
EL TEXTO ESCOLAR

Investigaciones sobre sus perspectivas
y uso en la ciudad de Bogotá

Editores Académicos:

Daysi Velásquez Aponte

Rodolfo Alberto López

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2015

EL TEXTO ESCOLAR

Investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá

© 2015

Primera edición, noviembre de 2015

*Rodolfo Alberto López
Bibiana Gordillo Díaz
Dayana Martínez Scarpetta
Jorge Augusto Coronado Padilla
Dora Lilia Castañeda Tibaquirá
Carlos Alberto Tique Riaño
Mauro Jordán Baquero Rodríguez
Flor María Fuertes Fagua
Brenda Lilibeth Gama Rodríguez
Leydi Constanza Mendoza Puerto
Anllela Rodríguez Cedeño
Diego Alejandro López Ordoñez
Diana Marcela Méndez Gómez
Mery Anjela Gómez Castro*

*Gabriel Leyton Forero
Lady Johanna Perea González
Diana Patricia Forero Rico
Nubia Elizabeth Iguarán Olaya
Marmel Velandia Cequera
Lina Yovana Paipa Reyes
Hermeht Pérez Caro
Jenny Carolina Pérez Rojas
Rosaura Lotero Ovalles
Seudy Johanna de Hoyos Peinado
Diana Patricia Contento
María Luisa Rojas Panqueva
Daisy Velásquez Aponte
Edgar Mauricio Martínez*

Editores Académicos

*Daisy Velásquez Aponte
Rodolfo Alberto López*

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

María Angélica Ospina

Ilustración Carátula

Jonathan Wolstenholme

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-8939-19-3

Impresión:

Editorial Kimpres S.A.S.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., Noviembre 2015

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Presentación

Daysi Velásquez Aponte, Rodolfo Alberto López

• 11 •

Capítulo 1

El libro de texto escolar como herramienta de inclusión educativa

Bibiana Gordillo Díaz, Dayana Martínez Scarpetta

• 37 •

Capítulo 2

La pertinencia del uso del texto escolar: características, condiciones y restricciones

*Jorge Augusto Coronado Padilla, Dora Lilia Castañeda Tibaquirá,
Carlos Alberto Tique Riaño*

• 65 •

Capítulo 3

Una aproximación a las funciones mediadoras de los materiales impresos de lengua castellana

*Mauro Jordán Baquero Rodríguez, Flor María Fuertes Fagua,
Brenda Lilibeth Gama Rodríguez*

• 89 •

Capítulo 4

El protocolo de pensamiento en voz alta en los textos escolares de lengua castellana y su relación con el desarrollo metacognitivo

Leydi Constanza Mendoza Puerto, Anllela Rodríguez Cedeño

• 5 •

• 107 •

Capítulo 5

Textos escolares de ciencias sociales de grado noveno en el contexto colombiano. Retos y desafíos para el ámbito editorial

Diana Marcela Méndez Gómez, Diego Alejandro López Ordoñez

• 145 •

Capítulo 6

La ética del cuidado en los textos escolares de ciencias sociales

Mery Anjela Gómez Castro, Gabriel Leyton Forero, Lady Johanna Perea González

• 159 •

Capítulo 7

Las formas de control del texto escolar: una ayuda para el maestro

Diana Patricia Forero Rico, Nubia Elizabeth Iguarán Olaya, Marmel Velandia Cequera

• 177 •

Capítulo 8

“Mejor antiguo que nuevo”: el uso del texto escolar en matemáticas

Lina Yovana Paipa Reyes, Hermeht Pérez Caro, Jenny Carolina Pérez Rojas

• 197 •

Capítulo 9

Los Recursos Educativos Digitales (RED) como complemento al texto escolar

Rosaura Lotero Ovalles, Seudy Johanna de Hoyos Peinado

• 213 •

Capítulo 10

Limitaciones de los textos escolares multiárea: una oportunidad para mejorar las propuestas editoriales y las estrategias del docente en el aula

Diana Patricia Contento, María Luisa Rojas Panqueva

• 231 •

Capítulo 11

Posibilidades y problemas del texto escolar en la época de la web 2.0

Daysi Velásquez Aponte, Edgar Mauricio Martínez

Presentación

Posiblemente la relación entre educación y texto escolar es un vínculo poco explorado. Al menos en Colombia son escasas, por no decir ninguna, las investigaciones a nivel posgradual que se ocupan de dicho asunto. Sin embargo, el texto escolar deambula por las instituciones escolares, habita en los estantes, bibliotecas, escritorios, pupitres y maletines de los estudiantes y atraviesa, más de lo pensado, los planes de estudio y las evaluaciones del aprendizaje.

De hecho, esta relación ha sido blanco repetido de apologías y diatribas, lo cual nos dice que el tema amerita mayor reflexión. Por esta razón, precisamente, la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle desarrolló durante dos años una investigación sistemática bajo el macroproyecto titulado “Sujetos y objetos de las mediaciones pedagógicas. El texto escolar”, del cual se conformaron diez grupos que indagaron desde diversas perspectivas tal asunto.

Este proceso fue liderado por los docentes Daysi Velásquez Aponte, Edgar Mauricio Martínez y Rodolfo Alberto López Díaz, quienes se dieron a la tarea de revisar, pensar y proponer ideas al respecto con los maestrantes de esa cohorte. Las preguntas que guiaron tales investigaciones fueron, entre otras, ¿qué es el texto escolar?, ¿qué lugar ocupa en los imaginarios institucionales y del docente?, ¿cómo interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje?, ¿hasta dónde permea las prácticas curriculares y de evaluación del aprendizaje?, ¿existen otros materiales didácticos de apoyo diferentes al texto escolar que privilegian o elaboran los docentes? A partir de estos y otros interrogantes se inició un camino de cuatro semestres que “concluyó” con el presente libro, el cual es memoria viva de ese trasegar.

Resaltemos algunos hechos que han sido parte de los hallazgos o conclusiones de las investigaciones desarrolladas:

1. En primera instancia, parece ser que el texto escolar es un material sustantivo de mediación pedagógica, que es usado regularmente en el aula, pero la conciencia sobre él no es clara. Algo así como que el texto escolar es un utensilio necesario, pero no se piensa claramente su naturaleza en la esfera educativa.
2. El texto escolar, por una parte, es un regulador y tutor de las actividades grupales que realizan los estudiantes y, por otra, un dispositivo de disciplinamiento, en los temas de las asignaturas como en las formas de organizar y prevenir el “desorden” en la clase.
3. El texto escolar configura una cierta idea de sujeto y de sociedad que, mediante los contenidos, competencias, didácticas y prácticas de evaluación, pasa a las instituciones escolares. Tal idea de sujeto y sociedad, en buena parte, deviene de las políticas educativas nacionales e internacionales, las cuales acoge y sistematiza.
4. Paradójicamente, muchos docentes guardan cierta distancia frente al texto escolar, pero lo usan y motivan su circulación en el aula. Esto es debido, por una parte, a que consideran que ante todo es un dispositivo comercial, ajeno a una verdadera preocupación formadora, y por otra, a que reconocen que ciertos temas, metodologías, actividades y pruebas de evaluación son adecuadas para sus estudiantes.
5. Aunque los planes de estudio son o deben ser producto de un ejercicio colectivo y continuo de reflexión y actualización disciplinar y metodológica, lo cierto es que, en gran medida, el texto escolar es acogido para actualizar dichos planes de estudio. El texto escolar se torna un dispositivo de mediación entre la planeación de la clase y la planeación curricular anual. Algo así como que el “currículo oculto” es el texto escolar; el péndulo sobre el que oscilan la propuesta educativa del año lectivo y la ejecución de la siguiente clase.
6. Para un docente, algunos criterios sustantivos al momento de seleccionar los textos escolares para el año lectivo son: actualidad, desarrollo de contenidos, variedad de actividades, diferentes tipos de evaluación, diseño, actividades de apoyo (incluidas las redes virtuales) y soporte de la empresa o editorial a las actividades académicas institucionales. Estos criterios son más producto de la experiencia individual que de la reflexión y acuerdo entre la comunidad de educadores.

7. Algunos textos escolares siguen en la perspectiva de los contenidos especializados por asignatura. Las propuestas de transversalidad, interdisciplinariedad e integralidad, en muchos casos, son más rótulos que propuestas metodológicas sistemáticas.
8. Algunos docentes consideran que el texto escolar es un apoyo necesario y acuden cotidianamente a él. Otros piensan que es más un objeto que obstaculiza el aprendizaje, dado que no permite contextualizar de manera pertinente los planes de estudio institucionales ni los ritmos personales de comprensión.
9. La idea de país se ha fragmentado en algunos textos escolares de ciencias sociales, especialmente por las nuevas formas de globalización en la enseñanza y por disímiles concepciones y discusiones en cuanto a nación, Estado y país.
10. No son pocas las prácticas “tradicionales” que siguen dirigiendo la enseñanza de la lectura y la escritura. En algunos textos escolares se privilegian más las actividades mecánicas y descontextualizadas que los procesos de pensamiento y creación en lo que se refiere a formar lectores y escritores.
11. La evaluación es uno de los aspectos de mayor interés tanto de editores como de docentes. Efectivamente, los tipos de evaluación que proponga el texto determinarán en gran medida su adopción por la institución escolar. Lo particular de este hecho es que las pruebas están directamente centradas en los dispositivos que el Estado y las demandas internacionales hacen al currículo. Así, entre más pruebas tenga, el texto será mejor recibido. En similar condición, más que propuestas de análisis crítico de la disciplina o la cultura, lo que en el fondo se le reclama al texto escolar es que “ayude” a la institución a subir el puntaje en las pruebas de Estado.
12. En algunos casos, los mismos docentes elaboran sus propios materiales educativos, en oposición al texto escolar, el cual consideran como muy genérico y descontextualizado de las comunidades educativas particulares. Entonces surge una gran diversidad de materiales docentes: guías, talleres, evaluaciones de repaso, protocolos, en fin, una disparidad que, en muchas situaciones, poco tiene de actualidad, diseño atractivo y precisión metodológica. Algunos materiales hasta pueden ser multicopiados años tras año con muy pocas revisiones o actualizaciones. Sin embargo, estas prácticas perviven en las aulas. También existen casos de grupos docentes de investigación que elaboran con gran calidad sus materiales y los distribuyen en sus estudiantes.

Valgan las anteriores ideas como abre bocas para los artículos de investigación que siguen en las páginas sucesivas. El trabajo de los/as coinvestigadores/as, estamos seguros, dará luces para volver a poner sobre la mesa de discusión la innegable presencia del texto escolar en los procesos de formación actuales.

Daysi Velásquez Aponte
Rodolfo Alberto López
Editores académicos
Bogotá, julio de 2015

Capítulo I

EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Luz Dayana Martínez Scarpetta¹
Bibiana Gordillo Díaz²

RESUMEN

El presente artículo dirigido por el Dr. Rodolfo Alberto López analizó el libro de texto escolar de lenguaje del nivel Procesos Básicos del programa Volver a la Escuela, cuyo objetivo fue observar sus aportes a las dinámicas de inclusión educativa en niños en condición de extraedad de la Institución Educativa Distrital La Amistad de la Localidad de Kennedy para que permanezcan en el sistema educativo.

El artículo está dividido en seis grandes apartados: 1) “La bitácora”, en donde se plasma la razón de ser de la investigación, su motivación y los antecedentes nacionales e internacionales; 2) “El sustento teórico”, bajo el cual se destacan los dos pilares, a saber, *libro de texto escolar e inclusión*, además de hacer hincapié en el autor de cabecera en el tema de inclusión educativa Mel Ainscow; 3) en

¹ Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente se desempeña como docente de Humanidades de la Institución Educativa Distrital José Antonio Galán de la localidad de Bosa en Bogotá. Correo electrónico: ldmartinezs@gmail.com

² Licenciada en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente se desempeña como Profesional Junior en el Departamento Técnico Industrial del Banco de la República. Correo electrónico: bgordidi@banrep.gov.co

“La ruta” se exponen el tipo de investigación, las técnicas de recolección e instrumentos, la población —en donde se muestran las voces de los docentes y estudiantes del nivel Procesos Básicos de la Institución Educativa Distrital La Amistad de la localidad de Kennedy en Bogotá— y, por último, se presenta la técnica de análisis utilizada; 4) en “El paisaje del camino” se presenta el desglose de instrumentos y el ejemplo de organización, clasificación y triangulación del proceso de análisis, así como los hallazgos por categorías; 5) finalmente, “La meta”, referida a conclusiones y prospectiva, destaca que el libro de texto permite adquirir en un año el código lingüístico, gracias a su metodología flexible por proyectos; sin embargo, carece de elementos relacionados con el contexto y con otro tipo de poblaciones, propios de la realidad colombiana.

Palabras clave: texto escolar, inclusión educativa, modelo de aceleración, Procesos Básicos, extraedad.

LA BITÁCORA

La investigación se estructuró a partir del macroproyecto “Sujetos y objetos de mediación pedagógica”, el cual, a su vez, se articuló en la línea de investigación Didáctica, Pedagogía y Formación Docente de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. El objeto de estudio de la investigación fue el libro de texto escolar³ como herramienta de inclusión educativa en la Institución Educativa Distrital La Amistad de la localidad de Kennedy en Bogotá, específicamente para la población del nivel Procesos Básicos.

Recordemos que esta población surge en la ciudad de Bogotá por ser punto de llegada y acogida de gran parte de la población rural que sufre las consecuencias del conflicto armado en Colombia. Es así como en Ciudad Bolívar, Bosa y Kennedy, localidades de mayor recepción de este tipo de población, se ha venido implementando el programa Volver a la Escuela en algunos colegios distritales, a fin de incluirla dentro de la educación formal. Sin embargo, se evidencia que no es suficiente con que estos niños tengan acceso al sistema educativo, sino que se deben generar prácticas inclusivas dentro de estas

³ Para el caso de la presente investigación, se denominó *libro de texto escolar*, nombre que concuerda con el que aparece en la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4724 en la presentación de libros de texto escolar para educación básica y media.

instituciones, las cuales, a su vez, se deben reflejar en los materiales usados en este programa. Dado esto, fue importante identificar: *¿cuáles son los aportes del libro de texto escolar del área de lenguaje del nivel Procesos Básicos para la inclusión educativa de los estudiantes en condición de extraedad en la Institución Educativa Distrital La Amistad de Kennedy?*

Ahora bien, cabe aclarar que la palabra *aportes* fue entendida a lo largo de la investigación como aquellos aspectos que fortalecen la inclusión educativa, ya que los que no lo hacen fueron tenidos en cuenta para comentarlos a manera de sugerencia, con el fin de que sirvan para enriquecer el material y reducir a futuro las barreras que impiden la inclusión de esta población en el sistema educativo.

En contexto, para entender de dónde nació este libro y el porqué de su implementación, se partió del hecho de que fue diseñado para el nivel Procesos Básicos dentro del programa Volver a la Escuela, el cual busca la visibilización de la política de inclusión educativa en Bogotá bajo el modelo de *aceleración*. Este modelo plantea que, durante el primer año, correspondiente al nivel Procesos Básicos, además de generarse la inclusión educativa, los estudiantes deben apropiarse de las competencias básicas en lenguaje y matemáticas que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece para los grados primero a tercero de primaria.

Al ser, entonces, el libro de texto del área de lenguaje de Procesos Básicos un elemento para la inclusión dentro del sistema educativo, ya que pretende desarrollar las competencias comunicativas, se convirtió en el objeto de estudio del presente trabajo de investigación. Para este fin, su enfoque fue cualitativo, por lo cual se diseñó una serie de instrumentos que permitieron la recolección y el análisis de la información, y dieron cuenta de los aportes a las dinámicas de inclusión educativa para la población en extraedad.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Como primera medida, se hizo una revisión exhaustiva en busca de antecedentes relacionados con la temática. Es necesario aclarar que no se encontraron trabajos nacionales ni internacionales sobre el libro de texto como factor de inclusión; por lo tanto, aquí se incluyen referencias, por un lado, sobre el proceso

de inclusión para la población extraedad (programa Volver a la Escuela) y, por otro, sobre el libro de texto escolar en Colombia.

En relación con el tema de educación inclusiva para la población en condición de extraedad, dado que se visibiliza a través del programa Volver a la Escuela, se listan los antecedentes de su implementación y sus materiales tanto en el ámbito latinoamericano como en el bogotano. Por otra parte, en cuanto al libro de texto en Colombia, se citan tres referencias nacionales y una internacional.

En primer lugar, encontramos el trabajo *El derecho a la educación en poblaciones excluidas: el caso del Programa Volver a La Escuela*, escrito por Martínez, Infante y Parra (2010), que surge a partir de una investigación cualitativa realizada en Brasil, Salvador, Argentina (Buenos Aires), México (Ciudad de México), Uruguay y Colombia (Bogotá) con el propósito de hacer un balance descriptivo de cómo se implementó el modelo Aceleración del Aprendizaje en estos países. Este antecedente, a pesar de no referirse directamente al libro de texto o a los materiales utilizados, sí estableció que, para el caso de la ciudad de Bogotá, el programa es una oportunidad de acceso al sistema educativo para estos niños, gracias a su metodología, contenido y condición; además, permitió establecer un panorama del programa en Latinoamérica.

Otra fuente consultada fue el informe *El Programa de Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*, estudio elaborado por Pagano y Buitron (2009) que parte del análisis de esta propuesta educativa como una alternativa a los altos niveles de inequidad y exclusión que se presentan en los países latinoamericanos. En cuanto a los materiales, se señala que este referente es de los pocos que mencionan los textos utilizados en el programa, diseñados para los maestros y estudiantes de los grados cuarto, quinto, sexto y séptimo en las áreas de matemática, lenguaje y ciencias. Finalmente, el estudio concluye con una pequeña reflexión que apunta al hecho de que el modelo de Aceleración es una oportunidad para generar disertaciones públicas de diversa índole que conduzcan a la disminución de la desigualdad en la educación.

La tercera investigación consultada fue *Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil*, realizada por Araujo e Oliveira (2002), cuyo objetivo principal era presentar, describir y analizar los resultados del Programa Aceleración del Aprendizaje en Brasil, implementado en veinticuatro provincias

durante el período 1997-2000. Como conclusión del estudio, se destaca la importancia del programa al evidenciar que hay estrategias viables que pueden ser implementadas a un costo y escala razonables y que representan hechos factibles para solucionar la deserción escolar.

Específicamente para Bogotá, se destaca el estudio de Gutiérrez y Puentes (2009) titulado: *Estudios de políticas inclusivas. Programas de Aceleración. Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad en Bogotá (Colombia)*, cuyo propósito fue dar cuenta en detalle de la gestión del programa y de sus implicaciones en las políticas públicas. Los resultados brindaron un panorama general del programa en las diferentes clases de colegios de Bogotá y los distintos escenarios que se pueden encontrar a la hora de entablar comunicación con cualquier plantel educativo, pese a que no se analizaron los materiales utilizados en el programa.

Por otra parte, en relación con el tema del texto escolar se encuentra el trabajo *La enseñanza de lenguaje: “nuevos” textos escolares*, en el que las investigadoras Rincón, Burbano, Ruíz y Correa (1993) reivindican la importancia del texto escolar en la vida del alumnado y, aunque no hablan específicamente de inclusión, sí abordan un tema importante para la presente investigación: la enseñanza de la lectura y la escritura como proceso de cambio en el ciclo inicial.

Otra referencia importante fue *Análisis educativo del texto escolar* de Monroy (1993), que aporta en ver al libro de texto no solo como un producto social y de mercadeo, sino que este también permite la implementación de procesos de creación a fin de generar alternativas que ofrezcan nuevas opciones para entender el mundo social y natural en el que vivimos.

Por otro lado, una fuente más la constituye el trabajo de Mier (2009), titulado *Análisis crítico de contenidos, condiciones de producción y usos de los textos de español para bachillerato en Colombia*. Este autor, con un gran recorrido en la producción de textos como corrector, coautor e investigador, presenta una serie de reflexiones sobre el análisis crítico-discursivo del contenido, las condiciones de producción y uso del manual escolar o libro de texto (términos usados sin distinción) en el contexto escolar colombiano.

Cabe señalar que el anterior antecedente es un artículo presente en las memorias del Seminario Internacional de Textos Escolares de Lenguaje y

Comunicación, realizado en Santiago de Chile en 2009, que, a su vez, fue tomado como referente internacional para la investigación, debido a que abarca dos temas de sumo interés: texto escolar y lenguaje. Este seminario fue organizado con el fin de promover el texto escolar como herramienta política para una educación equitativa y de calidad en Latinoamérica, Estados Unidos, Canadá y Europa; además, se dividió en cuatro grandes temas: Didáctica, Análisis de Contenido, Calidad de los Textos y Prácticas Pedagógicas. Finalmente, entre los autores participantes a este evento, se encuentran Lomas, Tosi, Galvalisi, Ochoa, Gallardo, Ortega de Hocevar y Mier Logato, entre otros, quienes son especialistas del medio que comprende el libro de texto de lenguaje y, por tanto, referentes obligados en este tipo de investigaciones.

Ahora bien, es importante señalar que estos antecedentes fueron seleccionados puesto que buscaron dar cuenta de la implementación del programa Volver a la Escuela en Bogotá y Latinoamérica, con el fin de mostrar la forma en que genera oportunidades de acceso al sistema educativo para la población en extraedad, por una parte, y por la otra, la manera en que resaltan la importancia del libro de texto no solo como agente de aprendizaje del lenguaje en la etapa inicial, sino como un agente de cambio, ya que se constituye en una forma de participación política y democrática. Sin embargo, hasta la fecha, se encuentra un vacío teórico que permita la unión de los dos temas tratados: libro de texto escolar e inclusión de la población extraedad.

EL SUSTENTO TEÓRICO

Los dos grandes temas que se abordaron en la investigación fueron los de *libro de texto escolar* e *inclusión*. Estos pilares fundamentaron y nutrieron el análisis realizado sobre el objeto de estudio.

Libro de texto escolar

En la literatura especializada se han utilizado diferentes denominaciones para los materiales utilizados en la enseñanza, tales como texto escolar, libro o manual escolar. Para el caso de la presente investigación, se denominó *libro de texto escolar*, en concordancia con la definición que aparece en la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4724 en la presentación de libros de texto escolar para educación básica y media.

Algunas de las definiciones que permiten delimitar la concepción que se tiene sobre el libro de texto escolar se centran únicamente en ubicarlo como una herramienta dentro del aula. Tal es el caso de la que se retoma en el trabajo de Alzate, Lanza y Gómez (2007), al citar al filósofo noruego Johnsen (1996), quien considera el texto escolar como “aquel que fue escrito, diseñado y producido para su uso en la enseñanza en el aula” (p. 24). Ahora bien, esta definición se ve retroalimentada y sustentada por Lomas (2010), quien plantea que los libros de texto escolar para el área de lenguaje no se constituyen únicamente como una ayuda técnica, sino que son una herramienta que permite ver una enseñanza real del lenguaje:

(...) los textos escolares no son sólo ayudas técnicas orientadas a facilitar tanto la intervención pedagógica del profesorado como el aprendizaje del alumnado. Aunque su fin obvio sea ayudar a resolver los aspectos más cotidianos de la práctica educativa (como la selección y la secuencia de los saberes y de las tareas que se hacen a diario en las aulas), los textos escolares son también la expresión de una manera concreta de seleccionar esos saberes y de entender la educación, así como, en el caso de la enseñanza del lenguaje, el reflejo de una determinada concepción del lenguaje y de la educación lingüística y literaria (p. 12).

La definición de libro de texto escolar propuesta anteriormente se ajusta con lo establecido en las políticas escolares de la Bogotá Humana, las cuales garantizan la gratuidad de este material para la población en condición de extraedad en la capital del país. Es así como el libro texto escolar de lenguaje para el nivel de Procesos Básicos se convierte en una herramienta de inclusión educativa y social que posibilita la reducción de las condiciones de desigualdad económica y social que caracterizan al Distrito Capital.

Educación inclusiva

Hablar de educación inclusiva implica hacer un recorrido sobre el derecho a la educación como un acto político y democrático, inalienable a la condición humana dentro de la sociedad; específicamente, en el mandato de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) se realiza una convocatoria para que los Estados que la integran adopten el enfoque de la educación inclusiva en la concepción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas, como medio para

acelerar aún más el logro de los objetivos de la Educación Para Todos (EPT) y para contribuir así a la construcción de sociedades más inclusivas (Unesco, Oficina Internacional de Educación [OIE], 2008).

No obstante, dado que las desigualdades persistían, tal como señala Barton (como se cita en López, 2011), se comenzó a plantear que, para hablar de un sistema educativo justo, lo que debía tenerse en cuenta no eran las mismas oportunidades, sino oportunidades equivalentes. Es desde aquí como se entiende la inclusión, ya que cada estudiante debe poder alcanzar el máximo de sus potencialidades. Además, se pretende que la escuela no sea solo un “transmisor de conocimientos” (Santos Guerra, como se cita en Behrendt, 2010, p. 87), sino que el proceso de socialización debe incorporar a los estudiantes a la cultura y proveerlos de un pensamiento crítico y ético que les permita enfrentar y comprender la realidad. Así se genera inclusión social.

Todo lo expuesto anteriormente se resume en la obra del principal referente de la presente investigación, Mel Ainscow, quien, junto a un grupo de expertos y centros especializados, comenzó en el año de 1994 sus indagaciones sobre educación inclusiva a partir de su trabajo con niños con necesidades educativas especiales (NNEE). Su proyecto inició en el Reino Unido en compañía de Tony Booth y dio como fruto la publicación *The Index for Inclusion*, traducida al español como *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas* (Booth y Ainscow, 2002). En el marco de la Revolución Educativa, se adaptan dichos índices para Colombia en el documento titulado *Programa de Educación Inclusiva con Calidad: construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Índice de inclusión*, bajo el auspicio del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), el cual se convierte en el referente más cercano para hablar de inclusión educativa en nuestro país.

Sin embargo, a fin de tener mayor comprensión de algunas divisiones presentes en la versión colombiana, se remitió a la traducción del *Índice para América Latina y el Caribe*, en el que se explican con mayor profundidad las dimensiones utilizadas por Booth y Ainscow (2002):

Dimensión A. Crear culturas inclusivas: se promueve que la comunidad educativa valore al estudiante como un proceso infalible para su desarrollo social, además de propender por la toma de decisiones innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (p. 18).

Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas: esta dimensión pretende que la participación y el aprendizaje del alumno surjan como resultado de una escuela inclusiva, es decir, aquella que acoge la diversidad de la comunidad educativa (p. 18).

Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas: se procura gestar prácticas donde el estudiante participe a través de los conocimientos que adquiere dentro y fuera de la escuela y así romper con las barreras que limitan el aprendizaje y la comunicación, y generar espacios de reconocimiento para él (p. 18).

Dichas dimensiones, entonces, permiten interrelacionar todos estos aspectos a fin de implementar una verdadera inclusión educativa, además de hacer un reconocimiento del estudiante en un ámbito cultural y político mediado por la práctica del aprendizaje dado. De igual manera, en esta propuesta, el aprendizaje involucra a todos los actores educativos (directivos, docentes, familia y comunidad) como gestores de educación.

LA RUTA

En este apartado se presenta la caracterización del tipo de investigación que se adoptó, así como las técnicas de recolección y análisis que se utilizaron.

Tipo de investigación

La presente investigación fue de tipo cualitativo, ya que estuvo enmarcada por un proceso alimentado por la confrontación permanente entre los datos obtenidos a partir de la interacción investigadores-informantes y los recursos teóricos “pertinentes y disponibles” (Tamayo, 2003, p. 53). Asimismo, se destaca la naturaleza flexible y semiestructurada del diseño metodológico, debido a que los postulados fueron cambiando según la naturaleza de los hallazgos, los cuales se convertían en un nuevo punto de partida para continuar trabajando (Tamayo, 2003, p. 59).

Por otra parte, el enfoque aquí adoptado fue el interpretativo, ya que la finalidad de la investigación ante todo fue la de comprender los hechos. En palabras de Cisterna (2007), “[no] se busca la predicción ni la generalización, sino la comprensión en profanidad de los fenómenos, en este sentido es naturalista y

fenomenológica” (p. 6). Es decir que, gracias a la interacción con las personas que participaron a lo largo del proceso, tanto estamentos como expertos, no solo se logró una descripción sobre el objeto de estudio, sino que además se obtuvo una interrelación y cruce de todos los datos, referencias y opiniones, con el fin de llegar a una comprensión de los objetivos planteados.

De igual manera, Cisterna también señala que este enfoque “[utiliza] categorías apriorísticas para centrar la recogida de la información, pero también la flexibilidad del diseño permite el uso de categorías emergentes” (2007, p. 6). Para este caso, se tomaron como categorías apriorísticas *el libro de texto escolar y la inclusión*, y, a partir de allí, se emprendieron el diseño y el análisis de la investigación, a la vez que se mantuvo la flexibilidad y se prestó atención a la visualización de todas las categorías emergentes que pudieran surgir durante el proceso.

Finalmente, en cuanto a la metodología empleada, se recurrió al análisis documental, el cual, citando a Pinto (1989), “está constituido por un conjunto de operaciones (unas de orden intelectual y otras mecánicas y repetitivas) que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales” (p. 328), y cuyo nivel de análisis abarca los elementos que integran los documentos, su forma y contenido, por lo que se debe diferenciar entre el “análisis formal o externo” (p. 331) y “el análisis de contenido o interno” (p. 331), el cual fue el principal objetivo de la investigación.

Técnicas de recolección de datos

Se eligieron las siguientes técnicas para la recolección de datos, teniendo en cuenta el tiempo y la disponibilidad de los informantes (estamentos):

- *Encuesta*: “(...) es un procedimiento para la recolección de información en una población concreta y a su vez la técnica que se utiliza para guiar la recogida de la misma” (Hechavarría, 2012, p. 1).
- *Entrevista semiestructurada*: recolecta datos de los individuos participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico. En contraste con la entrevista no estructurada, la entrevista semiestructurada se enfoca en una serie de preguntas que el investigador hace a cada participante (Mayan, 2001, p. 16).

