

Concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en libros de texto

Monografía

Presenta

Laura Paola Díaz Veloza

Trabajo de grado para optar al título de

Licenciada en español y lenguas extranjeras con énfasis en inglés y francés

Profesor

Ronald Andrés Rojas López

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Bogotá, Colombia

2023-1

Ronald Andrés Rojas López, profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, del Departamento de Lenguas Extranjeras en la Facultad de Humanidades,

AUTORIZA:

La presentación de la Tesis de pregrado titulada Concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en libros de texto realizada por Laura Paola Díaz Veloza, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés, por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

En Bogotá, a los 2 días del mes de mayo de 2023.

Contenido

1. Contexto investigativo	10
1.1 Contexto curricular.....	10
1.2 Problema de investigación	17
1.3 Objetivos	23
2. Marco conceptual.....	24
2.1 Antecedentes investigativos	24
2.2 Referentes conceptuales	29
2.2.1 Libros de texto escolares	29
2.2.2 Procesos de enseñanza – aprendizaje	33
3. Diseño metodológico	38
3.1 Enfoque Metodológico.....	38
3.2 Método de análisis.....	42
3.3 Muestra documental	44
3.4 Instrumentos de recolección y análisis.....	45
3.5 Cronograma de acciones y de roles.....	47
3.6 Consideraciones éticas	49
4. Análisis de datos.....	51
4.1 Categorías principales	52
4.1.1 Objetivos / fines del PEA.....	53
4.1.2 Actores del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje	57
4.1.3 Contenido	60
4.1.4 Actividades / Métodos.....	65
4.1.5 Evaluación	69
4.2 Categorías emergentes.....	72

5. Conclusiones	76
5.1 Balance de aprendizajes	76
5.2 Sugerencias investigativas.....	82
6. Referencias	85
7. Anexos	90

Tabla de figuras

Figura 1. Proceso de enseñanza - aprendizaje. Addine, F. (2004).	36
Figura 2. Objetivos de aprendizaje, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 8, primer y segundo bimestre.	53
Figura 3. Objetivos de aprendizaje del libro 2 Way to go, student's book.	54
Figura 4. Sugerencias de preparación, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 7, tercer y cuarto bimestre, libro docente.	56
Figura 5. Funciones del estudiante, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 7, primer y segundo bimestre.	58
Figura 6. Introducción, libro English, please! Student's book 1.....	58
Figura 7. Funciones del profesor, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 8, primer y segundo bimestre, libro docente	59
Figura 8. Actividad, libro 1 Way to go! Student's book.....	60
Figura 9. Actividad, libro Aula sin fronteras, lenguaje 9, primer bimestre, libro estudiante.....	61
Figura 10. Logros primera unidad y actividad, libro English please! 2, Student's book.	62
Figura 11. Primera actividad, módulo segundo bimestre, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 9, libro estudiantes.....	64
Figura 12. Actividades de introducción y cierre del primer módulo, libro 3 Way to go! Student's book.....	64
Figura 13. Actividades, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 7, tercer y cuarto bimestre, libro de estudiantes.	66
Figura 14. Actividades, libro English, please! Student's book 3 fast track.....	66
Figura 15. Actividad, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 7, tercer y cuarto bimestre, libro estudiantes.	67
Figura 16. Actividad, libro English, please! Student's book 3 fast track.	68
Figura 17. Actividad evaluativa, libro Aulas sin fronteras: Lenguaje 7, tercer y cuarto bimestre, libro de estudiantes.....	69
Figura 18. Sugerencia de evaluación, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 9, cuarto bimestre, libro docente.	69

Figura 19. Retroalimentación de evaluación, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 8, tercer y cuarto bimestre, libro docente.	70
Figura 20. Evaluación, libro English, please! Student's book 2 fast track.	71
Figura 21. Tarea, libro Aulas sin fronteras, Lenguaje 9, tercer bimestre, libro estudiante.	73
Figura 22. Página de identificación y datos editoriales del libro English, please! Student's book. 2 Fast track	74

Resumen

El presente estudio es una investigación documental de tipo cualitativo, enmarcada en el análisis de contenido y la investigación en educación, que busca analizar los procesos de enseñanza – aprendizaje presentados en los libros de texto de lenguas encontrados en la plataforma gubernamental Colombia Aprende. Para lo anterior, se crearon originalmente 6 categorías de análisis, que giran en torno a los componentes del Proceso de enseñanza – aprendizaje y los libros de texto como elemento educativo. A partir de esto, se recolectó y sintetizó la información por medio de fichas de lectura, y una matriz de codificación, encontrando así que: 1) los objetivos se centran en acciones que requieren habilidades de procesamiento de primer nivel de acuerdo a la taxonomía de Bloom; 2) al estudiante se le asigna un papel pasivo respecto a los ejercicios propuestos y su proceso de aprendizaje, 3) la lengua es enseñada valiéndose de otros temas que no necesariamente están relacionados con ella, 4) las actividades de selección y completar son abundantes y se presentan más que las actividades que requieren creación por parte de los estudiantes, 5) los libros de texto desaprovechan completamente su formato digital.

Palabras clave

Libros de texto, procesos de enseñanza – aprendizaje, pedagogía del lenguaje, revisión documental.

Abstract

This research is a qualitative documentary research, framed in content analysis and educational research, which seeks to analyse the teaching-learning processes as they are presented in the language textbooks found on the governmental platform Colombia Aprende. For this purpose, 6 categories of analysis were created, which concern the components of the

teaching-learning process and textbooks as educational elements. After this, the information was collected and synthesised by means of reading cards and a coding matrix, thus finding that 1) the objectives are focused on actions that require first level processing skills according to Bloom's taxonomy; 2) the student is assigned a passive role in the proposed exercises and their learning process, 3) the language is taught using other subjects that are not necessarily related to it, 4) selection and completion activities are abundant and are presented more than activities that require creation by the students, 5) the textbooks completely waste their digital format.

Key words

Textbooks, teaching-learning processes, language pedagogy, documentary review.

1. Contexto investigativo

El presente capítulo busca describir un panorama de la actualidad educativa para establecer el contexto curricular que rodea, y del cual surge, el problema de investigación. En adición, se encontrará la delimitación del problema, con elementos tales como una breve caracterización de la plataforma Colombia Aprende y los objetivos a alcanzar, con los cuales se pretende caracterizar los libros de texto de lengua hallados en la mencionada plataforma y diseñados para los cursos de bachillerato, con el objetivo de analizar los procesos de enseñanza – aprendizaje propuestos en ellos y, finalmente, a partir del análisis y la reflexión realizadas, brindar ciertas recomendaciones a docentes que utilicen este tipo de material.

1.1 Contexto curricular

Antes de empezar la presente investigación, es importante preguntarse lo que motiva, curricularmente hablando, un trabajo de este tipo. Se refiere entonces a los lineamientos de formación de maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, pues estos buscan “la formación de profesores capaces de entender críticamente las dinámicas del cambio contemporáneo [...] Ello requiere, en consecuencia, de individuos autónomos, conocedores de las particularidades culturales y de las capacidades y preocupaciones éticas de la comunidad.” (Universidad Pedagógica Nacional, 2013, p. 3). En este sentido, el comprender los lineamientos y sugerencias gubernamentales permite evaluarlos críticamente y, de esta manera, formularse preguntas y reflexiones en torno a ellos. Es decir, la investigación de los libros de texto como material de apoyo escolar brindado por el gobierno se torna relevante en tanto el quehacer docente requiere

de una constante reflexión y evaluación crítica no solo de la labor propia, sino de aquellos elementos que entran dentro de esa labor.

No solo lo anterior, sino que, además, para la Universidad Pedagógica Nacional resulta importante fortalecer “la construcción conceptual en las disciplinas que le competen (mediante la docencia y la investigación)” (Universidad Pedagógica Nacional, 2018, p. 8), por lo que los proyectos de investigación de las disciplinas pertenecientes a la licenciatura en lenguas colaboran en la construcción conceptual, tanto de los temas de la disciplina, como del proceso de docencia que se busca que los estudiantes lleven a cabo.

Adicionalmente, para el Departamento de español y lenguas extranjeras de la universidad, la investigación se convierte en un tema importante para la formación académica en tanto el entorno en el cual nos encontramos se encuentra en constante cambio y, de igual manera, tiene que haber constante innovación, tal como se comenta en el siguiente documento:

La investigación es esencia misma de la academia, y una necesidad puntual para el ámbito de la pedagogía, pues es indispensable que los educadores investiguen, reflexionen sistemáticamente su práctica pedagógica y observen (examinen o analicen) los problemas y fenómenos de la educación desde el interior mismo de la pedagogía. (Universidad Pedagógica Nacional, 2018, p. 87)

En adición, la investigación sobre los materiales que interesan en este trabajo, es decir, los libros de texto, resulta relevante en tanto estos son elementos que se utilizan en el contexto educativo, y cuyo uso tiene incidencia en temas pedagógicos y didácticos tan importantes como lo son los contenidos de clase, objetivos de aprendizaje, actividades y evaluaciones que se

llevarán a cabo, entre otros, los cual hace necesaria una reflexión en torno a las dinámicas que traen consigo los libros y su puesta en acción en el aula de clases.

Es decir, la investigación no solo es relevante para la pedagogía, sino necesaria en ella, en cuanto la pedagogía es un campo que requiere de constante actualización para poder “interpretar y captar mejor la realidad” (Universidad Pedagógica Nacional, 2018, p. 88). Así, teniendo en cuenta que una investigación documental de este tipo no se había realizado antes en la universidad, la presente exploración no solo permitiría profundizar en los conocimientos teóricos de disciplinas pertenecientes al lenguaje, también ahondaría en la pedagogía del lenguaje, en cuanto se analizan los aspectos de la lengua enseñados en distintos grados y la manera en que estos contenidos son transmitidos, por lo que se estudia un fenómeno encontrado al interior de la pedagogía que puede resultar en un progreso en el quehacer docente.

Ahora bien, partiendo de las políticas educativas desarrolladas por el país, en el caso del área de español, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) están orientados hacia el “desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes –tanto en lo verbal como en lo no-verbal– que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.” (Ministerio de educación nacional, 2020, p. 21), estableciendo el lenguaje como “instrumento esencial de conocimiento [que brinda] la posibilidad de apropiarse del entorno e intervenir sobre la realidad social de formas muy ricas, diversas y complejas.” (Ministerio de educación nacional, 2020, p. 20).

En el caso de políticas locales, se busca implementar un modelo que articule dicha asignatura con un programa de formación integral del estudiante, lo que “exige abordar la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y capacidades en el uso crítico y

creativo del lenguaje” (Alcaldía mayor de Bogotá, 2014, p. 22). Es decir, la formación, en todos los ciclos de educación, en cuanto al área de Lengua castellana, se encuentra enfocada en lograr que los estudiantes realicen un uso crítico y a la vez creativo de su lengua materna, así como el desarrollo de habilidades expresivas y comprensivas, dado que el lenguaje es una manera de intervenir en la realidad, y una puerta para el conocimiento.

Respecto a la enseñanza de inglés, en el país se crean iniciativas como la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo desde el año 2005, y la creación y puesta en marcha de Los Derechos Básicos de Aprendizaje en inglés (2016) para la básica primaria, y el “Suggested Curriculum” (2016) desde grado 6° hasta grado 11° de bachillerato. Los esfuerzos estatales por la implementación del inglés tienen origen, según el Ministerio de Educación Nacional, en las nuevas necesidades que ha implementado el fenómeno de la globalización al país. Según el Ministerio, “es esencial (que los) estudiantes colombianos se preparen para afrontar las exigencias del mundo globalizado” (2006, p. 3), esto, mediante el aprendizaje de dicha lengua, ya que “tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida” (Ministerio de educación Nacional Colombia & British Council, 2006, p. 3). El aprendizaje del inglés se da entonces en medio de la necesidad de comunicarse en el mundo globalizado.

Como ya se observó, el gobierno nacional ha implementado varios planes de acción en forma de políticas públicas de educación. Ejemplo de esto son los Derechos Básicos de Aprendizaje, los Estándares Básicos de Aprendizaje, o el proyecto 40 x 40. Todos estos documentos representan planes de acción que proponen a los docentes determinadas metas de aprendizaje, sugerencias temáticas y concepciones didácticas a seguir en las aulas durante el

proceso de enseñanza, y que sugieren determinados materiales de apoyo para lograr los objetivos propuestos.

En ellos, los libros de texto se mencionan como un material de apoyo que puede colaborar en el desarrollo de las clases. De hecho, en el proyecto de educación 40 x 40, lanzado en la alcaldía de Gustavo Petro con el objetivo de “ofrecer orientaciones pedagógicas para el área de Humanidades-Lengua Castellana, al proceso de integración curricular para la formación integral y la excelencia académica” (Alcaldía mayor de Bogotá, 2014, p. 13), surge el denominado Enfoque diferencial, que pretende “brindar una atención educativa de calidad y pertinente en coherencia con la heterogeneidad de los niños, niñas, jóvenes y adultos pertenecientes a poblaciones diversas” (Alcaldía mayor de Bogotá, 2014, p. 38). Es en este enfoque en el cual se recomienda:

“Acudir a medios y mediaciones técnicas y tecnológicas que garanticen el acceso y la participación de la población para el aprendizaje de la lengua castellana o segundo idioma, tales como imágenes, cuentos en lengua de señas colombiana, frisos, y cartillas adecuadas, por ejemplo, audiolibros o en sistema braille.” (Alcaldía mayor de Bogotá, 2014, p. 40)

Sin embargo, no solo el gobierno nacional se ha referido a la importancia de este material escolar, pues la relevancia de los libros de texto en las aulas ha sido reconocida por entidades internacionales como el Banco Mundial, que recomendó a los libros de texto como herramientas a implementar en países en desarrollo en la década de los 90, estableciendo la importancia de mejorar su calidad y provisión en instituciones (Gannicott & Thorsby, 1992).

De la misma manera, la OCDE, en un informe titulado ‘Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia’, que es luego traducido y adoptado por el Ministerio de Educación Nacional, indica lo siguiente al hablar acerca del gasto público por estudiante en Colombia, y señala que este se encuentra por debajo del promedio establecido por la OCDE: “Esto deja fondos limitados para invertir en recursos que podrían mejorar la calidad, como el desarrollo profesional de los docentes y libros de texto” (2016, p. 50). Lo cual deja ver que, para la OCDE, el libro de texto escolar es una herramienta que puede mejorar la calidad de la educación, y que se deben establecer recursos para poderlos elaborar de manera profesional.

Con lo anterior, podemos verificar que los libros de texto son vistos como materiales valiosos para la enseñanza no solo por el gobierno colombiano, sino también por diferentes organismos internacionales que fomentan la producción y el uso de estos materiales, lo que se refuerza por la creación de plataformas como Colombia Aprende.

Colombia aprende es un portal educativo creado por el gobierno nacional en el año 2004. En la revista Al tablero, una revista del Ministerio de educación, es descrito como “una herramienta de apoyo para el mejoramiento educativo” («La nueva red del conocimiento», 2004, p. 1) que cuenta con diferentes recursos encaminados hacia el aumento de la calidad educativa, mejorando el desempeño docente e institucional: “Con las múltiples actividades, servicios, recursos y experiencias del Portal, se acelera el proceso de cualificación de docentes y directivos docentes, de sus prácticas pedagógicas, gerenciales y de gestión en las instituciones educativas.” («La nueva red del conocimiento», 2004, p. 1).

En la actualidad, el mismo portal se describe como “una red de servicios, herramientas y contenidos para apoyar los procesos de enseñanza – aprendizaje” (Colombia Aprende, s. f.) en

donde no sólo se encuentran recursos educativos, sino plataformas educativas de entretenimiento, cursos gratuitos y espacios de interacción.

Al tratar de los contenidos, que además son de acceso libre y gratuito para cualquier persona a nivel nacional e internacional, Colombia Aprende divide sus recursos en 10 diferentes secciones. Las secciones denominadas *Colecciones Colombia Aprende* y *Enfoque educativo STEM+ para Colombia*, se encuentran recursos educativos dirigidos especialmente a los docentes por paquetes con tópicos como los aprendizajes socioemocionales de los estudiantes, la educación rural o la jornada única en el primer caso, y, en el segundo, dirigidos a profesores de las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas.

Las secciones *Red Aprende*, *Aprender Digital*, *Aprender Digital versión ligera*, *Contenidos para aprender*, *Biblioteca Digital Colombia Aprende*, *Aulas sin fronteras* y *Eco Web 2.0* contienen materiales no solo para los docentes, sino también para los estudiantes, divididos por grados, temas y/o áreas. En ellas se encuentran contenidos como video clases, documentales, series, guías, literatura, y libros de texto diseñados para facilitar y mejorar la labor docente.

Finalmente, se encuentra la sección *INSOR Educativo*, en la cual se pueden encontrar diferentes recursos educativos diseñados en lenguaje de señas tanto para maestros como para estudiantes.

Al hablar del aporte que esta plataforma hace al área de lenguas, más allá del contenido que informa de las políticas públicas en el área, o de los documentos diseñados en torno al lenguaje de señas, se encuentran paquetes concentrados en torno a temáticas como la comunicación, la lectura, la escritura, entre otros, además de libros de texto diseñados para esta área por curso y por bimestre, y una plataforma diseñada específicamente para la enseñanza del inglés.

