abierta (Tabla 4).

En las respuestas a la tercera y a la primera pregunta abierta se mencionan otros elementos vinculantes a la hora de diseñar y escribir libros de texto: es difícil “adecuar los contenidos al reducido número de horas de clase” (Tabla 4) y es fundamental “desarrollar los contenidos indicados por el editor o la editora” (Tabla 3). Este compromiso emerge en el contexto español, donde los editores encargan la escritura de los contenidos a tres o cuatro autores, en el marco de un proyecto editorial ya predefinido. En Italia, donde el trabajo de diseño y escritura de los libros de texto se lleva a cabo individualmente o en pareja, con el soporte de la editorial, emerge la dificultad de resolver todos los problemas autónomamente.

Para concluir la discusión sobre los contenidos, la voluntad de “reducir los temas demasiado amplios, basados en el aprendizaje memorístico” y la de “desarrollar el

pensamiento geográfico, más allá del aprendizaje conceptual” (Tabla 5) demuestra la sintonía entre las propuestas de innovación o reforma que provienen de la investigación o de las leyes, con las ideas que circulan entre autoras y autores de España e Italia, a pesar de que el sistema de compraventa favorezca la conservación de modelos tradicionales.

#### **4.3. Avances didácticos de investigación pendientes o en vías de implementación**

Volviendo a los aspectos que autoras y autores consideran en el diseño del libro de texto, entre los que tienen puntuaciones medias bajas figura el de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de autoevaluarse y monitorear los aprendizajes. En cambio, este aspecto se cita como fundamental en un reciente artículo de Shulman (2024), que resume muchas de las instancias compartidas por la comunidad académica, ya que el conocimiento de los objetivos por parte de los estudiantes apoya la motivación.

Posiblemente subestimada resulta ser la diferenciación de las actividades por nivel y tipo. En este sentido, los libros de texto deberían estar diseñados para adaptarse a los distintos estudiantes (Shulman, 2024) y facilitar su inclusión. Esto permitiría también superar una de las principales críticas relacionada a su uso y relativa a su estandarización, que Orsi (2017) considera implícita tanto en el mismo producto editorial como en el sistema escolar, que invita a todos a enseñar lo mismo, en tiempos iguales y con el mismo instrumento. Las autoras y autores parecen concienciarse, como se aprecia en los docentes españoles entrevistados en el ámbito de un reciente estudio, al declarar que aprecian precisamente la amplia y variada oferta de ejercicios y actividades para el alumnado ofrecidos en los libros de texto (González, Rivero et al., 2024).

Otro aspecto relativamente subestimado y de lectura algo contradictoria es promover el uso de Sistemas de Información Geográfica (SIG). Este es el único aspecto que presenta una diferencia reseñable (mayor de 1,5) en las puntuaciones medias de España (3) e Italia (4,57), donde el tema es de candente actualidad por la reforma en curso. La introducción de los SIG en la didáctica de la Geografía, mencionada en la normativa española vigente y en la italiana en curso de aprobación, se considera importante también en el ámbito académico como parte del proceso de redefinición de la disciplina geográfica misma (De Miguel, 2013), y es expresamente auspiciada por muchos de los participantes de ambos países en las respuestas a la tercera pregunta abierta (Tabla 5). Esto podría ser indicativo de una integración en curso, de una apuesta para las ediciones futuras, que en Italia se publicarán en 2026, e incluso de una necesidad formativa para autoras y autores y docentes (Martínez-Hernández, 2021). En este sentido, habrá que hacer seguimiento igualmente al uso de la Inteligencia Artificial (IA) y Geo-IA, que aún no ha podido ser contemplada.

En cualquier caso, la lenta introducción de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) pone de relieve el conservadurismo de los docentes usuarios de los libros (Raja y Miralles, 2014), reforzado por los problemas de formación

especializada en la enseñanza de la Geografía en el contexto euromediterráneo. Aquí, el profesorado puede haberse formado en disciplinas específicas de las Ciencias Sociales (en el caso de España) o incluso de las Humanidades (en el caso de Italia), lo que dificulta la aproximación a las novedades conceptuales y procedimentales de la Geografía.

Para terminar, el papel desempeñado por los lenguajes icónicos utilizados en los libros de texto no emerge de las respuestas abiertas dadas por autoras y autores de Italia y España. Solo se menciona, una vez, el diseño gráfico, considerado poco atractivo (Tabla 4). Sin embargo, el hecho de que el diseño de los libros de texto apoye el aprendizaje es un criterio fundamental a tener en cuenta en su elección (Shulman, 2024), también porque la interpretación de mapas, fotografías, tablas y gráficos es una competencia específica de la educación geográfica. Probablemente, siendo la selección y la producción de estos materiales realizada por la editorial, autoras y autores no han tenido en cuenta este aspecto, desestimado también en los criterios del cuestionario inglés que se quiso replicar.