Instrumentos

Los instrumentos se estructuraron a partir de las dos categorías apriorísticas establecidas: *libro de texto escolar* e *inclusión*. Inicialmente, se realizó la indagación sobre estos dos temas en un primer pilotaje, a modo de validación, y luego se aplicaron los instrumentos validados a todos los estamentos, con el fin de establecer una serie de categorías emergentes, las cuales, a su vez, se convirtieron en los criterios de las dinámicas de inclusión que permitieron diseñar la matriz de ausencia y presencia con la que se analizó el libro de texto escolar del área de lenguaje del nivel Procesos Básicos.

- *Cuestionario*: “(...) es el instrumento, que tiene forma material impresa o digital, utilizado para registrar la información que proviene de personas que participan en una encuesta” (Hechavarría, 2012, p. 2). El análisis del cuestionario permitió establecer unas primeras recurrencias que sirvieron para focalizar y diseñar las preguntas del siguiente instrumento.
- *Guión semiestructurado*: el guión se diseñó a partir de los dos temas centrales (*libro de texto* e *inclusión*) y de las principales recurrencias establecidas en el cuestionario. El objetivo de este instrumento fue poder recoger la mayor parte de información relevante y significativa para la investigación.
- *Matriz de presencia y ausencia*: esta matriz fue diseñada con base en los criterios de dinámicas de inclusión (categorías emergentes) que se obtuvieron a partir del análisis de los instrumentos aplicados (cuestionario y entrevista). Esta matriz permitió evidenciar estos criterios dentro del libro de texto escolar del área de lenguaje del nivel Procesos Básicos.

Población

La institución elegida para la aplicación de los instrumentos fue la IED La Amistad de la localidad de Kennedy, dado que implementa el programa Volver a la Escuela desde el año 2010 e incluye aulas de Aceleración del Aprendizaje. Por otra parte, este colegio está ubicado en una de las localidades que presenta mayor concentración de población desplazada en Bogotá, según datos de 2011 de la Secretaría de Educación de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 29).

De otro lado, los estamentos elegidos para la presente investigación fueron dos (2) docentes de Procesos Básicos, una (1) docente de Aceleración y dos (2) estudiantes de las aulas de Procesos Básicos, teniendo en cuenta factores como la disponibilidad de tiempo y las autorizaciones pertinentes, en especial para el caso de los estudiantes, de quienes no fue fácil obtener los consentimientos firmados por sus representantes legales.

Técnica de análisis

Se tuvieron en cuenta dos técnicas: el análisis de contenido categorial y la triangulación hermenéutica. En términos de Mayan (2001), el análisis de contenido categorial “es el proceso de identificar, codificar y categorizar patrones primarios en los datos” (p. 23). Además, “el investigador examinará el significado de pasajes o párrafos específicos dentro de los datos y determinará una categoría apropiada” (p. 23). En otras palabras, por medio de esta técnica se organiza la información obtenida, se codifica y se clasifica tal como lo van estableciendo los mismos datos, en un proceso dialéctico entre la información y el criterio y perspicacia de los investigadores.

Al respecto, Ruíz (2004) resalta que “esta herramienta de análisis la representa el hecho de que los procedimientos seguidos en su utilización nos permiten comprender la complejidad de la realidad social (...), en lugar de simplificarla y reducirla a mínimos esquemas de representación” (p. 45). Esta apreciación reitera, entonces, la naturaleza misma de la investigación cualitativa y el enfoque interpretativo del que se partió. En la codificación, como primera medida, se realizó la transcripción literal de los cuestionarios y las entrevistas y, luego, se manejó la codificación por colores para identificar recurrencias en cuanto a los temas generales y así clasificarla por categorías, según lo que fuimos encontrando:

- *Color azul*: diseño del libro
- *Color fucsia*: contenidos y conocimiento básico
- *Color verde*: secuencia didáctica
- *Color violeta*: inclusión descriptores
- *Color café*: inclusión relaciones sociales

Triangulación hermenéutica como la principal técnica de análisis

Se definió como la acción de reunión y cruce dialéctico de la información pertinente al objeto de estudio, obtenida por medio de los métodos de investigación cualitativa. Aquí se propone realizar el cruce entre la información obtenida, codificada y clasificada de los estamentos, la documentación presente en el marco teórico y la mirada crítica del investigador, quien otorga significado al momento de interpretar el corpus y establecer los hallazgos de la investigación. Ahora bien, el proceso se construyó a partir de los planteamientos realizados por Cisterna (2005), quien señala que

[el] procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: selección de la información obtenida en el trabajo de campo, para luego triangular la información: por cada estamento, triangular la información entre todos los estamentos investigados, triangular la información con los datos obtenidos mediante otros instrumentos y triangular la información con el marco teórico (p. 70).

Es así como, en un primer momento, se trianguló la información por cada estamento (docentes de Procesos Básicos, docentes de Aceleración y estudiantes de Procesos Básicos), para luego proceder a triangular la información entre todos los estamentos por medio de una matriz, a fin de obtener las recurrencias para todos los estamentos. Finalmente, estas recurrencias se triangularon por cada instrumento (cuestionario y entrevista), con el fin de obtener un conjunto final de recurrencias, las cuales, a su vez, se clasificaron y dieron origen a las categorías emergentes del cuerpo de la investigación. Los temas centrales junto con las categorías emergentes, entonces, permitieron la triangulación con el marco teórico que derivó en la interpretación y la definición de los hallazgos producto de la investigación.

EL PAISAJE DEL CAMINO

En este apartado se presenta, en primera medida, la organización y clasificación detallada del material obtenido a partir de las respuestas dadas por los estamentos consultados, a través de la encuesta y la entrevista en profundidad, y la triangulación de los instrumentos que consolidó las categorías y subcategorías a raíz de las recurrencias y la identificación de las categorías emergentes que proporcionaron el diseño de criterios para la matriz de presencias y ausencias

de dinámicas de inclusión. Finalmente, se realizó una triangulación con el marco teórico, los antecedentes y la matriz de presencias y ausencias, para reunir toda la información y así generar una reflexión sobre los aportes y sugerencias acerca de las dinámicas de inclusión presentes en el libro de texto del área de lenguaje del nivel Procesos Básicos.

DESGLOSE Y TRIANGULACIÓN DE INSTRUMENTOS

A continuación, se desglosa y detalla el manejo y organización de las respuestas recolectadas a partir de los instrumentos aplicados. El cuestionario se estructuró en dos partes: la primera tuvo como finalidad indagar sobre nociones de algunos conceptos básicos y la segunda giró en torno a preguntas abiertas, teniendo en cuenta el estamento a quien iba dirigido. Esta información se organizó en una matriz donde se relacionaron las nociones o las preguntas versus las respuestas dadas por los estamentos, con el fin de poder identificar las recurrencias y establecer una codificación por colores, para posteriormente definir las subcategorías.

Con base en las recurrencias obtenidas se estructuraron cinco grupos temáticos relevantes (*Diseño del libro, Estándares Básicos de Competencias, Estrategia pedagógica, Suplir necesidades y Superar dificultades*), los cuales fueron tomados como base para el diseño de la entrevista y así indagar con más profundidad al respecto. Los guiones para las entrevistas de los estamentos se estructuraron a partir de una serie de preguntas abiertas; las respuestas fueron transcritas literalmente y luego se procedió a ubicar la información recolectada en una matriz que presentaba la misma organización de la matriz de triangulación del cuestionario, paso en el cual se mantuvo la codificación por colores.

Partiendo de las recurrencias obtenidas de las entrevistas y teniendo en cuenta también las del cuestionario, se pudieron establecer las categorías y subcategorías emergentes del análisis de la investigación. Por lo tanto, las categorías se articularon a partir de los tópicos centrales *libro de texto escolar e inclusión* como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías emergentes

Tópicos centrales	Categorías	Subcategorías de primer orden	Subcategorías de segundo orden
Libro de texto escolar	Diseño del libro	Presentación	Texto (tamaño)
			Imagen (color)
		Organización	Actividades
		Manejabilidad	Tamaño
			Fragmentación
		Función	Agente motivador
			Herramienta de trabajo
	Estándares Básicos de Competencias Comunicativas	Comprensión Coherencia Producción	Oralidad
			Escritura
			Literatura
			Medios de comunicación
	Metodología por proyectos	Actividades de los proyectos	Ética de la comunicación
			Presentación del reto
			Reconozcamos lo que sabemos
			Leamos y escribamos
Complementemos lo que sabemos			
Ahora juguemos			
Integremos otras áreas			
Evaluación			
Compartamos lo aprendido			
Inclusión educativa	Suplir necesidades	Hábitos y pautas de convivencia	Integración
		Participación	Reconocimiento
		Expresión	Motivación
		Permanencia	Aprendizaje
	Superar dificultades	Socioafectividad	Autoestima
		Interacción	Familia
			Amigos
			Compañeros
		Poblaciones	Discapacitada
			Desplazados
			Afrocolombianos
Indígenas			

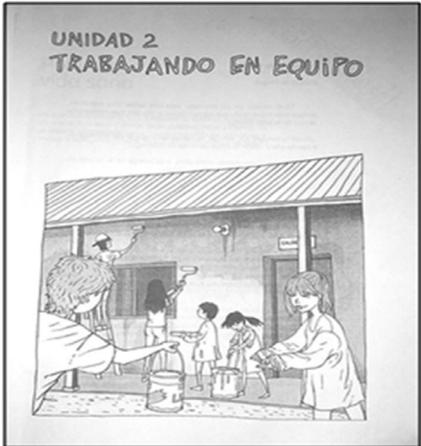
Fuente: elaboración propia

Estas categorías y subcategorías emergentes respondieron al primer objetivo específico: *diseñar criterios que permitan dar cuenta de las dinámicas de inclusión presentes en el libro de texto escolar de lenguaje del nivel Procesos Básicos*. Entonces,

respondiendo a dicho objetivo, las categorías y subcategorías emergentes correspondieron a los criterios que fueron la materia prima para diseñar la matriz de ausencia y presencia de dinámicas de inclusión en el libro de texto que, a su vez, se ajusta al segundo objetivo de la investigación: *reconocer la presencia o ausencia de las dinámicas de inclusión presentes en el libro de texto escolar de lenguaje del nivel Procesos Básicos*. A continuación, se presenta la tabla 2 con un fragmento de la matriz de presencia y ausencia de dinámicas de inclusión.

Las convenciones que se utilizaron en esta matriz fueron: (P) presencia, (PP) presencia parcial, (A) ausencia y la última columna se utilizó para extraer un ejemplo representativo de esta categoría o subcategoría que se encontró en el libro de texto. Cabe aclarar que en esta matriz se mantuvieron los colores asignados para las categorías y subcategorías con el fin de mantener unificada la codificación determinada.

Tabla 2. Matriz de presencia y ausencia de dinámicas de inclusión (fragmento)

Ejes temáticos	Categorías	Subcategorías de primer orden	Subcategorías de segundo orden	P	PP	A	Observaciones Ejemplo Fragmento del libro
Inclusión educativa	Suplir necesidades	Hábitos y pautas de convivencia	Integración		X		 <p>Alcaldía Mayor de Bogotá & Dividendo por Colombia (s.f.). Unidad 2, p. 3.</p>

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS DE CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS EMERGENTES

Las categorías y subcategorías emergentes se triangularon con la información del marco teórico, los antecedentes y con las reflexiones que surgieron durante la investigación. Este proceso de análisis, contraste y reflexión permitió establecer el fruto de la investigación que se presentó a través de los siguientes hallazgos.

Los primeros tres resultados se relacionaron con el diseño de criterios que permitieran dar cuenta de las dinámicas de inclusión presentes en el libro de texto escolar de lenguaje del nivel Procesos Básicos. Dichos hallazgos evidencian las voces de los estamentos al respecto de este tema, las cuales fueron la guía primordial para definir los criterios de análisis sobre las dinámicas de inclusión en el libro de texto.

- *La inclusión abarca políticas, culturas y prácticas.* En el momento de analizar los instrumentos, se evidenció la presencia de tres corrientes claras y definidas al hablar de inclusión educativa, no solo desde la teoría sino desde la experiencia, las cuales son latentes en el diario vivir de los programas que propenden por ella como es el caso del programa de Volver a la Escuela: la política, la cultura y las prácticas.
- *La inclusión va más allá del aula de clase.* Este hallazgo surgió cuando los estamentos entrevistados manifestaron que los criterios de inclusión educativa para los niños en condición de extraedad no solo se deben enmarcar dentro de un aula de clase o dentro de la institución, sino que deben abarcar todo el contexto donde estos se desarrollan: su origen, familia, cultura, tradiciones, poblaciones, etc.
- *Hablar de inclusión es hablar de suplir necesidades y de superar dificultades.* Al analizar las experiencias de los estamentos en las aulas del nivel Procesos Básicos, pudimos reconocer que estos establecieron que los criterios de inclusión deben girar en torno a las necesidades y dificultades que presentan los estudiantes al ingresar al sistema educativo.

A continuación, los hallazgos que se expondrán se relacionan con reconocer la presencia o ausencia de las dinámicas de inclusión presentes en el libro de texto escolar de lenguaje del nivel Procesos Básicos; es decir que hacen parte

del análisis realizado al libro de texto de lenguaje con base en los criterios de inclusión establecidos anteriormente.

- *Los niños ven el mundo de colores.* Como sugerencia dentro del análisis de la subcategoría de presentación, se evidenció que el libro de texto del área de lenguaje del nivel Procesos Básicos no maneja gran variedad de colores; de hecho, solo se restringe a una tonalidad por unidad. Al respecto, los diferentes estamentos manifestaron que esta falta de colores hace que el libro de texto se perciba como aburrido y monótono. En este sentido, no se puede ignorar que este material va dirigido a estudiantes de educación inicial que han estado ausentes del sistema educativo y que, además, su finalidad dentro del aula es facilitar y motivar el proceso de aprendizaje de competencias comunicativas, así como también fomentar la permanencia de los estudiantes.
- *Los niños conocen las reglas del juego.* Dentro del análisis realizado, se destaca como aporte del libro de texto del área de lenguaje una metodología flexible que propone un trabajo estructurado por proyectos, diseñados de forma tal que sean motivadores y alcanzables, gracias a que se plantean ciertos momentos metodológicos que permiten una secuencialidad en el trabajo.
- *Los niños tienen mucho que decir en poco tiempo.* Como uno de los aportes que brinda el libro de texto escolar del área de lenguaje, se encontró que, en gran medida, este abarca en un solo año las temáticas que se deben trabajar en tres años del aula regular. Es así como cada proyecto se estructura para que se desarrollen en los niños las competencias comunicativas durante la ejecución y desarrollo de todas las actividades establecidas, las cuales abarcan los cinco factores propuestos por los Estándares Básicos de Competencias: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación. No obstante, se debe reconocer que algunos de estos factores (literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación) se abarcan en pocas actividades.
- *Para educar a un niño se necesita de toda la tribu.* La creación de una cultura que dé valor al trabajo y reconocimiento al estudiante y a su aprendizaje, se debe dar por parte de toda la comunidad que lo rodea. No se puede olvidar que los estudiantes son personas que tienen una interacción constante con

su entorno y, por esta razón, si se habla de inclusión educativa, se deben tener presentes todos los criterios sociales que influyen en su desarrollo.

- *Como niño, lo que conozco es mi mundo.* No se puede olvidar que el mundo que conocen los estudiantes corresponde al contexto donde ellos se desarrollan. Para este caso, es fundamental tener presente que el constante conflicto armado en Colombia ha generado problemáticas sociales como las guerras, la violencia, los desplazamientos, entre otras, que han sido la causa principal de la condición de extraedad en los estudiantes y, en consecuencia, de que hayan estado alejados del sistema educativo. Por lo anterior, se sugiere que el libro de texto escolar del nivel Procesos Básicos del área de lenguaje debe proponer un aprendizaje con actividades que no solo realicen un breve acercamiento a las situaciones cotidianas de los estudiantes, sino que propicien una mirada crítica de ese trasfondo social y cultural, para que ellos den significado a su realidad y puedan convertirse en agentes de cambio.
- *En la diversidad, como niño me reconozco.* Vivimos en una sociedad diversa y multicultural que demanda de los sistemas educativos un reconocimiento y una formación que incluya a las diferentes poblaciones. Pero aunque dentro de “política de inclusión” se habla de indígenas y afrocolombianos, programas como Volver a la Escuela no contemplan que los estudiantes provengan de alguno de estos grupos. Por lo tanto, se sugiere que si el libro de texto pretende fomentar la inclusión educativa desde el aprendizaje, visto en función de la diversidad cultural y social, debe contener tanto imágenes como textos alusivos a la riqueza cultural de estas poblaciones. Al respecto, se destaca que el libro de texto no presenta ni siquiera una imagen relacionada que permita que los estudiantes en condición de extraedad se sientan identificados; es decir, se debe educar no solo para fomentar conocimientos dentro del aula, sino también para que se acabe con los imaginarios sociales de exclusión presentes en la sociedad colombiana.

LA META

Conclusiones

Durante el desarrollo de la investigación, se realizó un trabajo enfocado en identificar el aporte que el libro de texto escolar del nivel Procesos Básicos

del área de lenguaje aporta como herramienta en las dinámicas de inclusión educativa de niños en condición de extraedad y que, por la ejecución de la política educativa, hacen parte del programa Volver a la Escuela que se desarrolla bajo el modelo de Aceleración del Aprendizaje. A continuación, se describirán las principales conclusiones que surgieron:

- Al hablar de inclusión educativa de la población en condición de extraedad, se encontró una ausencia de estudios relacionados, lo que no sucede con otro tipo de poblaciones como personas que poseen alguna condición de discapacidad, indígenas o afrocolombianos; así mismo, tampoco se hallaron trabajos relacionados con el libro de texto escolar como factor de inclusión. Por esta razón, no se registran antecedentes de inclusión educativa en niños de condición de extraedad. Sin embargo, lo que sí se encontró en el desarrollo de esta investigación es que Booth y Ainscow (2002) proponen un texto guía que expone los índices de inclusión educativa que deben orientar todo proceso que tenga como finalidad este eje.
- Al momento de indagar por lo relacionado con la inclusión educativa, se encontró que los estamentos no pueden manifestar sus percepciones sin relacionarlas con esas necesidades de los individuos que deben ser suplidas y con dificultades que deben ser superadas en todo el proceso de inclusión educativa; de hecho, estas permitieron el diseño de los criterios de análisis.
- El libro de texto escolar del nivel Procesos Básicos del área de lenguaje aporta elementos como la integración de los Estándares Básicos de Competencias del área de lenguaje para los grados primero a tercero de primaria; una metodología flexible basada en proyectos; la satisfacción de algunas necesidades educativas y la superación de algunas otras dificultades que favorecen la inclusión educativa. Sin embargo, no se puede desconocer que carece de otros elementos como, por ejemplo, la presentación del libro de texto en colores, la parte de literatura y el reconocimiento de las diferentes poblaciones que acoge la política inclusiva. Estos aspectos, durante la investigación, se brindaron como sugerencias con el fin de que el libro de texto se enriquezca como una herramienta de inclusión educativa dentro del nivel de Procesos Básicos.
- Finalmente, se reconoce que el libro de texto escolar de Procesos Básicos del área de lenguaje favorece las dinámicas de inclusión educativa de los

estudiantes en condición de extraedad que ingresan a este nivel en el programa Volver a la Escuela, ya que, según los estamentos, este constituye una herramienta esencial que permite el logro del objetivo principal: que los estudiantes en extraedad adquieran el código escrito y permanezcan incluidos dentro del sistema educativo.

Prospectiva

La prospectiva de este trabajo de investigación se dirige a que, desde el sistema educativo, pueden surgir propuestas exitosas que logren la inclusión educativa de poblaciones especiales que, por una u otra situación, han presentado problemáticas en torno al ingreso y permanencia dentro del sistema educativo.

Esta mirada permitiría hacer de Colombia un país pionero en nuevos modelos educativos, ejemplo en metodologías flexibles y un referente latinoamericano en la vigilancia del cumplimiento del derecho a la educación para todas las diferentes poblaciones que acoge el territorio nacional.

Para lograr esto, se convoca a todas las comunidades educativas que evidencian problemáticas en torno a la inclusión, para que así establezcan las necesidades y dificultades que son latentes en sus contextos y, alrededor de ellas, diseñen, construyan y ejecuten herramientas educativas que favorezcan las dinámicas de inclusión de las poblaciones que se están viendo afectadas.

Dentro de las herramientas educativas que favorecen dichas dinámicas podemos encontrar el libro de texto escolar, el cual puede ser diseñado, estructurado, elaborado e implementado para beneficiar la inclusión, tal como se evidenció dentro de esta investigación con el libro de texto del área de lenguaje del nivel de Procesos Básicos del programa Volver a la Escuela. Este material es fundamental en la adquisición de competencias comunicativas en niños en condición de extraedad que están ingresando al sistema educativo y se debe velar por su permanencia dentro de este.

Aunque la misión no es fácil de alcanzar, se invita a los docentes que día a día se encuentran inmersos en estas aulas ajenas a las políticas, tan particulares por sus problemáticas y situaciones de contexto, a que se motiven, diseñen, propongan y ejecuten nuevos modelos pedagógicos que se ajusten a suplir esas necesidades y superar esas dificultades que enfrentan todos los días en

las instituciones educativas, con el fin de que sean ellos los pioneros en los cambios educativos que fortalezcan la educación nacional.

En ese sentido, reiteramos que el libro de texto escolar del nivel Procesos Básicos del área de lenguaje invita a pensar que sí es posible desarrollar herramientas que aporten en las dinámicas de inclusión educativa para las diferentes poblaciones y que pueden ser diseñadas y elaboradas con los aportes de docentes, estudiantes, directivas, familias y todos los entes de la comunidad educativa que son miembros importantes en la construcción de la educación de un país.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 44-56. Recuperado el 27 de octubre de 2014, de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación de Bogotá, Subsecretaría de Calidad y Permanencia, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones. (s. f.). *Programa Volver a la Escuela. Lineamientos y criterios para la acción*. Recuperado el 20 de mayo 20 de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/21930663/Lineamientos-Del-Programa-Aceleracion>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Dividendo por Colombia. (s.f.). *Procesos básicos Lenguaje. Programa volver a la escuela. Unidad 1, 2 y 3*. Bogotá: Autor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá & Secretaría Distrital de Gobierno. (2011). Informe en población en situación de desplazamiento. Primer trimestre 2011. Directiva 013 de 2008. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado Junio 3, 2014, de: http://impuestos.shd.gov.co/portal/page/portal/portal_internet_sdh/presupuesto/informes_pre/Tab_desplazados/Inf_1_trim_desplaza_2011.pdf
- Alzate Piedrahíta, M., Lanza Sierra, C. y Gómez Mendoza, M. (2007). *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Araujo e Oliveira, J. B. (2002). Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 177-215. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14403.pdf>
- Behrendt, A. (2010). *Educación e inclusión: los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Málaga, España. Recuperado el 7 de agosto de 2014, de <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4360/Educacion%20e%20inclusion.pdf>

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas* (A. López, Trad.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). (Trabajo original publicado en el 2000). Recuperado el 20 de julio de 2014, de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validez del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, 61-71.
- Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación y ciencias sociales. Texto de apoyo a la docencia*. Chile: Universidad Bio Bio. Recuperado el 3 de marzo de 2014, de <http://es.scribd.com/doc/133406449/Metodologia-Investigacion-Cualitativa-Fcc>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46. Recuperado el 20 de julio de 2014, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Recuperado el 20 de mayo de 2013, de <http://biblioteca.programaeurosocial.eu/PDF/Educacion/Acceso12.pdf>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación de Chile (Ed.). (2010). *Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación, Santiago de Chile 2009*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Seminario%20Lenguaje/Libro%20Sem%20Tx%20Lenguaje_vf%2011_01_'11.pdf.pdf
- Gutiérrez, M. y Puentes, G. (2009). *Estudios de políticas inclusivas. Programas de Aceleración. Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad en Bogotá (Colombia)*. Colección Educar en Ciudades. Madrid, España.
- Hechavarría, S. (30 de mayo de 2012). Diferencias entre cuestionario y encuesta. Universidad Virtual de Salud de la Facultad de Ciencias Médicas Manuel Fajardo, Universidad de Ciencias Médicas de la Habana, Cuba. Recuperado de <http://uvsfajardo.sld.cu/diferencia-entre-cuestionario-y-encuesta>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Lomas, C. (2010). Textos escolares, competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. En Gobierno de Chile, Ministerio de Educación de Chile (Ed.), *Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación, Santiago de Chile 2009* (pp. 11-25). Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Seminario%20Lenguaje/Libro%20Sem%20Tx%20Lenguaje_vf%2011_01_'11.pdf.pdf

- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. Recuperado el 20 de julio de 2014, de www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140
- Martínez, L., Infante, R. y Parra, L. (2010). El derecho a la educación en poblaciones excluidas: el caso del Programa Volver a la Escuela. *Perfiles Libertadores*, 6, 193-203. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de www.ulibertadores.edu.co:8089/?idcategoria=5637&download=Y
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. México: Qual Institute Press. Recuperado el 20 de julio de 2014, de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Mier, L (2009). Análisis crítico de contenidos, condiciones de producción y usos de los textos de español para bachillerato en Colombia. En Gobierno de Chile (Ed.), *Seminario Internacional de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación* (pp. 235-248). Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Seminario%20Lenguaje/Libro%20Sem%20Tx%20Lenguaje_vf%2011_01_'11.pdf.pdf
- Monroy, B. (1993). Análisis Educativo del Texto Escolar. *Revista Educación y Cultura*, (31), 46-53.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Oficina Internacional de Educación (OIE). (2008). Educación Inclusiva. *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXVIII (1), 145.
- Ortega de Hoces, S. (2010). Concepciones explícitas y/o subyacentes de lenguaje oral y escrito en libros de texto del primer ciclo de educación básica común y especial. En Gobierno de Chile, Ministerio de Educación de Chile (Ed.), *Seminario Internacional Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación, Santiago de Chile 2009* (pp. 74-86). Santiago de Chile: Autor. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://www.mineduc.cl/usuarios/tescolares/File/Seminario%20Lenguaje/Libro%20Sem%20Tx%20Lenguaje_vf%2011_01_'11.pdf.pdf
- Pagano, A. y Buitrón, V. (2009). *El Programa de Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires* (Informe de investigación sobre el caso Ciudad de Buenos Aires, dentro del Programa Eurosocietal de la Unión Europea para la creación de una Red de grupos de trabajo sobre el "Acceso y permanencia en la Educación Básica de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades"). Madrid: REDLIGARE. Resumen recuperado el 20 de mayo de 2013, de http://www.redligare.org/IMG/pdf/Programa_Reorganizacion__Trayectorias_Buenos_Aires.pdf

- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín Anabad*, 2, 323-341. Recuperado el 20 de julio de 2014, de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/798857.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado el 8 de junio de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013) *Programa de Educación Inclusiva con Calidad: construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Índice de inclusión*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado el 20 de julio de 2014, de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f.). *Portafolio de Modelos Educativos*. Colombia: Autor. Recuperado el 21 de mayo de 2013, de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89618_archivo_pdf.pdf
- Rincón, G., Burbano, L., Ruíz, M. y Correa, M. (1993). La enseñanza de lenguaje: “nuevos” textos escolares Bogotá. *Revista Educación y Cultura*, (31), 54-56.
- Ruíz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto: el análisis de contenido en la investigación en educación. En Universidad Pedagógica Nacional (Ed.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 44-59). Bogotá: Autor. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa S.A.
- Vélez, M. (s. f.). *Workshop 3. La educación inclusiva en el marco de la Revolución Educativa en Colombia* [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado el 7 de agosto de 2014, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_3B_Presentation_ES_Cecilia_Maria_Velez_White_Nov08.pdf

Capítulo 2

LA PERTINENCIA DEL USO DEL TEXTO ESCOLAR: CARACTERÍSTICAS, CONDICIONES Y RESTRICCIONES

Jorge Augusto Coronado Padilla¹
Dora Lilia Castañeda Tibaquirá²
Carlos Alberto Tique Riaño³

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, la acción educativa se ha visto influenciada por diferentes materiales y herramientas didácticas que permiten mediar la interacción entre el alumno, el docente y el conocimiento, así como entre el entorno familiar propio y el contexto en el que se encuentra inmerso.

Tales herramientas han demostrado su capacidad para impactar de diferente manera al proceso educativo y a sus actores. Muchas de estas establecen

¹ Ingeniero en Máquinas Electrónicas Computadoras y Magister en Ciencias de la Ingeniería del Instituto Politécnico de Kharkov – Ucrania; Magister en Docencia de la Universidad de La Salle; Especialista en Informática para la Gestión Educativa de la Universidad Autónoma de Colombia; Especialista en Análisis de Datos de la Universidad de La Salle. Profesor Asistente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jcoronado@unisalle.edu.co

² Ingeniera Electrónica y Especialista en Telecomunicaciones Móviles de la Universidad distrital Francisco José de Caldas; Magister en Docencia Universidad de La Salle. Docente de tiempo completo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: dlcastanedat@udistrital.edu.co.

³ Licenciado en electromecánica de la Universidad de La Salle; Especialista en Instrumentación Industrial de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Magister en Docencia de La Universidad de La Salle. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, docente de la Secretaría de educación Bogotá. Correo electrónico: ctique@uniminuto.edu - tique626@gmail.com

requisitos puntuales para su uso que conllevan a privilegiar el orden en la ejecución de ciertas actividades de enseñanza; algunas demandan una reorganización constante de la gestión en el aula; otras son utilizadas en combinación con diversos medios complementarios, mientras que otras, por el contrario, desafían en forma permanente la innovación, la originalidad o el cambio (laies y Cappelletti, 2011, p. 13). Dentro de esa multiplicidad de instrumentos didácticos resalta como *mediación* fundamental en la historia de la educación el *texto escolar*.

En muchos países africanos, asiáticos y algunos latinoamericanos, el texto escolar se ha constituido en la única herramienta posible de trabajo tanto para los estudiantes como para los docentes, en razón a que este no solo ha demostrado tener una influencia positiva sobre el rendimiento de los aprendices y una incidencia significativa sobre el trabajo de los docentes, sino que también se ha convertido en una alternativa de solución a las limitaciones de orden económico y, a veces, geográfico que impiden hacer uso en la educación de otras mediaciones como las tecnologías de la información.