Es de esta manera que, teniendo en cuenta el interés de formación crítica y reflexiva de la universidad, la relevancia dada a los libros de texto en el contexto educativo por diferentes políticas públicas nacionales y locales, además de por organismos internacionales, y la existencia de plataformas gubernamentales como Colombia Aprende, surge un interés por analizar estos materiales de apoyo escolar, examinando su contenido y la manera en que en él se sugieren unas determinadas maneras de enseñar y aprender y, con ellas, toda una apuesta ético-política.

1.2 Problema de investigación

El presente apartado busca definir los conceptos de proceso de enseñanza – aprendizaje, y libro de texto en un marco de la pedagogía de lenguas para resaltar la pertinencia e interés investigativo del presente estudio. Con este objetivo en mente, se ahondará primero en el concepto de proceso de enseñanza – aprendizaje y sus componentes, para luego revisar el concepto de libro de texto, y su papel y tensiones en el mundo pedagógico.

En primer lugar, es necesario entender que uno de los componentes más importantes del proceso de enseñanza – aprendizaje es el papel tanto del maestro, como del estudiante. Respecto a esto, se entiende que “El proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje.” (Abreu et al., 2018, p.611).

El proceso de enseñanza – aprendizaje (en adelante PEA) es un concepto ampliamente discutido, sobre el cual existen muchas acepciones. Una de ellas lo entiende como

Aquel proceso educativo institucional que de modo más sistémico organiza y estructura la enseñanza en relación con la manera que debe ocurrir el aprendizaje, a partir de la relación esencial que se da entre los fines de la educación (objetivos) y la precisión de los

contenidos y de éstos con la dinámica (maestro, alumno, métodos, medios, formas, evaluación). (Pla citado en Abreu et al., 2018, p. 612)

Es decir, es un proceso que nace a partir de la relación entre determinados objetivos educativos, y elementos como los contenidos a enseñar, los roles de los docentes y los estudiantes, el método de enseñanza que se quiera utilizar y, con ello, la evaluación que se realice.

Ahora bien, es importante resaltar que los PEA varían en función de aspectos como los modelos pedagógicos vigentes, que dan más o menos importancia a determinados aspectos y metodologías dentro de los procesos, y, en el caso de áreas como la de lenguas, en función de la concepción de lengua del momento, lo que sucede debido a que “[...]el proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado históricamente. Toda época y sociedad determinan y concretan los objetivos de este proceso” (García, 2004, p. 612). Sin embargo, a pesar de que los PEA se encuentren en constante variación, los elementos ya mencionados (objetivos de enseñanza, roles de docentes y alumnos, metodologías y evaluación) se mantienen en ellos como constantes y, por lo tanto, elementales.

Como segundo componente de la presente investigación se encuentran los libros de texto. Respecto a ellos, es importante reconocerlos como mucho más que simples materiales de apoyo presentes para complementar los procesos educativos, pues en ellos convergen varios elementos en pugna que tienen que ver con el contexto en el cual los libros se encuentran inmersos, y que afectan de manera directa a la población que los utiliza tanto como recurso para enseñar, como a manera de herramienta de aprendizaje.

Los elementos en tensión en la construcción de estos materiales escolares son varios, pues en ellos juegan aspectos tales como las políticas educativas vigentes en el momento, el interés comercial de las editoriales que los crean, los distribuyen y que, indiscutiblemente, los quieren vender, además de la estandarización de las temáticas y metodologías propuestas en ellos, originadas, precisamente, en el afán de las empresas de mover su producto en el mercado.

En medio de la pugna entre estos componentes, se crea una propuesta de enseñanza y aprendizaje plasmada en los libros que se publican y se utilizan en clases, y que luego es implementada en las aulas en donde se manejan estos materiales, pues, como lo indica el profesor Carlos Lomas:

... a menudo quienes enseñan en las aulas suelen delegar en los textos escolares de cada materia la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura educativa como la selección y la secuencia de los contenidos lingüísticos y literarios, el tipo de textos utilizados, el modo de organizar las actividades de aprendizaje y los métodos e instrumentos de la evaluación. (2010, p. 12)

Es así como, en este contexto, las editoriales se han encargado de crear una gran variedad de libros de texto con existencias para todos los grados, cursos y niveles de conocimiento a los que acudir si de enseñar o aprender una lengua se trata. Con una variedad de temáticas tanto gramaticales como sintácticas y fonéticas, materiales de estudio ya seleccionados, textos de trabajo ya implementados, actividades de práctica ya diseñadas y evaluaciones ya preparadas, los libros de texto han acompañado la labor docente desde hace varios años, utilizándose para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Menescardi et al., 2017). A pesar de esto, resulta relevante reconocer al libro de texto como herramienta que no solo colabora en la enseñanza de

lenguas, sino como un elemento constituido por diferentes intereses y objetivos que van más allá de lo superficial de su contenido.

El reflejo de los intereses que mueven a los libros se puede encontrar en aspectos tales como su contenido, su organización, el tipo de actividades que implementan y el orden que manejan, entre otras cuestiones, que nos muestran la propuesta de proceso de enseñanza y aprendizaje que se quiere seguir.

Estos elementos nos dan cuenta, como ya se ha mencionado, de una determinada manera de enseñar, con temas, actividades y evaluaciones ya preparadas, creando una ruta a seguir en el aula de clase, es decir, estableciendo un proceso de enseñanza. A su vez, esto da cuenta de la manera en la que se pretende que se aprenda la lengua, implicando, paralelamente, ciertos usos de la misma, pues se pueden implementar énfasis en aspectos culturales, académicos, comunicativos, etc., al tiempo que se refuerzan ciertas habilidades de pensamiento y del uso de la lengua, lo que implica un proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior es muestra de que “los libros de texto y todos los materiales escolares pueden ser perfectamente estudiados y considerados como una representación de los intereses de una sociedad e igualmente como modelos subliminales y paradigmáticos de una forma de pensar, de una mentalidad” (Beas et al., 1995, p. 37). Bajo esta lógica, los libros que son distribuidos por el Ministerio de Educación Nacional no solo deben mostrar los intereses de la sociedad en la que estamos inmersos, sino que deben reflejar los intereses que tiene el Ministerio, y por tanto el gobierno, respecto a la formación en lenguaje de los ciudadanos.

De esta manera, preguntarse por la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en medio de las tensiones ya mencionadas, resulta necesario en la

actualidad, en la que incluso el Ministerio de Educación envía libros de texto a las instituciones para complementar el proceso de enseñanza de las lenguas materna y extranjera. Por lo tanto, la pregunta de investigación que este proyecto se propone resolver es **¿De qué manera se configuran los procesos de enseñanza – aprendizaje de lengua en Colombia a través de libros de texto de lengua de la plataforma Colombia Aprende?**

Al ser publicados en el marco de propuestas estatales como los Estándares básicos de aprendizaje, los Derechos básicos de aprendizaje, o los Referentes para la didáctica del lenguaje por ciclos, y además distribuidos por el gobierno en la plataforma Colombia Aprende, estos libros llaman la atención de la investigación, que se centrará, específicamente, en los libros de lengua, sea esta español o inglés, en el nivel de educación secundaria. Se buscará, por lo tanto, identificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se constituyen en estos libros de texto mediante el análisis detallado de su contenido, identificando elementos clave para este tipo de procesos.

Con el problema ya delimitado, es importante hablar de la relevancia que tiene esta propuesta como proceso de investigación, y, por lo tanto, las razones que justifican llevar esta empresa a cabo.

En primer lugar, una mirada crítica entorno a los procesos de enseñanza- aprendizaje que proponen los libros de texto de inglés y de español resulta beneficiosa para la educación puesto que es importante ser conscientes, a la hora de formar, de los factores que se ponen en juego en las dinámicas que proponen estos textos, dinámicas que terminan afectando al sujeto en formación, puesto que la investigación en educación pretende “la mejora de las prácticas educativas, de aprendizaje, de enseñanza, en las dinámicas de interacción en la familia, en las aulas, en los centros, en los rendimientos académicos del alumnado y en la calidad educativa” (Martínez González & Ministerio de educación y ciencia, 2005, p. 12), Como textos utilizados

tanto en el aula, como fuera de ella, es importante conocer la propuesta de enseñanza - aprendizaje que realizan, y, a partir de ello, utilizarlos de manera crítica y reflexiva.

Adicionalmente, una investigación con estos propósitos termina siendo importante para la Universidad Pedagógica Nacional, puesto que ésta es una institución educativa interesada en la formación de docentes de lengua investigadores debido a que “las demandas laborales en el caso de la docencia y la educación requieren que el profesional sea a su vez investigador [...]. Todos los esfuerzos para incluir la investigación en la educación buscan cumplir nuestro compromiso con la educación de calidad.” (Universidad Pedagógica Nacional, 2018, p. 88).

Teniendo en cuenta lo anterior, la Universidad busca formar maestros investigadores para que estos sean conscientes de su entorno y que respondan a este con propuestas innovadoras en el marco de la educación, además de productores de investigación para el desarrollo y la transformación educativa, ya que poner estos elementos en el panorama de sus estudiantes ayudaría en su proceso de formación, dotándolos de herramientas que les permitan cuestionar su labor docente y la manera en que la desarrollan, además de proponer alternativas a estas problemáticas, fundadas en el espíritu crítico del departamento.

Una vez establecido todo lo anterior, con la presente investigación se pretende realizar una caracterización de los libros de texto que se encuentran en la plataforma gubernamental Colombia Aprende, además de analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje expuestos en los libros de texto revisados, para, finalmente, apoyar a los maestros que utilizan este tipo de materiales mediante una serie de recomendaciones sobre el uso consciente de estos. Para lograr esto, se acoge una visión cualitativa de la investigación educativa mediada por el método de análisis de contenido.

1.3 Objetivos

Objetivo General

Analizar las concepciones sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas (materna y extranjera), en libros de texto orientados al nivel educativo de educación secundaria, publicados en plataforma gubernamental Colombia Aprende

Objetivos Específicos:

- Caracterizar los libros de texto para la enseñanza de las lenguas materna y extranjera, ofrecidos en la plataforma Colombia Aprende.
- Analizar la propuesta didáctica presente en la muestra documental publicada en la plataforma Colombia Aprende.
- Apoyar la reflexión docente sobre el uso de recursos didácticos a partir de la generación de recomendaciones pedagógicas y metodológicas provenientes del análisis efectuado.

2. Marco conceptual

Dada la importancia de tener una base conceptual clara de los elementos que se quiere analizar en el presente trabajo de investigación, este capítulo busca no solo crear un contexto conceptual claro del objeto de investigación, sino que, pretende establecer los aportes de las investigaciones documentales previas al presente estudio, así como la definición de los conceptos clave desde el diálogo entre autores consultados y la autora de este trabajo.

2.1 Antecedentes investigativos

Con la búsqueda de los antecedentes investigativos se procura crear un panorama de investigaciones realizadas anteriormente, relacionadas con el objeto de estudio del presente trabajo, para conocer las anteriores perspectivas logradas entorno al mismo. Para esto, se realizó una búsqueda en bases de datos como Google Scholar, Dialnet, Academia y Jstor, utilizando palabras clave como enseñanza, libros de texto, lengua, idiomas, y pedagogía, y teniendo como filtro investigaciones realizadas desde el 2010 en adelante. Una vez obtenido el primer conjunto de resultados, se leyó el resumen de cada artículo para verificar la relación con el objeto de estudio y la presente investigación, y a partir de estos criterios se realizó el segundo filtro de resultados, obteniendo de esta manera diez artículos, muestra de las anteriores investigaciones realizadas en torno al tema.

De la anterior muestra, se obtiene un total de tres investigaciones que analizan los libros de texto de manera histórica, y siete investigaciones que se preocupan por hacer investigaciones de corte no histórico, es decir, sincrónicas. En adición, 3 de las investigaciones seleccionadas fueron realizadas en Colombia, mientras que el resto de las investigaciones fueron desarrolladas en países como España, México, Argentina o Venezuela. Respecto a los libros, cuatro de las

investigaciones se centraron en libros de texto diseñados para enseñar español como lengua materna, tres en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y tres no tenían un criterio específico de una u otra lengua, o se centran en el proceso de creación de los libros de texto, y no en su contenido. Finalmente, dos de las investigaciones tratan específicamente con libros de texto digitales, tal como los libros ofrecidos por Colombia aprende.

Las anteriores investigaciones nacen de la curiosidad por comprender de mejor manera las dinámicas que rodean, y se encuentran dentro de los libros de texto, si bien lo hacen desde diferentes perspectivas. Investigaciones como las de Duque Gómez & Alzate Piedrahita, (2014), García & Rojas (2015), y Graffe, G. & Orrego, G. (2013), por ejemplo, se centran en un estudio histórico de los libros de texto. De estas investigaciones, todas realizadas en Colombia, cuyo principal objetivo era comparar dos ediciones diferentes de un mismo libro, identificar la manera en que las políticas públicas han influido en los libros de texto durante un periodo de tiempo determinado, o conocer lo que las políticas públicas ordenaban acerca de los libros de texto, se pueden extraer varios aportes interesantes para el presente proyecto de investigación. En primer lugar, se entiende el libro de texto como un objeto problemático en el contexto escolar, en tanto el libro es concebido

“como un soporte de conocimientos escolares, también como vector ideológico y cultural, y en efecto, como un instrumento pedagógico, condiciones referidas tanto a los métodos de enseñanza que implica como a las condiciones de su elaboración y uso.” (Duque Gómez & Alzate Piedrahita, 2014)

Lo cual lo hace un objeto que merece ser estudiado, y da validez al presente proyecto. Este estudio, además, da luces sobre una distinción que es muy importante, y que se aplica en la presente investigación:

“Entre el manual escolar (nominación en primera generación) y el libro de texto escolar (nominación en segunda generación) una diferencia salta a la vista. El manual fue un libro producido para presentar, en forma resumida una doctrina, una didáctica o un sistema educativo. [...] Cuando apareció la imprenta y la mecanización, el manual a pesar de que mantuvo su nombre, conservó su función de presentar en forma resumida y sencilla un método, solo que esta vez lo hizo ocupándose de la enseñanza y la escuela. Años más tarde, el manual se dirigió al maestro, los estudiantes y después a todo el personal administrativo de la escuela. Cuando se hizo imposible mantener el nombre de manual, cambió su nombre a libro de texto escolar, ya no en dirección a una doctrina o una teoría, sino representando las distintas actividades de la escuela, discursos y disciplinas, acciones, procesos y objetivos. Muchas veces su preocupación ya no es la claridad y la sencillez, condiciones del aprendizaje, sino la educación en general.” (Quiceno citado en Duque Gómez & Alzate Piedrahita, 2014, p. 121)

Adicional a lo anterior, entre los aportes realizados por las investigaciones mencionadas se encuentra la consideración de las políticas públicas y su papel en la creación de los materiales ya mencionados, que es, además, algo que no se tiene en cuenta en ninguna de las demás investigaciones que forman parte de los antecedentes. En segundo lugar, se menciona la perspectiva social, moral y política que tienen los libros de texto, considerando aspectos como el público por el que son utilizados, el costo y la facilidad de acceso, y la calidad de estos materiales. Es importante resaltar que todos estos análisis se realizan sobre libros de texto en físico, no digitales, y que, adicionalmente, si bien se preocupan por las políticas estatales que dan origen a los libros, no consideran pertinente analizar libros creados o distribuidos por el gobierno

nacional, que son aquellos que presentarían, de manera más concreta, aquello que las políticas indican.

Al hablar de los antecedentes con enfoque sincrónico, todos realizan diferentes análisis a los datos recolectados de un grupo de libros de texto escolar, con la intención de entender, como es el caso de la investigación de Carolina Tosi (2010), la manera en que funciona el proceso editorial de los libros de texto. Esta investigación encuentra, entre otras cosas, que en el proceso de creación de los libros de texto escolares tienen mayor importancia y prioridad los conocimientos disciplinares que los conocimientos pedagógicos, lo cual concuerda con aquello expuesto en la investigación realizada por Miriam Suárez, en la que indica que “La llamada escuela tradicional ha visto siempre el estudio como la fijación en la memoria del contenido de los libros de texto, considerados éstos como los depositarios indefectibles del saber.” (Suárez Ramírez, 2016). En la investigación de la última autora, se buscaba comprender la importancia otorgada a las actividades que desarrollaban la competencia oral en los libros de texto. Siguiendo esta corriente se encuentran otras 3 investigaciones, que pretenden comparar el número de actividades encontradas en ciertos libros de texto, comparándolas con las mismas ediciones creadas para otros cursos, o analizando las habilidades o competencias que se desarrollan, y las que no. De estas investigaciones, se rescata la atención dada a las actividades, y el análisis de aspectos como el número de actividades por habilidad comunicativa y por curso, así como el papel asignado tanto a los maestros como a los estudiantes por los editores.

Finalmente se encuentran aquellas investigaciones que concentran en el libro de texto digital. Estas investigaciones, resaltan el hecho de que “la investigación sobre libros de texto digitales es escasa, sobre todo para secundaria, a causa de la novedad con que ha llegado este fenómeno” (Merino & Cassany, 2016, pg. 82), lo que valida la realización del presente estudio,

pero además llegan a conclusiones como que la utilización de libros electrónicos es meramente simbólica. Pocos centros, principalmente los privados, lo emplean en algunos cursos de primaria. (Suárez, 2019). Estas investigaciones abren una nueva ventana en el análisis de los ya mencionados materiales, pues como libros de texto digitales, en tanto digitales, deben tener características que los diferencien del mismo recurso en formato físico. De hecho, en la investigación realizada por Merino y Cassany, se menciona como ventajas de este formato “a) interactividad, colaboración, creación y motivación, b) navegación fácil y posibilidad de anotar (subrayar, destacar), c) reducción del coste económico, d) procesamiento, recuperación y comunicación de la información, y e) actualización fácil” (Merino & Cassany, 2016). Por lo que es importante tener en cuenta en el análisis de qué manera se aprovecha la digitalidad en los libros de texto digitales que se van a analizar.