## 5. Conclusiones

Del análisis de las respuestas se evidencia la centralidad de los contenidos en el proceso de diseño y redacción de los libros de texto de geografía, ya señalada en el estudio de Lee y Catling (2017). La selección de los contenidos y su continua actualización son procesos difíciles, pero su cuidado es necesario tanto para evitar prejuicios y estereotipos, como para permitir a los estudiantes adquirir las competencias geográficas y los conceptos clave necesarios para comprender el mundo. A estas prioridades, que emergen tanto en este estudio como en el de Lee y Catling (2017), se añaden las relacionadas con el cuidado del léxico, que debería ser simple, pero apropiado y correcto.

En cambio, dos aspectos poco valorados por los participantes en el estudio de Lee y Catling (2017) resultan importantes para autoras y autores de España e Italia: la preocupación por ofrecer múltiples perspectivas sobre cuestiones sociales y culturales y la proposición de problemas geográficos, útiles para el desarrollo del pensamiento crítico y de las competencias transversales, como la de buscar informaciones, para compararlas e interpretarlas. En este caso, así como cuando buscan la futura incorporación de las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) en los libros, las autoras y autores de España e Italia demuestran ser sensibles a las indicaciones que provienen de la investigación académica. En ocasiones, estas se encuentran también empujadas por los cambios legislativos en el currículo escolar, tanto inglés, como español e italiano, e incluso extensible al resto de Europa. En todos los casos, las reformas curriculares promueven una mayor atención conceptual a la educación en sostenibilidad o procedimental a las TIG. En este sentido, haciendo un análisis crítico de la metodología aplicada, ha sido de gran utilidad contar, gracias a la ampliación del cuestionario y su enriquecimiento

cualitativo, con información adicional a la que se encuentra disponible en el estudio de Lee y Catling (2017).

Las principales dificultades señaladas por los participantes se refieren a la selección de los contenidos y a su adaptación tanto a los formatos editoriales, que implica la reducción de la complejidad de los temas propuestos, como al público objetivo y a la legislación, a menudo sujeta a cambios. En las respuestas abiertas, se mencionan las resistencias al cambio metodológico, que se relacionan con las expectativas de los docentes.

En definitiva, autoras y autores conocen y comparten las indicaciones comunes a las normas vigentes en Italia y España, en tanto plantean cambios coherentes con ellas, proponen profundizar en temáticas ambientales socialmente relevantes, así como desarrollar competencias a través de problemas geográficos, proyectos y actividades prácticas cercanas a la realidad.

## Contribución de la autoría

Nicoletta Elisa Sala: conceptualización, gestión de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, redacción – borrador original. Carlos Martínez-Hernández: conceptualización, metodología, administración del proyecto, recursos, supervisión, redacción – revisión y edición. Enrico Squarcina: recursos, supervisión, validación, redacción – revisión y edición.

## Referencias bibliográficas

- Area-Moreira (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Sendai Ediciones.
- Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (2024). *El libro educativo en España curso 2023-2024*. <https://anele.org/pdf/230907TXT-ANELE-Informe-El-libro-educativo-23-24.pdf>
- Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (2025). *El libro educativo en España curso 2024-2025*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2024/08/240828TXT-ANELE-El-libro-educativo-en-Espana-24-25.pdf>
- Associazione Italiana Editori (2024). *Rapporto sullo stato dell'editoria in Italia*.
- Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (2024). *Editoria scolastica in Italia. Rapporto Preliminare*. [https://www.agcm.it/dotcmsdoc/consultazioni/IC57\\_rapporto%20preliminare\\_o\\_mi.pdf](https://www.agcm.it/dotcmsdoc/consultazioni/IC57_rapporto%20preliminare_o_mi.pdf)
- Bandini, G. (2012). *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*. Firenze University Press.
- Boccaci, D. (2023). Una Terra da manuale: sostenibilità antropocentrica e produttivistica nei libri di testo scolastici. *Formazione & insegnamento*, 21 (1), 3-10. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23\\_02](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_02).

- Boletín Oficial del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Borghi, B. & Lucenti, M. (2020). Una storia da manuale. Ricerche in corso sulla rappresentazione dell'Islàm nei testi scolastici. *Didattica della storia*, 2 (1), 42–72. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11906>
- Crato, N. (2024). *Apología del libro de texto – Cómo escribir, elegir y utilizar un buen manual*. Narcea.
- De Miguel, R. (2013). Geoinformación e innovación en la enseñanza-aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. *Didáctica De Las ciencias experimentales y sociales*, 27, 67–90. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2344>
- De Vecchis, G. (1999). *Imparando a comprendere il mondo*. Kappa.
- De Vecchis, G., D'Allegra, D. & Pesaresi, C. (2020). *Didattica della geografia*. UTET.
- Department for Education (2014). *The national curriculum in England: key stages 3 and 4 framework document*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum>
- Enriques, F. (2008). *Castelli di carte, Zanichelli 1959-2009: una storia*. Il Mulino. <https://www.zanichelli.it/download/media/8rrx/Zanichelli%20Castelli%20di%20carte.pdf>
- Eurydice (2012). *L'adozione dei libri di testo nelle scuole europee. Rapporto Eurydice*.
- Federación de Gremios de Editores de España (2023). *Comercio interior del libro en España*. [https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio\\_interior\\_2023.pdf](https://www.federacioneditores.org/img/documentos/comercio_interior_2023.pdf)
- García-González, J. A., Palencia, S., & Ondoño, I. (2021). Characterization of Environmental Education in Spanish Geography Textbooks. *Sustainability*, 13 (3), 1159. <https://doi.org/10.3390/su13031159>
- Giorda, C. (2020). *L'immagine del mondo nella geografia dei bambini - Una ricerca sui materiali scolastici e parascolastici italiani fra Otto e Novecento*. Franco Angeli.
- González, J. M., Bel, J. C., Colomer, J. C. & Rivero, P. (2023). La investigación sobre el uso del libro de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en España: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 295-306. <https://doi.org/10.5209/rced.85747>
- González, J. M., Rivero, P. & García, S. (2024). Uso del libro de texto en España: un estudio exploratorio con profesorado de geografía, historia e historia del arte. *El Futuro del Pasado*, 16. <https://doi.org/10.14201/fdp.31282>
- Lee, J., Catling, S., Kidman, G., Bednarz, R., Krause, U., Martija, A. A., Ohnishi, K., Wilmot, D. & Zecha, S. (2021). A multinational study of authors' perceptions