En Colombia, el texto escolar surge como la principal herramienta de mediación en el aula, tanto en los colegios oficiales como en las instituciones privadas de naturaleza seglar y confesional, y prácticamente, es el instrumento didáctico por excelencia en la mayoría de las asignaturas pertenecientes a los currículos implementados.

Sin embargo y especialmente en lo que tiene que ver con la educación pública colombiana, el uso del texto escolar se ha visto sometido a una serie de condicionamientos de orden ideológico, gubernamental, financiero y académico que impactan la labor pedagógica del docente y dificultan los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Uno de estos aspectos es el referido a las disposiciones gubernamentales emanadas directamente de la Presidencia de la República en el último trienio en relación con la gratuidad de la educación en los colegios oficiales, lo que ha traído como consecuencia inmediata la prohibición a las instituciones públicas de pedir a sus estudiantes la adquisición de cualquier tipo de útil escolar, incluido los libros de texto. Si bien no estamos en contra de este tipo de iniciativas, puesto que benefician a un gran número de estudiantes de bajos recursos y favorecen la política social del Estado en materia educativa, ¿cómo

entender, entonces, el proceder contradictorio del gobierno actual que, en el artículo 147 del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, planteó la asignación de recursos para promover la equidad en la calidad de la educación, mientras que, por otro, establecía preferencias para el otorgamiento de dichos recursos, como es el caso de las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales (objeto de evaluación en las pruebas censales) frente a otras como ciencias sociales o educación artística —para no mencionar las áreas correspondientes a las modalidades técnicas—, lo cual afectó directamente la dinámica escolar y dificultó sobremanera el trabajo docente? (República de Colombia, Gobierno Nacional, 2011).

Otro de los aspectos en mención es el relacionado con la escasa producción de textos escolares pertinentes, por parte de las editoriales, para la enseñanza de las modalidades técnicas industriales como, por ejemplo, la de electricidad y electrónica. Este fenómeno se explica en razón a la disposición emitida por el gobierno actual de prohibir la exigencia de compra de textos escolares por parte de los estudiantes —que se referenció anteriormente— y, además, a la ausencia de lineamientos curriculares que permitan la elaboración de textos escolares para el desarrollo adecuado de procesos formativos en la educación media.

Situaciones como las descritas han forzado a los docentes, de alguna manera, a emplear una gran variedad de libros universitarios en calidad de textos guía y como referentes para las asignaturas de especialidades técnicas como la ya mencionada. Esto ha generado, a su vez, una dispersión de los criterios de formación, la cual motivado en los docentes posturas demasiado laxas y facilistas con respecto a los compromisos curriculares adquiridos por la institución. Mantener la dinámica actual por la cual el maestro, de forma individual y autónoma, define los criterios de escogencia del texto, determina la secuencialidad de los temas y propone los estándares de competencia para el área, entre otras acciones, riñe con la política de calidad que debe distinguir a las buenas prácticas educativas y la filosofía y principios sobre los cuales se construye el currículo escolar.

En este orden de ideas, cobra especial importancia analizar el uso del texto escolar como herramienta didáctica que permite mediar la interacción entre el alumno, el docente y el conocimiento, así como entre el entorno familiar propio y el contexto en el que se encuentra inmersa. No se podría olvidar

tampoco la necesidad de plantear alternativas de solución más pertinentes para hacer del texto escolar una verdadera mediación.

UNA MIRADA AL ÁMBITO INTERNACIONAL

Organismos internacionales como la Unesco, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), entre muchas otras entidades multilaterales, enfatizan en la importancia del texto escolar como factor para el mejoramiento del rendimiento escolar y el mejoramiento de la calidad en la educación. En este sentido, Gannicott y Throsby (1992) señalan que el Banco Mundial, entre las políticas que recomendó aplicar en los países en desarrollo para la década del 1990 y siguientes, sugirió aumentar la provisión y la calidad de textos escolares y consideró que proveer a las escuelas de los textos adecuados sería “la más segura de las inversiones” (Gannicott y Thorsby, 1992).

Pese a este tipo de recomendaciones, al impacto que se esperaría que tuviesen y al compromiso que deberían generar tanto en el ámbito académico como de parte de los gobiernos, no es fácil encontrar proyectos en este sentido, iniciativas serias orientadas al fortalecimiento masivo del uso del texto escolar o investigaciones que den cuenta ampliamente de las acciones emprendidas para dar solución a la problemática planteada. Por el contrario, es evidente que el tema no es del interés de la sociedad o no ha sido analizado con suficiente profundidad, sobre todo en el contexto de los países latinoamericanos en donde esta herramienta juega un papel preponderante en el rendimiento escolar, como ya fue mencionado.

Fontaine y Eyzaguirre (1997) refieren la investigación realizada por Fuller en veinticuatro países subdesarrollados acerca del efecto de diferentes factores sobre el aprendizaje, entre los cuales se encontraba el uso del texto escolar. Los resultados confirmaron el efecto positivo que tiene el suministro de textos en el aprendizaje de los estudiantes, en contraste con factores más costosos como el tamaño de los cursos, salario de los profesores y mejoras en infraestructura, los cuales no mostraron efectos contundentes sobre el rendimiento escolar (Fuller, 1987).

De otra parte, estudios de la Universidad de Harvard han demostrado que aquellos alumnos que han sido provistos de textos escolares logran desempeños

significativamente mejores en las pruebas de rendimiento que los aplicados a quienes no disponen de dichas herramientas (McGinn y Borden, 1995, p. 110). En esta misma línea, un estudio realizado en Brasil, citado por Harvard, resalta que aquellos estudiantes que trabajaron con textos durante cinco años obtuvieron resultados sustancialmente mejores en comparación con quienes no los recibieron.

Uno de los países que más se ha destacado por sus investigaciones en el campo educativo y sus publicaciones en esta materia es España. Sin embargo, estudios focalizados sobre el texto escolar en áreas específicas del conocimiento tampoco son muy comunes en ese país. Entre esos pocos trabajos se encuentra el realizado por De Pro Chereguini y De Pro Bueno (2011), profesores de la Universidad de Murcia, adscritos al Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Este trabajo se centró en algunos elementos que consideraron fundamentales en los recursos didácticos: la estructura de las lecciones y los tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), a través del análisis de las actividades de aprendizaje planteadas por seis libros de texto de editoriales conocidas, relativas al bloque “Electricidad y electrónica” de Tecnología de tercer grado ESO, y su adecuación o no a la normativa vigente en España. Los resultados muestran algunas de las carencias y deficiencias existentes, y que los libros de texto, en general, no se acomodan a lo que marca el currículum oficial (De Pro Chereguini y De Pro Bueno, 2011).

Dadas las condiciones anteriores, no es difícil colegir que el tema del uso del texto escolar en grados tempranos de la formación media, al menos en lo que respecta a los países de Latinoamérica, es una problemática poco estudiada desde la perspectiva académica e incluso editorial. Definitivamente, un factor que va en contra del desarrollo socioeconómico de los Estados y de sus niveles de competitividad en los mercados internacionales.

UNA MIRADA AL ÁMBITO NACIONAL

En Colombia, existen trabajos importantes referidos a cómo diseñar, elaborar e imprimir textos escolares como los de Avendaño y Perrone (2009), Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe) (1974), De Gregorio de Mac y Rébola de Welti (1992), Guzmán (1999) y Peronard (1998), entre otros. Sin embargo, son muy pocos los textos cuyos contenidos estén orientados a preparar materiales en áreas específicas del conocimiento y sus aplicaciones.

Otro aporte no menos importante al tema fue el realizado por (Campo Vásquez, 1990) quien adelantó una compilación y análisis sobre los textos escolares producidos en el país desde 1960 y hasta 1990. En 1993, Clemencia Vanegas hizo una síntesis acerca de los resultados de las investigaciones sobre el texto escolar en América Latina. (Venegas, 1993).

Las investigaciones adelantadas por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), conjuntamente con la Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (SECAB), corroboraron los resultados alcanzados en los trabajos referenciados anteriormente, en el sentido en que: a) los docentes utilizan el texto simplemente como una guía de trabajo, b) lo usan como fuente de ejercitación o aplicación final de las enseñanzas en el aula de clase y c) el texto escolar es uno de los elementos fundamentales de la calidad educativa y el rendimiento escolar (CERLALC, 1992).

Si bien estas funciones contribuyen al mejoramiento del proceso de formación y apoyan significativamente el trabajo docente, no son del todo determinantes en la consolidación de unos niveles de calidad en la educación que estén a la par de los estándares internacionales o que, al menos, incidan en el sistema educativo nacional de tal forma que se logren en el mediano plazo transformaciones significativas y determinantes en los modelos formativos y estructuras educativas de las instituciones escolares del país.

Los autores coinciden con Centeno, Díaz y Vargas cuando afirman que:

(...) cada texto escolar responde a una pedagogía y materializa un modelo de enseñanza y aprendizaje. Es el docente quien lo acoge según su experiencia y estilo pedagógico. El texto escolar desarrolla todo su potencial cuando se utiliza de manera inteligente y creativa y cuando el docente tiene claro que el libro no reemplaza al maestro en su acción, no es el currículo ni constituye la única fuente de información y no es para copiar, dictar o memorizar lo que contiene (1997, p. 36).

Sin embargo, una mirada objetiva y a la vez crítica de la realidad de las escuelas colombianas actuales, en lo referente al uso del texto escolar para la enseñanza de la electricidad y la electrónica en los colegios técnicos de Bogotá, permitió identificar que los docentes que ostentan esta responsabilidad se ven abocados a utilizar *textos universitarios* para apoyar el desarrollo de sus materias, dado que no cuentan con un material bibliográfico pertinente para ello.

Una respuesta a las inquietudes y planteamientos problemáticos formulados se encuentra en la tesis de maestría de Castañeda, Coronado y Tique (2015). En este trabajo, los investigadores centraron su atención en establecer un conjunto de orientaciones y recomendaciones de orden epistemológico, pedagógico y curricular que permitiesen la selección o elaboración de un texto escolar adecuado, además de pertinente, a las necesidades y requerimientos de enseñanza de un área técnica en la educación media. Es decir, se trata de un texto que responda a los objetivos de formación establecidos, a los contenidos planteados y a la secuencialidad de estos, así como a los niveles de profundidad en el tratamiento de los temas y a la naturaleza del enfoque metodológico que se debe implementar. La reflexión de los investigadores se orientó hacia cuatro aspectos fundamentales: 1) la noción de texto escolar en contraste con la de libro universitario; 2) los lineamientos curriculares en el marco de la normatividad colombiana; 3) la pertinencia del texto escolar como mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y 4) los referentes curriculares como una propuesta para su estandarización. Dado el aporte que hacen estas temáticas a la solución del problema planteado, en los apartes siguientes se expondrán sus principales premisas.

LA NOCIÓN DE TEXTO ESCOLAR

Son múltiples las denominaciones que en el ámbito educativo, escolar y universitario se utilizan para referirse a este material impreso y hoy también virtual, que tanto docentes como alumnos integran a sus respectivos procesos de enseñanza o aprendizaje. Es común encontrar nombres como libro escolar, libro de clases, texto escolar, manual, guía, libro guía, libro de texto y muchas otras combinaciones. También es frecuente encontrarse con significados distintos para un mismo documento en el mismo contexto y usos diversos de un elemento documental creado para una única función.

Estas discrepancias no son nuevas. Se han identificado desde mucho tiempo atrás, incluso desde el mismo momento en que el aprendizaje mediante el diálogo, el debate y la argumentación personal comenzó a ser reemplazado por la adquisición de conocimiento y la memorización de información, como lo señalan los investigadores Torres y Moreno (2008, p. 54). Desde la época medieval, cuando se registró la aparición de uno de los primeros documentos impresos en la Francia de mediados del siglo XV, y hasta nuestros días, esos

“cuerpos fijos de conocimiento” han sufrido innumerables transformaciones tanto físicas y de diseño como en su contenido, estructura y aun precio.

Tales cambios han permeado incluso las denominaciones con las que se pretende identificarlos. De ahí el amplio espectro de expresiones, nombres y designaciones que hoy existen, como se mencionaron anteriormente, y que son objeto de investigación de pedagogos, lingüistas, psicólogos y otros profesionales. Aún hoy no puede decirse que existe consenso entre la comunidad académica en cuanto a la denominación de este elemento de estudio. De igual manera, existen clasificaciones de los distintos tipos de textos escolares como las propuestas por Choppin (1998), Johnsen (1996) e Icolpe (1974).

Desde el punto de vista conceptual, el texto escolar puede ser considerado como una obra didáctica o un instrumento utilizado para la enseñanza, en el cual se presenta un saber y, además, como lo indican Alzate, Lanza y Ángel, “(...) dice qué se debe hacer para acceder a él, presentando operaciones sucesivas organizadas según un orden premeditado” (2007, p. 23).

Sin embargo, esta primera aproximación al concepto, que considera al texto escolar como un objeto de naturaleza dual, a la vez un libro y un instrumento, no es nueva. Alzate et al. (2007) manifiestan que se le encuentra en el griego antiguo donde la palabra *cheiron* designaba a la vez el manual (obra que detallaba los procedimientos a seguir en un campo de actividades) y el puñal.

Johnsen (1996) afirma que para diferenciar el concepto de texto escolar de otros como el de libro escolar, es preciso remitirse a la historia de las palabras y, principalmente, a las del inglés *schoolbook* y *textbook*. Sin embargo, entrar en profundizaciones de orden lingüístico, filológico o histórico con respecto al concepto de texto escolar, llevaría a tener que interpretar aspectos de naturaleza legislativa de las naciones o adentrarse en tópicos que son del resorte de especialistas y estudiosos de la materia. Además, no es del interés de los autores exponerlos en el presente documento.

Por lo tanto y sin pretender ahondar más en la discusión, se ha adoptado como referente teórico-conceptual para enmarcar los planteamientos de la presente reflexión, el concepto propuesto por los investigadores Torres y Moreno:

(...) el texto escolar es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio, elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento (2008, p. 68).

Aunque esta definición es relativamente extensa, puede considerarse suficientemente completa y clara para tratar de entender lo que es el texto escolar. Es importante hacer una precisión con respecto a la última parte de la definición anterior, cuando se refiere a que las autoridades educativas nacionales juegan un papel determinante en la autorización, supervisión y reglamentación de los contenidos, extensión y tratamiento del texto escolar. En Colombia no existen políticas en materia del texto escolar que permitan desarrollar actividades como las mencionadas por Torres y Moreno. Es más, no hay políticas definidas para instrumentos mucho más genéricos como lo pudieran ser las obras didácticas (manuales, guías, etc.).

Finalmente, y a manera de contribución a la sana discusión sobre la problemática, los autores de la presente investigación, plantean que el texto escolar debe ser entendido como *un mediador entre el docente y el estudiante, cuya función principal es la de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas y en la medida en que dicho instrumento haya sido elaborado. Su misión va más allá del registro, presentación o difusión de unos saberes propios de determinadas disciplinas. Es una ventana hacia lo desconocido, es un medio de enlace y punto de convergencia entre dos ejes: la ciencia-conocimiento y el ser humano-profesional. El texto escolar es un agente para la transmisión de valores y principios morales, una mirada hacia los fenómenos globales y las relaciones interculturales entre los pueblos, así como un generador de actitudes que contribuirán a la formación integral de los educandos, en contextos de vida específicos y/o universales.*

En el ámbito de la educación superior, no es común referirse a este tipo de mediación como texto escolar, sino como “libro universitario”. Esta transformación

del concepto coloca al texto escolar en una nueva dimensión. Una dimensión más *compleja*, desde el punto de vista de su estructura e interacción de sus actores; más *especializada* por cuanto se aborda el conocimiento con mayor profundidad y desde posturas particulares; y, en muchos casos, más *técnica*, en la medida en que expone los conceptos y desarrolla las temáticas con un alto rigor científico, hace un tratamiento profundo de la información e incorpora teorías densas, poco habituales en los textos escolares y propias de la educación superior universitaria.

En definitiva, el libro universitario no podría constituirse en herramienta pertinente para el desarrollo de las actividades formativas en contextos escolares de educación media, dado que todo texto o libro que sea utilizado en procesos educativos debe responder a una pedagogía a través de la materialización de un modelo de enseñanza-aprendizaje propio de cada nivel de formación.

Una manera de llegar a resultados pertinentes en materia de selección y uso del texto escolar es la de proponer criterios y categorías de valoración de este, así como la construcción de un conjunto de estándares curriculares que enruten y, de alguna manera, centren, la acción individualizada y dispersa del docente hacia un horizonte unificado. Teniendo un derrotero claro y bien definido en esta materia, podrá consolidarse el ejercicio docente y fortalecerse el aprendizaje de los estudiantes. Estos estarían mediados por un texto acorde con las exigencias formativas de sus respectivos niveles, con los requerimientos de preparación para el ingreso a la educación superior, las temáticas a desarrollar, las actividades a ejecutar y las condiciones de aprendizaje del estudiante promedio en las instituciones oficiales del distrito.

Es importante destacar también que el texto escolar moderno se ha transformado sustancialmente y que ha perdido su antiguo carácter enciclopédico en el que su calidad y bondad estaban en función, principalmente, de la extensión del discurso impreso, la cantidad de gráficas e imágenes adjuntas, la complejidad de los ejercicios y actividades propuestas al alumno y el tratamiento matemático que se hiciese de los temas incluidos en el contenido. No se puede desconocer que, durante mucho tiempo, se lanzaron al mercado excelentes textos y muchos de nosotros aprendimos y nos formamos con ellos, pero tampoco se puede obviar que las nuevas generaciones de estudiantes aprenden de una forma distinta, su relación con el conocimiento también es distinta y, por lo tanto, los materiales de aprendizaje deben ser igualmente novedosos.

Crear un nuevo texto para una nueva generación de lectores no es tarea fácil. Combinar las bondades de los anteriores con las ventajas que ofrecen las tecnologías informáticas de hoy representa un reto extraordinario para quienes los producen. Editoriales, universidades y autores están llamados a unificar criterios, no solamente sobre el proceso de elaboración, producción y publicación, sino también sobre aquellos aspectos implícitos y no menos importantes en una obra didáctica, como el tipo de temáticas a enseñar, el tratamiento y profundidad de los contenidos, la didáctica y claridad en su exposición y presentación, así como las ayudas complementarias tanto para el alumno como para el docente.

Con base en lo anteriormente expuesto, es posible concluir que una estructura de referentes y estándares curriculares integrales, que aglutinen y definan todos esos parámetros de calidad y competencia educativa no definidos aún para el aprendizaje dinámico de la electricidad y la electrónica en los cursos finales de la formación media en nuestro país, podría llegar a ser la mediación que fortaleciese completamente el currículo escolar, además de constituirse en el eje de la aprehensión y la comprensión de ese saber tecnológico, tan proclive a las nuevas generaciones.

LINEAMIENTOS CURRICULARES EN EL MARCO DE LA NORMATIVIDAD COLOMBIANA

Todo buen texto escolar debe responder a unos requerimientos específicos para la enseñanza de una disciplina en grupos escolares con características definidas. Su elaboración siempre se verá condicionada, al menos, por los siguientes factores: a) la concepción que el autor tenga de “texto escolar”; b) las políticas de Estado vigentes en materia de recursos didácticos; c) los lineamientos curriculares que se hayan establecido, y d) los contenidos propuestos de las áreas a desarrollar. Especial importancia tienen, en el proceso de elaboración, los lineamientos curriculares, ya que estos orientarán no solo su diseño y construcción, sino también su posible uso; además, contribuirán para que el texto escolar responda eficientemente a las demandas de formación tanto desde la disciplina que se enseña como del grupo de estudiantes que aprende.

En el contexto de la legislación educativa colombiana vigente, el Ministerio de Educación Nacional define los lineamientos curriculares como orientaciones

epistemológicas, pedagógicas y curriculares que se constituyen en referentes que apoyan y orientan la elaboración de los proyectos educativos institucionales y sus correspondientes planes de estudio (República de Colombia, MEN, 1994).

Desde nuestra perspectiva, el lineamiento curricular puede entenderse como *aquella orientación, referente o recomendación de orden epistemológico, pedagógico y curricular, que debe ser tomada en cuenta por todo aquel que emprenda la elaboración de un texto escolar, cuyo objetivo principal sea servir de mediación pertinente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

En consecuencia, se puede colegir que un lineamiento curricular contempla, principalmente, dos elementos: unas competencias y unos estándares. Estos conceptos han sido tratados ampliamente en los escritos de autores como Andrew Gonczi y James Athanasou (1996), Daniel Bogoya (2000) y Carlos Vasco (2003). Sus planteamientos hacen referencia a tomar unos conocimientos, ponerlos en práctica en un contexto determinado y medir su impacto o nivel de logro. Sin embargo, queda la sensación de que las nociones de competencia y estándares propuestas por dichos autores no son lo suficientemente amplias para expresar su verdadero significado y alcance en una perspectiva epistemológica, educativa y socioproductiva (Bogoya, 2000; Gonczi y Athanasou, 1996; Vasco, 2003).

Desde otro punto de vista, el Ministerio de Educación Nacional define las competencias como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras que están apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido, de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores (República de Colombia, MEN, 2008).

Para los autores, este concepto puede ser entendido como *la capacidad que tiene un individuo para realizar adecuadamente una tarea, desempeñar a cabalidad un trabajo o generar productos a satisfacción de un usuario. La competencia implica poder usar el conocimiento adquirido en un campo específico del saber y, combinado con las actitudes, valores y habilidades personales, permite lograr la ejecución de diversas tareas, la resolución eficiente de problemas y el desempeño satisfactorio en contextos determinados.*

Cuando se habla de formación por competencias se debe considerar que se está contemplando una propuesta educativa que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición fundamental de todo proyecto pedagógico. La formación por competencias busca la integración de la teoría con la práctica en las diversas actividades que el individuo emprende; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; orienta el desarrollo de un proyecto de vida ético en los estudiantes; promueve el desarrollo del espíritu emprendedor como sustento del crecimiento personal y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, entre otras características.

Por lo tanto, se podría afirmar que las competencias logran evidenciarse y concretarse a través de distintos niveles de desempeño que el individuo proyecta en su actuar cotidiano. Estos desempeños deben considerarse como *señales o pistas que ayudan al docente a valorar la competencia en sus estudiantes y que se caracterizan por incorporar elementos, conocimientos, acciones, destrezas o actitudes deseables para alcanzarla.*

Los desempeños son llamados también *estándares básicos de competencias* y son definidos por el Ministerio de Educación Nacional como una serie de

(...) criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de *saber y saber hacer*, en cada una de las áreas y niveles.

Por lo tanto, son guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas, de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes en Colombia (República de Colombia, MEN, 2004).

PERTINENCIA DEL TEXTO ESCOLAR COMO MEDIACIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Con el correr de los años es más evidente que los resultados de la educación escolar son insatisfactorios y, en muchos casos, deficientes, lo que ha obligado a considerar de manera prioritaria estrategias para el mejoramiento de su calidad.

No solo en Colombia sino en muchos otros países en desarrollo, la ampliación de la cobertura se ha antepuesto a la calidad de la educación y, en este sentido, las deficiencias se manifiestan abiertamente no solo en términos de los resultados de las evaluaciones que hace el propio sistema escolar y el Estado, sino también en términos de la capacidad laboral y académica que exhibe la mayoría de los graduados del sistema. También los indicadores más representativos, como la deserción escolar y la tasa de repitencia, muestran que el sistema es incapaz de ofrecer a todos los niños y jóvenes una eficiente oportunidad de educarse.

Es una realidad indiscutible que, desde su existencia, los textos escolares se han constituido en un medio indispensable en la enseñanza-aprendizaje y en un instrumento esencial de la educación desde cualquier perspectiva socio-cultural que se le considere, a pesar de que hoy prolifera una gran cantidad de medios sustitutos como las tecnologías de información y demás herramientas asociadas. Dice Grinberg:

(...) el libro escolar resulta ser un dispositivo privilegiado en los procesos de selección y traducción de los contenidos de la enseñanza, ocupa un lugar predominante en los procesos de organización y selección de los contenidos que serán enseñados en el contexto del aula. Su especificidad radica en que en tanto que es producido por fuera de las organizaciones que componen el aparato escolar, debe situarse a mitad de camino entre el diseño curricular oficial y las necesidades y demandas que surgen del y en el espacio áulico. Es decir que si bien, no forma parte del organigrama escolar, constituye una herramienta clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el contexto del aula (1998, P1).

Las evidencias cotidianas, así como múltiples investigaciones realizadas alrededor de todo el mundo muestran que para lograr mejores aprendizajes es muy ventajoso que todos los alumnos puedan disponer de un texto de estudio puesto que éste material instruccional, al igual que la guía del profesor, los medios audiovisuales, cartillas y libros complementarios, etc., influyen positivamente en el rendimiento de los estudiantes. A este respecto señalan Fontaine y Eyzaguirre:

En los países en desarrollo la presencia de textos de estudio es uno de los factores que más consistentemente han demostrado tener una

influencia positiva sobre el rendimiento escolar. La coincidencia de diversas investigaciones al respecto ha llevado a muchos países a considerar los textos como una opción importante dentro de las políticas educacionales y a asignar recursos y esfuerzos de cierta magnitud para producirlos (1997, p. 358).

De otra parte, el texto escolar es una obra didáctica, diseñada para usarla en clases, que tiene un contenido, provee una introducción sistemática a una disciplina o asignatura, presenta un conocimiento decantado pero aceptado y cabal, lo que puede trasmitirse sin merma de la autoridad.

En el caso de los textos escolares modernos, como se mencionó anteriormente, su carácter enciclopédico ha desaparecido casi por completo y tiende a ser mucho más funcional tratando de satisfacer las exigencias de sus lectores. Todos sus elementos constitutivos tales como la estructura de capítulos, subcapítulos y temas, el discurso temático, el vocabulario, las explicaciones, las ilustraciones, los ejercicios para el alumno, así como las ayudas para el profesor, entre otros, se complementan mutuamente para apoyar el aprendizaje del alumno y facilitar la labor de enseñanza del docente.

El conjunto de estas características conforma la identidad del texto escolar dentro de esa gama de materiales didácticos e instruccionales existente y lo resaltan como una herramienta valiosa para el proceso educativo que, muchas veces, pasa a ser el único elemento de trabajo disponible para la comunidad escolar en muchos contextos sociales, sobre todo los rurales.

Así las cosas, no podemos menos que estar de acuerdo con el hecho de que “el texto actual debe ser concebido y elaborado sobre la base de que el alumno es el centro del proceso activo del aprendizaje” (Icolpe, 1974, p. 23). Esta premisa es reforzada con lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1860, artículo 42, sobre el texto escolar: “Debe cumplir la función de complemento del trabajo pedagógico y guiar o encauzar al estudiante en la práctica de la experimentación y de la observación, apartándolo de la simple repetición memorística” (República de Colombia, MEN, 1994, p. 20).

Esto significa que el texto escolar no debe ser considerado como una simple fuente de consulta del estudiante a la cual se remite como última opción para ejecutar su tarea, sino que va mucho más allá, pues se constituye en una de las

principales herramientas de acceso y apropiación al conocimiento y un medio para el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias. Que un estudiante no tenga acceso, por las razones que sean, al texto guía de trabajo, es equivalente a decir que un médico debe llevar a cabo un procedimiento quirúrgico sin el escalpelo o que dos equipos de fútbol van a jugar un partido sin su principal elemento, la pelota.

Castañeda (2000) puntualiza que los textos dan cuenta de un modelo didáctico en el tratamiento de una disciplina y muestran en forma explícita e implícita los cambios pedagógicos que van sucediendo en el país; por eso, es importante propender por su actualización permanente y su adecuación al contexto nacional, regional y, en particular, el de la ciudad de Bogotá. La organización lógica, coherente, progresiva, la calidad de los resúmenes, la pertinencia de la documentación e información, lo estético de su diseño, la riqueza de sus ilustraciones, la abundancia de los ejercicios, son características del texto escolar que lo hacen importante en la labor pedagógica (Castañeda, 2000).

Debemos considerar también que el texto escolar, además de ser un poderoso y masivo instrumento de comunicación, en muchos casos, ha llegado a constituirse para el docente en la única fuente de conocimiento acerca de los contenidos del currículum y en un compensador de las deficiencias en su formación pedagógica o disciplinar; dicho de otra manera, el texto ha asumido también la función de mediador para el perfeccionamiento del profesor.

La pertinencia del texto escolar se manifiesta, igualmente, en el hecho de que aumenta las oportunidades de aprender, sea en clases o en el hogar, como lo señalan Fontaine y Eyzaguirre (1997), ya que tienen la capacidad de prolongar el tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje.

Cuando un estudiante tiene un buen texto a su disposición, puede trabajar con él en forma relativamente autónoma. De esta forma, se posibilita que tanto los alumnos aventajados como los más retrasados trabajen a su ritmo en aquello que les es más pertinente (Fontaine y Eyzaguirre, 1997).

Contar con un buen libro de texto lleva a que los alumnos puedan aprovechar su tiempo al máximo y a evitar tener que tomar apuntes, transcribir el discurso del profesor, fotocopiar los apuntes del compañero o copiar o fotografiar el material escrito en el tablero. Los textos constituyen una fuente de información

que permanece al alcance inmediato del estudiante y su familia, contribuyendo así al aprendizaje de todos.

REFERENTES CURRICULARES, UNA PROPUESTA PARA SU ESTANDARIZACIÓN

Hasta este punto de nuestra reflexión hemos comentado tres aspectos significativos de la investigación realizada: el concepto de texto escolar versus el de libro universitario, como eje central de la investigación; la noción de lineamiento curricular desde la normatividad estatal; la visión propia de los autores y la pertinencia de aquel como categoría sustantiva del proyecto.

Las consideraciones hechas en los apartes mencionados nos llevan a pensar que la relevancia y el potencial de un texto escolar depende principalmente de dos factores: de su utilización de manera inteligente y creativa, y del hecho que el docente comprenda a cabalidad que este no reemplaza al maestro en su quehacer educativo.

Desde este punto de vista, se hace necesario entonces construir un sistema de referentes curriculares estándar que sirva de apoyo para que los docentes puedan elaborar o seleccionar un texto escolar que responda a los requerimientos del modelo de enseñanza de saberes en el marco de la formación por competencias.