En conclusión, la anterior revisión de investigaciones no solo da cuenta de la importancia de la realización del presente trabajo, en tanto se entiende el libro de texto como objeto en tensión que debe ser analizado, si no que, además, se identifican vacíos que investigaciones previas no han cubierto, y que se encuentran en temas como los procesos de enseñanza aprendizaje en su totalidad, pues las investigaciones encontradas le otorgan mayor relevancia a las actividades de los libros, dejando de lado elementos como los objetivos, la evaluación, o los actores del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para complementar, las investigaciones encontradas brindan nuevas perspectivas que son aplicables a la presente investigación, nutriéndola con elementos tales como la digitalidad en los libros a analizar, que surge como categoría a partir de ciertas investigaciones encontradas; las habilidades fomentadas por ciertos libros de ciertos cursos, o el papel de la comunicación oral y la comunicación escrita en los libros de texto, entre otros.

2.2 Referentes conceptuales

Con el fin de comprender de mejor manera el objeto de investigación del presente trabajo, se realizó un proceso interpretativo inicial que da cuenta de la forma en la que se comprenden los conceptos centrales de la presente investigación, estos siendo: procesos de enseñanza – aprendizaje, y libros de texto escolares.

2.2.1 Libros de texto escolares

Desde la perspectiva de abordaje de este trabajo, los libros de texto escolares cumplen un papel de legitimación de una cierta mirada de mundo que es relativa y parcial, esto, de acuerdo con investigadores del tema como Martha Cecilia Herrera, Vladimir Pinilla y Luz Marina Suaza (2003) de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes dicen que

En los textos escolares se tejen, de manera abigarrada, los intereses e interrogantes de una época, expresados en las múltiples huellas que dejan los editores, los libreros y los autores, y que señalan, entre otros, los proyectos sociales y políticos de los que hacen parte, sus trayectorias profesionales y el papel de los intelectuales en una época determinada, así como el estado y apropiación de las disciplinas sobre las que fueron escritos los textos y los modelos pedagógicos en los que se inspiraron. (Herrera et al., 2003, p. 45)

Es decir, los textos escolares reflejan los pensamientos de todas aquellas personas y entidades que, de una manera u otra, intervienen en su creación. Estos pensamientos e intereses son indicativos de ciertas posiciones políticas que los acompañan, que son expuestas en los libros de manera académica, y que muestran una visión de mundo vuelta instrumento de educación (Herrera et al., 2003). Al estar acompañados de todos estos elementos en juego, los textos

escolares no son un objeto inocente u objetivo que existe simplemente para acompañar y apoyar los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino que exponen e implementan, al ser usados, ciertas configuraciones de mundo, de ciudadanos y, en este caso, de lengua, acordes a proyectos que van más allá del dominio de un idioma. Como indica Martha Cecilia Herrera;

La producción y circulación de textos en nuestro país estuvieron sujetas a una serie de tensiones políticas, pedagógicas y culturales, relacionadas con la información que debía difundirse en los mismos, los métodos de enseñanza a seguir, el modelo de nación que se proponía y el tipo de ciudadano que se pretendía formar. (Herrera et al., 2003, p. 69)

En adición, como resultado de todas las tensiones ya mencionadas, los libros de texto se convierten en doctrinarios, puesto que el conocimiento allí expuesto es mostrado como algo “estático y acabado, desconsiderando sus características de proceso siempre incompleto” (Herrera et al., 2003, p. 48). Los saberes expuestos en un libro de texto son presentados como verdades únicas y universales, solo aproximables de la manera en que el texto lo hace y desde el punto de vista en que el texto los expone, dejando de lado los continuos avances y cambios que las investigaciones en toda disciplina traen, o, incluso, los nuevos enfoques de estudio, de enseñanza o de aprendizaje que la pedagogía pueda sacar a la luz, y ocultando el contexto social, político y cultural en el que son diseñados y que, como ya vimos, inciden en su contenido.

Por lo tanto, debemos entender al libro de texto como objeto con diferentes elementos en tensión en él, no inocente, sino en línea con ciertos intereses particulares y proyectos de nación y de ciudadano a formar a partir de su uso, pero que, además, se encuentra inmerso de manera profunda en la transmisión y formación de conocimiento escolar, interacciones no sencillas con el contexto educativo que forma aquello que se conoce como cultura escolar, y que se encuentra suscrita a la sociedad y es afectada por ella. El libro es, entonces, un objeto educativo cultural

complejo tanto en su construcción, que es inmersa en un determinado contexto histórico (Herrera et al., 2003), como en su uso.

Sumado a lo anteriormente mencionado, surge la problemática del destinatario final de los libros de texto, que si bien serán utilizados por los alumnos, son seleccionados e implementados por los maestros, por lo que, siguiendo al profesor Carlos Lomas, “aunque el destinatario último de los textos escolares es el alumnado, con frecuencia los textos escolares (especialmente si están sometidos a las servidumbres del mercado editorial) están pensados para agradar al profesorado” (Lomas, 2010, p. 13). Lo cual plantea un cambio enorme en la manera de producir estos materiales, en donde el alumnado, su principal consumidor, ocupa un puesto secundario en comparación con el maestro.

A partir de lo anterior, surge una nueva problemática en torno a estos materiales, relacionada con el uso y las responsabilidades asignadas al mismo. En efecto, han surgido varias discusiones entorno a la implementación de estos materiales en las prácticas educativas docentes, surgiendo posturas que indican que

Los profesores no asignan a los libros de texto determinadas funciones como resultado de un minucioso proceso de análisis de sus atributos intrínsecos, sustentado en criterios de orden teórico. Tampoco se detienen en la fundamentación epistemológica o didáctica que estos libros suelen incluir en las páginas iniciales, sino que realizan “adaptaciones funcionales” derivadas de la necesidad de dar respuesta a la multiplicidad de requerimientos de la enseñanza de la disciplina. (Negrín, 2019, p. 14)

De hecho, y en consonancia con lo mencionado anteriormente, el profesor Carlos Lomas comenta que

Los textos escolares condicionan de una manera casi absoluta la selección y la ordenación de los contenidos escolares, la elección de los textos e ilustraciones de apoyo, el diseño y la secuencia de las actividades, de las tareas y de los ejercicios de aprendizaje e incluso los métodos e instrumentos de evaluación del alumnado al finalizar una unidad didáctica, tema o lección. (Lomas, 2010, p. 12).

En otras palabras, es el contenido de los libros de texto lo que guía las clases y sus dinámicas, objetivos, organización y actividades, y no al contrario, en un proceso que inicia con el profesor y el proceso de análisis y filtración que debe hacer para establecer estos elementos fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Como consecuencia de esto, se dice entonces que

el productor del libro de texto no es un mero intermediario entre la producción cultural y los consumidores, como es el caso del resto de los editores, sino que es un agente activo en los procesos de estructuración formal del curriculum en las instituciones educativas: no solo concibe y distribuye productos culturales, sino que configura una práctica pedagógica y profesional. (Negrín, 2019, p. 4)

Es decir, el libro de texto es presentado como un material que presenta 3 principales elementos en tensión; en primer lugar, ciertos conocimientos que son seleccionados y presentados como válidos y meritorios de ser enseñados, en detrimento de otros, lo que presenta un cierto estado de la disciplina que se quiere enseñar por medio de ese libro de texto, en este caso, las lenguas. En segundo lugar, los intereses de la sociedad que los produce, materializados en aspectos como la manera de enseñar los contenidos que se busca que los estudiantes aprendan, los contenidos expuestos o la organización de los mismos, que reflejan también el tercer elemento

en tensión, el cual corresponde a un reflejo de la pedagogía, la escuela y los procesos de enseñanza aprendizaje como son entendidos en el momento en el que el libro es elaborado.

2.2.2 Procesos de enseñanza – aprendizaje

Ahora bien, teniendo clara la definición de libro de texto y las tensiones que se encuentran dentro de él, es necesario revisar lo que se entiende por procesos de enseñanza y aprendizaje, PEA en adelante.

El PEA es un proceso en el que se encuentran involucrados tanto alumnos como maestros, que además incide de gran manera en desarrollo del estudiante, en cuanto define la manera en que este debe ser enseñado, y presenta un ideal teórico de cómo aprende. Es, además, entendido como

aquel proceso educativo institucional que de modo más sistémico organiza y estructura la enseñanza en relación con la manera que debe ocurrir el aprendizaje, a partir de la relación esencial que se da entre los fines de la educación (objetivos) y la precisión de los contenidos y de éstos con la dinámica (maestro, alumno, métodos, medios, formas, evaluación) a través de los cuales es posible lograr la educación vinculada de manera directa a un determinado contenido de las ciencias concretas, expresado en planes y programas de estudio. (Abreu et al 2018, p. 5)

Dicho de otro modo, el PEA es un proceso organizado mediante el cual se busca definir aspectos fundamentales para el aprendizaje de un estudiante, que también establecen la manera en que la enseñanza debe ser llevada a cabo. Estos aspectos fundamentales para la enseñanza, y por tanto el aprendizaje son divididos en dos categorías; la primera tiene que ver con la parte humana del PEA, compuesta tanto por los alumnos, como por los maestros involucrados en él, y

la segunda, relacionada con la cultura, que constituye los componentes del proceso (Yilorm, 2016).

Estos componentes, de los que surgen varias categorías de análisis de la presente investigación, son seis en total. El primero de ellos tiene que ver con los objetivos que se plantea el PEA: “Los objetivos (¿para qué enseñar? y ¿para qué aprender?) son los componentes rectores que orientan el proceso hacia el estado deseado, y poseen tres elementos: el conocimiento, la habilidad y la valoración” (Yilorm, 2016, p. 105). Los objetivos son el componente principal del PEA porque son ellos quienes orientan los demás elementos, que son constituidos con el fin de lograr cumplir esos objetivos. Por esta razón, conocer los objetivos de un PEA ayuda a comprender de mejor manera el resto de su estructura.

El segundo componente, que también tiene una gran influencia en la forma en la que el PEA es estructurado, trata de los contenidos que se busca enseñar:

Los contenidos (¿qué enseñar y ¿qué aprender?) tienen relación con los conocimientos, las habilidades, los hábitos, los valores, las normas y las expresiones creativas, y permiten a los estudiantes desarrollar la capacidad de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Yilorm, 2016, p. 105).

Los contenidos, entendidos de esta manera, van más allá de simples conocimientos teóricos que se quieran impartir en los estudiantes, y se relacionan con su diario vivir, dotando al estudiante con herramientas para su convivencia en comunidad, y desarrollo de sí mismo. A partir de los contenidos, y una vez establecidos los objetivos, se puede continuar con el siguiente elemento del PEA, en el cual se piensan las maneras de lograr que los objetivos sean alcanzados por medio de los contenidos establecidos, esto es, el método de enseñanza: “El método (¿cómo

enseñar? y cómo aprender?) resulta ser el elemento más difícil y complejo, y para responder dialécticamente al proceso, debe ser de carácter productivo, creativo y participativo, entre otros rasgos relevantes” (Yilorm, 2016, p. 105). Por lo tanto, el método de enseñanza – aprendizaje debe tener en cuenta aspectos más allá del contenido que se busca enseñar, y detenerse en elementos como los estudiantes a los que se busca enseñar y su entorno.

El siguiente componente del PEA, que se inclina hacia la didáctica, y en donde entran los libros de texto, habla de los instrumentos utilizados en la enseñanza – aprendizaje: “Los medios (¿Cómo y con qué enseñar? y ¿Cómo y con qué aprender?) se relacionan directamente con los métodos; facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante, por ejemplo, el empleo de *realia* (objetos reales)” (Yilorm, 2016, p. 105). Los medios, entonces, entran en el PEA como facilitadores del proceso, es decir, como herramientas de ayuda para los profesores, y de apoyo para los estudiantes, y están indiscutiblemente relacionados no solo con los métodos, sino también con los contenidos a enseñar y aprender.

Después de establecido lo anterior, hace falta una manera de conocer los progresos que se realizan durante el PEA, y de verificar que los contenidos se estén apropiando de manera correcta para lograr alcanzar los objetivos, esto es, la evaluación:

La evaluación responde a la pregunta ¿en qué medida se han alcanzado los objetivos?, constituyendo un componente esencial del proceso, por cuanto determina no solo el nivel de avance de los estudiantes sino también la calidad del proceso que conduce el profesor. (Yilorm, 2016, p. 105).

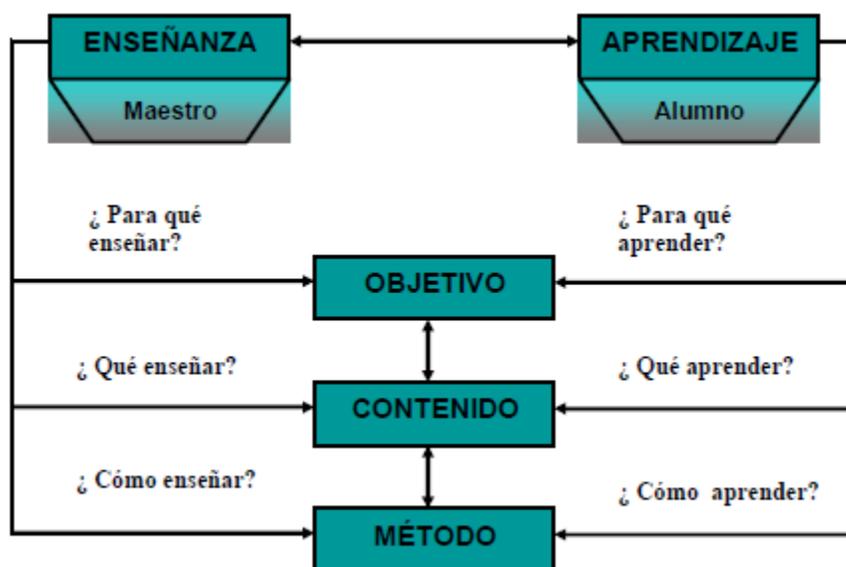
En este punto, es importante notar que la evaluación también afecta a los maestros, en tanto indica si el contenido, el método y los medios planteados son verdaderamente efectivos a la

hora de lograr los objetivos propuestos, y debe ser, por lo tanto, un ratificador o modificador de la conducta de los profesores, quienes deben estar abiertos a las conclusiones que se puedan derivar de la evaluación.

Por último, se encuentra la manera en que todos los ya mencionados elementos se enlazan para dar sentido al PEA; la organización; “Las formas de organización logran integrar todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y reflejan las relaciones que se originan entre el docente y sus aprendientes mediante la clase, la tutoría, la salida a terreno, entre otras posibilidades” (Yilorm, 2016, p. 105). Cabe resaltar que la organización es uno de los últimos componentes del PEA, y sin embargo es lo que hace que los demás elementos cobren el sentido institucional sistémico mencionado líneas atrás, convirtiendo todos los componentes en lo que finalmente se conoce como proceso de enseñanza – aprendizaje.

La manera en que todos los componentes del PEA se relacionan puede ser vista de manera más clara en la siguiente figura:

Figura 1. Proceso de enseñanza - aprendizaje. Addine, F. (2004).



En resumen, los PEA se constituyen como determinadas maneras de enseñar y aprender ciertos contenidos, con miras a unos objetivos establecidos, trabajando sobre determinadas metodologías y con determinados medios, y estableciendo, mediante sus actividades y evaluaciones, un ideal teórico de la manera en que los estudiantes aprenden.

3. Diseño metodológico

En el presente capítulo se busca definir la ruta metodológica seguida durante la presente investigación, estableciendo el enfoque de investigación, el método de análisis, la muestra documental, los instrumentos de recolección y análisis, el cronograma de acciones y roles y, finalmente, las consideraciones éticas que existen frente al presente estudio.

3.1 Enfoque Metodológico

Teniendo en cuenta que el presente trabajo de investigación se encuentra inscrito en lo que se denomina Investigación educativa, es necesario profundizar en este concepto para conocerlo, así como a sus objetivos, y la manera en que estos se alinean con aquellos planteados en este proyecto investigativo.

Por lo tanto, es importante aclarar que la investigación educativa nace...

[...] Desde el momento en que pretendemos conocer mejor el funcionamiento de una situación educativa determinada —sea un sujeto, un grupo de sujetos, un programa, una metodología, un recurso, un cambio observado, una institución o un contexto ambiental—, o de dar respuesta a las múltiples preguntas que nos hacemos acerca de cómo mejorar nuestras actuaciones educativas. (Martínez González & Ministerio de educación y ciencia, 2005, p. 11)

Para este caso específico, se pretendió estudiar una serie de recursos educativos con el objetivo de conocerlos de manera profunda para realizar un mejor uso de los mismos y, de esa manera, mejorar la práctica educativa docente, lo cual se alinea aquello que busca la

investigación educativa, en tanto esta pretende “la mejora de las prácticas educativas, de aprendizaje, de enseñanza, en las dinámicas de interacción en la familia, en las aulas, en los centros, en los rendimientos académicos del alumnado y en la calidad educativa” (Martínez González & Ministerio de educación y ciencia, 2005, p. 12).