- of and practical approaches to writing geography textbooks. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 30 (1), 54–74. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1743931>
- Lee, J. & Catling, S. (2016). Some perceptions of English geography textbook authors on writing textbooks. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25 (1), 50–67. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1106204>
- Lee, J. & Catling, S. (2017). What do geography textbook authors in England consider when they design content and select case studies? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26 (17), 342–356. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1220125>
- Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino*. Einaudi.
- López, R. F. (2021). *La reforma curricular y el libro de texto*. ANELE. [https://anele.org/wp-content/uploads/2021/04/Maquetado\\_LA-REFORMA-CURRICULAR-Y-EL-LIBRO-DE-TEXTO\\_v2\\_compressed.pdf](https://anele.org/wp-content/uploads/2021/04/Maquetado_LA-REFORMA-CURRICULAR-Y-EL-LIBRO-DE-TEXTO_v2_compressed.pdf)
- Lupatini, M. (2023). Spazio, pensiero spaziale critico e cittadinanza. En L. Rocca, B. Castiglioni & L. Lo Presti (Eds.), *Soggetti, gruppi, persone, pratiche, spazi e dinamiche delle mobilità umane* (pp. 57–60). Cleup.
- Malatesta, S. & Squarcina, E. (2011). Geografia e pensiero critico, Educare al territorio, educare il territorio. *Geografia per il territorio*. Carocci.
- Martegani, F. & Squarcina, E. (2011). Che fine ha fatto Pippi Calzelunghe? Rappresentazioni di genere nei sussidiari della scuola italiana. *Geotema*, 33, 44–51.
- Martínez-Hernández, C. (2021). *Facilitar la enseñanza/aprendizaje de Geografía Física jugando con el ordenador: SIG de licencia gratuita*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2878>
- Maude, A. (2017). Applying the Concept of Powerful Knowledge to School Geography. En C. Brooks, G. Butt & M. Fargher (Eds.), *The Power of Geographical Thinking* (pp. 27–40). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4_3)
- Meissl, M. E., Buseth, J. T. & Kowasch, M. (2025). Ecological sustainability in Austrian and British geography textbooks, *J-Reading*, 1, 93–109. <https://doi.org/10.4458/8018-07>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Nuove indicazioni per la Scuola dell'infanzia e Primo ciclo di istruzione, Materiali per il dibattito pubblico*. [https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce\\_5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.1&t=1741806754378](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf/cebce_5de-1e1d-12de-8252-79758c00a50b?version=1.1&t=1741806754378)
- Morote, A. F. (2020). La investigación sobre manuales escolares de Geografía españoles: Análisis bibliométrico (1980-2019). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 40 (2). Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/aguc.72983>
- Orsi, M. (2017). *A scuola senza zaino: Il metodo del curricolo globale per una didattica innovativa*. Erickson.

- Palma, M. T. (2009). Libri di testo e competenze. *Didattica critica della geografía*. Unicopli.
- Pentucci, M. (2018). *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento apprendimento*. Edizioni Junior.
- Pigozzo, F. & Martinelli, D. (2022). L'illusione dei libri di testo: racchiudere un'educazione civica aperta. *Educazione aperta*, 11, 68-90. <https://zenodo.org/records/6848716>
- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 5-6.
- Raja, M. J. & Miralles, P. (2014). La enseñanza de la geografía física en los libros de texto de educación secundaria: de la Ley general de educación a la ley orgánica de Educación. *Didáctica Geográfica*, 15, 109-128.
- Schulman, K. (2024). Instructional Materials and Textbooks. En S. Witham Bednarz & J. T. Mitchell (Eds.), *Handbook of Geography Education* (pp. 469-496). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-72366-7\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-031-72366-7_21)
- Squarcina, E. (2007). *Un mondo di carta e di carte*. Guerini Scientifica.
- Vezzani, A. (2023). Le risorse e i sussidi per i docenti che scelgono la collaborazione in classe: quale supporto all'innovazione delle pratiche didattiche? *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti*, 19 (42), 560-569. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.712>