Se propone, entonces, desde la visión y comprensión académica y profesional de los autores, un conjunto de lineamientos curriculares cuya formulación sigue la estructura de la *Guía 30. Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo!* (República de Colombia, MEN, 2008). Esta estructura de naturaleza jerárquica (tabla 1) demanda cuatro niveles para la definición de dichos lineamientos, a saber: a) ciclo-grado; b) componente; c) competencia y d) estándares de desempeño, siendo el ciclo-grado el nivel más general y el desempeño, el más específico.

Tabla 1. Estructura de lineamientos curriculares

Grado	
Especialidad	
Asignatura	
Componente 1	Componente 2
Competencias	Competencias
Desempeños	Desempeños

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados de la investigación de Castañeda, Coronado y Tique (2015), la especialidad de electricidad y electrónica deberá enseñarse en el grado décimo de la modalidad técnica industrial, bajo la orientación de los referentes expuestos en la tabla 2.

Tabla 2. Lineamientos para grado décimo

DÉCIMO			
ELECTRICIDAD		ELECTRÓNICA	
BAJA TENSIÓN		ANÁLOGA	
Componente 1 • Apropriación y uso de conceptos, teorías y metodologías. • Identificación de los elementos básicos de la electricidad de baja tensión.	Componente 2 • Solución a problemas de baja tensión con uso de tecnologías. • Aplicación de los conceptos para solucionar problemas de baja tensión.	Componente 1 • Apropriación y uso de conceptos, teorías y metodologías. • Conocimiento de los diferentes dispositivos semiconductores, hojas de especificaciones y sus usos.	Componente 2 • Solución a problemas de electrónica análoga con uso de tecnologías. • Aplicación de los conceptos para la solución de fallas y averías.

Capítulo 2. La pertinencia del uso del texto escolar: características, condiciones y restricciones

<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y describo la estructura, con sus componentes, que hacen parte de un circuito de corriente directa y alterna de baja tensión. 	<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y aplico la solución más conveniente a los problemas relacionados con los circuitos, tanto de corriente directa como de corriente alterna, de baja tensión. 	<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencio los dispositivos semiconductores, sus características y aplicaciones. 	<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplico la tecnología de los diferentes dispositivos semiconductores, en proyectos aplicados, teniendo en cuenta sus usos y posibles averías.
<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describo los elementos que hacen parte de los circuitos de baja tensión. • Identifico y analizo los diferentes tipos de circuitos (serie, paralelo y mixto) presentes en un esquema eléctrico. • Actúo adecuadamente teniendo presentes las normas de seguridad eléctrica. • Utilizo e interpreto manuales, diagramas y esquemas, para el montaje de dispositivos y sistemas tecnológicos. 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico cuál es el problema o necesidad que propició el diseño del circuito. • Identifico las condiciones, especificaciones y restricciones del circuito y puedo verificar su aplicabilidad. • Utilizo adecuadamente los instrumentos de medición eléctrica. • Propongo, analizo y comparo diferentes soluciones a un mismo problema explicando su origen, ventajas y dificultades. 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describo y conozco la estructura de los dispositivos semiconductores así como la polarización de sus uniones. • Explico cómo funciona cada dispositivo semiconductor. • Conozco el nivel de aproximación tolerable para el análisis de circuitos con semiconductores. • Dibujo y razono sobre los circuitos rectificadores y encuentro las características de los diodos en las hojas de especificaciones. 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico cuál es el problema y propongo la solución más eficiente con semiconductores. • Utilizo e interpreto las hojas de especificaciones, diagramas y esquemas en circuitos con semiconductores. • Soluciono problemas teóricos con estos dispositivos. • Selecciono y hago uso adecuado de los equipos y herramientas para realizar las pruebas en los semiconductores.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo herramientas y equipos en el montaje de circuitos, aplicando normas de seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propongo y evalúo el uso de la electricidad de baja tensión en la productividad de una pequeña empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Describo las diferentes clases de diodos, su comportamiento y aplicaciones. • Conozco las zonas de funcionamiento de los transistores, sus terminales y relación de las corrientes en ellas. • Polarizo debidamente los diferentes transistores de acuerdo a su aplicación. • Identifico otros dispositivos semiconductores de cuatro capas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico problemas y fallas en los circuitos con semiconductores y propongo una adecuada solución. • Elaboro proyectos con semiconductores teniendo en cuenta el impacto a la comunidad y al medio ambiente. • Construyo y pruebo prototipos de artefactos como respuesta a necesidades de la sociedad.

Fuente: elaboración propia

De igual manera, para el grado undécimo de la modalidad técnica industrial, especialidad electricidad y electrónica, los investigadores proponen los lineamientos curriculares que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Lineamientos para grado undécimo

UNDÉCIMO			
ELECTRICIDAD		ELECTRÓNICA	
ALTA TENSIÓN		DIGITAL	
<p>Componente 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropriación y uso de conceptos, teorías y metodologías <p>Identificación de los elementos básicos de la electricidad de alta tensión.</p>	<p>Componente 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución a problemas de alta tensión con uso de tecnologías. • Aplicación de los conceptos para solucionar problemas de alta tensión. 	<p>Componente 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apropriación y uso de conceptos, teorías y metodologías. • Conocimiento de la forma como trabajan los sistemas digitales y aplicación de sus conceptos. 	<p>Componente 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solución a problemas de electrónica digital con uso de tecnologías. • Aplicación de los conocimientos para la detección, análisis y corrección de fallas y averías.
<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y describo la estructura, con sus componentes, que hacen parte de un circuito de corriente directa y alterna de alta tensión. 	<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y aplico la solución más conveniente a los problemas relacionados con los circuitos, tanto de corriente directa como de corriente alterna, de alta tensión. 	<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencio un sistema discreto de uno continuo, así como los dispositivos integrados para sus aplicaciones. 	<p>Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplico los conocimientos de los circuitos integrados para la solución de problemas, tanto teóricos como prácticos.
<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describo los elementos que hacen parte de los circuitos de alta tensión. 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico cuál es el problema o necesidad que propició el diseño del circuito de alta tensión. 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo la diferencia entre un sistema electrónico discreto y uno continuo. 	<p>Desempeños</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizo correctamente conversiones entre los distintos sistemas de numeración.
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico y analizo los diferentes tipos de circuitos (serie, paralelo y mixto) presentes en un esquema eléctrico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico las condiciones, especificaciones y restricciones del circuito y puedo verificar su aplicabilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifico los sistemas de numeración empleados en la electrónica digital. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreto diagramas de circuitos lógicos de distinto nivel de complejidad.

<ul style="list-style-type: none"> • Actúo adecuadamente teniendo presentes las normas de seguridad eléctrica. • Utilizo e interpreto manuales, diagramas y esquemas, para el montaje de dispositivos y sistemas tecnológicos. • Utilizo herramientas y equipos en el montaje de circuitos, aplicando normas de seguridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizo adecuadamente los instrumentos de medición eléctrica. • Propongo, analizo y comparo diferentes soluciones a un mismo problema, explicando su origen, ventajas y dificultades. • Propongo y evalúo el uso de la electricidad de alta tensión en la productividad de una pequeña empresa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conozco los principios de las compuertas lógicas y los relaciono con el Álgebra de Boole. • Diferencio las características de las familias lógicas. • Comprendo la lógica combinacional y secuencial. • Identifico y reconozco los diferentes dispositivos integrados programables. • Aplico las técnicas de programación en lenguaje HDL (Hardware Description Language). 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo proyectos con aplicación de circuitos integrados. • Planteo soluciones tecnológicas óptimas con sistemas digitales. • Implemento soluciones prácticas mediante la programación de dispositivos en lenguaje HDL. • Propongo y evalúo, con argumentos, soluciones en torno a un diseño electrónico digital. • Diseño y construyo prototipos de artefactos básicos, necesarios para la comunidad y la industria, con aplicación de normas de seguridad.
---	---	--	--

Fuente: elaboración propia

El hecho de tener que construir un sistema de referentes curriculares, como el ejemplificado anteriormente, constituye la respuesta a un fenómeno evidente de la modalidad técnica del ámbito escolar colombiano: la carencia absoluta en el mercado de textos pertinentes cuya naturaleza, estructura y enfoque metodológico cumplan con las características mencionadas a lo largo de este escrito, que respondan a las necesidades de formación exigidas para el ciclo quinto (grados décimo y undécimo) de educación media.

Esta situación tiene su explicación también en el hecho de que las editoriales no publican materiales de esta naturaleza, puesto que no hay lineamientos claros respecto a la especialidad y se carece de referentes curriculares que puedan orientar su elaboración, lo que no sucede en otras áreas como tecnología, ciencias, matemáticas y lenguaje, en las que sí existe una cultura de la producción intelectual y un flujo intenso de publicaciones en el mercado.

En este orden de ideas, podemos afirmar que pretender adaptar libros universitarios, del nivel y calidad que sean, como textos escolares para la enseñanza de la especialidad de electricidad y electrónica, en la educación media, no

garantiza efectividad ni en el proceso de enseñanza por parte de los docentes, ni en el de aprendizaje por parte de los estudiantes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el marco de la problemática planteada y analizada, se identifica que el cuerpo docente escolar hace uso de una gran variedad de material impreso para la enseñanza de sus asignaturas, entre libros universitarios, manuales técnicos de usuario, manuales e instructivos de operación de herramientas informáticas, normas técnicas de referencia, talleres y guías elaborados por los docentes, fotocopias y sitios de Internet.

De esta diversidad de materiales surgen los libros universitarios como la herramienta preferida por la mayoría de los docentes para el desarrollo del plan curricular de área a su cargo. El uso de este tipo de materiales se debe a una serie de circunstancias de orden interno y externo a la escuela, entre las cuales se encuentran:

- a) La inexistencia en el mercado colombiano de textos escolares para la enseñanza de la especialidad.
- b) Los libros universitarios proporcionan al docente unos contenidos que apoyan parcialmente el desarrollo del plan curricular a pesar de su complejidad, la extensión y profundidad de las temáticas tratadas.
- c) La poca producción escrita por parte de los docentes y la baja calidad de la existente.
- d) La dificultad que representa para los estudiantes y los docentes utilizar textos escolares escritos en una segunda lengua que no dominan (inglés).

Igualmente, queda en evidencia la ausencia de lineamientos curriculares claros para las diferentes especialidades técnicas en educación media, lo que le ha dificultado a la industria editorial colombiana producir textos escolares para estas áreas. Adicionalmente, emerge como una necesidad perentoria el establecimiento de un conjunto de necesidades de orden epistemológico, pedagógico, metodológico y técnico que permitan caracterizar la calidad y

pertinencia de un texto escolar para la enseñanza de asignaturas técnicas como la electricidad y la electrónica.

Sin embargo, la falta de incentivos gubernamentales y de reconocimientos financieros hacia la producción intelectual se destaca como la principal razón que da cuenta del poco interés manifestado por el cuerpo docente en la elaboración de materiales escritos para el desarrollo de su quehacer cotidiano.

También se evidencia que la poca comprensión por parte de los docentes de conceptos básicos como estándar, competencia o lineamiento curricular afecta la construcción del plan de estudios, la selección de metodologías de enseñanza, el diseño de evaluaciones pertinentes y la selección y elaboración de materiales didácticos.

Complementariamente a lo anterior y como lo señalan Castañeda, Coronado y Tique (2015) en su investigación, muchos colegios en la ciudad de Bogotá no diseñan los planes curriculares de las especialidades que ofrecen en función de su proyecto educativo institucional (PEI), sino que, por el contrario, adoptan un plan externo, propuesto por alguna institución de educación superior (IES) de la ciudad, que no siempre responde a los objetivos de formación propios del plantel escolar.

En respuesta a las necesidades evidenciadas, se construye un sistema de referentes o recomendaciones de naturaleza epistemológica, pedagógica y curricular (lineamientos curriculares) tendientes a orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las áreas técnicas especializadas de la educación media y, en particular, la de electricidad y electrónica.

La implementación de estos lineamientos curriculares definidos, generarán impactos significativos, no solo para la gestión académica escolar, sino también para la práctica docente, referidas a las asignaturas propias de la modalidad. Esto se hace evidente a través de aspectos como:

- a) Cambios en la malla curricular de cada una de las asignaturas: reformulación de objetivos, reorientación del enfoque formativo, redefinición de contenidos, así como su secuencialidad y tiempos de ejecución.
- b) Planteamiento de nuevas propuestas metodológicas, rediseño de las didácticas y cambios en el sistema de evaluación, por parte de los docentes.

- c) Establecimiento de una cultura de producción intelectual docente que debe traducirse en la elaboración sistemática de materiales didácticos impresos, virtuales y de naturaleza audiovisual, que apoyen el desarrollo de las asignaturas.
- d) El material didáctico elaborado deberá cumplir con características como responder a la edad cognitiva de los estudiantes; cumplir con un propósito formativo específico; garantizar coherencia entre los contenidos, los objetivos de aprendizaje, las herramientas de refuerzo y evaluación; disponer de una estructura básica para su configuración y elaboración, y estar enriquecido con elementos gráficos, información estadística, apoyos informáticos, entre muchos otros.
- e) Creación, adaptación y/o dotación de talleres, laboratorios y espacios de práctica con tecnologías modernas, adecuadas y pertinentes.
- f) Implementación de planes de formación permanentes de docentes en el área.
- g) Enriquecimiento de los centros de documentación con materiales especializados en calidad y cantidad.

De lo anterior surgen, consecuentemente, algunas recomendaciones para las directivas de las instituciones escolares y los entes gubernamentales reguladores de la educación en el país:

- a) Establecer planes para la formación permanente de los docentes de las áreas técnicas sobre los campos disciplinares en que estos se desempeñan y en temas relacionados con estándares y competencias, producción intelectual, expresión oral y escrita, etc.
- b) Promover dentro de las instituciones de educación superior el desarrollo de un mayor número de investigaciones referentes al texto escolar.
- c) La creación, por parte del Ministerio de Educación Nacional, de un plan de incentivos económicos y de regalías a la producción y publicación de textos escolares, que sea atractivo para el personal docente.
- d) Generar una clara política de Estado para la producción de textos escolares de calidad, que garantice su distribución eficiente, la cobertura y el acceso de las poblaciones remotas a este tipo de materiales.

- e) Fortalecer la industria editorial colombiana frente a las multinacionales del sector, para la producción de textos escolares en las distintas modalidades técnicas.
- f) Unificar los lineamientos curriculares para la modalidad técnica en sus distintas especialidades: industrial, administración, agropecuaria, hotelera, etc.

Finalmente, cabe resaltar que un proceso de enseñanza-aprendizaje que no se apoye en mediaciones pertinentes, modernas y eficientes, difícilmente podrá impactar a los aprendices y alcanzar niveles de desarrollo de competencias lo suficientemente altos como para considerar al proceso un fenómeno formativo de calidad. Es fundamental que el Estado, las instituciones, sus directivos y docentes, así como los padres de familia y demás actores educativos, se integren al currículo como una sola unidad y configuren una estructura sólida de formación en bien de los aprendices, las comunidades escolares y la sociedad en general.

REFERENCIAS

- Alzate, M.V., Lanza, C. y Ángel, G. M. (2007). *Uso de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Avendaño, F. y Perrone, A. (2009). *La didáctica del texto: estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Santafé: Homo Sapiens Ediciones.
- Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 7-29). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Campo Vásquez, R. (1990). *Compilación y análisis sobre los textos escolares producidos en el país desde 1960 y hasta 1990*. Bogotá: MEN.
- Castañeda, A. L. (2000). *El texto escolar y su uso*. s.e. Recuperado el 3 de abril de 2013, de <http://escuelasqueaprenden.org/imagesup/EI%20texto%20escolar%20y%20su%20uso.pdf>
- Castañeda, D., Coronado, J. y Tique, C. (2015). *Pertinencia de los lineamientos curriculares en los textos escolares del área de electricidad y electrónica de los colegios oficiales, modalidad técnica, en Bogotá, para el ciclo quinto de formación media* (Tesis de maestría no publicada). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Castro, J. (2000). Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano. En G. Ossenbach y J. M. Somoza (Eds.), *Los*

- manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina (pp. 143-154). Bogotá: UNED.
- Centeno, R., Díaz, S. y Vargas, L.A. (1997). *El texto escolar y su incidencia en el aprendizaje significativo*. Bogotá: Universidad de La Salle, División de Formación Avanzada.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). (1992). *Oportunidades de capacitación*. Bogotá: Autor.
- Choppin, A. (1998). *Pasado y presente de los manuales escolares*. París: Service d'Histoire de l'Éducation.
- De Gregorio de Mac, M. I. y Rébola de Welti, M. C. (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- De Pro Chereguini, C. y De Pro Bueno, A. (2011). ¿Qué estamos enseñando con los libros de texto? La electricidad y la electrónica de Tecnología en 3° ESO. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8 (2), 149-170.
- Fontaine, L. y Eyzaguirre, B. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Estudios Públicos*, 68, 355-369.
- Freeman, H. E. y Rossi, P. H. (1992). *Evaluación: un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.
- Fuller, B. (1987). What school factors raise achievement in the Third World. *Review of Educational Research*, 57, 255-292.
- Gannicott, K. y Thorsby, D. (1992). Educational quality in economic development: Ten Propositions and an application to the South Pacific. *International Review of Educational*, 38 (3), 223-238.
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Barcelona: Limusa.
- Grinberg, S. (1998). Texto y contexto de los libros escolares. s.e. Recuperado el 20 de abril de 2013, de <http://www.unq.edu.ar>
- Guzmán R., R. J. (1999). *Producción de textos*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- laies, G. F. y Cappelletti, G. (2011). *Evaluar materiales para la mejora de la calidad educativa*. Bogotá: Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo.
- Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe). (1974). *El texto escolar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio: estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- McGinn, N. y Borden, A. M. (1995). *Framing, questions, constructing answers, linking research with educational policy for developing countries*. Cambridge: Harvard University Press.
- Peronard, M. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría la sala de clase*. Santiago de Chile: Dolmen.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Bogotá: Autor.

- República de Colombia, Ministerio Nacional de Educación (MEN). (1994). *Decreto 1860, artículo 42, Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio Nacional de Educación (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio Nacional de Educación (MEN). (2008). *Guía 30. Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!* Bogotá: Autor.
- Torres, A. (1996). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Guadalupe.
- Torres, Y. y Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, 14 (27), 53-75.
- Vasco, C. E. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿y ahora estándares? *Educación y cultura. Revista Fecode y CEID*, 62, 33-41.
- Venegas, M. C. (1993). *El Texto Escolar: cómo aprovecharlo*. Bogotá: MEN - CERLALC.

Capítulo 3

UNA APROXIMACIÓN A LAS FUNCIONES MEDIADORAS DE LOS MATERIALES IMPRESOS DE LENGUA CASTELLANA

Mauro Jordan Baquero Rodríguez¹

Flor María Fuertes Fagua²

Brenda Lilibeth Gama Rodríguez³

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es resultado de la investigación: *Las funciones mediadoras de los materiales impresos elaborados por los docentes de lengua castellana en tres instituciones educativas distritales de Bogotá (2015)*. La investigación está inscrita en el macroproyecto “Sujetos y mediaciones pedagógicas: juego y texto escolar” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. La tesis fue llevada a cabo bajo la orientación del Dr. Rodolfo López durante el periodo 2013-2015.

A pesar de ser una temática valiosa para investigar, las indagaciones sobre el impacto de las producciones didácticas de los docentes en los procesos de

¹ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Secretaría de Educación de Soacha. mbcrack016@hotmail.com

² Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Libre de Bogotá. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. flowermary100@gmail.com

³ Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Panamericana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinadora jardín infantil, Secretaría de Integración Social. brenda.g12@hotmail.com

enseñanza y aprendizaje son insuficientes y poco exploradas en el ámbito nacional. De este modo, es relevante considerar la intencionalidad de los profesores al diseñar sus materiales y las funciones de estos en los procesos de enseñanza. Asimismo, los materiales impresos realizados por los docentes tienen una gran importancia en su quehacer pedagógico, ya que reflejan una intervención directa en el salón que no solo puede atender a las intenciones formativas del profesor, sino también a los sucesos imprevistos producidos dentro de la clase. En otras palabras, la enseñanza está siendo mediada por los materiales diseñados por los docentes, los cuales, a su vez, deben responder a las necesidades curriculares de la institución. En consecuencia, se analizaron las funciones mediadoras producidas por los materiales impresos elaborados por los docentes de lengua castellana en tres instituciones educativas distritales (IED) de Bogotá.

Con el objetivo de profundizar en el estudio, el presente escrito se divide en cuatro secciones. En la primera se aborda el marco referencial de la investigación. En la segunda se detalla el diseño metodológico. En la tercera se muestran los resultados del análisis de las funciones mediadoras de los materiales impresos realizados por docentes de lengua castellana. La última sección incluye las conclusiones de la tesis y las sugerencias para futuras investigaciones.

REFERENTES CONCEPTUALES

Se revisaron cuatro ejes para la investigación, a saber: el proceso de enseñanza, los materiales impresos, las funciones mediadoras y, por último, unos criterios para el análisis de las funciones mediadoras de los materiales impresos.

Proceso de enseñanza

La enseñanza es entendida como un proceso continuo de análisis que permite modificar múltiples variables para optimizar la calidad del aprendizaje mediante la reflexión, y está compuesta por tres fases: “preactiva, interactiva y posactiva” (Spallanzani et al., 2001, como se cita en Alzate et al., 2005, p. 70). La primera abarca todo lo concerniente a la planificación, la segunda, a la actualización de la clase, y la tercera, a la evaluación de la actualización. Por lo tanto, la investigación se concentró en la primera fase, la preactiva, porque es allí donde los docentes diseñan los materiales impresos, aunque no desestimamos la

contribución de las otras dos fases en la elaboración de los materiales. Por lo demás, se concibe al docente como un organizador situado (Alzate et al., 2005), pues diseña sus materiales impresos debido a las prefiguraciones que ha constituido durante su práctica.

Materiales impresos

Si bien es complicado realizar una definición cuando se encuentran términos como recursos curriculares, recursos didácticos o, peor aún, cuando se sustituye la palabra recurso por medio, se cree que, en el campo didáctico, los autores que emplean estos términos pueden estar “refiriendo al mismo concepto” (Parcerisa, 1996, p. 26). Por este motivo, se dejó a un lado la discusión conceptual. De esta manera, los materiales impresos se conciben como las producciones didácticas, en soporte de papel, elaboradas por el docente para ser incorporadas como referente directo en los procesos de enseñanza.

Al igual que otros autores, se estableció una clasificación de acuerdo a la funcionalidad de los materiales. Por consiguiente, se sugirieron las pruebas escritas, las pruebas objetivas, los talleres y las guías para iniciar el análisis de las funciones mediadoras. En cuanto a la prueba escrita, se formula un conjunto de interrogantes para que sean respondidos por los estudiantes mediante una composición escrita breve o extensa; dicho de otro modo, “el sujeto que responde puede hacerlo con sus propias palabras sin verse limitado a elegir entre categorías predeterminadas” (Amezcu y Jiménez, 1996, p. 62). Opuestamente, en las pruebas objetivas “no se puede responder más que a categorías de respuestas limitadas” (Amezcu y Jiménez, 1996, p. 62), puesto que disponen de un número de preguntas que no requieren una composición escrita; todo lo contrario, se tiene que escoger la respuesta correcta entre diversas opciones, completar las respuestas con elementos específicos o indicar su veracidad o falsedad. En resumen, la prueba escrita implica un grado de subjetividad que debe ser argumentado o explicado, mientras que la prueba objetiva procura favorecer una única respuesta correcta.

En lo tocante a la guía y el taller, fue necesario abordar a Vásquez (2013), pues hay una gran variedad de nociones frente a este tipo de materiales impresos. Por lo tanto, hemos compilado los puntos más importantes que se pueden resaltar en estos materiales (tablas 1 y 2).

Tabla 1. *Compilación de las características de una guía*

Apuntes didácticos sobre la guía (Vásquez, 2013, pp. 17-18)
<ul style="list-style-type: none">• Las guías están concebidas para hacer fácil o viable el conocimiento.• A partir de una selección de información, retoma lo más significativo o aquellos datos imprescindibles.• Las guías están llenas de consejos, de ayudas, de comentarios orientadores.• Las guías operan bajo la misma dinámica del tutor o mentor, del consejero.• Las guías están concebidas para mermar el error o para evitar la pérdida o la salida de ruta.• Las guías parten del hecho de que toda información debe estar contextualizada. La estrategia comunicativa, entonces, consiste en dar cuenta de los detalles, de lo que no podemos perdernos o dejar de conocer, pero siempre en relación con el conjunto, con la totalidad que nos preocupa o interesa.• Las guías tienen, muchas veces, un índice analítico, un glosado o ciertos condensados lexicales que son como micromundos semánticos a partir de los cuales pueden hacerse legibles al mundo lingüístico objeto de nuestro interés.• Es un producto orientado y dirigido al que aprende o no sabe, al que no conoce o desea emprender un viaje.

Tabla 2. *Compilación de las características de un taller*

Darle taller al taller (Vásquez, 2013, pp. 51-54)
<ul style="list-style-type: none">• El maestro hace algo frente al aprendiz y, a partir de ese modelaje, invita al estudiante a que lleve a cabo su tarea.• El taller es esencialmente un ejercicio de la mostración. Por eso, muchas de las cosas que habitualmente se denominan talleres son en verdad trabajo en grupo dirigido por el profesor.• El taller es un modo de aprender en el que el gesto es consustancial a la enseñanza. El maestro del taller enseña no solo con sus palabras.• No hay taller en el que no se elabore un producto, ya sea material o intelectual.• Es un modo de enseñanza reservado para desarrollar ciertas habilidades, ciertas destrezas, ciertas prácticas, ciertas formas de convivir o de actuar.• El taller exige una larga y cuidadosa preparación.• Dicha planeación nos pone en relación con los materiales que se van a utilizar, con las herramientas más idóneas, con el escenario y el ambiente propicios.

- El maestro que lleve a cabo un taller debe prever muchas cosas: con qué tiempo cuenta, cuántos van a ser los participantes, los posibles inconvenientes surgidos del tipo de tarea. Tal planeación obliga a quien conduce el taller a saber, además, si necesita de tutores que lo acompañen en su tarea.
- El taller está pensado también para el aprendizaje entre pares.
- En el taller los diversos productos circulan, se exponen, se convierten en motivo de observación o análisis.

En resumidas cuentas, la guía orienta, aconseja y facilita, mientras el taller, como material impreso, es un ejercicio práctico, aplicable, donde “el sujeto es instado a cumplir una determinada actividad, real o simulada” (Amezcuca y Jiménez, 1996, p. 64).

Prosiguiendo con la clasificación, no se ignoraron materiales alternativos como periódicos, revistas, folletos o portafolios que son realizados por los docentes al momento de enseñar. Por tal motivo, para observar detenidamente estos materiales, se sintetizaron las principales características que los diferencian (tabla 3).

Tabla 3. Caracterización de materiales impresos alternativos

Material impreso elaborado por docentes	Características presentadas
Periódico	<ul style="list-style-type: none"> • Contiene temas de interés local, por cuanto toca temas sobre el entorno en el que vive el estudiante. • Los docentes hacen parte de la producción de este material. • Trata diferentes temas como salud, economía, ciencia, problemáticas actuales dentro y fuera de la institución, temas de escape, de crítica, escándalos, etc. • Este material es elaborado por los estudiantes y trabajado en clase en diferentes actividades. • Es novedoso en cuanto a su forma. • Participa toda la comunidad educativa.

Revista	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene diferentes temas de interés (institucionales, de salud, eventos, escritos, fotografías, imágenes, temas negativos o positivos, entre otros). • Involucra a diferentes actores (estudiantes de la institución educativa, docentes y comunidad); en este caso, como es una revista escolar, responde a diferentes necesidades. • La revista es dirigida por un docente de lengua castellana. • En los diferentes temas, los estudiantes son quienes escriben (poemas, cuentos, relatos, entre otros). • Este material recoge una gran variedad de actividades que desarrollan los estudiantes durante el año. • Muestra imágenes de algunas actividades escolares realizadas en la institución.
Folleto	<ul style="list-style-type: none"> • Es de fácil acceso y divulgación. • Su contenido es corto. • Contiene algunas imágenes. • Permite que la persona se informe sobre algún tema de interés de manera breve.
Lecturas de portafolio	<ul style="list-style-type: none"> • Son lecturas que no tienen indicaciones escritas. Se asume que son socializadas por el profesor abiertamente.
Protocolos	<ul style="list-style-type: none"> • Son actas realizadas por el docente o los estudiantes, donde se organizan las temáticas y las actividades que se desarrollarán durante las clases. • Se plantea conjuntamente en el material las formas de evaluación de las clases.
Elementos innovadores	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales caracterizados por tener un diseño poco ortodoxo, fuera de lo común. • Salen de la estructura tradicional de un material impreso.

Mediación y las funciones mediadoras de los materiales impresos

Teniendo en cuenta la visión de Tébar (2009) y las ideas de Alzate et al. (2005), el foco de la investigación es la mediación didáctica, entendida como una acción o función que posibilita la interacción entre un mediador, un mediado, un medio y un contexto. De esta manera, el docente jugaría el papel de mediador, el estudiante de mediado, los materiales impresos que elaboran los docentes son el medio y el contexto es el entorno donde son producidos estos materiales.

Es por esto que la investigación se centró en aquellas funciones que tienen los materiales impresos en la mediación del proceso de enseñanza.

De acuerdo a Parcerisa (1996), los materiales diseñados por los docentes cumplen una función mediadora; de hecho, él planteó nueve. No en vano, el trabajo de este autor se enfocó en materiales curriculares, especialmente el texto escolar. Por este motivo, se formuló en la investigación una caracterización acorde a las preconcepciones sobre los materiales impresos que realizan los docentes. En este sentido, a la noción de docente como organizador situado que determina los contenidos se le llama *función mediadora reguladora de contenidos*. El docente que reconoce la realidad del estudiante en los procesos de enseñanza genera una *función mediadora configuradora de la realidad*. Y, por último, a la idea del docente inclinado a fomentar un deseo en sus estudiantes mediante el material que produce se le ha denominado *función mediadora motivadora*.