De esta manera, lo que se quiso alcanzar con la investigación de uno de los elementos que se encuentran en juego en la práctica educativa, y que interactúa tanto con los alumnos como con los maestros, que además es resultado de una acción gubernamental, es mejorar la labor docente mediante una serie de reflexiones que surgen de los datos recolectados durante la implementación de la metodología establecida.

Adicionalmente, y complementando el objetivo de la investigación educativa, este proyecto se enmarca en la investigación documental. La investigación documental es definida como una manera de acercarse a determinada realidad, por medio de fuentes escritas, sin que estas fuentes sean modificadas (Sánchez et al., 2020). De manera más exacta, la investigación documental “se trata de un método válido para analizar diversos discursos escritos en sus propios contextos, emitidos por personas o instituciones, sin alterar su contenido.” (Sánchez et al., 2020, p.7).

Así, la investigación documental “implica un acercamiento indirecto a la realidad, basado en fuentes secundarias. Por ello, se accede a datos disponibles en fuentes escritas [...]” (Sánchez et al., 2020, p.7), fuentes escritas que, en este caso específico, se refieren a los textos que se detallarán más adelante en el apartado de muestra documental, y mediante los cuales se busca comprender la realidad de los PEA en la plataforma gubernamental Colombia Aprende.

Ahora bien, establecer una metodología de trabajo clara a la hora de realizar un trabajo de investigación es importante, pues es esto lo que permite que la investigación sea llevada a cabo de manera organizada, clara y rigurosa. En efecto, de acuerdo con Noguero (2002),

Para realizar un trabajo de investigación es necesario llevar a cabo un desarrollo metódico que permita la adecuada consecución de los objetivos propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa del problema y una metodología de investigación rigurosa y adecuada al tipo de trabajo. (p. 167)

Es decir, uno de los primeros pasos a la hora de realizar un trabajo de investigación es delimitar claramente el problema de investigación, el cual, para esta investigación, se refiere a los procesos de enseñanza – aprendizaje de los libros de texto de lengua de secundaria encontrados en la plataforma Colombia Aprende.

Una vez definido el problema de investigación y los objetivos, la autora explica; “hemos de analizar qué modelo o enfoque conceptual nos parece más adecuado para afrontar eficazmente la investigación” (López Noguero, 2002, p. 168), teniendo en cuenta que “cada paradigma defiende una concepción diferente de lo <<que es>> la investigación, <<cómo>> investigar, <<qué>> investigar” (López Noguero, 2002, p. 168).

Para el presente estudio se utilizó el modelo cualitativo, puesto que este entiende que “en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa” (López Noguero, 2002, p. 168). El interés de la presente investigación fue analizar la constitución de los procesos de enseñanza – aprendizaje en libros de texto más allá de datos numéricos, concentrándose en cambio en la lectura analítica de categorías específicas asociadas al proceso y

la manera en que estas se presentan en los libros de texto. Dichas categorías surgen gracias a la comprensión teórica inicial realizada en este trabajo, que se preocupó por definir conceptos como los PEA o los libros de texto como elementos problemáticos en la pedagogía de lenguas, definición de la que se extrajeron elementos claves de ambos términos que ayudan a vislumbrarlos en los materiales a analizar. Adicionalmente, dada la naturaleza diversa del material, durante la investigación pueden surgir categorías emergentes, que serán adicionadas a la investigación en etapas establecidas más adelante.

Cabe resaltar que, dentro del modelo cualitativo, no es común probar teorías o hipótesis, en su lugar, estas se generan a partir de este tipo de investigaciones (López Noguero, 2002), y que, adicionalmente, “la investigación es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva” (López Noguero, 2002, p. 169). Es decir, esta investigación no se realizó con el objetivo de probar una hipótesis determinada, sino, por el contrario, con el objetivo de generar una hipótesis a partir del análisis de los datos obtenidos a partir de los objetos de investigación, mediante una indagación que, si bien tiene una metodología prevista, puede variar en función de los avances y descubrimientos que sucedan durante su curso.

Lo anterior, además, se alinea con la investigación educativa en tanto la finalidad de esta es “conocer (describir, comprender) con cierta precisión una determinada realidad educativa, sus características y funcionamiento, así como la relación que existe entre los elementos que la configuran” (Martínez González & Ministerio de educación y ciencia, 2005, p. 18). Es decir, no se buscó comprobar la veracidad de una hipótesis preestablecida, en cambio, se quiso plantear una hipótesis a través del análisis de datos realizado durante la investigación.

Con el problema de investigación ya delimitado, el modelo de investigación definido, y las repercusiones de ese modelo en el transcurrir de la investigación claras, el siguiente paso es

escoger el método de análisis para iniciar con la implementación de los procedimientos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.

3.2 Método de análisis

Como método de análisis, el presente trabajo de investigación tomó como referente el análisis de contenido, comprendiendo, en primer lugar, que “el AC puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada.” (Navarro & Díaz, 1995, p. 181). Meta-texto, entendido como un texto que se refiere a otro texto; en otras palabras, un escrito que dé cuenta de una reflexión, comentario o análisis, realizados sobre otro texto ya dado, en este caso, sobre los libros de texto de la plataforma Colombia Aprende. Con lo anterior, al realizar una investigación utilizando el análisis de contenido, se busca crear un meta texto que busca establecer “las conexiones existentes entre el nivel sintáctico -en sentido lato- de ese texto y sus referencias semánticas y pragmáticas.” (Navarro & Díaz, 1995, p. 180).

Ahora bien, los elementos requeridos para realizar un análisis de contenido son:

“la identificación de la población que se desea estudiar, la selección de la muestra adecuada a los intereses y necesidades particulares del estudio, la determinación de las unidades de análisis y de contexto como sujetos de la observación, la construcción de las categorías como elementos de las variables cualitativas investigadas, la codificación, la cuantificación y el análisis de los resultados encontrados”. (Fernández, 2005, p. 38)

Estos elementos, a su vez, pueden ser entendidos como etapas de la investigación que guían el presente estudio. Siendo así, como ya se mencionó previamente, el objeto que se investigó son los procesos de enseñanza – aprendizaje que se encuentran en los libros de texto de

la plataforma Colombia Aprende, por lo que el análisis de contenido se concentró en los libros de texto seleccionados después de la caracterización de la plataforma.

Para la siguiente etapa de la investigación, es decir, la determinación de las unidades de análisis, o, en este caso, categorías, se retomó el concepto de procesos de enseñanza – aprendizaje (PEA) y sus componentes, además del concepto de libros de texto. Es importante resaltar que estas categorías nacieron de la revisión conceptual de lo que es el proceso de enseñanza – aprendizaje, y, por lo tanto, se complementan en tanto se desarrolle el análisis de este término, por lo cual pueden existir categorías emergentes. Estas nuevas categorías deben ser conceptualizadas después de su surgimiento, y analizadas en comparación con las categorías ya definidas para establecer puntos de conexión, distancia y similitud. A partir de las categorías se inició la siguiente etapa, la cual tiene que ver con la compilación de información relacionada con ellas hallada en el corpus de textos a analizar. Es decir, se extrajeron de los textos aquellos fragmentos referentes a alguna de las categorías ya mencionadas, para su posterior análisis.

La etapa de codificación “consiste en la transformación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías, identificadas en los pasos anteriores, en unidades de registro que permitan su descripción para el análisis posterior, luego de la cuantificación de las mismas”. (Fernández, 2005, p. 39). Por lo tanto, las categorías e información recolectadas se transformaron en registros, de acuerdo con los instrumentos de recolección de la información, que luego permitieron condensar la información y facilitar la tarea analítica del investigador.

La siguiente etapa consistió en el análisis de los datos recolectados, que se realizó en función de los intereses del investigador y de los objetivos de la investigación, y la existencia, o no, de una hipótesis a comprobar (Fernández, 2005). En el caso de la presente investigación, dicho análisis fue complementado por ciertos cuestionamientos provenientes de los elementos

que forman los PEA, y la manera en que estos se relacionan y se presentan en los libros de texto revisados.

Una vez los análisis fueron elaborados, y de acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, se procedió a realizar unas reflexiones en torno a los hallazgos realizados, que resultaron en recomendaciones a los maestros de lengua sobre el uso de los libros de texto como material de apoyo a las clases.

3.3 Muestra documental

La elección de la muestra documental que forma parte del corpus de análisis del presente estudio se realizó con base en los siguientes criterios:

- Libros que se encuentran dentro del material educativo ofrecido en la plataforma Colombia Aprende.
- Libros de texto diseñados para estudiantes.
- Libros específicos del área de Lenguas, sea lengua materna o lengua extranjera.
- Libros elaborados en los últimos 5 años, esto, en tanto una muestra documental reciente permite conocer cuáles son las últimas perspectivas del objeto a analizar y, por lo tanto, aquellas que se promueven y utilizan actualmente.
- Libros destinados a los grados sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo y once, debido a que, en estos grados, al contar con ciertos conocimientos previos adquiridos en la etapa de primaria se abren más posibilidades pedagógicas, al tiempo que se busca sentar las bases para lo que será el proceso formativo de educación superior.

Al aplicar estos criterios, se encontró un total de 8 libros destinados a la enseñanza de español como lengua materna, distribuidos de la siguiente manera: 2 libros para el grado 7°, 2

libros para el grado 8°, y 4 libros para el grado 9° destinados para estudiantes, a los que se adicionan 8 libros destinados a maestros, para un total de 16 libros de español como lengua materna. Respecto a los libros destinados a la enseñanza del inglés como segunda lengua, se encontró un libro para cada curso de bachillerato, para un total de 6 libros de texto, . Una caracterización más profunda de estos libros de texto se puede encontrar en los anexos del presente trabajo de investigación.

Con el objetivo de lograr una adecuada identificación y organización de los materiales a analizar, se estableció un código que funciona de la siguiente manera: Si el libro de texto se refiere a la enseñanza del español como lengua materna, las primeras letras del código son ELM, si se refiere a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, las primeras letras del código serán ILE, después de esto, y separado por un guion, lo siguiente es un número que indica el grado al cual está destinado el libro, que puede ir desde el 06, hasta el 11, seguido de un guion, para finalizar con un número desde el 01 hasta el 14, asignado de acuerdo al orden en que se realice el análisis. Un ejemplo de código es, entonces, el ELM-07-01, el cual corresponde a un libro de español, destinado al grado séptimo. Una vez asignado código a todos los libros, se elaboró una lista de estos, la cual contiene una caracterización general de cada uno de los libros.¹

3.4 Instrumentos de recolección y análisis

Para lograr cumplir con el objetivo propuesto, fue necesario valerse de ciertos instrumentos que faciliten la recolección de información del corpus, y que además la clasifiquen y simplifiquen la labor de análisis que se busca realizar.

¹ La lista de los libros, y un enlace que dirige a cada uno de los mismos, puede ser encontrada en el siguiente enlace: https://docs.google.com/document/d/1yNehq4lBuADuoSCo6AM1FGC6sC4Nyt2b/edit?usp=share_link&oid=117476884861537728202&rtpof=true&sd=true

El instrumento que se utilizó para tal fin es la ficha de lectura, una herramienta investigativa que presenta las siguientes características:

Convencionalmente, la ficha de lectura suele ser de carácter discursivo; primero se consignan los datos del libro y luego se van desglosando linealmente los distintos apartados, orientados hacia una lectura comprensiva y, a veces, crítica del texto, y no hay elementos gráficos, si acaso una reproducción de la portada.

Así pues, las fichas de lecturas suelen contener unas pautas muy concretas, pero, como hemos dicho, discursivas, que a menudo pretenden interrogar al texto desde unos ítems determinados. ((Martos García, 2008, p. 64).

Por lo tanto, si bien las fichas de lectura se conforman como una especie de resumen del texto al que se aplican, implican también un trabajo de análisis y de comprensión de este, pues, en este caso, las fichas están construidas en torno a las categorías de análisis, y diligenciarlas involucró comprender el papel y puesta en escena de estas categorías en el texto, además del descubrimiento de nuevas categorías originadas en el análisis de los materiales.

Estas fichas se implementaron en la etapa investigativa de compilación, una vez los textos a analizar estuvieron claramente definidos y caracterizados. Los elementos que conforman estas fichas de lectura están encaminados a aspectos de identificación formales de los libros, aspectos relacionados a su contenido, a las actividades propuestas y los métodos de evaluación descritos en cada texto. Igualmente, se recurrió a las fichas durante las etapas de análisis y reflexión, pues

es el contenido de ellas el que permitió realizar el análisis esperado y, por lo tanto, las reflexiones en torno a los hallazgos².

A partir de la información recolectada en la ficha, se elaboró una matriz categorial que sintetiza los elementos principales de la información recopilada en las fichas de lectura. Esta matriz permitió realizar el análisis, permitiendo ver cómo toda la información recolectada da cuenta de la constitución de un proceso de enseñanza y aprendizaje determinado³.

3.5 Cronograma de acciones y de roles

A continuación, se presenta una tabla con las actividades llevadas a cabo durante la investigación, el resultado obtenido, y el tiempo estipulado para realizar dicha acción.

² Las fichas de lectura de cada uno de los libros pueden ser encontradas en el siguiente enlace:
https://drive.google.com/drive/folders/1tj9KhQGzmKNZ_uuvFIK3qm-M5I4jGTjG?usp=sharing

³ La matriz puede ser encontrada en el siguiente enlace:
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1beuAyuRx8XfNVOloSj6BmBCy5MxLDHLU/edit?usp=sharing&oid=117476884861537728202&rtpof=true&sd=true>

Objetivos de la investigación	Acciones	Producto	Mes de realización
Primera etapa del método de análisis			
	Identificación de los contenidos de la plataforma Colombia aprende y sus documentos	Criterios de recopilación de textos	Agosto - noviembre 2022
	Selección de libros de texto a analizar	Documentos seleccionados	
	Lectura minuciosa de los documentos	Procesos de filtrado	
Segunda etapa del método de análisis			
Caracterizar los libros de texto para la enseñanza de las lenguas materna y extranjera, ofrecidos en la plataforma Colombia Aprende.	Composición de las categorías de análisis	Formato de fichas de lectura con las categorías necesarias para la recopilación de la información necesaria	Septiembre 2022
		Formato de matriz de codificación para la recopilación de la información de las fichas de lectura	
Tercera etapa del método de análisis			
	Compilación de información relacionada con las categorías de análisis	Registro de datos de los documentos en las fichas de lectura de acuerdo con las categorías de análisis	Octubre 2022
Cuarta etapa del método de análisis			
	Compilación de información acerca de las categorías emergentes	Inclusión de las categorías emergentes en las fichas de lectura, y recolección de datos	
Quinta etapa del método de análisis			
Analizar la propuesta conceptual, pedagógica y didáctica presente en libros de texto para enseñanza de lenguas establecidas en los textos a analizar	Codificación y unificación de la información acerca de las categorías de análisis	Matriz	Noviembre 2022
	Sexta etapa del método de análisis		
	Análisis del corpus	Texto analítico	Febrero – marzo 2022

Séptima etapa del método de análisis		
Apoyar la reflexión docente sobre el uso de recursos didácticos a partir de la generación de recomendaciones pedagógicas y metodológicas provenientes del análisis efectuado.	Redacción de resultados	Documento escrito
		Marzo 2022
	Reflexión sobre los resultados encontrados con relación al actuar docente	Documento reflexivo con recomendaciones a docentes

3.6 Consideraciones éticas

En este apartado se busca reconocer el carácter humano y las limitaciones de la presente investigación, para de esta manera evadir los errores tanto como sea posible, así como para que todos aquellos que la consulten sean conscientes de las condiciones que esta presenta.

En primer lugar, se establece que este trabajo de investigación cubre una parte de lo que es el campo de investigación de los libros de texto en la pedagogía de lenguas, y que, por lo tanto, no cubre aspectos que pueden resultar enriquecedores tales como una comparación con las políticas públicas actuales sobre la enseñanza de lenguas, o una aproximación a los docentes y estudiantes que utilizan, o no, estos recursos, para conocer sus razones y sentires respecto a ellos, o una comparación específica entre los libros de texto diseñados para español como lengua materna, y los libros diseñadas para inglés como lengua extranjera. Estas acciones no se realizaron debido al énfasis escogido para la investigación, que es la caracterización de los procesos de enseñanza – aprendizaje únicamente en los libros de texto, y no cómo se gestiona su uso en contextos reales de escolaridad, las políticas públicas en las que dicen están apoyados, o una comparación entre unos y otros materiales.

Adicionalmente, el análisis realizado cubre una pequeña parte de la totalidad del contenido ofrecido en la plataforma Colombia Aprende, los libros de texto, por lo que diferentes análisis a otros tipos de contenido siempre son una posibilidad, para ampliar el conocimiento sobre esta plataforma gubernamental.

Se entiende, en adición a lo anterior, que al ser una revisión de distintos libros de texto se requiere de un proceso sumamente riguroso en cuanto a la recolección de información, puesto que un error en ella puede llevar a resultados erróneos basados en datos falsos, producto de una equivocación en la fase de codificación. Por tal razón, se hace necesaria una base teórica consistente, que dé origen a categorías de análisis justificadas, acordes al contexto colombiano y al objeto de investigación, y, además, alta rigurosidad en el proceso de tratamiento de los materiales con los que se va a tratar.