Criterios para el análisis de las funciones mediadoras de los materiales impresos

Parcerisa (1996) señaló que un modelo para analizar y evaluar los materiales curriculares debe ser sistemático, relacional y que permita generar conclusiones globales y específicas sobre los materiales. De la misma forma, Escudero planteó la existencia de tres dimensiones en cualquier medio instructivo (1998, como se cita en Parcerisa, 1996): una semántica, que involucra el contenido del material, una estructural-sintáctica, que incluye su manera de organización, y una pragmática, que comprende los propósitos del material. Por este motivo, el instrumento de análisis de las funciones mediadoras de los materiales impresos debe poseer al menos las tres dimensiones expuestas por Escudero y las características resaltadas por Parcerisa. Todo esto en conjunto permitió determinar los siguientes cinco factores para analizar las funciones mediadoras de los materiales realizados por los docentes:

- El primero es el lenguaje visual, el cual abarca un conjunto de imágenes visuales fijas como fotografías, ilustraciones, gráficos, mapas conceptuales y tablas. Allí es posible indagar la calidad de las imágenes, su intención, su pertinencia y aproximación al contexto de los estudiantes.
- El segundo es el lenguaje escrito, donde se describen las características sintácticas y formales del contenido de los textos usados en el material

impreso. El lenguaje escrito abarca entonces la tipología textual, la cohesión interna y la pertinencia de los textos empleados.

- El tercero es el desarrollo de conceptos. Este factor hace referencia a la orientación conceptual del contenido del material. Para ello, se tomaron los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2006) como elementos estructurales. De modo que la guía para el análisis abarca la comprensión e interpretación textual, la producción textual, los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, la literatura y la ética de la comunicación.
- El cuarto son las acciones didácticas. Estas comprenden las actividades propuestas que utiliza el docente para enseñar. Aquí es posible observar la organización y secuencia de las actividades, el tipo de actividad y su intención.
- El quinto es el componente evaluativo. Este factor incluye todos los juicios valorativos emitidos por el docente o los estudiantes, de manera que se permite establecer los criterios de evaluación del material. Asimismo, se puede señalar si el material posibilita la coevaluación y la autoevaluación o si, además, y muy importante, se ofrece la oportunidad al estudiante de valorar el material que está utilizando.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, ya que este permite comprender un objeto de estudio de manera global y holística dentro de un contexto en particular (Tojar, 2006). Además, se realizó un diseño dinámico dentro de una estructura flexible, donde se empleó el análisis de contenido categorial como la ruta metodológica más pertinente para analizar las funciones mediadoras de los materiales impresos (Díaz y Navarro, 1995; Vázquez Sixto, 1996). En este sentido, el análisis de contenido categorial facilitó la identificación de los atributos descriptivos de la forma y el contenido de este tipo de documentos, lo cual implicó recopilar, comparar y clasificar este material a fin de generar categorías para su comprensión.

Población y muestra objeto de la investigación

Al iniciar el estudio fueron encuestados 84 docentes de diferentes áreas en tres IED de Bogotá ubicadas en Suba, Kennedy y Ciudad Bolívar, con el objetivo de conocer cómo utilizaban el texto escolar. Sin embargo, el 77% de los profesores realizaba su propio material en lugar de usar un texto escolar en clase. Por lo tanto, este tipo de documentos pasó a ser el centro de atención de la investigación, especialmente todo lo concerniente a las intenciones, razones, criterios y funciones que median el quehacer docente al elaborarlos. Así, como resultado de la delimitación del problema, se encontró que los profesores de humanidades eran quienes más realizaban materiales impresos, particularmente los de lengua castellana en los ciclos cuarto y quinto. Por tal motivo, fueron localizados exclusivamente los participantes que cumplieran este perfil.

Cabe resaltar que el proceso de recolección de datos fue complejo debido a que varios de los encuestados se rehusaron a compartir los materiales que habían realizado y otros los tenían en medios digitales. De esta manera, se constituyó un corpus con 113 materiales impresos de lengua castellana correspondientes a seis docentes, dos por cada localidad, con el fin de contar con una amplia gama de documentos para analizar.

PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Fase uno: construcción del corpus y preanálisis

Documentación. El proceso de documentación hace referencia a la construcción de un corpus que puede *recopilarse* mediante el acceso a diferentes fuentes de datos (Díaz y Navarro, 1995). De esta manera, se estableció un criterio de exhaustividad y pertinencia para delimitar los materiales impresos que elaboran los docentes (Vázquez Sixto, 1996). Por este motivo, a través de la encuesta realizada al inicio de la investigación, se observó que gran parte de los materiales impresos están centrados en el área de humanidades. Luego, para garantizar el acceso al proceso de documentación fueron escogidas tres instituciones educativas distritales de Bogotá, ubicadas en distintas localidades, a saber, Suba, Kennedy y Ciudad Bolívar. Enseguida, se aplicó un criterio de representatividad por la gran cantidad de materiales recopilados (Vázquez Sixto, 1996). Por lo tanto, la muestra fue seleccionada en la mayor producción

didáctica de los docentes, a saber, los 113 materiales de lengua castellana en los ciclos cuarto y quinto.

Preanálisis. En este punto, se retomaron algunos criterios del marco referencial para diseñar un instrumento sistemático, relacional, global y transversal que permitiera analizar los materiales impresos simultáneamente, pero de manera individualizada. Como resultado, se diseñó una rejilla llamada *formato caracterizador de las funciones mediadoras* mediante una delimitación extensiva (Díaz y Navarro, 1995), con el ánimo de centrar los elementos de análisis de los materiales. Este formato caracterizador posee cuatro recuadros. Los dos primeros facilitaron la codificación alfanumérica y la nomenclatura del formato. El tercero permitió reconocer la intención al realizarlos. A través del último y principal recuadro, se observaron las funciones mediadoras teniendo como referencia cinco factores de análisis, cada uno con su respectivo indicador y descriptor: lenguaje visual, lenguaje escrito, desarrollo de conceptos, acciones didácticas y componente evaluativo⁴.

Unidades de registro. Posteriormente, se identificaron los criterios que tienen los profesores cuando diseñan su propio material por medio de unas entrevistas semiestructuradas (Báez, 2009). Luego, se hizo un formato que permitiera establecer una codificación por color y alfanumérica en cada intervención de los participantes en las transcripciones. Finalmente, se identificaron los elementos más significativos de las entrevistas, llamándolos unidades de registro (Díaz y Navarro, 1995).

Fase dos: codificación, análisis y triangulación

Diligenciados los 113 formatos caracterizadores, se sintetizó la información en otro formato para contabilizar las funciones mediadoras y tener un panorama general de los factores de análisis, los indicadores y las funciones mediadoras, incluyendo las emergentes. Gracias a este proceso, se generaron diversas gráficas a fin de estimar los elementos de mayor relevancia. En lo tocante a las entrevistas, se hizo una compilación de las unidades de registro de todas las transcripciones. En la compilación se articularon las unidades de registro con los factores de análisis, las funciones mediadoras y los elementos emergentes. Todo esto posibilitó la sistematización de las entrevistas.

⁴ Para observar el instrumento, véase el anexo 2 de Baquero, Fuertes y Gama (2015).

En cuanto al proceso de triangulación, se emplearon la triangulación inter-estamental y la interinstrumental (Cisterna, 2005). Así, en relación con los objetivos, los datos de las entrevistas y el análisis de los formatos sintetizadores se articularon a los objetivos específicos. Ahora bien, en la triangulación entre los instrumentos se tuvieron en cuenta los factores de análisis y las funciones mediadoras implicadas, además de las unidades de registro para referenciar las entrevistas y las evidencias en el formato caracterizador (tabla 4).

Tabla 4. Representación de la triangulación por instrumentos

Factor de análisis	Funciones mediadoras	Unidad de registro	Formato caracterizador	Indicador o tematización
A. Lenguaje visual				
B. Lenguaje escrito				
C. Desarrollo de conceptos				
D. Acciones didácticas				
E. Componente evaluativo				

Fase tres: etapa interpretativa e inferencial

Con los hallazgos de la investigación, se procede ahora con la interpretación de la información. Para ello, se tuvo en cuenta la estrategia de determinación intertextual agregativa (Díaz y Navarro, 1995), con el fin de generar inductivamente un único dominio sobre el cual se analicen las funciones mediadoras de los materiales impresos elaborados por los docentes. El siguiente esquema facilita ver la materialización de las categorías para analizar los materiales impresos (tabla 5). De esta manera, los descriptores de los factores de análisis están articulados al proceso de enseñanza y estos, a su vez, poseen unas características que se ven plasmadas en los indicadores y de ellos surgirían las de los materiales impresos. Finalmente, la agrupación de estas características permitió generar ese único dominio de interpretación para las funciones mediadoras.

Tabla 5. Representación del proceso de categorización

Categorías	Subcategorías	Características generales	Articulación al proceso de enseñanza
Funciones mediadoras de los materiales impresos	Factores de análisis de los materiales impresos	Indicadores de los factores de análisis	Descriptor de los indicadores

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como producto de toda la investigación, se determinaron tres categorías: la función mediadora reguladora de contenidos, la función mediadora configuradora de la realidad y la función mediadora motivadora.

Función mediadora reguladora de contenidos

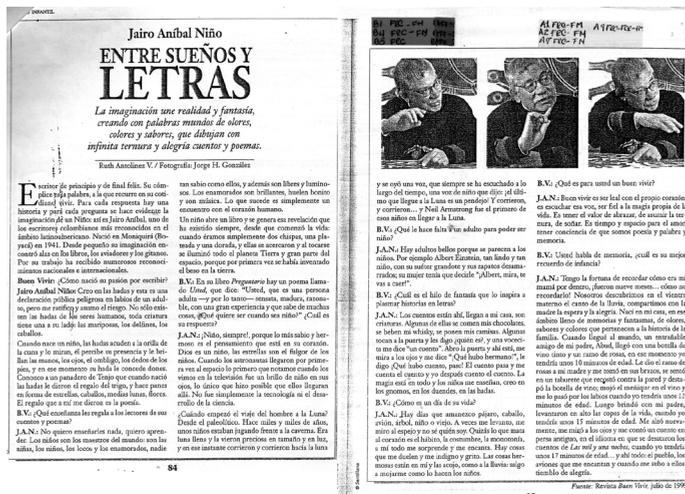
Fue la función predominante en los materiales impresos que realizan los docentes de lengua castellana, ya que se evidenció a un organizador situado en el 58% de los materiales; es decir, a un docente que “presenta y organiza determinado tipo de saberes o destaca aquello que considera importante” (Alzate et al., 2005, p. 70). Esto indicó que la manera como se organizan los conceptos o las temáticas prevalece en el proceso de enseñanza. En las entrevistas, por ejemplo, uno de los participantes comentó lo siguiente: “*Esto a mí me permite, como todo lo tiene uno en la cabeza, armar un taller con facilidad*”. Gracias a esto, se observó que el conocimiento del docente y su experticia son los elementos que principalmente median la realización de los materiales impresos.

En esta función, el docente usó un lenguaje escrito sencillo, coherente y pertinente al ciclo escolar, relacionando temas de actualidad y hechos históricos en los materiales impresos. Por ejemplo, manifestó una participante: “*Empiezo: ¡Uy, no!, ¿esto por qué se fue así de ambiguo o por qué aquí este párrafo no está bien organizado? (...) Estoy como en una corrección permanente del texto*”. Los docentes son conscientes de que deben hacer constantes revisiones y modificaciones para optimizar el lenguaje escrito de sus materiales. Igualmente, cuando se emplean, por ejemplo, entrevistas de escritores colombianos (figura 1), el lenguaje escrito de los materiales se vincula con temas de actualidad o hechos históricos.

Además, en la regulación del contenido, se socializó el propósito del material y se resaltó la producción textual. Como ilustración, un docente expresó que *“uno se rige por el plan de estudios, pero es necesario tener en cuenta los estándares, aunque uno no esté muy de acuerdo con ellos”*. De modo que, en uno de los materiales, el docente tuvo en cuenta los estándares de lengua castellana, especialmente lo que se refiere al aspecto de la interpretación textual y la producción de textos orales (figura 2). También proporcionó estrategias para la construcción de un texto y recomendó el uso de la paráfrasis, las citas textuales y el empleo de algunos conectores textuales en la guía diseñada por uno de los participantes (figura 3).

Frente a los criterios valorativos, el 70% de ellos poseía una función mediadora reguladora de contenidos. De esta forma, de acuerdo a sus prefiguraciones, el profesor determinaba los criterios de valoración teniendo como referente el aprendizaje del estudiante y las lecturas realizadas a lo largo del periodo (figura 4). En consecuencia, los criterios de valoración de los materiales impresos fueron mediados principalmente por el del saber docente.

Figura 1. Evidencia de una prueba objetiva que aborda temas de actualidad



Fuente: Revista Buen Vivir, No. 56, Julio de 1999⁵.

⁵ Lectura retomada por un participante en la lectura impresa que diseñó.

Figura 2. Evidencia de secuencia didáctica sobre los dilemas morales (parte I)

UNIDAD DIDÁCTICA II: "ANÁLISIS DEL CONFLICTO EN LOS DILEMAS MORALES"
CURSO: 902

Elaborada por: *Tempo 2 horas*

TEMÁTICAS A TRATAR: Los dilemas, los conflictos por el rechazo y la exclusión, la expresión oral y el debate.

PROPOSITOS:

1. Leer e interpretar algunos dilemas morales con el ánimo de propiciar un debate alrededor de las situaciones expuestas y particularmente de sus conflictos.
2. Propiciar espacios para que los estudiantes expresen puntos de vista, los defiendan con argumentos claros y documentados y asuman una actitud propositiva frente a la resolución de sus conflictos.

ESTANDARES QUE SE TENDRÁN EN CUENTA

▪ **En relación con el lenguaje:**

Para el grado noveno se abordará el aspecto referido a la *interpretación textual*: "Comprenderá el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce".

En la *producción de textos orales*: los estudiantes caracterizarán y utilizarán estrategias descriptivas y explicativas para argumentar sus ideas, valorando y respetado las normas básicas de la comunicación.

En relación con la convivencia:

En la dimensión correspondiente a *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, los estudiantes "Identificarán dilemas relacionados con problemas de exclusión y analizarán alternativas de solución".

COMPETENCIAS:

El trabajo que se desarrollará en esta unidad didáctica pretende desarrollar competencias como: la interpretativa, relacionada con la comprensión de textos y la discursiva: con la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute y la intencionalidad del discurso.

ACCIONES A DESARROLLAR:

D1 REC D7 REC-REC-FM-FR
D4 REC-FM D10 REC-FM
D5 REC-FM

PRIMER MOMENTO: Juegos de voz y expresión oral

Tiempo 2 horas

Se invitará a los estudiantes a pasar al aula múltiple del colegio y allí acompañados de una música suave recibirán orientaciones para realizar ejercicios breves y sencillos relacionados con la preparación de los órganos articulatorios para los posteriores ejercicios de voz. "Como desarrollar la expresión a través del teatro" (1998:67).

Luego los estudiantes se les propondrá juegos donde la voz y la imaginación son fundamentales. Estos ejercicios son propuestos por Jaime Villa en Manual de Teatro (1998:44).

Fuente: Muestra de material impreso elaborado por un participante.

Figura 3. Evidencias de conectores textuales en una guía

Iniciadores	Para empezar, antes que nada, primero de todo...	
Distribuidores	Por un lado, por otro; por una parte, por otra; éstos, aquellos...	
Ordenadores	Primero, en primer lugar, en segundo lugar...	
De transición	Por otro lado/ parte, en otro orden de cosas...	
Continuativos	Pues bien, entonces, en este sentido, el caso es que, a todo esto...	
Aditivos	Además, igualmente, asimismo...	
Digresivos	Por cierto, a propósito...	
Espacio-temporales	• Anterioridad	Antes, hasta el momento, más arriba, hasta aquí...
	• Simultaneidad	En este momento, aquí, ahora, al mismo tiempo, mientras, a la vez...
	• Posterioridad	Después, luego, más abajo, seguidamente, más adelante...
Conclusivos Finalizadores	En conclusión, en resumen, en suma, en resumidas cuentas, total...	
	En fin, por fin, por último, para terminar, en definitiva...	

Cuadro N° 3:

Tipos de conectores que introducen operaciones discursivas ²

• Conectores de expresión de un punto de vista	En mi opinión, a mi juicio, a nuestro entender, desde mi punto de vista, a mi parecer, tengo para mí, por lo que a mi respecta...
• de manifestación de certeza	Es evidente que, es indudable, todo el mundo sabe, nadie puede ignorar, es incuestionable, de hecho, en realidad, está claro que...
• de confirmación	En efecto, por supuesto, desde luego, por descontado, efectivamente...
• de tematización	Respecto a, a propósito de, por lo que respecta a, en cuanto a, referente a, con referencia a, en lo que concierne, en/por lo que se refiere a...
• de reformulación	Esto es, es decir, en otras palabras, quiero decir, o sea, a saber, bueno, mejor dicho, en particular, en concreto...
• de ejemplificación	Por ejemplo, a saber, así, en concreto, pongamos por caso, sin ir más lejos...

Recuerden que los signos de puntuación también son marcadores textuales (el punto seguido, el punto y aparte, el punto y coma, y la coma)

Fuente: Muestra de material impreso elaborado por un participante.

Figura 4. Evidencias de los criterios de valoración de un material impreso

La evaluación para este periodo, pretende que de manera interpretativa, reflexiva y crítica, los estudiantes den cuenta de las lecturas previstas dentro del marco del proyecto de aula, el cual gira en torno al tema de las Culturas Urbana. Los textos referidos son: **Tribus urbanas: por el devenir cultural...** de R.Zarzurí y R.Ganter y **Juventud y tribus urbanas** de Carlos Molina.

Fuente: Muestra de material impreso elaborado por un participante.

Función mediadora motivadora

Esta función se encontró en el 24% de los materiales impresos realizados por los docentes, lo cual indicó que son pocos los elementos relacionados entre sí que podrían generar un interés en los estudiantes y facilitar el proceso de enseñanza. A pesar de esto, se encontró a una participante, quien comentó: *“Pienso mucho en el lector que son ellos, entonces digo: ‘No, esta palabra no la van entender, aquí es muy complejo’ [y] me ubico en el papel de lector, que son los estudiantes”*. Baste lo anterior para comprender que el lenguaje escrito del material es un elemento motivante para los estudiantes, por lo que el docente trascendió su rol como organizador situado y se ubicó en la perspectiva del estudiante como lector.

Frente al lenguaje visual, en la función motivadora se empleó la imagen con el objetivo de acompañar al texto como medio para orientar las actividades propuestas. Tómese como ejemplo que, en uno de los materiales, se utilizaba un texto con una situación problémica (figura 5). Luego, el estudiante debía escoger la mejor imagen que permitiera resolver la situación propuesta por el docente. En consecuencia, la relación imagen-actividad pretendió generar un interés por medio del gusto y las intenciones del estudiante.

La función mediadora motivadora no solo le ofreció la oportunidad al estudiante sino también a sus compañeros, de manera individual y grupal, de valorar el material realizado por el profesor. Para ejemplificar este caso, en uno de los materiales, se establecieron juicios valorativos por parte de los actores principales, es decir, del estudiante y el docente. En este sentido, se resaltó la integración del estudiante en el componente evaluativo de los materiales, con el objetivo de reconocer los elementos que deben ser modificados o adaptados. Como resultado, los materiales tendrán un mayor interés y aceptación en los estudiantes, y se podrán identificar los elementos facilitadores al momento de ser diseñados (figura 6).

Figura 5. Evidencia de una secuencia didáctica sobre la resolución de problemas

♦ Analizar e interpretar textos literarios por medio de exposiciones orales.

B1 FIC B4 FIC B5 D2 DIC
B2 FIC B6 FIC B7 FIC B8 FIC
B3 FIC B9 FIC B10 FIC B11 FIC
B12 FIC

MOTIVACIÓN: leer la siguiente situación y luego resolver las preguntas.

Los padres de Anita ahorraron durante el último año para poder celebrarle los 15 años a su hija. Quieren que esta fecha nunca se le olvide y la guarde como uno de sus más bellos recuerdos en el fondo de su corazón por eso poco a poco han venido preparándolo todo. Aunque en el proceso no todo ha salido como esperaban pues muchas de las cosas que pensaban hacer no fueron del gusto de su hija, por ejemplo invitar al grupo norteño del padrino para que amenizara la fiesta o servirle a los invitados la famosa lechona de la tía Magnolia, debido a esto y otros incidentes decidieron contratar un servicio de recepciones que se encargara de todo, comida, salón, música, vestido, invitaciones y que al parecer sabía mucho más al respecto del gusto de las quinceañeras.

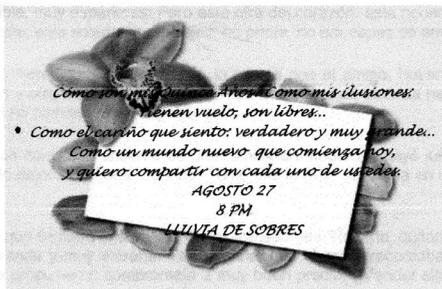
Y efectivamente, todo lo que proponían le encantaba a Anita, así que sus padres decidieron que lo más importante era que le gustara a la niña dejaron de preocuparse, lo único que debía importales era conseguir los millones que costaba pagar el servicio, pero no importaba se ella estaba feliz.

Ella escogió el vestido, hermoso aunque demasiado escotado para el gusto del padre, en cuanto al menú se decidió que fuera uno de tres carnes, acompañado de arroz y verduras. Y en cuanto a las tarjetas de invitación aun no se han puesto de acuerdo.

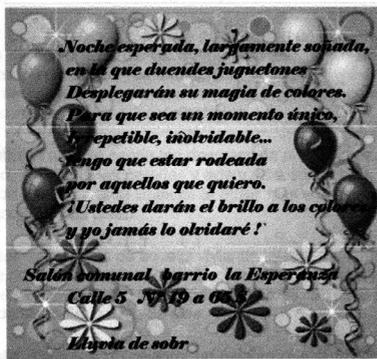
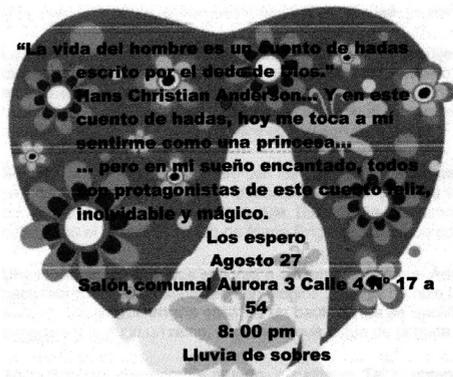
Ayúdale a Anita y su familia a escoger la mejor tarjeta de invitación:

Brenda Lengua
usuel

D1 FIC, EM D5 FIC
D2 FIC D6 FIC, FM
D3 FIC D11 FIC, FM



A1 FM A5 FIC, FM
A2 FM A6 FIC, FM
A3 FM A7 FIC
A4 FM A8 FIC



Fuente: Muestra de material impreso elaborado por un participante.

Figura 6. Evidencias de la participación de los estudiantes en los criterios de valoración

EVALUACION: Luego del diligenciamiento de la rejilla que evalúa los avances en torno a la oralidad y la convivencia y su posterior reflexión. Los estudiantes evaluarán el primer y segundo momento de la unidad didáctica en el nivel elemental (contemplado en la ficha de autoevaluación) el segundo momento corresponde al nivel básico y el tercer momento, corresponde al nivel avanzado.

Muestra de material impreso elaborado por un participante.
Fuente: Ver anexo 12, PIN2F12 (Baquero, Fuertes y Gama, 2015).

Función mediadora configuradora de la realidad

Esta función se observó en el 12% de los materiales impresos que conforman el corpus de la investigación. En esta se evidenció a un docente que referenció el contexto sociocultural de sus estudiantes para profundizar las nuevas temáticas a partir de la realidad que los circunda en su diario vivir. De esta forma, algunos profesores realizaron o participaron en la elaboración de periódicos, revistas y folletos. En ellos se contemplaron artículos de interés, crónicas y notas ambientales, cuyo tema central giraba en torno al ambiente escolar. De esta circunstancia, la intención del docente era que el estudiante se reconociera como gestor de la transformación social y elaborara sus propios escritos relacionados con sus vivencias dentro y fuera del aula, lo cual le permitiera establecer una postura crítica frente a temas culturales, políticos o sociales. Así, el docente le ofreció al estudiante la posibilidad de expresar sus puntos de vista sobre una realidad que ya conoce. Sin embargo, se utilizaron propuestas alternativas a partir de las circunstancias contextuales de sus pupilos. Es por esto que el profesor no solo trascendió el currículo institucional, sino también las temáticas que ofrece el texto escolar para abordar nuevos conceptos. Por esta razón, uno de los participantes comentó: *“Me parece que el libro de texto está planteado desde los estándares en una estructura muy formal y que no les permite ser libres frente a una postura autónoma que nosotros nos podamos plantear”*.

Para seguir ilustrando esta función, en otro material se observó una secuencia didáctica compuesta por tres fases o momentos, en los cuales la docente trabajó con sus alumnos la expresión oral y el debate (figura 2). Para llevar a cabo su objetivo, propuso como tema a tratar los dilemas y los conflictos por el rechazo y la exclusión en diferentes contextos de la realidad. Su intención era que, a partir de la lectura e interpretación de algunos dilemas morales, se generaran espacios para que los estudiantes expresaran sus puntos de vista

y los defendieran con argumentos, incentivando la adopción de una actitud propositiva frente a la resolución de conflictos.

En lo tocante al lenguaje visual, las imágenes y fotos de los materiales impresos fueron usadas para fomentar normas, valores o actitudes y estaban relacionadas con la realidad sociocultural del estudiante. Tómese como ejemplo la historieta que mostraba a un niño que vende frunas en la calle, a quien se acercan unos policías y, en lugar de comprarle el producto, se lo quitan y más adelante se lo comen (figura 7). Se trataba de una situación cotidiana de una calle bogotana, pero los estudiantes le asignaron un valor agregado al utilizar la imagen como medio para expresar su inconformismo frente a lo que un transeúnte normal no observa: la cruda realidad a la que se ven enfrentados a diario los niños que venden en la calle y la imperante corrupción que reina en Bogotá.

Figura 7. Evidencia de un material elaborado por los estudiantes para manifestar normas y valores de su entorno cultural



Fuente: Medio de comunicación alternativo *Acción Sur*, 2010, P.9.

Frente al componente evaluativo, únicamente en cuatro materiales de los 113 ofrecidos por los docentes se precisaron los criterios para que los estudiantes se autoevaluaran. Para ilustrarlo, algunos materiales impresos discriminaban cuatro criterios valorativos durante el desarrollo de la temática. Cabe resaltar que el docente consideró importante que el estudiante se autoevaluara. Sin embargo, lo redujo a valorar su actitud frente a la clase y a sus compañeros; también incluyó la puntualidad en las clases, el seguimiento de las indicaciones del docente y el trato con él y sus compañeros (figura 8).

Figura 8. Evidencia de los criterios de evaluación de un material impreso

COMPONENTE DE EVALUACION			
C1 TRABAJO EN CLASE (55%)	JV	C2: DEMOSTRACIÓN (30%)	JV
VEINTENA 7	(55%)	VEINTENA 7	(15%)
Presentación de guía y cuaderno con todas las actividades resueltas		Discurso de despedida evento Mil momentos, una despedida.	
C3 PRUEBA DE COMPETENCIAS (10%)		C4: AUTOEVALUACIÓN. (5%)	
Prueba Presentación de Narración digital		1. Asiste puntualmente a las clases 2. Atiende a las indicaciones dadas por el docente 3. Es cordial en el trato con sus compañeros y docentes	

Ja

E1 FPC

Fuente: Muestra de material impreso elaborado por un participante.

CONCLUSIONES

La investigación permitió descubrir un profesional de la educación que, al ser poseedor del conocimiento que le otorgó la academia, no solamente se limita a ser transmisor de este saber, sino también utiliza su formación para buscar herramientas que le permitan mejorar su práctica pedagógica. Por esta razón, los docentes que meditan sobre esas particularidades presentadas en el aula de clase que no les permiten afianzar su proceso de enseñanza, toman tiempo de sus labores diarias para discernir las necesidades de sus estudiantes que, al ser suplidas, pueden permitirles avanzar de forma adecuada en su aprendizaje. En cuanto al objetivo general, se realizó una rejilla para analizar transversalmente las funciones mediadoras de los materiales impresos elaborados por

los docentes⁶. Esta mirada transversal se compuso de cinco factores con sus respectivos indicadores y descriptores: lenguaje visual, lenguaje escrito, desarrollo de conceptos, acciones didácticas y componente evaluativo. A lo largo del análisis, se constató que las producciones didácticas de los profesores generaron al menos una función mediadora. Cabe resaltar que en algunos materiales se evidenciaron todas las funciones, mientras que en otros había componentes del material que no poseían ninguna función mediadora.

En relación con los objetivos específicos, los docentes realizaron principalmente cuatro tipos de materiales: pruebas objetivas, pruebas escritas, talleres y guías y, con poca frecuencia, elaboran revistas, periódicos y folletos. No obstante, es importante aclarar que la mayoría de estos materiales no contaba con criterios para referirse a ellos, por lo cual los docentes nombraban cualquier material como taller o guía sin distinción alguna.

Frente al segundo objetivo específico, se evidenciaron las siguientes funciones mediadoras en los materiales elaborados por docentes:

- La función mediadora reguladora de contenidos empleó el saber docente para determinar el lenguaje escrito y los criterios de valoración de los materiales impresos. También hubo una dependencia y sujeción del quehacer docente para establecer los contenidos de los materiales, especialmente en la producción textual; sin embargo, este saber orientó la construcción del conocimiento mediante actividades de socialización.
- La función mediadora configuradora de la realidad reflejó el contexto inmediato de los estudiantes para orientar conceptualmente los materiales y plantear actividades que incluyeran sus problemáticas sociales, con el fin de intercambiar opiniones y generar discusión argumentada. El docente facilitó la autoevaluación de los estudiantes por medio de esta función. Cabe agregar que las imágenes dentro de estos materiales se caracterizaron por ser informativas, fomentar valores y ser pertinentes al nivel escolar de los estudiantes.
- La función mediadora motivadora usó la imagen como elemento motivador en el desarrollo de las actividades. Igualmente, los docentes involucraron

⁶ Véase el anexo 2 de Baquero, Fuertes y Gama (2015).

al estudiante en el componente evaluativo de los materiales impresos y diversificaron didácticamente las actividades para optimizar el proceso de enseñanza a través de los materiales impresos.