Así mismo, es necesario aclarar que el análisis realizado en el presente trabajo de investigación fue desarrollado en textos colombianos, diseñados por diferentes entidades para el contexto nacional, por ejemplo, los libros de texto Todos Al Aula, elaborados para ser utilizados en contextos rurales colombianos. Por esta razón, los resultados aquí obtenidos deben ser considerados en tanto el contexto nacional, y no fuera de este, pues el análisis perdería pertinencia.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo específico del presente trabajo, la creación de recomendaciones dirigidas a profesores que utilicen estos materiales, es importante aclarar que estas recomendaciones, si bien surgen del análisis riguroso de los textos escogidos, están abiertas a nuevas sugerencias que puedan surgir, así como a modificaciones que sean agregadas, producto del conocimiento y experiencia de los docentes a los que este trabajo llegue.

4. Análisis de datos

En el presente capítulo se encuentra el desarrollo del análisis de la muestra documental en torno a cada una de las categorías establecidas, así como las categorías emergentes, surgidas durante el estudio realizado.

En primer lugar, es importante establecer que, originalmente, se definieron 6 categorías de análisis que giraban en torno a los objetivos, la concepción de los actores del PEA, el contenido, las actividades, las evaluaciones y, finalmente, la manera en que la digitalidad era aprovechada en el libro. Se resalta que esta última categoría surge de los antecedentes consultados, en dónde, al analizar libros digitales, ello era una categoría central en algunos estudios, por lo que se consideró pertinente agregarla al análisis.

Una vez establecidas, se creó la ficha de lectura, la cual contenía diferentes cuestionamientos que giraban en torno a cada una de las categorías, y que permitían recoger información condensada, y en ocasiones procesada, de las mismas. A lo largo del proceso de diligenciamiento de las fichas surgieron 2 categorías emergentes enfocadas en las tareas o trabajos en casa propuestas por los libros, así como la confiabilidad y pertinencia del material. Dado que estas categorías no se encontraban planeadas originalmente, no guardan una relación directa con los objetivos de la investigación, empero se constituyen como potenciales para futuras investigaciones, pues revelan datos importantes los materiales investigados.

De igual manera, y a pesar de que la categoría se puede encontrar tanto en las fichas de lectura como en la matriz, sobresalió la completa ausencia de datos en torno a la digitalidad. Esta categoría, centrada en analizar la manera en que los libros de texto aprovechaban su formato digital, fue suprimida porque durante el análisis se encontró que este formato no es aprovechado

de manera alguna. Los libros de texto cuentan con audios y videos que son utilizados durante las clases y que guían, en muchas ocasiones, las actividades, pero estos deben ser descargados desde la página de Colombia Aprende, y en el libro no existe ningún hipervínculo ni carpeta que lleve a ellos, así como tampoco se encuentran recursos interactivos como links, juegos, etc, en los textos. La digitalidad es, por lo tanto, completamente desaprovechada, y los libros encontrados se convierten en meros escaneos y copias fieles del formato físico.

Así mismo, se destaca como, en el transcurso de la investigación, información que no se encontraba en los libros de estudiantes tuvo que ser identificada en los libros de docentes, lo que llevó a que el corpus de análisis creciera durante el transcurso del proyecto.

Una vez todas las fichas fueron diligenciadas, la información fue consignada en la matriz de codificación, en donde, con la información sintetizada, se analizaron a profundidad los datos correspondientes a cada categoría para realizar las inferencias que se presentarán a continuación, y que surgen de vacíos, recurrencias, o ausencias de recurrencias, e incluso de resultados que se pensaron que iban a aparecer, pero no se obtuvieron. De esta manera, se logra el siguiente análisis.

4.1 Categorías principales

En este apartado se presentan los análisis realizados en torno a las categorías establecidas en un primer momento del proyecto, las cuales giran en torno a los componentes del PEA vistos en los libros de texto parte del corpus, y que tienen que ver los fines u objetivos del PEA, los actores involucrados en este y el papel de cada uno, el contenido del PEA, los métodos o formas escogidas para usar durante el PEA, así como el medio, que, en este caso, es la digitalidad.

4.1.1 Objetivos / fines del PEA

Los objetivos fueron ubicados como la primera categoría a analizar, puesto que son ellos los que guían todo el proceso. Respecto a lo encontrado teóricamente, e indicado en capítulos anteriores, de los objetivos como componentes de los procesos de enseñanza – aprendizaje, estos se deben centrar en el para qué enseñar, y para qué aprender (Yilorm, 2016). No solo esto, los objetivos orientan todo el proceso para llegar al resultado deseado, el cual también indican, pues establecen una serie de, en el presente caso, acciones, que el estudiante debe saber realizar para el final de su PEA.

Dado lo anterior, se encontró que, en efecto, los objetivos reflejan lo que será el PEA tanto en los libros de español, como en los libros de inglés, utilizan en su mayoría verbos que implican acciones de procesamiento de orden inferior, de acuerdo con la taxonomía de Bloom, y que se pueden dividir en dos grupos; objetivos orientados a acciones generales, y objetivos orientados a acciones particulares.

Respecto a estos, se logró identificar que, en su mayoría, los objetivos de los libros giraban en torno a ciertas “acciones comunicativas” que se busca que los estudiantes realicen con la lengua, o a partir del conocimiento de esta. Ello se puede encontrar en, por ejemplo, los libros de español, en donde los objetivos contenían palabras que indican acciones como “participa” “elabora” o “identifica”, lo que es observable en la siguiente imagen:

Figura 2. Objetivos de aprendizaje, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 8, primer y segundo bimestre.

- ▶ Participa en espacios discursivos dentro de la cotidianidad del colegio con el propósito de conocer las posturas de sus compañeros frente a diversos temas.
- ▶ Identifica y analiza el nivel de formalidad o informalidad en un diálogo sostenido con sus compañeros o entre ellos.
- ▶ Identifica y caracteriza las voces que hablan en el texto y plantea su punto de vista.
- ▶ Elabora hipótesis sobre el sentido global de un texto a partir de la relación de información explícita e implícita.

O, de igual manera, en los libros de inglés, en donde se encuentran objetivos que contienen palabras como “give and ask” o “talk” “como se observa en la siguiente figura:

Figura 3. Objetivos de aprendizaje del libro 2 Way to go, student’s book.

<ul style="list-style-type: none"> ● Give and ask for information about free-time activities. ● Talk about likes, hobbies and interests. ● Talk about future plans. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Talk about habits and routines. ● Talk about diet, physical activity and personal hygiene
--	--

De lo anterior, es importante resaltar el hecho de la acción más repetida en los objetivos encontrados en los libros de español es “argumentar”, tal como se puede observar en la matriz de codificación, la cual es clasificada como una actividad de procesamiento de orden superior, de acuerdo con la taxonomía de Bloom de las habilidades cognitivas. Sin embargo, se destaca de igual manera que la mayoría de las acciones en las que se centran los objetivos tanto de los libros de español, como los libros de inglés, se ubican en las habilidades de procesamiento de orden inferior, tales como “identificar”, como se observa en los libros de español, o “hablar”, en los libros de inglés (Olivera, 2011).

Ahora bien, la diferencia entre el tipo de acciones y el ámbito de aplicación de las mismas encontrada en los diferentes objetivos, muestra igualmente la diferencia que existe entre los libros de inglés y los libros de español, puesto que los objetivos de los libros de español se encuentran orientados a conocer determinadas situaciones comunicativas, identificar sus características y participar adecuadamente de las mismas, lo cual implica un ámbito de aplicación amplio y general, mientras que en los libros de inglés encontramos objetivos mucho más específicos, encaminados a acciones comunicativas concretas y claramente delimitadas, lo cual reduce el

campo de aplicación, y, por lo tanto, afectando aspectos como la flexibilidad del contenido y su aplicación en clase.

Si bien ambos tipos de objetivos se centran en la capacidad comunicativa del estudiante, los objetivos generales, tales como “participa en espacios comunicativos [...]” otorgan una mayor flexibilidad en contenidos, actividades y evaluación, mientras que objetivos mucho más específicos, como “talk about future plans” cierra el espacio de acción, y, lo que no necesariamente implica menos aprendizaje, pues si bien se reduce la flexibilidad anteriormente descrita, se abre la posibilidad de ahondar en el tema y objetivo específico que se quiere alcanzar, aunque, por supuesto, en detrimento de otros temas.

De esta manera, se puede observar que el fin de los libros, y lo que guía el PEA en ellos, es la capacidad de completar determinada acción, por lo que el idioma es concebido desde un punto de vista operativo y funcional, con objetivos marcados por acciones de procesamiento de orden inferior, y con rangos de acción, y por lo tanto de flexibilidad, variados.

Con respecto a lo anterior, si bien los objetivos orientan el PEA, para lograr que estos se cumplan y que el proceso sea completado como se plantea originalmente, se requieren una serie de modificaciones a ciertos aspectos curriculares que van más allá del libro de texto, pues este es uno de los componentes del PEA, y existen otros factores que influyen en el mismo y que deben ser tenidos en cuenta. Por lo anterior, se considera necesario indagar en si estas recomendaciones curriculares son realizadas en los libros, y de qué manera son propuestas en ellos.

Así, durante el análisis realizado, fue posible identificar que, si bien, y tal como se estableció en el marco conceptual del presente texto, en los libros de texto se delegan decisiones tan cruciales como los contenidos, el orden, la metodología, o los instrumentos que formarán

parte del PEA, ninguno de los textos analizados hace recomendaciones curriculares, ni a las instituciones, ni a los docentes que deciden utilizarlos.

En el caso de los libros de español, los cuales se dividían en libros para docentes y libros para estudiantes, se lograba encontrar, en los libros docentes, recomendaciones de preparación que no pasan de conocer las actividades y material con anterioridad, mientras que, en los libros de inglés, este aspecto se ignoraba completamente:

Figura 4. Sugerencias de preparación, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 7, tercer y cuarto bimestre, libro docente.

ANTES (PREPARACIÓN)

▶ Preparación: Sugerencias de preparación conceptual

- Conozca previamente las actividades de la Guía del estudiante y la estructura de esta clase.
- Vea el video con anterioridad para poder dictar la clase en caso de que haya alguna falla o inconveniencia en la proyección del mismo durante la clase.

▶ Materiales o recursos para el profesor

- Televisor con DirecTv o *video beam* con sonido.

▶ Materiales o recursos para el estudiante

- Guía del estudiante y cuaderno.

▶ Lecturas o recursos de estudio

- No aplica.

Por lo tanto, uno de los vacíos encontrados en esta categoría, fueron las recomendaciones curriculares, que estuvieron completamente ausentes en todos los materiales analizados, y que indican, por lo tanto, que lo que se busca es que el material sea utilizado tal cual es diseñado, dejando de lado el plan curricular que la institución pueda tener de la materia, la conexión de esta área con otras, o cualquier otro elemento que haya sido planeado curricularmente anterior a lo propuesto por el libro. La prioridad la tiene el libro, y para seguirlo no se realiza ninguna sugerencia diferente a conocerlo para poder aplicarlo correctamente.

Respecto al apartado de objetivos, se destaca el hecho de que, en los libros de español, estos no son mostrados en ningún momento a los estudiantes, lo que llevó a la presente

investigación a recurrir a los libros de los docentes, en dónde si se explicitan claramente. Es decir, los objetivos de aprendizaje no es algo que sea relevante para los estudiantes, ni que ellos deban conocer, sino que debe ser información exclusiva de los docentes, y por eso solo se encuentran en los libros de estos. Esto nos dice de una concepción de maestro y de estudiante, en la cual el estudiante no tiene por qué conocer cómo va a ser su proceso, los contenidos que se revisarán, o los resultados que se esperan obtener, pues él no tiene ninguna injerencia en ello, y su deber, únicamente, es aprender lo que se le enseña.

4.1.2 Actores del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje

Respecto a la categoría referente a los actores de PEA, se recolectó y analizó información referente a los maestros y a los estudiantes, y cómo ello indicaba la relación propuesta entre ellos y el libro. Se recuerda que tanto los estudiantes como los profesores conforman la parte humana del mencionado proceso, y que la dinámica impuesta en los libros de texto entre estos dos actores nos habla de jerarquías, y de la concepción de cómo debería ser la interacción maestro – alumno en la enseñanza de lenguas.

Así, se encontró que el papel de los estudiantes es completamente pasivo y se limita a recibir la información y temas propuestos por el libro, y a desarrollar las actividades y evaluaciones que allí se establezcan. Prueba de lo anterior puede ser vista de manera explícita en los libros de español:

Figura 5. Funciones del estudiante, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 7, primer y segundo bimestre.

Qué hace el estudiante	
■	Se responsabiliza de la construcción del conocimiento a través del desarrollo de las actividades sugeridas en la guía y por su profesor.
■	Participa en forma permanente para manifestar sus vacíos de comprensión, sus comentarios, sus ideas.
■	Desarrolla trabajo responsable en forma individual, en los grupos y con las tareas asignadas.

Allí, es posible observar que las funciones asignadas a los estudiantes se centran en completar las actividades propuestas por el libro responsablemente, y en participar en la clase. Se menciona, además, que el estudiante debe comentar las dudas que tenga, además de comentarios e ideas, lo que puede ser entendido como un espacio de mejora y flexibilidad abierto por el libro, pero una vez analizado el contenido se entiende que estos espacios en realidad no complementan o modifican su estructura o contenidos, e incluso, que en muy pocas ocasiones se anima al estudiante a realizar preguntas al profesor.

Y, si bien en los libros de inglés no existe un apartado en donde se expliciten las funciones del estudiante, en la introducción del libro podemos ver que lo que se les indica es que completen todas las actividades de este, y que, de manera secuencial, continúen con el siguiente libro cuando termine:

Figura 6. Introducción, libro English, please! Student's book 1.

Esta serie de textos es una herramienta esencial con la que cuentas para lograr un nivel de inglés Pre Intermedio al culminar grado 11, y con el cual podrás interactuar de forma sencilla con tus compañeros, profesores y con personas de alrededor del mundo. Para lograrlo, te ofrecemos proyectos y actividades amenas e integradoras relacionadas con tus vivencias como joven, tu herencia cultural, los estilos de vida y de salud y la conciencia ambiental (English, Please! 1); la cultura de los jóvenes, la manera de relacionarnos con la economía, el reconocimiento de la diversidad como seres humanos y el ecoturismo (English, Please! 2), así como sobre tu contribución para lograr cambios en el futuro, tu rol como ciudadano global, la diversidad sexual y tu compromiso para salvar a nuestro planeta (English, Please! 3).

Por medio de lo anterior, se puede observar que en ninguno de los casos se le pide al estudiante que complemente la información dada por el libro, que busque y se guíe por otras fuentes, que proponga temáticas, o que diseñe actividades para ser desarrolladas, por el contrario, siempre se le pide que se mantenga dentro de los límites impuestos por el libro, obedeciendo a las instrucciones que le sean dadas, sea por este, o sea por su profesor.

Por otro lado, en el caso de los libros de español, si bien se le indica al profesor revisar el material y realizar las planeaciones de clase entorno a este, como se indica en la primera viñeta del fragmento presentado a continuación, se le otorgan ciertas funciones que son fundamentales en el PEA, tales como el uso del error como oportunidad de aprendizaje, la retroalimentación de las evaluaciones, o la revisión a corto plazo de la comprensión y apropiación de los temas revisados, pues todas estas son acciones que requieren del factor humano del maestro, pues dependen del factor humano de los estudiantes.

Figura 7. Funciones del profesor, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 8, primer y segundo bimestre, libro docente

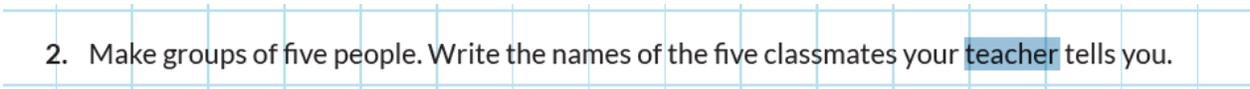
Profesor:

- Revisa planeación, videos y guías correspondientes a las clases para preparar lo que considere oportuno.
- Atiende a los tiempos asignados para cada actividad, pues permiten el ritmo adecuado de aprendizaje.
- Aplica la estrategia de trabajo cooperativo para desarrollar habilidades sociales y de pensamiento, que en ningún caso eximen del desempeño individual.
- Utiliza el error como oportunidad de aprendizaje.
- Permite que los estudiantes se enfrenten a los textos individualmente para que apliquen las estrategias de comprensión y desarrollen autonomía.
- Revisa consistentemente las tareas con el sentido de responsabilidad más que de evaluación.
- Controla que las actividades se lleven a cabo para resolver las dudas que se presenten.
- Estimula la participación de todos los estudiantes, pues así evalúa en el corto plazo la comprensión, la estructuración de pensamiento y la argumentación.
- Aplica las evaluaciones que aparecen en la guía, pues cumplen la función de sintetizar el aprendizaje. Retroalimenta a los estudiantes para que conozcan sus fortalezas y debilidades y las puedan trabajar.



En los libros de inglés, esta relación se da de manera diferente, pues, en primer lugar, no existe un apartado específico que se refiera a las funciones docentes (ni siquiera en el libro de docentes, el cual es una copia del libro de estudiantes que contiene las respuestas de las actividades), pero sí resalta la manera en que el profesor es casi inexistente para el libro, dado que las actividades que lo mencionan son muy escasas en todos los libros (4 máximo), y se limitan a oraciones como “anota los nombres de los compañeros que el profesor te indique”:

Figura 8. Actividad, libro 1 Way to go! Student's book.



2. Make groups of five people. Write the names of the five classmates your teacher tells you.

Gracias a esto, se concluye que el papel del maestro es secundario y complementario en los libros de texto, si bien en ciertas ocasiones se le asignan ciertas funciones que son notables en el proceso de enseñanza – aprendizaje, esto, debido a que su labor, principalmente, se limita a aplicar aquello que indique el texto, y a verificar que los estudiantes cumplan con lo que el texto les requiera, nuevamente, sin posibilidad de proponer temáticas, actividades o incluso, evaluaciones, pero sí requiriendo dar, por ejemplo, retroalimentaciones. Lo anterior, nos habla de una relación en la cual el libro se encuentra comandando las acciones tanto de los maestros como de los estudiantes, si bien otorga al maestro, en unos casos más que en otros, un papel de guía en el proceso.

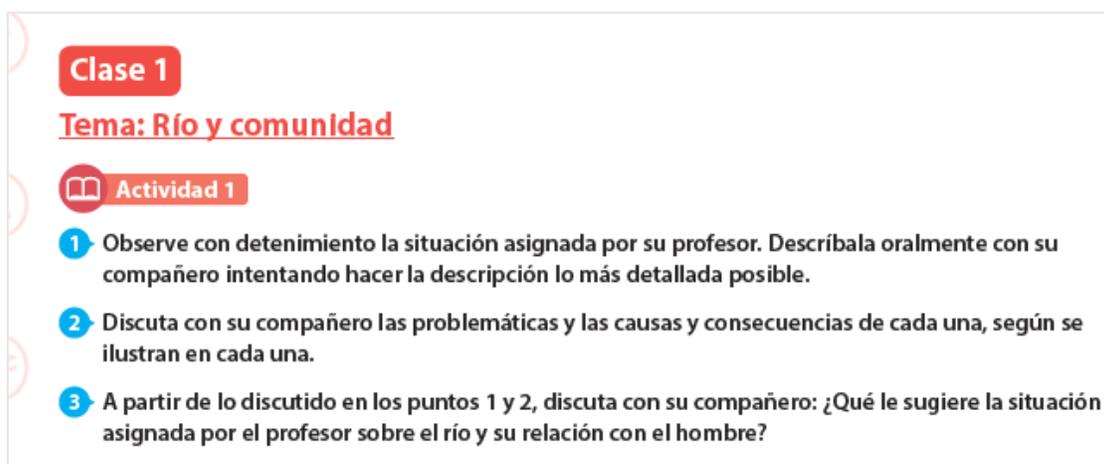
4.1.3 Contenido

En cuanto a la categoría de contenido, como ya se mencionó, en ella se incluyen no solo los conocimientos o habilidades que se busca sean enseñados y aprendidos en el PEA, sino que se incorporan elementos como hábitos, valores o normas que se pretende inculcar en los estudiantes.

En los contenidos, además, se puede desarrollar la capacidad de aprender a conocer, a hacer, y estos, preferiblemente, pueden estar relacionados con el diario vivir.

Una vez establecido lo anterior, la primera inferencia efectuada es que, en su mayoría, los libros de texto se valen de diferentes temáticas y conceptos externos para enseñar aspectos específicos de la lengua, como es el caso de los libros de texto de español, en donde, por ejemplo, se toma el tema *Río y comunidad* para enseñar, en este caso, la interacción en situaciones comunicativas orales, y los roles que se desempeñan según la situación:

Figura 9. Actividad, libro Aula sin fronteras, lenguaje 9, primer bimestre, libro estudiante.



The image shows a page from a student book with a light blue background and decorative elements on the left. It contains the following text:

Clase 1

Tema: Río y comunidad

Actividad 1

- 1 Observe con detenimiento la situación asignada por su profesor. Descríbala oralmente con su compañero intentando hacer la descripción lo más detallada posible.
- 2 Discuta con su compañero las problemáticas y las causas y consecuencias de cada una, según se ilustran en cada una.
- 3 A partir de lo discutido en los puntos 1 y 2, discuta con su compañero: ¿Qué le sugiere la situación asignada por el profesor sobre el río y su relación con el hombre?

O, como el caso de los libros de inglés, en donde las temáticas son utilizadas para desarrollar 4 habilidades de la lengua, y lo que se resalta no son dichas habilidades, sino las temáticas a ver:

Figura 10. Logros primera unidad y actividad, libro English please! 2, Student's book.

You will also ...

- listen to an interview about heroes
- listen to speeches by teen leaders of youth organisations
- listen to teens talking about their favourite activities

- read about different urban tribes
- read about problems that teenagers are suffering
- read about young people who help make the world a better place

- write an article about your favourite hobby, sport, or leisure activity
- write a poster for a camping trip
- write a short story

- give your opinion on urban tribes
- give advice about teen problems
- interview classmates about their abilities

3. Read the blog posts written by two tourists. Who went on an eco-holiday? What is the difference between normal tourism and eco-tourism?

I went to London last year. There's so much to see and do there. I went sightseeing and shopping. I enjoyed walking around the city, and I did a bus tour too. I bought lots of souvenirs near the London Eye.

This summer, I went to Bogotá, the capital of Colombia. It was really exciting. I went to a theme park called Mundo Aventura, I visited some great museums, and at night we went dancing in some nightclubs. The nightlife is great!

Next year, I'm going to visit another exciting city. I know some people go camping, bird watching and hiking for their holidays, but it's not for me. I'm a city person.

Sylvia, from Los Angeles



I'm an outdoor person. I love camping, bird watching, and anything that you can do outdoors. I love beaches, valleys, rainforests and mountains. I'm Canadian, but I love coming to Colombia for my holiday.

I've been horse riding and mountain climbing. I've also tried hiking, kayaking on the Cauca river, and sailing in the Caribbean Sea.

I've also learnt a lot about how to conserve the environment and protect local communities. I think it's important for tourists to make a difference when they go on holiday. That's why I always stay in an eco-cabin. They don't harm the environment, and they are really peaceful, too.

Leo, from Toronto

Glossary

- go sightseeing: *irse de turismo*
- nightlife: *nocturna*
- bird watching: *avistamiento de aves*
- kayaking: *montar en kayak*
- sailing: *navegar*
- eco-cabin: *eco-cabaña*

Lo que se observa en las figuras anteriores es cómo, si bien en la introducción de cada modulo se hace referencia a lo que el estudiante va a ser capaz de desarrollar en términos de cada una de las habilidades del lenguaje, estas no se mencionan en el contenido del mismo, y, en cambio, los diferentes ejercicios diseñados para lograr este objetivo se centran en la temática del

módulo que, para el caso de la última imagen, es ecoturismo, sin que mencionen aspectos como los aspectos gramaticales que serán trabajados.

Por lo tanto, lo que predomina en los textos es el uso de diferentes temáticas, sean estas relacionadas con el idioma (literatura), o no (ecoturismo), como se observa en los 2 ejemplos anteriores, para la enseñanza y desarrollo de los conceptos o habilidades de la lengua.

Con la manera en que las temáticas son expuestas a los estudiantes, resulta necesario revisar la forma en que cada módulo es organizado, es decir, la estructura de los módulos, pues esta estructura nos habla de la manera en que se piensa que un contenido debe ser organizado para lograr su enseñanza y aprendizaje de manera efectiva, y de una secuencia que se repite constantemente, porque se confía en su eficacia durante el PEA.

Se destaca la manera en que los libros de español siguen una secuencia que no se explicita en ningún lado, pues ninguno de los libros de este idioma cuenta con tabla de contenidos ni temáticas. Sin embargo, gracias al análisis efectuado, fue posible ver que todos empiezan introduciendo un tema, que puede estar directamente relacionado con el lenguaje, como, por ejemplo, el circuito comunicativo o la literatura colombiana, o no, como por ejemplo las comunidades académicas o la convivencia. Aquí, es necesario hacer referencia a la manera en que predominan los temas que tienen que ver directamente con diferentes aspectos de la lengua, en especial con tipologías textuales y aspectos de la comunicación oral relacionados con debates, sustentaciones o conversaciones académicas, mientras que los temas que se alejan de aspectos del idioma a enseñar son escasos y reservados para los niveles mayores, es decir, para los libros de 9º, y se relacionan con aspectos de convivencia, de identidad nacional, y de cultura.

Una vez establecido el tema a tratar, se realizan varias actividades entorno a este, y luego se efectúa una evaluación respecto al mismo, para luego volver a empezar con la misma estructura en otro tema. Dentro de esta estructura, no se realiza de manera explícita una introducción a los módulos de los libros, que corresponden a los bimestres que cubre el texto (módulo de primer bimestre, y módulo de segundo bimestre, por ejemplo), así como no se realiza una actividad de cierre de módulo, sino que, siguiendo la estructura antes mencionada, los módulos terminan con la evaluación correspondiente al último tema visto:

Figura 11. Primera actividad, módulo segundo bimestre, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 9, libro estudiantes.

Clase 1

Tema: Comunidades académicas

Actividad 1

Observe las siguientes imágenes y responda las preguntas que aparecen frente a cada una. Aunque son las mismas preguntas para todas las imágenes, la respuesta cambiará según la imagen.



¿Qué interés comparten las personas que se encuentran en la imagen?

¿Qué actividades están realizando y con qué objetivo las realizan?

Por su parte, los libros de inglés sí cuentan con tabla de contenidos, así como introducción a los módulos referida a los conocimientos previos, y conclusión de módulo, con una actividad que implica volver a los ejercicios realizados anteriormente en el módulo y haber comprendido todo lo visto durante el mismo:

Figura 12. Actividades de introducción y cierre del primer módulo, libro 3 Way to go! Student's book.

Explore Your Knowledge
Look at the pictures and answer ...

- Do you recognize the photos?
- Which things are good for the environment and which are bad?
- Which of the good things do you do?
- Which of the bad things do you do or contribute to?
- How can you do more to help the environment?

MODULE // 1 Project

PROJECT

An eco-newsletter to evaluate the impact of human actions on the Colombian environment

1. In groups, collect the information and materials you created in this module. Use the checklist to make sure you have everything you need.

Unit 1 Human Actions and the Environment	Unit 2 Think Green!	Unit 3 Caring For the Environment
Lesson 3, exercises 5-7 Facts about Colombia's eco-concerns <input type="checkbox"/>	Lesson 2, exercise 6 Eco-friendly advice for travellers Lesson 3, exercise 3	Lesson 3, exercises 1-3 Photos and facts about problems in the oceans <input type="checkbox"/>
Lesson 3, exercise 10 Poster of environmental problem research <input type="checkbox"/>	Information leaflet with suggestions for a school recycling programme <input type="checkbox"/>	Lesson 3, exercise 4 Article on the Magdalena River <input type="checkbox"/>
	Lesson 3, exercise 4 Eco-promise <input type="checkbox"/>	Lesson 3, exercises 7-8 A petition letter <input type="checkbox"/>
	Lesson 3, exercise 9 News articles about the school eco-footprint <input type="checkbox"/>	

Hablando de los contenidos allí encontrados, entre los conceptos principales se encuentran la cultura, salud, democracia y paz, medio ambiente y globalización. Estas temáticas son presentadas de manera muy sencilla a los estudiantes, con información básica respecto a cada una de ellas, y nunca de manera directa, sino valiéndose de diferentes actividades y, generalmente, testimonios de otras personas, para llegar a los conceptos que se quiere trabajar. En este tipo de dinámica, se realizan ejercicios de escucha, lectura, vocabulario, gramática y escritura, que permiten desarrollar el tema, a nivel de lengua, que se quiere trabajar. Se destaca, en este apartado, el hecho de que las fuentes de información utilizadas en el libro no se establecen en ningún lugar de este, y lo más cercano a ellas es un apartado de agradecimientos al final del mismo.

4.1.4 Actividades / Métodos

Referente a las actividades de los textos, que tienen que ver con el contenido, se recuerda que ellas se centran en el cómo enseñar, y cómo aprender, y que, para responder adecuadamente al proceso, deben impulsar la producción, participación y creatividad. Dado lo anterior, una de las primeras revelaciones al codificar la información en la matriz, fue que las actividades cuyas

instrucciones se referían a acciones como “completar” “seleccionar” o “responder” predominaban en los libros, superando significativamente a actividades enfocadas en acciones como “crear” o “discutir”. Esto, en los libros de español, se evidencia en actividades como las siguientes:

Figura 13. Actividades, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 7, tercer y cuarto bimestre, libro de estudiantes.

Actividad 1
Textos de ficción y no ficción

Responda las siguientes preguntas a partir de la información dada en el video.

a) ¿Cuál es la diferencia fundamental entre los textos literarios y los expositivos?

b) Mencione tres textos expositivos que usted haya visto en su entorno, dónde los ha visto y cuál es el propósito de cada uno.

Textos expositivos	Lugar	Propósito

Lea los siguientes textos y responda las preguntas que aparecen a continuación:

Texto 1: La creación

Se cuenta que en el Centro y Sur de África, hubo tiempos en los que un **ser superior llamado Muluku** hizo brotar de la tierra la primera pareja de la que descendemos. Muluku era uno de los mejores sembradores jamás conocido en África, entonces este hizo **dos huecos en la Tierra**, de uno surgió un hombre y de otro una mujer, por esto se dice que los africanos salieron de la tierra, pues comparten el mismo color.

El hombre y la mujer tenían todo el cariño y amor que les daba Muluku, él les enseñaba todo lo que sabía **sobre la relación entre el suelo y los cultivos**. Así les **quería instruir sobre cómo cavar la tierra** y cultivarla para que pudieran sobrevivir por sí mismos. Pero ellos no querían hacer nada y las tierras se fueron secando, entonces Muluku se enfadó y los convirtió en monos, quitándoles a los monos reales la cola y poniéndosela a ellos, así, a los antiguos monos los convirtió en actuales humanos.

Tomado de: Sow, A. (1991). Introducción a la cultura africana. Barcelona, UNESCO.

Ficción No ficción

El propósito del texto es:

a) Explicar el origen de la agricultura.
b) Narrar el origen de los seres humanos.
c) Informar sobre los monos.
d) Enseñar sobre la tierra.



Aquí, las actividades se centran en un documento dado anteriormente, y cuya solución implica responder las preguntas, completar el cuadro, o seleccionar la respuesta correcta. O, en los libros de inglés, en dónde lo anterior se puede observar de la siguiente manera:

Figura 14. Actividades, libro English, please! Student's book 3 fast track.

10. Read. Which careers should they do? Choose from the list below.

- Journalist
- doctor
- secretary
- policeman
- nurse
- lawyer
- English teacher
- farmer
- engineer

Roberto



I think my strengths are that I can work well in a team, but I can also work well on my own. I'll have to think about these strengths when I choose a career. I can't see myself in an office all day long, doing lots of paperwork. I enjoy helping people so I want a career where I can have lots of contact with people and can make a difference.

María



I'm sure my strengths will help me to decide what to study at university. I'm good at Maths. I'm quite creative and I also like making decisions. I think that my English is also very good. I can use that strength for my career because you need English in business to talk to people in meetings or even send letters and emails. My weak subjects at school are subjects like Science so I wouldn't want to study anything like Chemistry.

13. Listen. An expert is telling teenagers how to set goals. Put the topics in the order you hear them.

___ Don't change your plan. ___ Believe in your dreams.
___ Set goals. ___ Have a positive attitude.

14. Listen again. What do these sentences and phrases mean?

a. Turn your dream into a set of smaller goals.
b. ... even if you face problems along the way
c. Try to keep to your plan as much as you can.

Gracias a lo esto, se evidencia que las actividades que requieren mayor producción por parte de los estudiantes son muy escasas, en comparación con actividades en donde la producción

de lenguaje es menor. De la misma manera, y relacionado con este punto, se encuentra que las actividades individuales superan, igualmente, a las actividades colaborativas o en grupos, y el énfasis, entonces, se encuentra en lograr comprender y completar adecuadamente los ejercicios de manera individual, más que en realizar, por ejemplo, discusiones, debates, creaciones, dibujos o pinturas, o actividades que se salgan del libro de texto.

Por otro lado, se encuentra que en muy pocas ocasiones se impulsa al estudiante a buscar información fuera del libro de texto, y cuando se realizan este tipo de actividades, es para pedir información que se utiliza en aquello que el texto está enseñando, más no para complementar, discutir o refutar la información que se encuentra consignada. Lo anterior puede observar en los libros de español en actividades como esta:

Figura 15. Actividad, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 7, tercer y cuarto bimestre, libro estudiantes.

2. **Escoja a una persona que pueda darle información sobre el hecho seleccionado y fórmúlele las siguientes preguntas:**

Indagación para mi noticia

Persona entrevistada: _____

Describe la manera cómo ocurrió el hecho. _____

¿Cuál es la relación entre el hecho y nuestro colegio? _____

¿Qué es lo que nadie sabe sobre este hecho? _____

O en los libros de inglés en actividades como la siguiente:

Figura 16. Actividad, libro English, please! Student's book 3 fast track.

3. Go around the class. Ask your classmates about their plans.

FIND SOMEONE WHO ...

- ... plans to work and study.
- ... plans to work before studying.
- ... plans to study, but not work.
- ... wants to be a doctor.
- ... wants to be an artist.
- ... doesn't know what they want to do.
- ... has a similar future plan to yours.
- ... has a completely different plan to yours.



Esto nos dice de la manera en que el libro se posiciona a sí mismo como único lugar de conocimiento, y no promueve la búsqueda de otras fuentes ni puntos de vista del tema que se esté viendo en el momento, así se acuda a otras personas para resolver las actividades, pues la información que se solicita sirve para completar las actividades del libro referentes al tema, más no como complementarias al mismo.