Con respecto al tercer objetivo específico, las intenciones de los docentes al realizar los materiales fueron de carácter reflexivo y complementario; en otras palabras, durante el proceso de enseñanza, el docente quiso generar reflexión principalmente sobre su entorno social y complementario porque deseaba profundizar, reforzar o ampliar un tema que ya había sido previamente expuesto en el aula de clase.

Precisando los criterios de los docentes al realizar este tipo de material, se resaltan los siguientes. Primero, las instrucciones y las actividades redactadas deben ser claras, sencillas y coherentes para evitar confusiones en los estudiantes. Segundo, al diseñar el material, deben ser consultadas diferentes fuentes como bibliotecas, páginas web, literatura universal y nacional para enriquecer el proceso de enseñanza. Tercero, el docente reúne, clasifica y organiza su material de acuerdo a sus necesidades para reconstruir procesos de enseñanza. Si lo considera necesario, el docente llevará a expertos para ampliar la temática que ha desarrollado en el material. También, algunos docentes tienen como referentes los estándares, los lineamientos y el proyecto educativo institucional (PEI), mientras otros tienen su propia visión sobre su quehacer teniendo como punto de partida un currículo alterno.

Finalmente, se observan elementos importantes que fueron abordados en la investigación como el impacto de los materiales en el aprendizaje del estudiante, lo que conllevaría a analizar su efectividad en los procesos cognitivos o metacognitivos. De igual manera, la presente investigación es una base sólida y enriquecedora para aquellos profesores que usan materiales impresos, especialmente en áreas distintas a las de lengua castellana. Por eso, para ampliar la visión sobre este tipo de materiales, es importante analizarlos desde otras disciplinas, lo cual implica nuevas perspectivas didácticas que pueden ayudar al docente a ser un generador de elementos novedosos y llamativos para los estudiantes. Ahora bien, la mirada se podría dinamizar y estructurar aún más cuando se teoricen los criterios de análisis de la presente investigación y se genere un modelo de análisis y observación de los materiales impresos.

REFERENCIAS

- Alzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Amezcu, V. y Jiménez, A. (1996). *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos Ediciones.
- Baquero, M., Fuertes, F. y Gama, L. (2015). *Las funciones mediadoras de los materiales impresos elaborados por los docentes de lengua castellana en tres instituciones educativas distritales de Bogotá* (Tesis de maestría no publicada). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Báez, J. (2009). *Investigación cualitativa* (2.ª Ed.). España: ESIC.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Chile: Universidad del Bio Bio.
- Díaz, C. y Navarro, P. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). España: Síntesis.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Autor.
- Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Tojar, J. (2006). *La investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vázquez Sixto, F. (1996). El análisis de contenido temático. En *Objetivos y medios en la investigación psicosocial* (Documento de trabajo) (pp. 47-70). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Capítulo 4

EL PROTOCOLO DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE LENGUA CASTELLANA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO METACOGNITIVO

Leidy Constanza Mendoza Puerto¹
Anllela Rodríguez Cedeño²

INTRODUCCIÓN

Considerar el protocolo de pensamiento en voz alta dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes permite identificar cuáles son las estrategias metacognitivas que enriquecen la construcción de conocimiento, a partir de la verbalización y la concientización del pensamiento. Lo anterior se aborda desde la elaboración de tareas de los textos escolares y los procesos de mediación pedagógica inmersos en el aula.

Por lo anterior, se investiga alrededor de las tareas propuestas en los textos escolares que favorecen el desarrollo metacognitivo, donde se resalta que pensar en voz alta mientras estas se realizan favorece el proceso de enseñanza

¹ Licenciada en Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Docencia, Universidad de La Salle. Actualmente se desempeña como profesional de acompañamiento pedagógico primera infancia en la Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: leidy.mendoza.puerto@gmail.com

² Administradora de Empresas, Universidad de la Salle. Especialista en Mercadeo, Universidad del Rosario. Magister en Docencia, Universidad de la Salle. Actualmente labora en KAM, BSN Medical. Correo electrónico: anllelarc86@gmail.com

y aprendizaje en el aula, a partir de la verbalización de los procesos cognitivos de los estudiantes y la escucha de estos por parte de los maestros.

De esta manera, la investigación se centra en puntualizar cómo el texto escolar como objeto de mediación enriquece los procesos metacognitivos, cómo las tareas propuestas y su estructura permiten al estudiante reflexionar sobre sus procesos cognitivos desde la planeación, supervisión y evaluación de sus aprendizajes, siendo la mediación que realice el maestro un elemento que enriquezca la construcción de conocimiento.

En consecuencia, se planteó una investigación desde el enfoque cualitativo interpretativo para identificar, primero, los propósitos de las tareas del texto escolar a partir de la revisión documental; segundo, la mediación del maestro desde el uso del texto escolar a partir de la observación participativa, y tercero, las verbalizaciones de los procesos cognitivos de los estudiantes desde la técnica del protocolo de pensamiento en voz alta.

Esto permitió vislumbrar las estrategias particulares que realizan los estudiantes desde la elaboración de las tareas de los textos escolares para favorecer el desarrollo metacognitivo, a partir de una identificación que emerge de la práctica con el texto escolar en contextos específicos. Por lo tanto, se hace preciso aclarar que tanto las estrategias como todo el proceso metacognitivo es desarrollado por los estudiantes de forma inconsciente no solo en la interacción con los textos escolares, sino en cualquier experiencia de aprendizaje.

Con lo dicho, se plantea inicialmente identificar algunos elementos que permitan ubicar en contexto la investigación realizada y destacar el proceso que permitió escuchar a los estudiantes e identificar así sus procesos metacognitivos.

La investigación parte de considerar las relaciones y actores que subyacen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela, en las cuales se destaca que existen formas de enseñar y aprender según los contextos, las complejidades e incluso desde la disciplina. Estas formas son más complejas de identificar en las dinámicas propias de la escuela, dado que maestros y estudiantes mantienen una relación mediada por el conocimiento y las herramientas que allí se involucren como puede ser el texto escolar.

Esta relación les dificulta tanto al maestro como al estudiante reconocer los procesos cognitivos que se están llevando a cabo para aprender y, por ello, tampoco reconocen las estrategias metacognitivas que se realizan en el aprendizaje. De allí que cobre sentido el pensamiento en voz alta como elemento que fortalece la concientización e identificación de la cognición en el estudiante y, con ello, la reflexión del maestro sobre su quehacer.

Por las anteriores reflexiones, se identifica que el aprendizaje de los estudiantes implica un proceso de autorregulación, es decir, de planeación, supervisión y evaluación de los procesos cognitivos. Por ello, el desarrollo metacognitivo se consolida como eje principal para abordar los textos escolares, lo cual invita a pensar las tareas, los talleres, las lecturas e incluso las infografías propuestas en el texto escolar como oportunidades que promuevan el aprendizaje metacognitivo en los estudiantes.

De igual forma, se considera el área de lengua castellana de grado noveno como el escenario que permite identificar de forma más explícita las estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes en el desarrollo de las tareas. Por tanto, dentro de los propósitos del área se encuentra fortalecer las habilidades comunicativas como leer, escribir, hablar y escuchar, en el marco del lenguaje y la literatura (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1998), donde los procesos metacognitivos poseen un factor declarativo y procedimental indispensable. Esto redundará en fortalecer la argumentación, el pensamiento crítico, la habilidad propositiva y otras estrategias y habilidades que le permiten al estudiante expresar de forma verbal sus procesos cognitivos.

Lo anterior implica reconocer que las personas que vivencian una experiencia de aprendizaje en cualquier contexto realizan un proceso metacognitivo. Sin embargo, los estudiantes que se encuentran en el periodo de operaciones formales son capaces de verbalizar y exponer sus procesos cognitivos de forma consciente; de allí que se eligiera el grado noveno como contexto para desarrollar la investigación.

Además, el maestro como mediador en el aula desempeña un rol decisivo que le supone reconocer las tareas de los textos escolares como elementos para enriquecer su quehacer, ya que en el desarrollo de los talleres y lecturas del texto escolar puede identificar las formas de aprender de sus estudiantes y, así mismo, establecer estrategias para fortalecer los procesos de aprendizaje.

Para poder ahondar en las anteriores apreciaciones, se hizo necesario generar una estrategia de investigación que permitiera dilucidar y explicitar los procesos cognitivos de los estudiantes, a través del análisis de contenido, la observación y el protocolo de pensamiento en voz alta como técnicas de recolección de información.

Por una parte, el análisis de contenido permitió una clasificación de los contenidos por categorías para su descripción en forma metódica y ordenada, con el objetivo de describir, analizar e interpretar el contenido del texto escolar de lengua castellana. Como lo refiere Laurence Bardin (1996), el análisis de contenido es

(...) un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes [...] permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción (contexto social) de estos mensajes (p. 29).

Para lograr lo anterior, fue preciso elaborar una rejilla que permitió clasificar y ordenar las tareas planteadas en el texto escolar dentro del proceso metacognitivo, atendiendo a las necesidades de la investigación y teniendo en cuenta los referentes conceptuales acordes con las estrategias o actividades que plantean los textos del corpus de investigación.

Cabe aclarar que la forma de clasificación de las tareas del texto escolar dentro de la rejilla tuvo en cuenta dos aspectos: el primero estuvo referido a los propósitos planteados por cada actividad y el segundo respondió al tipo de tarea cognitiva que implicaba cada ejercicio de acuerdo al tema trabajado.

Derivado de esto, se establecieron dos categorías: *tareas cognitivas* y *control de la actividad cognitiva*. En la primera se encuentran como subcategorías: *objetivos y propósitos, memoria, comprensión e interpretación, observación, relación, averiguar información, infograma, resumir, organización, clasificación, discusión, elaborar*. En la segunda: *planeación, supervisión, evaluación*.

Teniendo en cuenta los criterios mencionados se clasifican las tareas, los talleres y los diferentes ejercicios que plantean los dos textos escolares abordados en el estudio, con el fin de determinar cuál de estos favorece cada elemento del control y conocimiento de la actividad cognitiva.

Por otra parte, la observación permitió confrontar la realidad con los elementos que conceptualizan las prácticas, en este caso, el aula y las interacciones entre maestro, estudiante y demás sujetos y objetos allí inmersos. Se utilizó la observación participativa, entendida por Erlandson (1993, p. 91) como un proceso de campo que requiere “[una] mirada activa, una memoria cada vez mejor, entrevistas informales, escribir notas de campo detalladas, y, tal vez lo más importante, paciencia”. Al realizar observaciones más precisas, se incrementa la validez de la investigación y se contribuye a un mejor conocimiento del contenido y del fenómeno de estudio.

Considerando los aspectos mencionados, se estructuró la observación participativa desde el uso de herramientas como la videograbación, la rejilla desde criterios de mediación y la entrevista semiestructurada, con el objeto de comprender los sentidos tácitos de las práctica del maestro, la relación con el texto escolar y, a su vez, la relación de este último con el desarrollo metacognitivo en los estudiantes.

Por medio de esta técnica de recolección de información se buscó identificar cómo el maestro usaba el texto escolar como un objeto de mediación para el desarrollo de estrategias metacognitivas en los estudiantes. En consecuencia, se diseñó una plantilla que permitió ir ubicando las acciones del maestro en el aula y su relación con el texto escolar como objeto mediador en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Dado que las investigadoras hacían parte del escenario de observación, el uso de videocámara se usó para realizar posteriormente la clasificación del quehacer del maestro dentro una plantilla de observación, bajo los criterios que presenta Alzate (2005) referidos a los tipos de mediación que se puede realizar con el texto escolar: *didáctica* y *cognitiva*. La primera está compuesta por las siguientes subcategorías:

1. El texto escolar como objeto de saber
2. El estatus del texto escolar en el aula
3. Intervención pedagógica y uso del texto escolar
4. El texto escolar como expresión del currículo
5. Materiales de apoyo o complementarios del uso del texto escolar
6. El texto escolar como expresión del currículo
7. Materiales de apoyo o complementarios del uso del texto escolar

8. El texto escolar y las actividades en el aula
9. Usos extraescolar del texto escolar

La segunda categoría incluye las siguientes subcategorías:

1. La lógica del aprendizaje y el uso del texto escolar
2. Tipos de saber que promueve el texto escolar en el estudiante
3. Funciones de referencia en el texto escolar
4. Funciones de consolidación de las adquisiciones
5. Funciones de educación social y cultural
6. Evaluación de lo adquirido

Cabe aclarar que todos los criterios fueron abordados en la observación, dado que el diligenciamiento de la rejilla se hizo desde la videograbación y las investigadoras estuvieron enfocadas en el protocolo de pensamiento en voz alta que estaban llevando a cabo los estudiantes al mismo tiempo, lo cual permitió dilucidar algunos elementos que respondían a los propósitos de la investigación.

Como último elemento indispensable en la investigación, se aplicó el protocolo de pensamiento en voz alta, técnica que permitió entrelazar el análisis de contenido sobre el texto escolar y la observación realizada al maestro y a los estudiantes mientras se realizaban tareas del texto escolar. A continuación, se exponen los temas que explicitan los hallazgos encontrados en el proceso de investigación: el primero hace referencia al concepto de protocolo de pensamiento en voz alta y su relación con los procesos metacognitivos; el segundo tiene que ver con el impacto en el quehacer del maestro y el aprendizaje de los estudiantes, y en el último, se plantean algunas conclusiones referidas a la importancia de esta herramienta en el proceso educativo.

PROTOCOLO DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS METACOGNITIVOS

Se considera el protocolo de pensamiento en voz alta como una herramienta posibilitadora de la obtención de relatos individuales de la propia cognición durante la ejecución de una tarea o a medida que está siendo recordada, según Ericsson y Simón (1993) citados por Armengol (2007), el protocolo, tiene sus

inicios en estudios de psicología cognitiva referidos a resolución de problemas y experiencias escriturales, en las cuales se hizo necesario reconocer qué procesos cognitivos realizaban los sujetos investigados, razón por la cual fue necesario que verbalizaran sus pensamientos y a partir de ello identificar estrategias cognitivas y de aprendizaje.

A partir de lo anterior, se define el protocolo de pensamiento en voz alta como una técnica que implica al informante decir en voz alta todo lo que esté pensando en el desarrollo de una acción. Son muchas las acepciones que se le han otorgado como, por ejemplo, protocolo verbal, protocolo oral, reporte verbal, reporte oral y verbalización (así como en inglés: *oral recall, oral protocol, protocol analysis method, think aloud task, talk aloud*). Todas estas son, en última instancia, técnicas de reporte oral usadas en la investigación para registrar el pensamiento mediante el uso de la palabra (Torrealba y Rosales, 2008).

Esta técnica no solo permite identificar los conocimientos declarativos del sujeto, sino también la forma en que se procesan los contenidos de aprendizaje que, dicho en otras palabras, permitirá identificar cuál es el conocimiento que tienen los estudiantes sobre su conocimiento, supervisando y controlando los procesos de pensamiento.

Por otra parte, es preciso aclarar que la metacognición es un proceso en el cual los estudiantes *aprenden a aprender*, a partir de la autorregulación sobre el conocimiento y el control que puedan tener sobre su propio aprendizaje de forma autónoma.

Debido a todo lo anterior, el protocolo de pensamiento en voz alta se consolida como una herramienta de recolección de información que permite evidenciar los procesos cognitivos desarrollados por los sujetos para cumplir un objetivo de aprendizaje, a través de cuatro instantes: sesión de entreno, en la cual los estudiantes vivenciaron una ejemplificación por parte de los investigadores del procedimiento que debían realizar; sesión de composición, donde los estudiantes expresaron de forma verbal todo lo que estaban realizando durante la ejecución de la tarea; sesión de evocación, seguida de la sesión de composición, en la cual se recuperó información que no quedó clara en la sesión de composición; por último, sesión de entrevista, que respondió a las variables de control metacognitivo de planeación, supervisión y evaluación.

Al abordar estos cuatro aspectos, en el momento en que los estudiantes realizan las tareas del texto escolar se evidencia que una de las potencialidades del protocolo de pensamiento en voz alta gira en torno a cuestionar, de acuerdo a las expresiones verbales de los estudiantes, qué estrategias les permitían enriquecer sus aprendizajes, puntualmente cuáles eran las estrategias cognitivas y metacognitivas que iban desarrollando, al igual que su sentir y pensar para cumplir con los propósitos de su aprendizaje. Así mismo, fue posible conocer e identificar las inquietudes y la forma de resolver problemas en la ejecución de las tareas por parte del estudiante y el planteamiento de una estrategia.

De igual forma, el protocolo permite evidenciar una relación entre las tareas cognitivas planteadas por el texto escolar y las estrategias que hacen los estudiantes para solucionarlas, destacando tareas de comprensión, relación y aquellas que invitan a la indagación de información, frente a lo cual los niños y niñas realizan procesos metacognitivos como relectura, señalamiento de la información, la práctica y repetición de las tareas, entre otras, que les permiten autorregular su aprendizaje.

Esto se logra identificar escuchando a los estudiantes antes, durante y después de la realización de su tarea, a partir de una entrevista semiestructurada en la que también se hace relevante la identificación de los autocuestionamientos que realizan para afrontar las inquietudes o dudas del conocimiento o de sus propios procesos cognitivos, y con ello, poder hacer evidente la problemática y solucionarla de forma autónoma e independiente de acuerdo a sus intereses y capacidades.

De allí que sea necesario identificar cómo el estudiante aprende, a partir del uso de un cuestionario organizado desde las tres categorías del control de la propia actividad cognitiva (planeación, supervisión y evaluación), lo que permite vislumbrar el sentir y el pensar de los estudiantes mientras elaboran un tarea que favorece sus aprendizajes. Así, se hace posible que el sujeto exprese sus inquietudes, plantee un método para solucionar una situación determinada dependiendo de la tarea asignada en el texto escolar, proponga discusiones y verbalice toda su propuesta cognitiva en pro de la autorregulación de su propio aprendizaje.

Siendo el protocolo de pensamiento en voz alta una herramienta de la investigación metodológica de uso en el campo de la psicología, ofrece un apoyo

relevante en el trabajo investigativo de orden educativo, pues permite lograr una interpretación y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que facilita escuchar el pensamiento de todos los estudiantes y dar cuenta del componente metacognitivo implícito en dichos procesos.

Como ya se mencionó, el protocolo se debe abordar en tres momentos: la planeación, la supervisión y la evaluación del proceso cognitivo, que corresponden a las categorías de control metacognitivo. Esta estructura corresponde con los planteamientos de los textos escolares, ya que estos inician los aprendizajes dando a conocer los objetivos y propósitos de las tareas que favorecen directamente la planeación que los estudiantes pueden hacer para cumplirlos. Posterior a ello, durante la aproximación a los conocimientos, los textos escolares plantean estrategias como los infogramas, que aportan a la supervisión que pueden hacer los niños y niñas frente a sus aprendizajes. Estas estrategias, por ejemplo, incluyen la pregunta, realizan aclaraciones e ilustran gráficamente las temáticas que se aprenderán. También proponen talleres individuales o grupales que enriquecen los criterios de evaluación de los propios aprendizajes.

Por ello, aun cuando algunos textos escolares aborden lo anterior de forma lineal, estos momentos de control metacognitivo se construyen de forma cíclica. Lo que sucede es que la estructura de los textos escolares sirve de referencia para que el estudiante organice la forma en que puede aprender mejor los conocimientos requeridos.

Otro aspecto para destacar es que el protocolo permite exteriorizar todo el proceso inter e intrapersonal que desarrolla el estudiante y, para ello, se requiere una escucha activa para saber y entender las discusiones y la propuesta cognitiva de cada una de las personas en beneficio de su propio aprendizaje. El desarrollo metacognitivo se ve afectado a partir de las diferentes propuestas de los textos escolares, dependiendo de la estructura, disposición y profundidad de las temáticas que varían entre las editoriales y están sujeta a los lineamientos y pruebas estandarizadas como unos mínimos conceptuales para cada grado.

Por lo tanto, cada texto escolar aporta al desarrollo metacognitivo desde diferentes vertientes y hace énfasis en uno u otro componente. De allí que sea preciso considerar unas estrategias mínimas que todas las editoriales plasmen en sus producciones y que favorezcan este proceso metacognitivo

en el estudiante, pensadas desde los componentes de planeación, supervisión y evaluación y le impliquen a él, a su vez, identificar las variables de tarea, persona y estrategia.

Para lograr lo anterior, los contenidos del texto escolar deben plantearse de forma tal que reconozcan los conocimientos previos de los estudiantes y los pongan en diálogo con sus pares. Luego, deben identificarse los propósitos de aprendizaje y, frente a estos, generar estrategias hacia el logro de metas y tareas, así como favorecer la reflexión constante de lo que se está aprendiendo. Esto conlleva una supervisión y evaluación permanente del proceso cognitivo, lo cual redundará en un replanteamiento de las estrategias según sea requerido.

Es preciso destacar que identificar las propuestas cognitivas y metacognitivas de los estudiantes y la incidencia de las tareas del texto escolar, implica un proceso de escucha en el cual el protocolo de pensamiento en voz alta puede consolidarse como una herramienta efectiva, ya que permite exteriorizar el proceso inter e intrapersonal que desarrolla el estudiante al conocer y entender las discusiones que giran en torno al propio aprendizaje.

PROTOCOLO DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA, SU IMPACTO EN EL QUEHACER DEL MAESTRO Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

El protocolo de pensamiento en voz alta puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y, con ello, el hacer de maestros y estudiantes. Para profundizar en esta idea, es necesario reconocer que este proceso está afectado por la mediación realizada entre los sujetos y los objetos inmersos en el aula, en donde se destaca el lugar que ocupa el texto escolar como un objeto mediador.

Para abordar lo dicho, se aclara que la mediación es un conjunto de herramientas de carácter cognitivo, físico e instrumental que hacen posible la actividad cognitiva, según lo refiere (Alzate, et al., 2005). Por lo tanto, el texto escolar como objeto de mediación acerca el conocimiento a los estudiantes, a través del planteamiento de tareas cognitivas que les permiten aprender conceptos, teorías y elementos particulares de un área del conocimiento. Sin embargo, todo ello carece de sentido si no se hace explícita la mediación del maestro,

que se debe caracterizar por elementos como la presentación de las temáticas planteadas, las lecturas en voz alta, la organización por grupos de trabajo y otras acciones que resignifican el papel del texto en el aula.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta el momento, se puede decir que el pensamiento en voz alta enriquece este proceso de mediación, ya que incide en las prácticas del maestro y en los aprendizajes del estudiante. Es decir, cuando el maestro dentro de sus estrategias escucha a sus estudiantes mientras realizan las tareas del texto escolar, puede identificar sus fortalezas y dificultades, sus percepciones espontáneas sobre los conocimientos trabajados y la forma en que solucionan los problemas. Esto le permite al maestro cuestionar su propio quehacer en el aula, pues puede reelaborar y resignificar sus estrategias de mediación, sus prácticas pedagógicas y las formas en que aborda los conocimientos específicos.

A partir de la escucha de los pensamientos de los estudiantes, el maestro reconoce los puntos fuertes y débiles que pueda tener al enfrentar un nuevo conocimiento, o replantear una construcción conceptual que haya consolidado previamente. Pero no es una escucha sin sentido, sino basada en la elaboración de las tareas del texto escolar por parte de los estudiantes como un elemento para disponer su proceso cognitivo: las tareas marcan una ruta en la forma en que el estudiante, por un lado, aborda el conocimiento y, por otro, organiza sus pensamientos. Las actividades son las metas u objetivos que el estudiante debe cumplir.

Entretanto, a partir del pensamiento en voz alta, el estudiante puede identificar aquellos aspectos conscientes e inconscientes en su aproximación a un conocimiento. Con ello, puede conocer de forma clara qué aspectos y estrategias le están favoreciendo sus formas de aprender y cuáles debe replantear para mejorar día a día sus conocimientos y la forma en que se relaciona con su medio escolar, pues, a partir de esta herramienta, se hacen evidentes cuáles son los temores, dudas e inquietudes que enfrenta en su hacer en el colegio.

También, el estudiante puede organizar sus pensamientos, planear, supervisar y evaluar sus aprendizajes; puede aprender a aprender a partir de la escucha de sus propios pensamientos, de hacer consciente lo que día a día realiza en sus aprendizajes y que, tal vez, no identifica debido a la metac conciencia que tiene lugar cuando se aprende. Dicho en otras palabras, cuando el estudiante piensa

en voz alta, puede reconocer el proceso metacognitivo que está llevando a cabo, en cuanto identifica sus estrategias intra e interpersonales al responder a los propósitos de las tareas en un ejercicio de autorregulación de su aprendizaje.

Todo este proceso de expresión verbal y escucha está inmerso en las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas; la mediación pedagógica y la metacognición atraviesan las relaciones entre los sujetos y los objetos presentes en este espacio educativo. De allí que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser intencionado desde la identificación de los propósitos planteados por el texto y por el maestro, un aspecto que redundará en la elaboración de estrategias de planeación en el estudiante, que le permitirán, a su vez, cuestionarse a nivel intra e interpersonal, pues, según los objetivos de aprendizaje, él debe confrontar sus conocimientos previos, los de sus compañeros y los próximos a construir.

Lo anterior hace necesario que el rol del maestro implique cuestionar al inicio, durante o al cierre de las actividades, las estrategias desarrolladas por los estudiantes para la elaboración de las tareas, de forma que motive la reflexión y los autocuestionamientos.

La mediación está referida a la forma como se aborda el conocimiento con los estudiantes, pues es necesario explicarles cómo se aprende y no inferir dichos procesos observando solo los resultados que obtienen. Los procesos cognitivos tienen unos momentos y estrategias que enriquecen el aprendizaje, pero depende de su reconocimiento lograr una autorreflexión intencionada que favorezca los propósitos del conocimiento.

La mediación del maestro es vital, pues a través de herramientas como el texto escolar resignifica y enriquece los aprendizajes de los estudiantes, más aun cuando dentro de sus experiencias implementa estrategias donde presenta las temáticas planteadas, las lecturas en voz alta, la organización por grupos de trabajo, entre otras. Sin embargo, el maestro puede fortalecer sus prácticas desde ejercicios como el protocolo de pensamiento en voz alta, ya que esta técnica le permitirá además identificar las fortalezas y dificultades, las percepciones espontáneas de los estudiantes sobre los conocimientos trabajados y la forma de solucionar las inquietudes.

Por otro lado, el maestro se constituye como el principal agente mediador y depende de sus estrategias que los aprendizajes sean construidos de forma

más significativa. De allí que sea también él quien propicie momentos de entrenamiento metacognitivo y, por ello, permita al estudiante aumentar la consciencia sobre sus propios procesos, promueva la autoevaluación constante y se retome dentro de los procesos de la escuela. Esto finalmente se dirige al fortalecimiento de la capacidad autónoma y reflexiva de los estudiantes frente a los conocimientos que aprenden en cualquier contexto. Pero también lleva al maestro a cuestionar su propio quehacer en el aula, reelaborar y resignificar sus estrategias de mediación, entre esas, el uso del texto escolar, sus prácticas pedagógicas y las formas en que aborda los conocimientos específicos.

También habría que decir que el estudiante, a partir del pensamiento en voz alta, puede identificar aquellos aspectos realizados de forma consciente e inconsciente cuando se acerca a un conocimiento. Con ello, puede conocer de forma clara las estrategias que le están favoreciendo sus formas de aprender y cuáles debe replantear para mejorar día a día. Además, dentro de las estrategias del texto escolar y la mediación del maestro, es preciso destacar el trabajo en grupo, ya sea a modo de ejercicios de lectura en voz alta, debates o talleres grupales, los cuales favorecen el proceso de autorregulación del estudiante, pues le implican asumirse como un ser crítico y reflexivo frente a la apropiación de sus conocimientos y los de sus compañeros, en la medida en que se confrontan comprensiones, inquietudes y dudas que favorecerán una construcción de significados colectiva y consensuada.

IMPORTANCIA DEL PROTOCOLO DE PENSAMIENTO EN VOZ ALTA EN EL PROCESO EDUCATIVO

En el proceso educativo intervienen varias relaciones entre maestro, estudiante, enseñanza, aprendizaje, texto escolar, entre otros, todas atravesadas por un componente imprescindible como la comunicación, presente en todos los momentos de la escuela y de la vida misma. La comunicación es entendida como el arte de compartir un sentimiento, un pensar, un conocimiento; sin embargo, en las dinámicas educativas se presenta una serie de falencias referidas, en la mayoría de ocasiones, a la escucha tanto por parte de los maestros como de los estudiantes.

Visto de esta forma, el protocolo de pensamiento en voz alta puede ser un elemento que posibilite la disminución de algunas brechas de la comunicación

porque, a través de su implementación, el maestro puede reflexionar, cuestionar, identificar las ausencias y fortalezas del aprendizaje de sus estudiantes. En efecto, siempre hay algo más allá de la elaboración y de los resultados de una tarea, como la resolución de los problemas y las demás situaciones de la vida; las personas que enseñan y aprenden cuentan con su propia historia, que llevan al aula de clase con su forma de ser, su pensar y su sentir.

Este aspecto de la comunicación y la escucha se ve afectado también porque prevalece en el aula una relación mediada por el énfasis en la elaboración de las tareas y la obtención de buenos resultados cuantitativos, en los que poco se escuchan los procesos de los estudiantes para aprender. Sin embargo, el texto escolar puede ser un pretexto de acercamiento entre los propósitos del aprendizaje y las construcciones internas que desarrollan los estudiantes.

Cabe aclarar que el aula de clase es un espacio micro en donde convergen todos los actores y relaciones de la sociedad; aquí se agrupa toda clase de pensamientos, sentires e intereses que hacen complejos los canales de comunicación habituales para lograr una escucha activa. Por ello, la implementación de este tipo de recursos como el protocolo de pensamiento en voz alta permite conocer el sentir y el pensar de los estudiantes, al igual que sus temores y sus cuestionamientos, pero también favorece al maestro conocerse y conocer cómo sus prácticas inciden en el proceso cognitivo de los estudiantes y la forma en que ellos se desenvuelven en sociedad.