Estructuralmente, los libros de inglés tienen una ruta de actividades secuencial que repiten en todos los módulos y todos los libros, en donde se inicia siempre con una actividad de introducción y se finaliza con una actividad grupal que implica una exposición oral, mientras que los libros de español no manejan una estructura tan clara y definida, y las actividades varían en función de la temática que se esté revisando en el momento, por ejemplo, en temáticas como prueba saber solo se encontrarán actividades de este tipo. Gracias a esto, es posible notar cómo las actividades de inglés sostienen un nivel de complejidad que va avanzando en tanto más se desarrolle el módulo, finalizando en una actividad que requiere desempeño en todas las habilidades y en el tema visto, además de la solución de actividades anteriores para su desarrollo exitoso. Este tipo de orden no se puede observar en los libros de español, por lo que ellos no

sostienen una ruta lógica de actividades a desarrollar, en la cual estas se complejicen a medida que se avance en los módulos del libro.

4.1.5 Evaluación

En términos de evaluación, el método evaluativo más utilizado por los libros es la heteroevaluación calificada por el profesor, que en los libros de español se puede presentar como actividad evaluativa en el libro de los estudiantes:

Figura 17. Actividad evaluativa, libro Aulas sin fronteras: Lenguaje 7, tercer y cuarto bimestre, libro de estudiantes.

Clase 10
Actividad evaluativa

1 Lea la noticia de su compañero y escriba ✓ si considera que cumple con cada uno de los siguientes criterios o ✗ si usted considera que no cumple con alguno.

Lista de chequeo

Tiene un título llamativo.	
Redactó la información en un párrafo usando oraciones claras y con sentido completo.	
La noticia responde a las cinco preguntas requeridas.	
El hecho que presenta es real y de actualidad.	
Tuvo en cuenta el uso de una adecuada puntuación y ortografía.	
Incluyó al menos dos conectores.	
La noticia interesa a la comunidad escolar.	
Corresponde a un tipo de tema (deportes, política, sociales, farándula, judiciales, cultura, etc.).	

O como sugerencia de evaluación en el libro docente, mientras que en el libro de estudiantes no se da ninguna indicación de evaluación:

Figura 18. Sugerencia de evaluación, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 9, cuarto bimestre, libro docente.

► Sugerencias de evaluación

Las tres primeras preguntas tienen una sola respuesta. La cuarta debe evaluarse según la coherencia y pertinencia de las razones dadas por los estudiantes en relación con el propósito y audiencia señalados.

En este sentido, la coevaluación, en especial en libros de español, y la autoevaluación, en libros de inglés, si bien aparecen, no lo hacen igual número de veces que la heteroevaluación, lo que implica que una gran carga es impuesta sobre el profesor, quien debe calificar y corregir las evaluaciones, desconociendo la opinión y evaluación que los mismo estudiantes pueden llegar a hacer sobre su proceso de enseñanza – aprendizaje.

En adición, un gran vacío encontrado fue la ausencia de recomendaciones o directrices a seguir en caso de que los resultados de la evaluación desarrollada fueran insatisfactorios. En los libros de español, las recomendaciones siempre indican retornar el trabajo al estudiante con el feedback, pero nada más, tal cómo se puede observar:

Figura 19. Retroalimentación de evaluación, libro Aulas sin fronteras, lenguaje 8, tercer y cuarto bimestre, libro docente.



DESPUÉS

► Respuestas a las actividades

1. D; 2. D; 3. C; 4. D

Es importante dar retroalimentación a los estudiantes cuando regrese la evaluación corregida. Deben comprender el porqué de cada respuesta.

En los libros de inglés, este es un asunto al que no se dirige de ninguna manera, pues, como se puede ver a continuación, después de la actividad final de la evaluación, no hay ninguna recomendación ni paso a seguir de acuerdo con los resultados obtenidos en la misma:

Figura 20. Evaluación, libro English, please! Student's book 2 fast track.

4. Assessment of Module 1

- Look back over the module then complete the sentences.
 1. My favourite activity was ...
 2. The most useful words or expressions were ...
 3. I enjoyed learning about ...
 4. I need to practise ...

Por lo tanto, en estos libros el método evaluativo es completamente inútil, pues no se implementan acciones para corregir o reforzar temas que no hayan quedado claros, y cuyo entendimiento se refleje en los resultados de las evaluaciones realizadas. Más allá de dar el feedback, no se da ninguna otra indicación al profesor, lo que convierte a la evaluación en un método de castigo o premio, de acuerdo con los resultados, y no como oportunidad de aprendizaje para el estudiante.

En este mismo sentido, las evaluaciones no necesariamente requieren de la memorización de todos los elementos vistos durante el módulo, pero sí del dominio del tema y el nivel de lengua estudiados. Estas, en los casos de los libros de inglés, constituyen preguntas de selección múltiple o de completar distintas oraciones, y, en los casos de español, se valen de un material externo, generalmente un video, para general diferentes actividades de producción de lenguaje escrito. Por lo anterior, los criterios de evaluación de los libros de inglés se centran en el número de respuestas que están bien o mal, pues solo existe una respuesta correcta que el estudiante puede, o no, seleccionar.

Respecto a los libros de español, en ellos existe más flexibilidad, pero persisten a lo largo de diferentes módulos criterios como la ortografía, gramática, y lo apropiado del discurso utilizado para la situación comunicativa dada, lo que promueve la apropiación de ciertos

contenidos relacionados con la lengua, más no necesariamente su puesta en práctica en un contexto comunicativo real, en especial oral.

4.2 Categorías emergentes

En el apartado de categorías emergentes, y como muestra de la evolución que tuvo la investigación durante su curso, es necesario aludir a la eliminación de la categoría Digitalidad, que, como se mencionó anteriormente, no contaba con datos suficientes para ser analizada.

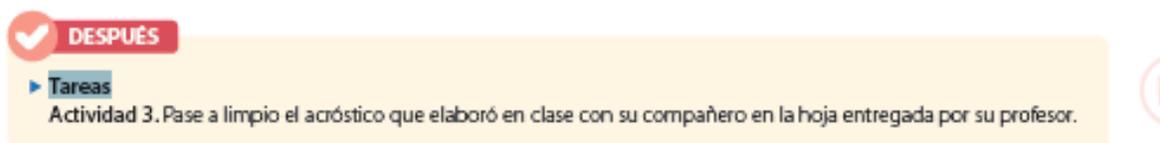
Por otro lado, y hablando de las categorías que surgieron durante la investigación, se encuentra, en primer lugar, la categoría referente a las actividades en casa, o tareas, asignadas principalmente en los libros de texto de español. Este era un concepto que no se tenía en mente en primer lugar, pero que surgió de la revisión del material y el que llevó al cuestionamiento de la manera en que el entorno familiar del estudiante era involucrado, o no, en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

En primer lugar, se debe especificar que, en el libro, las tareas eran entendidas como todas aquellas actividades que se debían realizar en casa, sea porque el tiempo en clase no fue suficiente para terminarla, o porque recolectaban información que era necesaria para desarrollar actividades en clase, pero que no podía ser obtenida en clase porque requería recursos que se no presentes en el aula.

Lo que se encontró fue que, en las actividades asignadas a casa, si bien en ocasiones se pide que se entreviste o pregunte a personas acerca de determinado tema, nunca se hace referencia específica a la familia de los estudiantes, por lo que estos no son involucrados, en ningún momento, en el PEA. De hecho, estas actividades evitan al máximo, al igual que lo

descrito en el apartado Actividades, que el estudiante deba buscar información fuera del libro, y se concentra, en su lugar, en dar instrucciones para actividades simples y sencillas.

Figura 21. Tarea, libro Aulas sin fronteras, Lenguaje 9, tercer bimestre, libro estudiante.



En cuanto a la segunda categoría emergente encontrada, esta surge mientras se realizaba el proceso de caracterización de los libros de texto de inglés, pues se encuentra que ninguno de ellos cuenta con información referente al número de edición o año de publicación de los mismos. Lo que si se puede hallar en la página de identificación de los libros es la información respecto a los integrantes del gabinete del gobierno vigente, pues, nuevamente, al no haber año de publicación, no se puede saber si fueron ellos los que los crearon. Sí se encuentra, sin embargo, una carta de presentación y de introducción escrita por este mismo gabinete, en donde se invita al uso del material.

Se puede observar, de igual manera, la lista de los autores del libro, así como las instituciones que intervinieron en él, como el British Council y la editorial Richmond, así como el Ministerio de educación nacional, y lo único que se menciona como referente pedagógico, es el equipo del Programa Nacional de Bilingüismo, y se nota la ausencia de los datos del lugar de origen del libro.

Figura 22. Página de identificación y datos editoriales del libro English, please! Student's book. 2 Fast track

IVÁN DUQUE MÁRQUEZ
Presidente de la República

MARÍA VICTORIA ANGULO GONZÁLEZ
Ministra de Educación

CONSTANZA LILIANA ALARCÓN PÁRRAGA
Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

DANIT MARÍA TORRES FUENTES
Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

CLAUDIA MARCELINA MOLINA RODRÍGUEZ
Subdirectora de Fomento de Competencias

LICED ANGÉLICA ZEA SILVA
Subdirectora de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

CARLOS JAVIER AMAYA GONZÁLEZ
Líder Programa Nacional de Bilingüismo

Equipos Técnicos:

Programa Nacional de Bilingüismo:
Laura Bustos, Luz Rincón, Deissy Velandia, Martha Sofía Galvis, Carlos Javier Amaya, Mauricio Ríos Delgado

Materiales Educativos:
Diana Tobón Maldonado, Yuli Catherine Rojas, Diana Quiceno

British Council:
Andrés Giraldo Medellín - Gerente de proyecto
Camila Andrea Murcia Torres - Directora Editorial
Carolina Cruz Corzo - Consultora Académica EES
Viviana Caicedo Triana - Coordinadora de Proyecto

Autores:
English, please! 1, 2, 3 Fast Track:
Pat Chappell, María Isabel Gutiérrez, Thomas Hadland, Andrea Langton, Alastair Lane, Luz Rincón, Larissa Tatiana Rico y Paola Andrea Urueña Martínez.

First Edition English, please! 1, 2, 3:
Lizbeth Arévalo, Maya Briggs, Nancy Echeverri, Frank Giraldo, María Isabel Gutiérrez, Oscar Hernán Montoya, Luz Karime Calle, María Eugenia Oviedo Bocanegra, Yuddy Pérez, Nancy Paola Riascos, Larissa Tatiana Rico, María Alejandra Roa, Nathalie Ruge, Helen Speranza, Paola Andrea Urueña Martínez.

Ilustración y Fotografía:
Fotografía:
David Osorio, Parques Nacionales, Fundación Proaves, Fundación Natura, if the World were a Village, Green Hope, Mike Ceaser.
Banco de imágenes:
©2003-2016 Shutterstock, Inc; fotocolombia.com@;
©2016 iStockphoto LP
Carátula:
Lorna Heaslip, Richmond

Coordinación editorial:
 **Richmond**
Richmond, 58 St Aldate's, Oxford, UK
Sue Ashcroft, Lorna Heaslip y Deborah Tricker
Richmond Colombia
Andrés Guerrero, Nancy Ramírez

Diseño:
Richmond design team: Lorna Heaslip, Dave Kuzmicki y Magdalena Mayo.
Colaboradores de diseño:
H L Studios; Roarr Design.

Edición:
Richmond editorial team:
Stephanie Bremner, Emma Clarke, David Cole-Powney, Belén Fernández, Simone Foster, Helen Kunzemann, Sophie Sherlock, Deborah Tricker.
Colaboradores editoriales:
Celia Bingham, Trish Burrow, Sarah Curtis, Sarah McConnell, Isabel Palma, Tania Pattison, Kerry Powell

© Ministerio de Educación Nacional
ISBN 978-958-691-787-2
Calle 43 No. 57-14 Piso 5. Bogotá D.C. - Colombia
www.mineduccion.gov.co

Citación: Ministerio de Educación Nacional
English, please! Bogotá D.C. - Colombia
Impresión: Panamericana Formas e Impresos S.A.
Disponible en línea a través de la página:
www.colombiaaprende.edu.co

Todos los derechos reservados.
Prohibida la reproducción total o parcial, el registro o la transmisión por cualquier medio de recuperación de información, sin autorización previa del Ministerio de Educación Nacional.

Bogotá D.C. - Colombia

Después de una investigación profunda, se identifica que, en años anteriores, y bajo otras administraciones, los mismos libros se hallaban en la plataforma con una página introductoria distinta y dirigida a la comunidad diferente, elaborada por el gobierno y gabinete de turno. Gracias a esto, surge una inquietud por la confiabilidad y pertinencia del recurso, pues sin conocer su edición o fecha de publicación, es imposible saber si el documento se encuentra

actualizado en temas como las políticas públicas referentes a educación, o si las fuentes y datos que allí se encuentran consignados siguen siendo confiables y vigentes.

En resumen, estas categorías se centran en los aspectos relativos a la confiabilidad y pertinencia de los recursos, así como el nivel de involucramiento del entorno familiar del estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje, ambos elementos que no se contemplaron en un primer momento en la investigación, pero que contienen un potencial investigativo a futuro.

5. Conclusiones

Como capítulo de cierre de la presente investigación, se presentan las conclusiones del trabajo. En ellas se encontrará, en primer lugar, la manera en que el análisis realizado permite que los objetivos específicos propuestos sean alcanzados, mediante la presentación de los aspectos más relevantes encontrados en el capítulo anterior. A continuación, se revisa la relevancia de los hallazgos realizados en un proceso de formación docente y en el ejercicio de la práctica profesional de un docente de lenguas, pues, se recuerda, la presente investigación se desarrolló en intrínseca relación con los valores misionales de la Universidad Pedagógica Nacional. Finalmente, se presentan algunas sugerencias para futuras investigaciones y para procesos formativos llevados a cabo en el contexto de la pedagogía del lenguaje, surgidas de los elementos encontrados durante el desarrollo del presente trabajo.

5.1 Balance de aprendizajes

En primer lugar, es importante recordar que, para lograr el objetivo general propuesto al inicio de la investigación, el cual consiste en analizar las concepciones sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas en los libros de texto del corpus seleccionado, se tuvieron que realizar una serie de acciones a modo de pasos, en las que la investigación se fue complejizando, complementando, y enriqueciendo. En este sentido, si se tienen en cuenta los objetivos específicos como pasos analíticos necesarios para lograr el objetivo general, resulta necesario hacer una revisión de cada uno de ellos para comprender los aprendizajes logrados.

El primer objetivo específico estaba relacionado con la caracterización de los libros de texto de lengua que se encuentran en la plataforma Colombia aprende. Realizar esta

caracterización permitió escoger una muestra representativa de los textos a analizar, en la cual se presenten de la mejor manera los temas que en el presente trabajo se quiere analizar.

Adicionalmente, realizar esta caracterización permitió conocer a profundidad los recursos ofrecidos por la plataforma Colombia Aprende, teniendo en cuenta que esta es una plataforma con poca difusión mediática, pero que cuenta con una variedad de herramientas que pueden nutrir las clases de los profesores de lenguas, así como otras áreas, con diferentes tipos de recursos en especial en áreas como inglés y la Web Eco 2.0. Hacer uso de estos recursos no solo apoya las clases diseñadas por los maestros, sino que por medio de ello se aprovechan recursos del estado invertidos en la educación colombiana, y se abren las puertas a nuevas temáticas o metodologías que puede que antes no hayan sido consideradas.

En el caso de la muestra seleccionada, los materiales extraídos de la plataforma son, como ya se ha mencionado, libros de texto de lenguas diseñados para la población de bachillerato. Estos libros se dividen por cursos y, en el caso de los textos enfocados en español como lengua materna, se adiciona una segmentación por bimestres, mientras que, en el caso de libros de inglés, por módulos de aprendizaje. Estos materiales son accesibles mediante la plataforma Colombia Aprende, en la sección Aulas Sin Fronteras para los libros de español, y en la sección Eco Web 2.0 en el caso de inglés.

Respecto al segundo objetivo específico de la investigación, centrado en el análisis de la propuesta conceptual, pedagógica y didáctica presente en la muestra documental, es necesario resaltar varios elementos que se enlazan con ciertas tensiones y cuestionamientos planteados en capítulos anteriores.

Gracias al análisis de categorías como los objetivos o las actividades dadas en los libros, se pudo llegar a la conclusión de que, en los libros de texto, la lengua es vista desde una perspectiva operativa, centrándose en su pragmaticidad, en la capacidad de comunicarme con otras personas por medio de ellas, dejando de lado aspectos como la manera en que las lenguas reflejan aspectos culturales o sociales de las comunidades que las utilizan, y que pueden ayudar a comprender de mejor manera el nuevo entorno en el que se introduce un estudiante de cualquier idioma. Lo anterior nos dice de uno de los elementos anteriormente mencionados como factor en tensión en estos materiales; esto es, los intereses de la sociedad que produce el libro de texto, el cual, en este caso, es importante recordar, es difundido en una plataforma estatal y el Ministerio de educación nacional figura como autor del mismo.

Igualmente, y en línea con lo dicho en el párrafo previo, sobresale la manera en que todos los libros hacen énfasis en aspectos comunicativos, por supuesto, de diferentes maneras; los libros de español enfocándose en la capacidad de desenvolverse adecuadamente en diversas situaciones comunicativas, y los libros de inglés concentrándose en desarrollar la capacidad de que un estudiante pueda cumplir cierta acción comunicativa.