Por lo tanto, se hace necesario que la escuela como institución plantee estrategias y dinámicas que posibiliten a los maestros escuchar a sus estudiantes, repensar sus prácticas educativas y, por qué no, transformar la educación en espacios dinámicos y autónomos, donde la voz del estudiante sea escuchada más allá de la evaluación y los resultados.

La relación entre el maestro y el estudiante está mediada por el conocimiento que se enseña y se aprende, el cual a su vez se evidencia a partir de los resultados de tareas, trabajos y evaluaciones que surgen, en muchas ocasiones, desde los textos escolares, aunque se desconozcan los procesos internos y cognitivos que desarrollan los estudiantes.

El protocolo también permite que la relación educativa no solo involucre e identifique el saber y el hacer de los estudiantes, sino el ser, pues con esta

herramienta expresan sus sentimientos, temores y expectativas sobre sus propios procesos de aprendizaje y su relación con el conocimiento.

De igual forma, se reconoce que, dentro de este proceso educativo, las tareas se constituyen como una estrategia pedagógica que permite enlazar los conocimientos que están construyendo los estudiantes. De allí que estén atravesadas por estrategias de planeación y evaluación, pero no se enriquezcan desde la supervisión intencionada, pues las elaboraciones de los estudiantes son espontáneas y no siempre conscientes. Esto, en cierta medida, dificulta la aprehensión y la autorregulación de sus aprendizajes, ya que no reflexionan reiteradamente sobre sus estrategias y se quedan esperando resultados finales que, de no ser exitosos, les implicarán hacer nuevamente la tarea. En contraste, si se realiza supervisión constantemente, se pueden replantear las estrategias a tiempo y culminar las tareas con las metas de aprendizaje alcanzadas.

Cabe aclarar que la forma como los textos estudiados presentan su organización temática desde los objetivos hasta la evaluación final en cada unidad, le permite al estudiante establecer y proponer dichas estrategias en pro del desarrollo de la tarea y la obtención de los resultados esperados.

De lo dicho hasta el momento se enfatiza en que las tareas y la estructura en que están presentadas en los textos escolares, favorecen el desarrollo metacognitivo en el estudiante. Además, el proceso de mediación del maestro permite enriquecer las estrategias cognitivas y metacognitivas en el estudiante de forma intrapersonal, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y los propósitos del conocimiento.

Adicionalmente, se hace necesario que la institución escolar diseñe y aplique estrategias y dinámicas para que los maestros escuchen a sus estudiantes, y se promueva como un espacio donde su voz prevalezca ante la evaluación y los resultados, pues es evidente la gran importancia que actualmente se le otorga a las calificaciones y más a los resultados de las pruebas estandarizadas.

Finalmente, se resalta que el desarrollo de la metacognición no es exclusivo de una edad o grado escolar, sino que es transversal a los procesos de aprendizaje del sujeto en cualquier ámbito de aprendizaje. Por lo tanto, se hace relevante abordar dichas estrategias en todas las experiencias de aprendizaje de los sujetos.

REFERENCIAS

- Alzate, M.V. (2007). ¿Cómo leer un texto escolar?: texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/alzate.htm>
- Alzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Alzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2003). *Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Araque, A. y Pérez, T. (2008). *Mediación pedagógica y el estilo de enseñanza* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Armengol, L. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura. *Revista Española de Lingüística Aplicada. Resla*, 20, 27-35.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Calderón, J. (2001). Una aproximación sistemática a la escritura significativa en el Info-tp desde una práctica pedagógica investigativa. *Colombia Hermenéutica*, 2, 26-29.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII, 29-30, 209-229. Medellín: Facultad de Educación.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 231-249). México: McGraw-Hill.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B. y Allen, S. (1993). *Hacer investigación naturalista: Una guía a los métodos*. California: Sage.
- Flavell, J. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development. Human Develop*, 14, 272-278. University of Minnesota, Minneapolis.
- Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Comps.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Gamam, P. (2010). Piaget y Vigostky. En *El aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México: Atlas.
- González, F. (2008). *Comunicación y educación en la enseñanza del inglés. El uso de los materiales auténticos como apoyo didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés* (Tesis de grado). Centro Pedagógico del Estado de Sonora, Escuela Normal Superior de Hermosillo, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- González, J. (2000-2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. *Revista de Ciencias de la Educación, Universidad de la Rioja*, 15, 227-246.
- Gutiérrez, D. (2005). Fundamentos teóricos para el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas. *Investigación Educativa Duranguense*, 4, 21-28. Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, M. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Horsley, M. y Lambert, D. (2001). *The secret garden of classrooms and textbooks: insights from research on the classroom use of textbooks*. Sydney: University of Sydney.
- Jiménez, A. y Torres, A. (Comps.). (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Krippendorff, C. (1980). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, J. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Colombia.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, M. (2006, 15 de septiembre). Implicancias de la metacognición en el proceso educativo. *Revista Psicología Científica.com*, 8 (7). Chile: Grupo PSICOM. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/metacognicion-proceso-educativo/>
- Ossenbach, G. (2000). La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del Proyecto Manes. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria (Salamanca)*, 19, 195-203.
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2000). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.
- Osses, S. (2007). *Hacia un aprendizaje autónomo en el ámbito científico. Inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso educativo*. Concurso Nacional Proyectos Fondecyt. Chile: Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

- Peñaloza, E., Landana, P. y Vega, C. (2006). *Aprendizaje autorregulado: una revisión conceptual*. Iztacala: Universidad Autónoma de México.
- Piaget, J. (1979). *Lógica y conocimiento científico*. Buenos Aires: Proteo.
- Porta, L. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa*. Mar del Plata.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Quiceno, H. (2001). El manual escolar: pedagogía y formas narrativas. *Revista Educación y Pedagogía*, XIII (29-30), 53-67. Medellín: Facultad de Educación.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. La Habana: Félix Varela.
- Romero, N. (2011). *Entre maestros y editores; sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de Buenos Aires* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Sierra, I. (2010). *Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: Influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Soto, C. (2002). *Metacognición, cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- Tezanos, A. (2001). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Anthropos.
- Torres, A. (1996). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Guadalupe.
- Torrealba, C. y Rosales, L. (2008). El protocolo oral como vía para la indagación del conocimiento metacognitivo. *Investigación y Postgrado*, 23 (1). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872008000100005&script=sci_arttext
- Vargas, J. (2006). *Desarrollo cognitivo de Jean Piaget*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología. Recuperado de <http://www.conductitlan.net/presentaciones/piaget.ppt>
- Velandia, J. (2012). *Metacognición y comprensión lectora: la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión* (Tesis de maestría). Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

Capítulo 5

TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE GRADO NOVENO EN EL CONTEXTO COLOMBIANO. RETOS Y DESAFÍOS PARA EL ÁMBITO EDITORIAL

Diana Marcela Méndez Gómez¹
Diego Alejandro López Ordóñez²

*El mundo es un libro maravilloso pero de muy poca
utilidad para quien no sabe leerlo.*
Carlo Goldoni (1707-1793)

INTRODUCCIÓN

Este artículo hace parte de la investigación *Incidencia de la política pública educativa colombiana en el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno (2004-2010). Análisis de dos propuestas editoriales*, dirigida por el magíster Rodolfo Alberto López Díaz y perteneciente a la línea Saber Educativo, Pedagógico y Crítico, en la sublínea Sujetos y Objetos de Mediaciones Pedagógicas: Texto Escolar, de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. El estudio

¹ Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Alta Gerencia del Talento Humano de la Universidad Central. Actualmente se desempeña como coordinadora de convivencia en la Institución Educativa Distrital Paulo VI y es líder institucional del Plan Integral para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC). Correo electrónico: demarcem@gmail.com

² Economista de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Especialista en Análisis y Administración Financiera de la Universidad Católica de Colombia. Actualmente se desempeña como docente de tiempo completo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: diegolo1806@hotmail.com.

abordó el tema a partir de la pregunta: ¿cómo incide la política pública educativa colombiana en el objeto antes mencionado, durante el periodo comprendido entre 2004 y 2010, se planteó como objetivo general determinar la incidencia de la política pública educativa colombiana en esta herramienta pedagógica en la propuesta de dos editoriales durante el periodo señalado. Los objetivos específicos fueron identificar los principales referentes de la política pública educativa en Colombia que inciden en el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno y describir la transformación del objeto de estudio, de acuerdo con los referentes establecidos en la política pública educativa colombiana.

Para estudiar la incidencia de la política pública educativa colombiana, se recurrió a los libros de texto escolar de las editoriales Norma y Santillana, durante los años 2004 a 2010; se tomaron como ejes de reflexión los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en ciencias sociales. El enfoque del trabajo fue cualitativo, y se utilizaron como técnicas de recolección de la información la revisión documental y el diseño matricial, lo cual implica la utilización de rejillas como instrumentos para abordar los documentos de política pública educativa y los textos escolares, y un cuestionario para la elección de las editoriales. El análisis documental se llevó a cabo en cuatro etapas: categorización y codificación, ordenación y clasificación, establecimiento de relaciones y establecimiento de redes causales y modelos analíticos.

EL TEXTO³ DE CIENCIAS SOCIALES DE GRADO NOVENO COMO PRETEXTO DE VIAJE INVESTIGATIVO

*Los libros son el mejor viático que he encontrado
para este humano viaje.*

Michel de Montaigne (1533-1592)

En Colombia, a partir de la Constitución Política nacional de 1991, se reconoce oficialmente la educación como un derecho fundamental. Con el propósito de

³ En el caso de Colombia y a través de un recorrido histórico, se encuentra que el texto ha sido concebido bajo las denominaciones de materiales impresos, manual escolar y libro de texto. Es necesario aclarar que en países como Argentina y España se utiliza la denominación *libro de texto*; y en Brasil, la de *libro didáctico* (*libro didático*, en portugués). En lo que respecta a esta investigación y en adelante, se utilizará la denominación *texto escolar*, como el libro de uso didáctico y cotidiano, material de referencia y de apoyo básico, usado por docentes y por estudiantes para el desarrollo de un programa curricular en determinada área del conocimiento; por tanto, se trata de un objeto tangible en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

consolidar este y otros aspectos, se establecieron reformas en diversas esferas; particularmente en el área de la educación, dichas reformas se enmarcaron en la política pública educativa, y esta fue el resultado de un trabajo mancomunado entre la comunidad académica, la sociedad civil, los entes de gobierno y el Movimiento Pedagógico Nacional. En cumplimiento de los postulados de dicha ley, el Ministerio de Educación Nacional diseñó los referentes de calidad integrados en los lineamientos curriculares del año 2002, y estableció los estándares básicos por competencias para el área de ciencias en 2004.

Durante este periodo, dichos referentes se constituyeron en elementos orientadores para los editores, en relación con la producción de textos en esta área. Es importante tener en cuenta el surgimiento de otras dinámicas en la educación que permearon al texto escolar en tanto uno de los elementos conformadores y determinantes del currículo. La evaluación externa nacional se afianzó en 2009 como una herramienta que permitió evidenciar el cumplimiento de ciertos referentes de calidad establecidos para el mejoramiento de la educación. Además, surgió la necesidad de consolidar la formación ciudadana como una de las intencionalidades principales de la educación en el país. Sobre este particular ha sido relevante el papel de las ciencias sociales, pues se trata de un área obligatoria y fundamental en la educación básica primaria y en la básica secundaria (hasta el grado noveno).

Actualmente se reconoce una tensión entre la política pública educativa internacional y la política pública educativa nacional, definida para el área de ciencias sociales. Por una parte, a nivel internacional no existe para esta área una evaluación; por otra, el legado de la autonomía, plasmado en la Ley General de Educación a través del currículo pertinente que debe responder a las necesidades particulares a nivel institucional, local y regional, influye en la desarticulación de los diferentes elementos de la política pública educativa.

El texto escolar es el resultado de concepciones e ideologías, de políticas públicas educativas nacionales y de concepciones curriculares y evaluativas que inciden en el aula, en el docente y en el mismo texto, en un momento histórico determinado. Por tanto, para los docentes es necesario conocerlas, abordarlas y analizarlas, desde una mirada a profundidad de los elementos que las suscitan, como la pedagogía, la didáctica y la evaluación.

En consecuencia, si se reconoce que el texto escolar se constituye en un elemento significativo como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar colombiano, es importante que los docentes se apro-

ximen al de ciencias sociales de grado noveno desde la perspectiva de las políticas públicas educativas. Esto permite vislumbrar un panorama más amplio y complejo que trasciende el ámbito del aula.

De acuerdo con la anterior, y considerando las ciencias de la educación como posibilitadoras del fortalecimiento de la formación docente, resulta pertinente una investigación que contemple el problema de la elaboración del texto escolar de ciencias sociales a la luz de la incidencia de la política educativa nacional en un momento histórico fundamental de la educación colombiana, al cumplirse veinte años de la promulgación de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).

Con base en tales postulados, el texto escolar de ciencias sociales correspondiente al grado noveno sufrió una serie de transformaciones estructurales y de contenido. Es relevante estudiar esta situación a partir de propuestas investigativas de enfoque holístico, que trasciendan las dinámicas del aula de clase, y que articulen la política pública educativa y el ámbito editorial, más allá de la intencionalidad del mercado.

DESDE EL RETROVISOR: INVESTIGACIONES PRECEDENTES

*No perdamos nada del pasado. Solo con el pasado
se forma el porvenir.*

Anatole France (1844-1924)

Para iniciar este viaje se recurrió a ideas y aportes que sobre el tema se han desarrollado a partir de investigaciones en el contexto colombiano. En primer lugar, se encontró *La investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia, 1970-2010* (Quiroz y Díaz, 2011), desarrollada por el Grupo de Investigación Comprender, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, dentro de la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales y Nuevas Ciudadanías. El propósito fue explorar y analizar el estado de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales en diez universidades públicas colombianas, a partir del siguiente interrogante: ¿cuál es el lugar que ocupan los textos escolares en la enseñanza de las ciencias sociales?

En segundo lugar, dentro del proyecto investigativo sobre “Uso de los libros de texto de ciencias sociales”, se encontraron las indagaciones *El texto escolar*

y las mediaciones didácticas y cognitivas (Alzate, Arbeláez, Gómez, Romero y Gallón, 2005) y *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos* (Alzate, Lanza y Gómez, 2007). El primero tiene como objeto de investigación el texto escolar de ciencias sociales e historia en el grado séptimo de la educación básica secundaria y el segundo, el de los grados primero a quinto de la educación básica primaria.

En tercer lugar, *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* (Guerrero, 2011), que consiste en un análisis de las transformaciones y continuidades que tuvo la enseñanza de la historia, luego de identificar el posicionamiento de esta durante las primeras siete décadas del siglo XX, con el respaldo de algunos gobiernos.

Por último, Calderón (2007), en su tesis doctoral *Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de ciencias sociales de la educación en Colombia: análisis de casos*, investigó sobre las políticas curriculares oficiales y los textos escolares de ciencias sociales en Colombia.

En los trabajos señalados se evidencia un gran interés por el texto escolar en el contexto colombiano, en especial por parte de universidades públicas como la Tecnológica de Pereira, la Pedagógica Nacional, la de Antioquia, dentro de las cuales se han creado grupos de investigación sobre el texto escolar como objeto material tangible.

EL COMBUSTIBLE PARA EL VIAJE: REFERENTES CONCEPTUALES

*Yo quiero conocer los pensamientos de Dios,
el resto son detalles.*

Albert Einstein (1879-1955)

Los referentes se establecieron teniendo en cuenta la macro-categoría de *política pública educativa*, así como las categorías emergentes, según lo señalado por Torres (1996) para el análisis de la información: pedagogía, didáctica y evaluación. Todas ellas se relacionan con las ciencias sociales como temática central de los textos escolares abordados.

En cuanto al marco conceptual, para la categoría de política pública educativa nos apoyamos en André Roth (2008); para la aproximación a la pedagogía y la didáctica en las ciencias sociales, en Arias (2005) y Benezam, Pages, Comes y Quinquer (1997). Estos últimos, además, se tomaron como base para la categoría de evaluación. A continuación nos referiremos a la macro-categoría y a las categorías mencionadas.

Política pública

La política pública designa la intervención de una institución u organización gubernamental que representa al Estado, con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales y colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática, a través de un conjunto de objetivos considerados necesarios o deseables (Roth, 2008).

De tal manera, la política pública se determina como un plan o curso de acción planeado y construido participativamente, con el propósito de orientar decisiones presentes y futuras a favor de intereses colectivos que privilegien la equidad y la inclusión social. Con ello se procura una sociedad que se enfoque en el desarrollo humano y social, en la integración política, la competitividad y la proyección cultural.

En este orden de ideas, las políticas públicas se soportan en posturas ideológicas, políticas, filosóficas y sociales. Por esta razón, corresponden a una o varias posiciones del Estado, o de otros actores relevantes, quienes establecen los elementos que contribuyen a determinar los factores que fortalecen, debilitan, amenazan o apoyan la viabilidad de toda política pública. Las políticas públicas no son un fin en sí mismas, son un medio utilizado por el gobierno de turno para dar respuesta a una problemática social específica.

Con base en lo anterior se puede afirmar que las políticas públicas son el resultado de las decisiones de actores gubernamentales. Generalmente, para poder desarrollarlas se tienen en cuenta unas etapas que corresponden a la definición del problema, la construcción de la agenda, la formulación, la decisión (o legitimación), la implementación y la evaluación.

Política pública educativa

Es reconocida como el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país, y fijan así mismo los objetivos de esta y los procedimientos necesarios para alcanzarla.

A partir del año 2002, bajo la mirada de las reformas e inclusiones realizadas al sistema educativo en Colombia, se percibe la reorganización institucional, el seguimiento a los procesos de certificación y acreditación y, de una u otra manera, a los procesos de gestión y administración. Entonces se empieza a evidenciar una influencia de los organismos multilaterales de crédito, como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en torno a la modernización del aparato estatal y gubernamental, representada en la inclusión de lo económico y productivo en lo educativo (Arias, 2014).

Así, para afirmar que existe una política pública educativa, esta debe contar con las siguientes características: sumar gobernabilidad y legitimidad, mejorar la calidad de la enseñanza como objetivo principal, ser divulgada para el conjunto de la sociedad, elevar el estándar de los aprendizajes adquiridos, aportar certidumbre a los procesos escolares, y simplificar, potenciar y dar mayor eficacia al sistema educativo de un país.

De la política pública educativa se derivan los lineamientos curriculares y los estándares básicos por competencias, que se constituyen en los dos ejes de reflexión de la investigación.

Lineamientos curriculares en ciencias sociales. Se reconocen como las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares para apoyar la elaboración de planes de estudio, la formulación de objetivos y la selección de contenidos (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2002).

En la propuesta del Ministerio de Educación Nacional, se identifican algunos componentes en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica y media, que deben analizarse a través de los siguientes elementos característicos:

- *Ejes generadores*, entendidos como agrupaciones temáticas importantes que se han hecho de la realidad social histórica pasada y presente. En torno a estas se integran ideas, conceptos, problemas, hechos y objetos, que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina, como la historia, la geografía, la antropología, la economía, la política, la ecología y la comunicación social. De este modo las convierten en herramientas para resolver aquellos interrogantes que nos plantea la realidad cotidiana. Por tanto, estos lineamientos curriculares son abiertos y flexibles.

- *Preguntas problematizadoras*, esto es, aquellos interrogantes que plantean problemas con el objetivo de fomentar la inquietud y la investigación constante. En otras palabras, como los impulsores de la búsqueda y la creación de un nuevo saber en el aula.
- *Ámbitos conceptuales*, que son los sectores en donde se agrupan varios conceptos fundamentales de las ciencias sociales en sus diversas disciplinas, que trascienden la historia y la geografía, y que ayudan a investigar y a resolver las preguntas problematizadoras. De aquí su carácter de integración y de espiral, por cuanto complejizan los conceptos en la medida en que se avanza en el proceso educativo.

Estándares básicos por competencias en ciencias sociales de grado noveno. El documento de estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales, conocido como la *Guía número 7*, considera como principal propósito el cambio de una educación tradicional, guiada por la acumulación de conocimientos, hacia un aprendizaje más significativo. En ese orden de ideas, según el documento, se trata de ser competente, no de competir. De aquí se derivan los parámetros y criterios, claros y públicos, de lo que todo niño, niña y joven deben saber y saber hacer, para lograr el nivel de calidad esperado en el área de las ciencias sociales, durante su estadía y paso por el sistema educativo. Por lo anterior, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Por lo tanto, los estándares básicos por competencias constituyen una guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de la educación a los estudiantes de Colombia. Al establecer lo que se debe saber y saber hacer en las distintas áreas y niveles, los estándares se convierten en una herramienta privilegiada para que cada institución pueda reflexionar en torno a su trabajo, evaluar su desempeño, promover prácticas pedagógicas creativas que incentiven el aprendizaje de sus estudiantes, y diseñar planes de mejoramiento que permitan no solo alcanzarlos sino superarlos.

Texto escolar de ciencias sociales de grado noveno

A partir de las revoluciones burguesas en el siglo XIX, surge la escuela como sistema público de enseñanza e instrumento privilegiado para introducir a la

población en la modernidad. La familia relega a la escuela su papel de primer socializador.

El libro y la palabra escrita centran totalmente la atención del proceso pedagógico y se convierten en “las” herramientas y en las fuentes de verdad del aprendizaje por excelencia. De la cultura oral, propia del antiguo régimen, se pasa al imperio del texto impreso (Arias, 2005, p. 29).

En este momento, así como en las épocas posteriores, obviamente con connotaciones diferentes, la escuela es la encargada de instruir y formar a los nuevos *ciudadanos*, con las características que el contexto exige. El texto escolar como producción escrita entra en el escenario asumiendo un papel protagónico.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se propicia un nuevo orden económico, político, militar, científico y cultural, y se crean los organismos multilaterales con una gran incidencia en las políticas públicas de los países denominados subdesarrollados. Estos cambios, entre otros, repercuten en las transformaciones de las ciencias sociales. Disciplinas como la historia, la geografía y la antropología se marginan para darles fuerza a otras como la sociología, la economía y la ciencia política, que pasan a ser consideradas como la trinidad estado-céntrica. En esa medida, marcan lo que se constituye como ideario de nación. Con ello se empieza a consolidar la idea de la aldea global en lo que se ha concebido como globalización (Wallerstein, 1996).

De tal manera, el texto escolar se define como elemento que permite el acercamiento a una determinada área o disciplina del conocimiento, como herramienta que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, y como elemento comunicativo y objeto tangible (Mejía, 1991).

Para ahondar un poco más en los orígenes del texto escolar, se ha recurrido a los estudios sobre el tema realizados en el contexto colombiano. En primer lugar, se reconoce los libros de texto escolar como parte del paisaje educativo desde hace mucho tiempo. En Europa occidental, estos aparecieron en los años 1750, pero hubo que esperar hasta 1830 para que aparecieran las denominaciones *manual escolar* o *texto escolar* (Stray, como se cita en Alzate et al., 2005).

En segundo lugar, para el caso colombiano, en términos históricos y a manera de ilustración, en 1845, el manual jugó un papel importante en los procesos de

formación de maestros en las escuelas normales. Entre 1822 y 1868 coexistieron en Colombia dos metodologías de enseñanza: la enseñanza mutua planteada por el inglés Lancaster y la enseñanza objetiva con base en la pedagogía de Pestalozzi. Estas metodologías se reflejaron en los manuales de enseñanza mutua que adoptó Colombia en 1826 para la escuela primaria (Zuluaga, como se cita en Alzate et al., 2005).

Indudablemente, el texto escolar ha tenido un reconocimiento histórico en el contexto colombiano. Se destaca su incidencia en los procesos de formación de maestros en las escuelas normales y en la construcción de la identidad nacional, esta última particularmente a través de los textos escolares de ciencias sociales, los cuales deben su aparición al interés por consolidar la idea de nación (Quiroz y Díaz, 2011).

En tercer lugar, dentro de las transformaciones del libro como texto escolar, se evidencian las distintas actividades de la escuela, discursos, disciplinas, acciones, procesos y objetivos, cuya preocupación son las condiciones de la educación en general.

Para Quiceno, la aparición en Colombia del texto escolar en el sentido planteado se produce en la época del liberalismo, entre 1930-1946, en ese entonces se llamará texto escolar, o libro de texto, al libro que ya no reproduce un método universal sino al libro que directamente se dirigía a una ciencia, producido por el Estado como un gran proyecto editorial, para los maestros y que contenía conocimientos sobre ciencia (Quiceno, como se cita en Alzate et al., 2005, p. 30).

Por otra parte, al aproximarnos a las políticas de los textos escolares nos encontramos en una disyuntiva. Si, por un lado, consideramos estos materiales curriculares como un modo de instalación curricular en las aulas, como una herramienta de implementación de los diseños, estos deberían ser seleccionados por los equipos curriculares y enviados a las escuelas. En este caso tendrá prioridad la adecuación curricular, el tipo de prácticas promovidas por el Estado y el alineamiento con los estándares de desempeño definidos. El riesgo de esta opción es que los materiales pierdan pertinencia, que los docentes no asuman el compromiso con relación a estos libros y, en consecuencia, que los utilicen menos.

Por otro lado, si los textos escolares son concebidos como una herramienta de apoyo a los procesos de gestión de la enseñanza que los docentes desa-

rollan, de asistencia técnica para el mejoramiento de sus estrategias en el aula, debieran ser ellos quienes diseñen dichas estrategias y, por tanto, quienes elijan los materiales apropiados. De aquí se derivaría la funcionalidad del texto en el aula, la claridad de las consignas, la motivación en los alumnos, el grado de autonomía que el docente permita en el manejo del material por parte de los estudiantes, entre otros elementos. En este caso, el riesgo se concentra en la pérdida de pertinencia curricular, y en la posibilidad de que los textos no traduzcan los objetivos de mejora contemplados por la política pública.

Esta disyuntiva plantea, en gran medida, el centro del debate alrededor de la política de desarrollo curricular, y en particular de la de los textos escolares; definir su carácter y establecer las prioridades implican una toma de decisiones, que condicionará luego el planeamiento y la implementación (laies y Cappelletti, 2011).

Para el caso de este estudio, se asume el texto escolar como herramienta y no como recurso pedagógico, en la medida en que puede o no ser utilizado por el docente del área de ciencias sociales de grado noveno, de acuerdo como han sido interpretados los diferentes documentos de la política pública educativa en el contexto colombiano, sin que ello afecte el desarrollo del currículo para esta área del conocimiento.

A partir de la experiencia chilena se han realizado estudios específicos que dan cuenta de la tensión señalada. Los maestros incorporan los materiales a sus estrategias con mayor convicción y frecuencia, cuando ellos han participado en su selección. El caso de las vitrinas pedagógicas colombianas muestra que, para este contexto, las elecciones no siempre se dirigen a las prioridades o definiciones públicas (laies y Cappelletti, 2011).

Es pertinente resaltar que cada texto escolar encarna una pedagogía, un modelo de enseñanza y aprendizaje, una conducción del estudiante. Este modelo se concreta en las maneras en que propicia la participación del alumno, ya sea como actor del proceso de aprendizaje, en el desarrollo de diferentes destrezas mentales y manuales, o como simple receptor de información que la memoriza. También se plasma en la frecuencia y organización de la participación: permanente, frecuente o escasa; estructurada o desorganizada; para mantener ocupado al alumno en un activismo a ultranza o para orientar su actividad hacia lo importante y significativo (Mejía, 1996, p. 21).

En consecuencia, el texto escolar de ciencias sociales debe responder a tres elementos fundamentales, como objeto de mediación desde la pedagogía, la didáctica y la evaluación.

Pedagogía

Hablar de pedagogía en ciencias sociales implica necesariamente dar respuesta a las preguntas *para qué* y *qué enseñar*. En este sentido, se entiende por pedagogía:

La reflexión sobre el propósito, el sentido, las prácticas, los medios, las formas y los usos inherentes a los procesos educativos, procesos que abarcan el sistema escolar, pero que lo superan teniendo en cuenta que la sociedad entera educa desde una lógica temporal pero también cultural (Arias, 2005, p. 20).

Didáctica

La didáctica da respuesta al interrogante *¿cómo enseñar?*, por tanto implica una articulación con lo pedagógico; así, el *qué* y el *cómo* son dos componentes del mismo aspecto. Desde una didáctica crítica se plantea, además, *¿para qué enseñar?*, o el sentido de la enseñanza, en este caso de las ciencias sociales; al tratarse de educación, no existen fórmulas, técnicas u opciones de carácter neutro (Arias, 2005).

La didáctica de las ciencias sociales es una disciplina que se ocupa de la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias sociales a fin de orientar su intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta materia. Para lo cual ha de disponer del conocimiento teórico y práctico necesario para dar respuesta, aunque sea tentativa, a las cuestiones fundamentales siguientes: *¿para qué enseñar ciencias sociales?*, *¿qué enseñar?*, *¿cómo hacerlo mejor?*, *¿qué, cómo y cuándo evaluar?* (Benejam et al., 1997 p. 11).

Evaluación

Este aspecto da respuesta a la pregunta *¿cómo evaluar lo enseñado?* La evaluación se definió en primer lugar como

(...) [un] proceso para obtener información sobre el aprendizaje, formular juicios y tomar decisiones. Desde un enfoque comunicativo, se

convierte en algo más, en un medio para conseguir aprendizajes, para traspasar y reelaborar conocimientos y actitudes, razón por la cual no existe una separación estricta entre las actividades de evaluación y las actividades de aprendizaje. Las actividades de evaluación no se realizan en un momento específico de la acción pedagógica, sino que se convierten en elementos permanentes. En la medida en que priman las actividades de autorregulación realizadas por los propios estudiantes, guiados por el profesorado, estas actividades tienen como finalidad el desarrollo progresivo de un sistema personal de aprendizaje y, por tanto, incluyen actividades de comunicación de objetivos, de planificación de las tareas y de apropiación de los criterios para realizarlas, así como actividades de identificación y de autogestión de errores que incluyen a los dos protagonistas del proceso antes mencionados (Benejam et al., 1997, p. 128).