En este punto, destaca la manera en que los objetivos permiten visualizar que los libros de lengua se concentran en desarrollar, como se dijo en el análisis de dicha categoría, habilidades de pensamiento de orden inferior de acuerdo con la taxonomía de objetivos propuesta por Bloom. Esto permite ver que si bien se busca promover en los estudiantes control, versatilidad, y fluidez en determinado idioma, esto se realiza con actividades que no requieren mucha creatividad por parte de los estudiantes, y que deja poco lugar a la creación, como se vio en el capítulo de análisis, y a otras actividades que presentan un grado mayor de dificultad tales como evaluar, analizar, realizar juicios y argumentar, dando espacio a actividades más simples que se quedan en

el estadio memorístico y de comprensión. Esto nos habla de otro de los elementos en tensión en estos materiales; un reflejo de la pedagogía, la escuela y los Procesos de enseñanza – aprendizaje como son entendidos en el momento en que el libro es elaborado.

Ahora bien, los anteriores análisis permiten conocer la dinámica de los libros de texto, las decisiones que se toman al momento de diseñarlos, y las repercusiones que tienen en la enseñanza y aprendizaje de una lengua. Un maestro consciente de todos estos elementos en juego puede realizar decisiones informadas y conscientes sobre el uso y papel que le dará a este tipo de materiales en su clase.

Precisamente, la presente investigación, si bien solo cubre una muestra representativa de libros de texto de lengua, puede dar luces sobre los aspectos que un docente debe tener en cuenta en otros libros de texto, e incluso en materiales pedagógicos similares a los analizados, facilitando así la toma de decisiones en torno a los materiales, como se presentará en párrafos siguientes,

Finalmente, como último objetivo específico se presenta el apoyar la reflexión docente sobre el uso de estos recursos a partir de la generación de ciertas recomendaciones surgidas del análisis efectuado. Estas recomendaciones buscan brindar al docente de lenguas que utilice un libro de texto una mirada diferente sobre los mismos, para que realice decisiones sobre los mismo valiéndose de la mayor cantidad de información relevante posible.

Así las cosas, la primera recomendación a realizar es elaborar un reconocimiento y análisis detallado de los textos a utilizar durante un periodo escolar. Para esto, se sugiere la realización de reuniones con todos los profesores involucrados en el área del libro, al inicio de cada año escolar, en donde se identifiquen los vacíos que tienen los textos, y se concentre en

llenar esos vacíos. Entre los vacíos a tratar en estos encuentros se tiene, por ejemplo, los objetivos de los libros. Teniendo la simplicidad de los objetivos propuestos en los libros, y el poco reto cognitivo que suponen para los estudiantes, se recomienda a los docentes que estos objetivos no sean tomados tal cual se presentan en los libros, y que se complejicen en su planeación curricular y en las actividades que no impliquen el uso de este material, para lograr en los estudiantes un desarrollo integral de habilidades.

Es necesario realizar en este momento un pequeño paréntesis para recomendar a los maestros que utilicen los libros de texto de español, revisar y utilizar el libro docente, pues en él se encuentra información necesaria para el desarrollo de las actividades del libro de estudiantes, además de la planeación docente y, justamente, los objetivos, por lo que este libro no puede ser dejado de lado a la hora de hacer uso del material.

En la misma línea, la segunda recomendación gira en torno a los contenidos, y tiene que ver con su contextualización y la posibilidad de que sea complementado. En este punto es necesario recordar que los libros de texto son diseñados con el objetivo de ser utilizados en masa, por lo que es difícil encontrar en ellos temáticas que toquen directamente los contextos específicos de los docentes y estudiantes que, eventualmente, los terminarán usando. Por lo anterior, se propone que elementos como el perfil del estudiante de la institución en dónde el material sea utilizado, así como su visión, misión y PEI, sean guías en una contextualización del material educativo. Así mismo, se sugiere abrir la posibilidad de alimentar con nuevas temáticas el contenido del libro, en tanto estas sean temáticas que interesen a los estudiantes a las que serán dirigidas, o que toquen de manera directa sus contextos, pues esto resultará enriquecedor para los procesos llevados a cabo en el salón de clase, además de que permitirá cambiar el papel pasivo

que le es impuesto al estudiante en su proceso de aprendizaje, otorgándole la oportunidad de tener injerencia en este.

Respecto a las actividades, es importante que, así como los objetivos y los contenidos, estas sean modificadas para alienarse con los objetivos de la institución y su modelo pedagógico, además de con el conocimiento que tiene el docente de área respecto a la manera en que trabajan sus estudiantes. Ellas, además deben estar abiertas a ser desarrolladas desde casa, involucrando así a la familia del estudiante en su proceso formativo, logrando dinamizar las propuestas del libro mediante aplicación de metodologías como flipped classroom. Para esto, todas las actividades deben pasar por un proceso de revisión por parte del docente. Se recomienda, además, adicionar más actividades que impliquen producción por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta la predominancia de actividades de selección múltiple o de completar con información brindada previamente. Y, adicionalmente, se sugiere la implementación de actividades en las que se pida al estudiante explicitar el proceso que sigue para completar, puestas tipo de actividades dan cuenta de la comprensión de un determinado tema, más que su mera memorización. Como elemento extra al que prestar atención, se recomienda que estas actividades de creación se centren tanto en la producción oral, como en la producción escrita, para evitar darle más prioridad, espacio y dedicación a una, en detrimento de la otra.

Así mismo, se recomienda el profundo énfasis que debe tener la evaluación en el aula de clase, como oportunidad para el diagnóstico de errores, el cambio y la mejora. Para que lo anterior sea posible, es necesario que la retroalimentación a los estudiantes sea oportuna y clara, y que, además, se tengan definidos una serie de pasos a seguir en función de los resultados de la evaluación obtenidos. La evaluación no puede quedar en una nota o algunos comentarios, sino que ciertas acciones deben ser tomadas a partir de los resultados de estas, pues la evaluación es

tanto un medidor de la manera en que los objetivos propuestos han sido o serán alcanzados, como un instrumento de control de metodología del profesor.

El libro, entonces, debe ser tomado como un instrumento que, mediante sus objetivos y contenidos, brinda referentes que deben ser contextualizados, para que se formen correlatos con el conocimiento docente y los lineamientos institucionales, que se traduzcan en actividades y evaluación. Esta contextualización y los cambios que de ella devengan, debe ser realizada antes de que el material escolar sea utilizado en las aulas, y debe involucrar a todos los docentes del área, sea esta español o inglés.

5.2 Sugerencias investigativas

El desarrollo del presente trabajo permitió encontrar nuevas oportunidades investigativas que presentan el potencial de alimentar la reflexión en torno a los libros de texto, así como enriquecer la práctica docente y formativa de los estudiantes de licenciatura en lenguas. Lo que se presenta a continuación queda, entonces, como posibilidades investigativas futuras.

En primer lugar, y relacionado con las categorías emergentes surgidas a lo largo el análisis realizado, se considera importante realizar una investigación más exhaustiva que tenga por objetivo descubrir el origen de los textos publicados en esta plataforma, en términos de año de publicación de la primera edición. Esto, porque como se mencionó, en los textos no se mencionan los datos ya referidos, pero al realizar una búsqueda en internet, en plataformas diferentes a Colombia Aprende, los libros presentan fechas de publicación antiguas con la información de gobiernos anteriores y cartas de presentación e introducción modificadas con el nombre de los integrantes del gobierno del momento.

Lo anterior se puede lograr mediante una búsqueda exhaustiva de los libros en diferentes plataformas online, así como haciendo seguimiento de los distintos gabinetes gubernamentales que se presentan como autores del libro, y el año en el que estuvieron ejerciendo. De igual manera, vale la pena realizar un seguimiento a la editorial que publica el libro y conocer si ese material se distribuye de otra manera que no presente mediación gubernamental, es decir, si el libro se vende de manera física u online, y, de ser así, si los datos de identificación de la edición cambian de alguna manera.

Mediante lo anterior, se pueden descubrir factores como, por ejemplo, los actualizados que se encuentran estos materiales respecto a elementos como las políticas nacionales surgidas en los últimos años, las actualizaciones realizadas a la Ley nacional de educación, y las estrategias de enseñanza del inglés, que, con el creciente interés en esa lengua surgido en los últimos años, ha crecido en gran manera. Con toda la información anterior reunida, se puede establecer la vigencia de los textos, y si realmente vale la pena utilizarlos en clase, además de dar cuenta de lo relevante de los materiales publicados en la plataforma Colombia Aprende, pues lo ocurrido con los libros de texto puede repetirse con otros materiales.

Con un análisis de este tipo, y otras investigaciones en torno a los textos, como la presente, es posible tener un panorama completo de la realidad de los materiales didácticos de las áreas del lenguaje ofrecidos de manera gubernamental, y se abren diferentes posibilidades, por ejemplo, una comparación con libros creados por empresas privadas, como Santillana, que se ha encontrado en el mercado durante varios años, lo que hace que sus textos tengan una mayor valoración que otros.

Como párrafo de cierre, resta decir que el análisis de los materiales didácticos propuestos en el área de las lenguas resulta apremiante en cuanto, como se demostró en capítulos anteriores, su

uso e injerencia en el aula tiene bastantes repercusiones en los procesos allí desarrollados, por lo que investigaciones acerca de estos materiales que sean desarrolladas en el departamento de lenguas, así como materias que se concentren en analizar este tipo de recursos en relación con aspectos como la visión del aprendizaje de las lenguas, el contraste de materiales, el rol y ser de los actores, los referentes conceptuales privilegiados o el correlato con políticas públicas, así como las tensiones expuestas en esta investigación respecto a cuestiones como los intereses de la sociedad que los produce, la concepción de escuela y pedagogía en ellos expuesta, y el estado del arte de la disciplina que se enseña, resultarían sumamente enriquecedores para la formación en pedagogía del lenguaje.

6. Referencias

- Beas, M., Mínguez, J. G., & Miranda, M. B. (1995). *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Proyecto Sur de Ediciones.
- Blanco, C. E. (2014). Actividades de libros de texto de inglés de la educación media venezolana. *Revista Núcleo*. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/9408
- Díaz, C., Guerra, J. C., & Rodríguez, Z. (2008). Tres historias, tres perspectivas, múltiples alternativas. Experiencias con la enseñanza del inglés en Colombia, en tiempos de globalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 77-96.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9898>
- Duque Gómez, L. F., & Alzate Piedrahita, M. V. (2014). La enseñanza de la lengua castellana en los libros escolares de las ediciones Bruño. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 118-134. <https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.03>
- Faustino Cruz, S., López, M., Organista, J., & Fernández, K. (2020). Análisis del libro de texto digitalizado de educación primaria en español y matemáticas de México. *Sinéctica*, 54, www.sinectica.iteso.mx.
- Gannicott, K., & Thorsby, T. (1992). Educational quality in economic development: Ten Propositions and an application to the South Pacific. *International Review of Educational*, 38(3), 223-238.
- García, G. (2004). *Temas de introducción a la formación pedagógica* (1.^a ed.). Editorial Pueblo y Educación.
<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=j9UREAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA157&dq=procesos+de+ense%C3%B1anza+aprendizaje+que+es&ots=F88JWP->

bJk&sig=LqnDXr_46VUDkLit_kyFeWDPY5U&redir_esc=y#v=onepage&q=procesos%
20de%20ense%C3%B1anza%20aprendizaje%20que%20es&f=false

- García León, J., & García León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>
- González, R. (2015). Análisis holístico, diacrónico y multimodal de libros de texto de inglés como lengua extranjera: una nueva forma de mejorar la comprensión. *Foro de Educación*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5153368>
- Graffe, G., & Orrego, G. (2013a). El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. *Itinerario Educativo*, 27(62), 91. <https://doi.org/10.21500/01212753.1499>
- Graffe, G., & Orrego, G. (2013b). El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. *Itinerario Educativo*, 27(62), 91. <https://doi.org/10.21500/01212753.1499>
- Guijarro, J. R. (2005). Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés ara primaria. *Encuentro*. http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/05_Guijarro.pdf
- Guijarro, J. R. (2014, 17 enero). La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria. *Porta Linguarum*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/29873>
- Gutierrez, A. (2005a). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor. <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociale-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu..pdf>
- Gutierrez, A. (2005b). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor. <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicas-sociale-s-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu..pdf>

- Gutierrez, A. (2005c). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra Editor. <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Alicia-B.-Gutierrez-Las-practicassociales-una-introduccion-a-Pierre-Bourdieu..pdf>
- Herrera, M. C., Pinilla, A. V., & Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales* (1.^a ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Editorial Gedisa S.A.
- Martínez González, R. A. & Ministerio de educación y ciencia. (2005). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Secretaría general técnica.
- Martos García, A. (2008). LAS FICHAS DE LECTURA Y SUS RECURSOS GRÁFICOS. *Tabanque*, 21, 63-74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3002632.pdf>
- Méndez, M. D. C. (2001). *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=83341>
- Menescardi, C., Torres, I. E., Ros, C., & Moya, I. (2017). Vista de Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés. *Educatio Siglo XXI*. Recuperado 6 de mayo de 2022, de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/286221/209941>
- Ministerio de educación nacional. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* (Primera edición).

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación La educación en Colombia* (Traducido). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ministerio de educación nacional. (2020). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional Colombia & British Council. (2006). *Formar en lenguas extranjeras: Inglés !el reto!* Imprenta Nacional.
- Negrín, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI(6), 187-208. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5031>
- Not, L. (2017). *Las pedagogías del conocimiento* (Segunda reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Nóvoa, A. (2001). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de <> historias de la educación. En *Historia cultural y educación: Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 61-84). Ediciones Pomares S.A.
- Ojeda, G. J. R. (2014, 17 enero). La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria. *PORTA LINGUARUM*. Recuperado 6 de mayo de 2022, de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/29873>
- Olivera, S. W. (2011). *Taxonomía de bloom*. Universidad Cesar Vallejo, 4.
- Pamplón, E., & Ramírez, J. (2018). Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255055383010/>
- Popkewitz, T. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas* (2.^a ed.). Fundación Paideia.

Programa Nacional de Bilingüismo. (s. f.). Ministerio de Educación Nacional | Educación rinde cuentas. Recuperado 7 de mayo de 2022, de

<https://educacionrindecuentas.mineducacion.gov.co/pilar1-educacion-de-calidad/programa-nacional-de-bilinguismo/>

Sarmiento, M. (2007). *La Enseñanza de las matemáticas y las NTIC*. Universitat Rovira i Virgili.

Tosi, C. (2010). Argumentatividad y polifonía en libros escolares. Un análisis microdiscursivo en libros de texto argentinos. *Álabe*, 2.

<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7380>

Universidad Pedagógica Nacional. (2018, octubre). *Proyecto educativo de los programas Licenciatura en español e inglés y Licenciatura en Español y lenguas extranjeras* [Comunicado de prensa].

Varón, M. E. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera | Forma y Función. *Forma y Función*. Recuperado 22 de mayo de 2022, de

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/20546>

Vega, G., Ávila, J., Vega, A. J., Camacho, N., Becerril, A., & Leo, G. (2014, mayo).

PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN. ENFOQUE CUANTITATIVO Y CUALITATIVO. *European Scientific Journal*.

<https://www.academia.edu/download/61258898/3477-1-10011-1-10-2014053020191118-44529-1gutn4z.pdf>

7. Anexos

A continuación, se presenta una lista de enlaces que llevan a las piezas claves que permitieron que el análisis expuesto a lo largo del presente trabajo fuera realizado. Se encontrará, en primer lugar, un enlace que dirige a las fichas de lectura realizadas para poder desarrollar los antecedentes investigativos, y un enlace a la matriz que reunió la información recolectada. A continuación, un enlace que lleva a las fichas de lectura diligenciadas en la construcción de los referentes conceptuales utilizados en la investigación.

El siguiente enlace llevará a una tabla que contiene información general de los libros de texto que conforman el corpus de análisis seleccionado, y empezando con el análisis, el link que le sigue llevará a las fichas de lectura elaboradas por cada uno de los libros analizados. Finalmente, el último enlace lleva a la matriz de codificación utilizada para realizar las inferencias que se encuentran en el capítulo 4 del presente texto.

- Fichas de lectura antecedentes:

https://drive.google.com/drive/folders/1Baf8jmvYqWne_wjumL1T0nLKOECRjKs?usp=sharing

- Matriz de antecedentes:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1j_yL5dSpXZ6O8t_zGwvP2VHKbvMSeCzy/edit?usp=sharing&oid=117476884861537728202&rtpof=true&sd=true

- Fichas de lectura referentes conceptuales:

https://drive.google.com/drive/folders/1Es_eSXCjfKJeSh1MPNFrSIM0Ank9ULmv?usp=sharing

- Libros de texto corpus de análisis:

https://docs.google.com/document/d/1yNehq4lBuADuoSCo6AM1FGC6sC4Nyt2b/edit?usp=share_link&oid=117476884861537728202&rtpof=true&sd=ue

- Fichas de lectura de análisis:

https://drive.google.com/drive/folders/1tj9KhQGzmKNZ_uuvFlK3qm-M5I4jGTjG?usp=sharing

- Matriz de codificación:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1beuAyuRx8XfNVOloSj6BmBCy5MxLDHLU/edit?usp=sharing&oid=117476884861537728202&rtpof=true&sd=ue>