EL MAPA DEL VIAJERO: PROCESO METODOLÓGICO

*Sobrestimamos el evento y subestimamos
el proceso, cada sueño realizado ocurrió
gracias a la dedicación de un proceso.
Jhon C. Maxwell (1947-)*

Tipo de investigación

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, comprendido como el conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos aplicados a los estudios en educación. Esta perspectiva implica la concepción de la investigación como proceso, de manera que la muestra, la recolección y el análisis se constituyen en fases que se realizan de manera simultánea (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para lograrlo, se utilizó el método documental, que consiste en un proceso de recolección, selección, interpretación, evaluación y redacción, a partir de lo que los expertos han dicho o escrito sobre la categoría y las subcategorías como ejes centrales de la investigación, lo cual se condensa en los referentes conceptuales. Aquí, el análisis de los datos se maneja desde la integralidad en relación a la forma en que las preguntas son formuladas y como se recogen y seleccionan los datos a través de los instrumentos diseñados. Dentro de

tal proceso hay un conjunto de cuestiones y procedimientos de investigación que, combinados con creatividad e imaginación, resultan en el análisis de los datos: un elemento clave del proceso de investigación que no puede reducirse a pasos y fases (Valles, 1999).

Proceso de recolección de la información

Teniendo en cuenta el carácter documental de la investigación y lo anteriormente expuesto, la recolección de la información se basó en un proceso de análisis de contenido categorial, de acuerdo con lo propuesto por Torres (1996):

Tabla I. *Concordancia objetivos, técnicas e instrumentos de recolección de la información*

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN
Determinar la incidencia de la política pública educativa colombiana en el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno, en la propuesta de dos editoriales durante el periodo comprendido entre 2004 y 2010	Identificar los principales referentes de la política pública educativa en Colombia que inciden en el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Matricial 	Matriz de análisis de política pública educativa
	Describir la transformación del texto escolar de ciencias sociales de grado noveno, de acuerdo con los referentes establecidos en la política pública educativa colombiana	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental • Matricial 	Matriz de análisis de textos escolares

Fuente: elaboración propia

Preanálisis

Consiste en los pasos de recolección y selección de la información preliminar; para el caso particular, obedece, en primera instancia, a los documentos oficiales de política pública educativa colombiana durante el periodo de 1994 a 2009, con el ánimo de seleccionar aquellos con posible incidencia en el texto escolar de ciencias sociales.

Tratamiento

Constituye un proceso de síntesis para discernir el contenido fundamental de los documentos, con el propósito de formalizarlos, a partir de categorías y subcategorías a priori y otras que surgen como categorías emergentes. También se conoce como *categorización*. “Las categorías son ‘temas’ de información básica identificadas en los datos para entender el proceso o fenómeno al que hacen referencia” (Hernández et al., 2010, p. 495).

Organización o codificación

Esta fase corresponde a la operación que retiene las ideas más representativas para vincularlas a unos términos de codificación adecuados, procedentes del lenguaje documental. Se realiza con el propósito de organizar y sintetizar la información obtenida con la aplicación de los instrumentos, pero además como una forma de validación de la información concerniente a la investigación cualitativa (Cisterna, 2005). Esta investigación utiliza una codificación alfanumérica, la cual consiste en la conjugación de letras y números.

Técnicas

Técnica matricial

Se adoptó el ejercicio de elaboración de matrices, por ser esta una técnica que permite la organización de la información que se requiere recolectar y analizar dentro de la investigación, es decir, la incidencia de la política pública educativa, como macro-categoría preestablecida en el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno. Esto es lo que se conoce como técnica de matriz para el análisis de contenido categorial (Ruiz, 2004). Esta técnica de recolección y análisis de la información permitió la articulación de la macro-categoría

preestablecida con los objetivos específicos de la investigación; a su vez, esta categoría se divide en tres subcategorías iniciales organizadas como pedagogía, didáctica y evaluación.

Instrumentos para la recolección de la información

Cuestionario para la decisión de la muestra

Este cuestionario se encuentra dividido en tres partes. En la primera parte se realiza una identificación de las instituciones educativas de acuerdo con su carácter (público o privado) y de los docentes según su formación y el tiempo que llevan en la institución educativa donde laboran. En la segunda se indaga por el papel que ocupa el texto escolar dentro de su práctica pedagógica, para el trabajo con los estudiantes o para el apoyo de su actividad docente. La tercera contempla la valoración que dan a esta herramienta pedagógica dentro de la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto colombiano.

Matriz de análisis de documentos de política pública educativa

Tiene como propósito responder al primer objetivo específico, a través del cual se realizó el análisis de los documentos tomados como ejes o referentes de la investigación. Esta matriz se diseñó bajo los siguientes criterios de análisis: primero descripción general del material, indicando sus características; segundo el marco conceptual, que plantea la descripción de las principales nociones propias de la disciplina de las ciencias sociales como pedagogía, currículo, didáctica y evaluación. Por último se aplicó el criterio de ejes o componentes formativos.

Matriz de análisis de textos escolares

Obedece fundamentalmente a la necesidad de dar respuesta al segundo objetivo de investigación. En este sentido, se plantea desde la categoría preestablecida de política educativa. Las subcategorías de pedagogía, didáctica y evaluación surgen a lo largo del proceso de tratamiento o codificación de la información.

COORDENADAS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

*Lo que hacemos no es nunca comprendido, y siempre
es acogido solo por los elogios o por la crítica.*

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

El proceso de análisis de la información inicia a partir de la estrategia de análisis documental, identificado como el conjunto de operaciones de carácter intelectual que se realizan para representar la información de los documentos primarios, objeto de la investigación. Se generan entonces otros documentos de tipo secundario, que contienen la identificación y el análisis de los primarios, organizados en categorías y subcategorías (Valles, 1999). Así, el análisis de contenido categorial hace referencia a la relación de los elementos del documento primario, es decir, a los documentos de política pública educativa y textos escolares, analizados a la luz de los instrumentos de recolección de la información establecidos: la matriz de análisis de documentos de política pública educativa y la matriz de análisis de textos escolares (Ruiz, 2004).

De esta forma, el análisis es una etapa dentro del proceso investigativo en la cual, una vez obtenido un volumen significativo de información, se procede explícitamente a realizar no solo las operaciones mencionadas en el ítem de metodología, sino también las de establecimiento de relaciones, jerarquías y tipologización de los datos referidos a su objeto de estudio. La etapa de análisis es tanto más pertinente cuanto más sean los datos recopilados acerca del objeto de estudio. Por ello, se desarrolló la fase de análisis en cuatro etapas: categorización y codificación, ordenación y clasificación, establecimiento de relaciones y establecimiento de redes causales y modelos analíticos (Torres, 1996).

Figura I. Matriz de tratamiento y codificación de la información

		Anexo 3 MATRIZ DE ANÁLISIS DE TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES DE GRADO NOVENO, PROPUESTA DE DOS EDITORIALES				
		Maestría en Docencia Responsables: Diego Alejandro López Ordoñez Diana Marcela Méndez Gómez				
MACRO CATEGORÍA	CATEGORÍAS	COD	SUBCATEGORÍAS	CO D	DESCRIPTORES	COD
POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA	PEDAGOGÍA ¿Para que enseñar y que enseñar?	CP	FINES Y OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	CP1	Nociones y concepciones de: ciencias sociales Ciudadano .	CP1a
					Función /reproducción /transformación	CP1b
					Orientación de la formación cognitiva procedimental, actitudinal o socioafectiva	CP1c
			DISEÑO CURRICULAR	CP2	Relación existente entre el conocimiento escolar y el científico : supremacía, equilibrio y/o subordinación. Niveles de compatibilidad, continuidad, discontinuidad, diversidad, independencia y coexistencia entre uno y otro tipo de conocimiento .	CP2a
					Enfoques de organización de contenidos: simple , complejo, analítico, sistémico. Referentes integradores: conceptos estructurales, interdisciplinarios, meta-disciplinarios.	CP2b
					Referentes y fuentes en la selección de contenidos: cotidiano, científico, cultural, escolar. Fuentes: problemas relevantes, conocimientos cotidianos científico-técnicos, etc.	CP2c
	Tipos de contenidos y su valoración: conceptuales, procedimentales, actitudinales.	CP2d				
	DIDACTICA ¿Cómo enseñar?	CD	FINES Y OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CD 1	Tipo de aprendizaje que se persigue: memorístico, autónomo por descubrimiento, significativo, cambio conceptual, de procedimientos, de actitudes, integral o globalizador, como investigación.	CD1a
					Metodología inmersa tradicional, tecnológica, constructivista, etc.	CD2a
			MODELO DIDÁCTICO, PRINCIPIO Y METODOLOGÍA EN LAS ACTIVIDADES	CD 2	Funciones de las actividades: movilizar saberes previos, indagación, reflexión, aplicación, compromisos personales, compromisos sociales.	CD2b
					Hay un tratamiento a las relaciones de contraste, de causalidad, relaciones espaciales y relaciones temporales.	CD3a
			SECUENCIACIÓN	CD 3	Ejes priorizados: histórico-cultural , espacial, ambiental, ético-político.	CD3b
					Estrategias utilizadas y su relación con los elementos didácticos propuestos.	CD4a
			RECURSOS O MEDIOS DIDÁCTICOS	CD 4	Tipos de recursos y actividades	CD4b
EVALUACIÓN ¿Cómo evaluar lo enseñado?	CE	CRITERIOS ELEMENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	CE1	Sentido centrado en: resultados, procesos, etc.	CE1a	
				Modelo basado en: respuestas conceptuales, construcción de problemas, resolución de problemas, preguntas tipo Icfes/Saber	CE1b	
				Relación entre lo que se pretende evaluar con lo que se quiere enseñar: objetivos, logros, competencias, contenidos, metodologías.	CE1c	

Fuente: elaboración propia

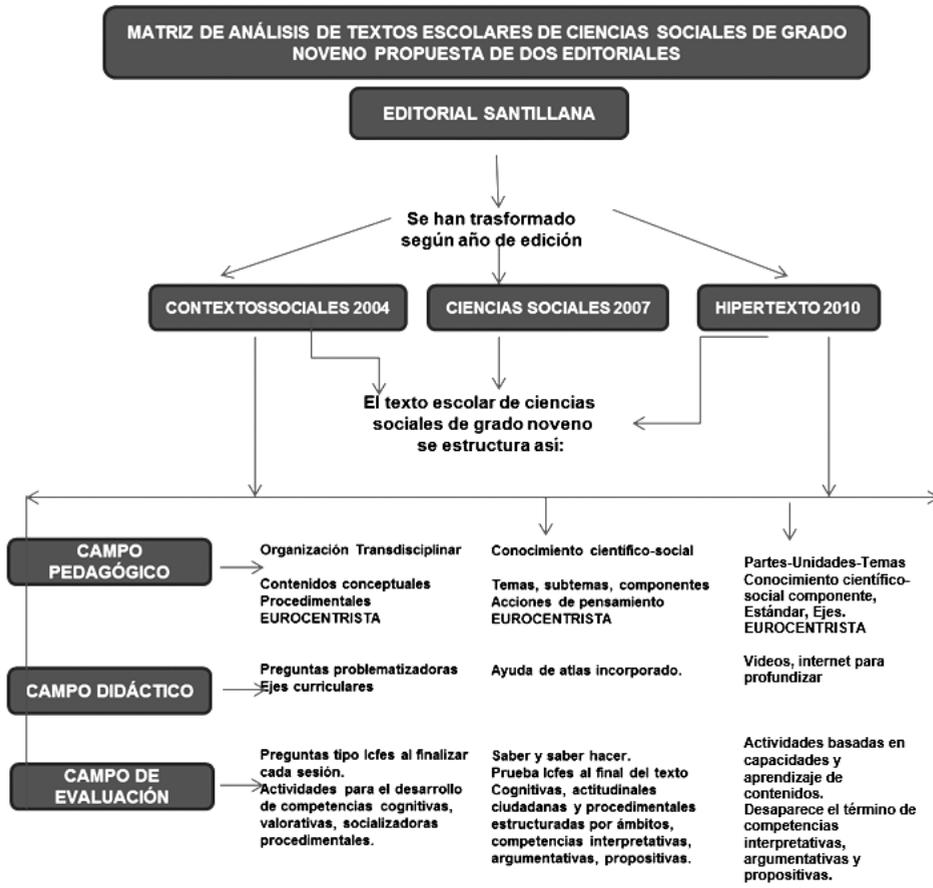
El establecimiento de relaciones, fase c del método, se realizó para cada una de las categorías de análisis (política pública educativa: lineamientos curriculares y estándares básicos por competencias; texto escolar: pedagogía, didáctica y evaluación), a partir de cada uno de los instrumentos de recolección de información indicados. Esto llevó a construir los mapas semánticos.

Figura 2. Matriz de análisis de textos de ciencias sociales de grado noveno (Propuesta Norma)



Fuente: elaboración propia

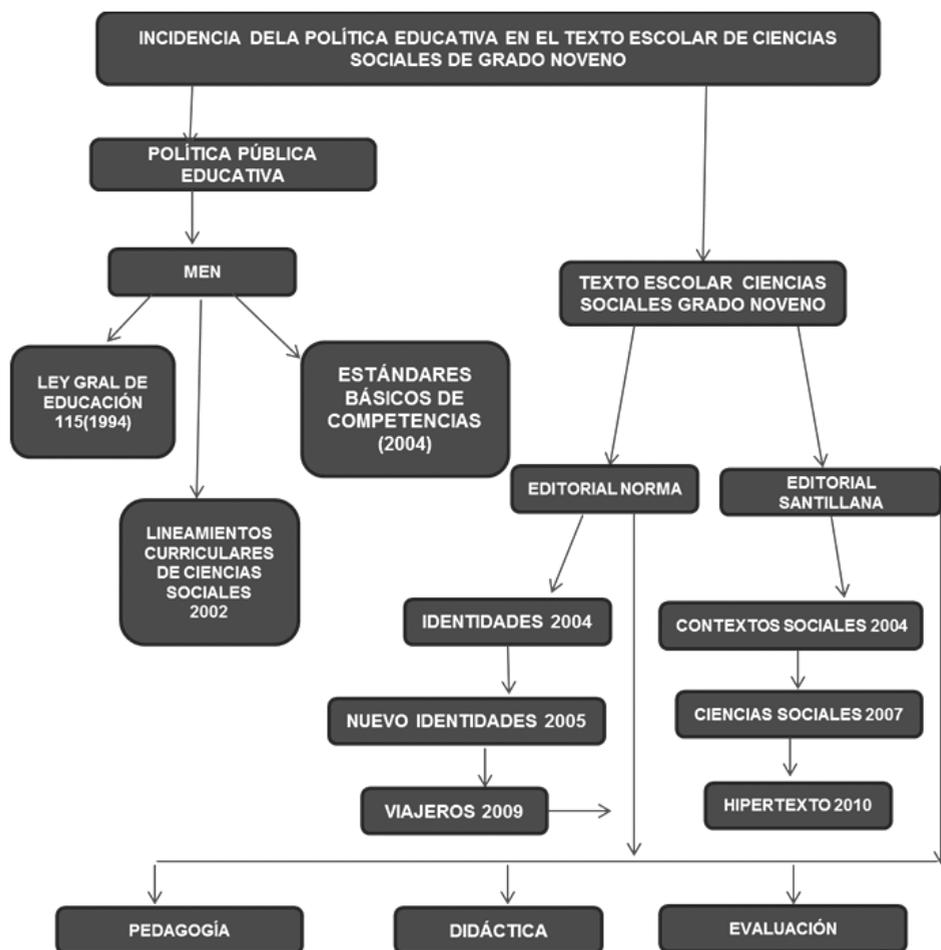
Figura 3. Matriz de análisis de textos de ciencias sociales de grado noveno (Propuesta Santillana)



Fuente: elaboración propia

Con base en lo anteriormente expuesto, se llegó a la última fase, consistente en el establecimiento de redes causales y modelos analíticos. En esta etapa se crearon puntos de acceso semántico o campos semánticos y se originaron relaciones e interconexiones, partiendo de lo detallado anteriormente, lo cual dio origen a unos mapas conceptuales. Este es el resultado de integrar los mapas semánticos diseñados, a partir de las subcategorías comunes encontradas en cada uno de ellos.

Figura 4. Incidencia de la política educativa en el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno



Fuente: elaboración propia

Para garantizar la confiabilidad y validez del análisis, se realizó un proceso previo de depuración de los datos, verificación de estos, contraste de los resultados parciales con la realidad estudiada, y aplicación rigurosa de las recomendaciones prácticas sugeridas por Bogdan y Taylor (1992), citado por Torres (1996).

Por último, se encuentra la fase de interpretación. Con base en los esquemas o mapas semánticos, se establecieron unas relaciones predominantes que pusieron a dialogar el trinomio compuesto por los referentes conceptuales (marco referencial), la macrocategoría (política pública educativa) y las subcategorías —o lo que para el presente trabajo se consideran como categorías emergentes—, por una parte, y los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno de las editoriales Norma y Santillana y el equipo investigador, por otra.

TESOROS: PRINCIPALES HALLAZGOS ENCONTRADOS

*Sorprendernos por algo es el primer
paso de la mente hacia el descubrimiento.*
Louis Pasteur (1822-1895)

En concordancia con el análisis y la interpretación realizados, se establece que la incidencia de la política pública educativa en los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno en el contexto colombiano, durante el periodo comprendido entre 2004 y 2010, está relacionada de manera directa con los lineamientos curriculares (2002) y con los estándares básicos por competencias en el área, en tres aspectos fundamentales: la pedagogía, la didáctica y la evaluación.

Lo anterior se deriva de la organización y presentación de las temáticas o contenido, de la secuencia didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales y de la evaluación externa de carácter nacional. Las editoriales seleccionadas, Norma y Santillana, expresan en los diferentes textos analizados una incidencia de los elementos de la política pública y unas transformaciones a lo largo del tiempo de la investigación.

Se aprecia cómo, para los docentes de la ciudad de Bogotá, el texto escolar no aparece como algo ajeno a la escuela ni a la actividad que ellos desarrollan, ni como un agente que los sustituya. A pesar de que las editoriales siguen funcionando bajo la lógica de los contenidos, en el área de las ciencias sociales de grado noveno, para los docentes estos constituyen un valioso material de consulta. También los emplean para la preparación de sus clases en las instituciones educativas, donde se asume la prohibición de solicitarlo

como una política pública. De allí que a luz de este trabajo se considere que el texto es una herramienta pedagógica que puede o no estar presente en la escuela, y no un recurso pedagógico que tendría carácter de indispensable.

Hallazgo 1

Sin lugar a dudas, de los dos principales referentes de política educativa identificados que inciden en el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno, el más representativo es el de estándares básicos por competencias, ya que incide en la elaboración de los textos escolares, en la medida en que está relacionado con la dinámica de medición a través de la evaluación por parte de las pruebas estandarizadas. La influencia está relacionada con tres aspectos fundamentales: la pedagogía, la didáctica y la evaluación, elementos relevantes en la dinámica de enseñanza y aprendizaje, en la que el texto escolar interviene como un objeto de mediación.

Hallazgo 2

Un aspecto hallado, al cual se ha denominado *lenguaje de referentes*, hace manifiesta la incidencia de los lineamientos curriculares y los estándares básicos por competencias de una manera nominacional, como elementos de la política educativa en el contexto colombiano en los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno, de las propuestas editoriales de Norma y Santillana, en el periodo comprendido entre 2004 y 2010.

En algunos de ellos, principalmente en *Identities* (2004) y *Nuevo identidades* (2005), de la editorial Norma, estos referentes de política pública educativa aparecen mencionados tanto en la portada como en la estructura general. En el texto *Identities* (2004) se contempla la denominación de “Lineamientos y competencias”, y en el *Nuevo identidades* (2005), la de “Estándares y competencias”.

Cabe anotar que en muchas ocasiones los documentos de política pública educativa no son lo suficientemente publicados, debatidos y analizados, lo que conduce a confiar en la interpretación dados a estos por parte de las diferentes propuestas editoriales del mercado. Recordemos que, para el año 2004, ya se encontraban en debate tanto los *lineamientos curriculares* como los *estándares básicos de competencias* en esta área.

Hallazgo 3

Si bien es cierto que se incluyen en las dos editoriales y en las diferentes ediciones elementos como logros, ejes, propósitos, preguntas problematizadoras, unidades y ámbitos, en general los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno se siguen organizando bajo la estructura de temas y contenidos. A pesar de las ideas que plantean la necesidad de realizar unos cambios y transformaciones en esta lógica, se insiste en que se alcanza un mayor aprendizaje en tanto más contenidos se abarquen. Se encuentra, entonces, una desproporción entre los contenidos presentados y los tiempos asignados para el aprendizaje de las ciencias sociales, en particular para el caso que nos compete, dado que esta tiene una asignación de cuatro horas semanales en los planes de estudio.

Lo anterior señala que, aunque existe una estructura que está encabezada por los ejes curriculares, seguida por los propósitos de estos, unas unidades que los desarrollan y finalmente los ámbitos en donde están inmersas las competencias científicas y las competencias ciudadanas, el énfasis en los textos escolares de ciencias sociales sigue estando en los contenidos.

Finalmente, se evidencia que, a pesar de las innovaciones y propuestas pedagógicas alternativas para esta área, se sigue trabajando desde una lógica de la pedagogía tradicional, quizás porque esta se encuentra más acorde con la lógica del mercado que manejan las editoriales con sus respectivos equipos.

Hallazgo 4

Si bien todos los referentes de la categoría política pública educativa en Colombia han incidido con diferente intensidad, de conformidad con el periodo analizado en que ellos surgen y en el que es elaborado el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno de las editoriales Norma y Santillana, se demuestra que esta categoría ha influido fundamentalmente en tres aspectos o escenarios a saber: pedagógico, didáctico y evaluación. No obstante, el escenario que más incide, bien sea en términos de nominación o de actividades, es el de evaluación, referido a las competencias ciudadanas.

Evidenciamos una influencia marcada de la evaluación en relación con los elementos planteados desde el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (Icfes) (hoy Instituto Colombiano para la Evaluación de la

Educación), en los textos escolares de Norma y en los de Santillana, hasta el punto de encontrarse apartados como “Pruebas Icfes” y, luego de 2009, como “Pruebas Saber”. Sin embargo, un aspecto que llama nuestra atención es que estos elementos de tipo evaluativo no obedecen a una lógica de proceso para el desarrollo de habilidades, capacidades o competencias. Por el contrario, se limitan a una serie de actividades para fomentar la destreza de responder a la prueba generada desde el lápiz y el papel.

Parece ser, además, que el tema de las competencias se encuentra marcado en las dos editoriales como un asunto de lenguaje, es decir, de manera denominacional, más que un asunto de desarrollo de competencias, por parte de las dos editoriales en las diferentes ediciones de los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno abordados.

Hallazgo 5

Es importante reconocer que, siendo el texto escolar un objeto de mediación pedagógica, este presenta limitaciones, y la principal está relacionada con el desarrollo de competencias. Las competencias son incluidas como un tema de nominación y referenciación en diferentes documentos de política pública educativa, tanto en el contexto colombiano como en el latinoamericano, pero poco desarrollado en términos pedagógicos.

El aspecto de las competencias (con el que el Estado ha relacionado la evaluación en los últimos años) no se encuentra enmarcado dentro de una lógica de proceso, como debería ser, sino que corresponde a una serie de actividades sugeridas en cada uno de los textos escolares. Aunque se evidencia una transformación al respecto, en ocasiones esta da lugar a confusiones, ya que, de una edición a otra, se pasa de enfatizar determinadas competencias a destacar otras, sin que quede clara la lógica empleada para dicho cambio. Esto quizás obedezca a la dificultad de evaluar competencias relacionadas con el saber hacer a través de pruebas de lápiz y papel. Por ejemplo, en el caso de la editorial Norma, en las ediciones de 2004 y 2005, el tema se centra en las competencias científicas y ciudadanas, mientras que en la edición de 2009 aparecen las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas al lado de las ciudadanas.

Las competencias, al ser el resultado de un proceso, deben comenzar a desarrollarse en el ámbito familiar y en los procesos de socialización dentro de

esta, como primer responsable de la educación. Luego tendría que permear las instancias educativas en los diferentes niveles de formación, de tal manera que en grado noveno se fortalezcan y consoliden a partir del proceso de mediación pedagógica realizado por los docentes, no solo de esta área del conocimiento sino de las diferentes disciplinas que conforman el plan de estudios para grado noveno de la educación básica secundaria, como último año de la educación obligatoria en el contexto colombiano.

CONCLUSIONES, PROSPECTIVA E IMPACTO

*A veces creo que hay vida en otros planetas,
y a veces creo que no. En cualquiera de los dos casos
la conclusión es asombrosa.*
Carl Sagan (1934-1996)

Conclusiones

- 1) Se puede afirmar, sin lugar a dudas, que el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno se ha transformado, en la medida en que ha recibido influencia de los referentes de política pública educativa (lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias), en la pedagogía, la didáctica y la evaluación. Estos elementos de política han sido influenciados por dinámicas internacionales de orden político, económico y académico.
- 2) Indudablemente, los docentes de ciencias sociales encuentran y reconocen el texto escolar de esta área de grado noveno como herramienta pedagógica y como uno de los componentes del currículo, mas no como el único. Esta herramienta está atravesada por una serie de tensiones en torno a los siguientes elementos: la necesidad de un currículo único nacional vs. un currículo pertinente que responda a las diferencias regionales y culturales, y que no esté en contravía de la autonomía escolar; la integración de las ciencias sociales vs. la dinámica de cada una de las disciplinas, como la historia, la geografía, las ciencias políticas y la economía; la enseñanza de las ciencias sociales de manera integrada vs. la evaluación externa nacional en torno a las competencias ciudadanas.

No obstante las limitaciones de un texto escolar en tanto objeto de mediación, es pertinente reconocer que es una herramienta pedagógica

para el caso particular de las ciencias sociales. Por tanto, el texto tiene un énfasis con relación a la pedagogía asociada a los contenidos, pero fundamentalmente son los docentes quienes los dinamizan, por cuanto son los verdaderos sujetos de las mediaciones pedagógicas en el aula en esta área del conocimiento.

Entonces, continúa vigente la afirmación de que los libros de texto escolar ejercen una importante función de mediación en los procesos de instrucción y socialización de las nuevas generaciones, y su posicionamiento ante numerosos aspectos del orden social. Los libros de texto escolar son expresión de la *ratio* pedagógica de la época, son parte integrante de la *paideia* que las sociedades privilegian; son un objeto didáctico, pero también un objeto de investigación histórica de primera mano (Choppin, Boorre, Ulvieri, Escolano y Choppin, como se citan en Alzate et al., 2005).

El texto escolar, bien elaborado o no, es un mediador de la actividad pedagógica en la escuela y fuera de ella. Por otra parte, en países como el nuestro, donde por razones económicas el acceso al texto es limitado, las bibliotecas escolares están mal dotadas y la disponibilidad de libros es precaria, el texto escolar se constituye en un banco de información que no puede ser desechado por el docente (Alzate et al., 2005, p. 165).

- 3) En la medida en que el texto escolar se reconoce como objeto de mediación, es relevante el rol que ejerce el docente del área de ciencias sociales como sujeto de mediación. Puesto que no se tiene la divulgación suficiente de los documentos de política pública educativa, es difícil que se avance con respecto a otros aspectos característicos de una política pública educativa, especialmente su materialización. Dentro de estos se encuentran elevar el estándar de los aprendizajes adquiridos, aportar certidumbre a los procesos escolares, y simplificar, potenciar y dar mayor eficacia al sistema educativo de un país. Por ello, quizás hemos desperdiciado la posibilidad de trabajar de la mano con las editoriales en la interpretación y comprensión de estos y otros documentos de política, y descansamos en lo que otros profesionales no licenciados en el área de las ciencias sociales plantean y manifiestan en los textos escolares.

Para los docentes, el texto se convierte en una herramienta valiosa de ayuda, tanto en lo pedagógico así como en cuanto mecanismo de control

de los estudiantes, especialmente en las instituciones educativas de carácter público, en donde la democratización de la educación se ha elevado a un número considerable de estudiantes con relación a docente por aula. No obstante, el docente experimenta una gran tensión al usarlo, por una parte en lo que respecta a la interpretación de la Ley General de Educación (1994), que lleva a que algunos asuman el apartado de los bibliobancos como una prohibición de solicitud de texto escolar, y, por otra, por la dinámica que encuentra el docente en el aula.

Los licenciados en ciencias sociales participantes en la investigación han asumido una postura crítica frente a la concepción tradicional del texto escolar de ciencias sociales como recurso pedagógico. Para trascenderlo, es necesario que el docente recupere su papel protagónico como sujeto de mediación, por encima de una dinámica de uso o abuso del texto escolar. Sin embargo, pocos han avanzado hacia la construcción propositiva de herramientas o elementos alternativos, y con ello han negado la posibilidad de pasar de la crítica a la acción.

- 4) Si se pretende dar profundidad a los planteamientos de la Constitución nacional, se debe trascender el ámbito eurocentrista encontrado en los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno, especialmente en los de la propuesta editorial de Santillana. Si bien es cierto que, a partir de la Ley General de Educación Nacional promulgada en 1994, se da un énfasis a los temas relacionados con el ámbito nacional y el contexto latinoamericano y del Caribe, la aproximación a las ciencias sociales se da desde una concepción eurocentrista, quizás la explicación a esto obedezca en parte, a la procedencia de algunas editoriales y a la tradición emanada desde las épocas de nuestra conquista y colonización.

En este mismo sentido, la concepción eurocentrista se erige como tal desde los mismos lineamientos curriculares. De este modo, se desconocen las tradiciones milenarias orientales, y se niega la posibilidad de analizar y abordar, desde una perspectiva crítica, los conflictos que aquejan en la actualidad al Medio Oriente entre Israel y Palestina, por ejemplo. Este es un elemento que aparece muy marcado en los lineamientos curriculares para el área y es fuertemente criticado por los docentes con formación de licenciados en ciencias sociales. Ello incide en la transformación de los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno en una dilución de la identidad nacional.

A propósito, llama la atención el papel que juega la identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno, cuando la escuela y los textos escolares están bajo el panorama de los nuevos órdenes de organización mundial y la consolidación de la idea de la aldea global, en lo que se ha concebido como globalización. En la medida en que esos nuevos órdenes alteran las formas de organizar, producir, sentir y relacionarse del hombre tradicional, también alteran la manera de educar (Arias, 2005).

En este panorama, la identidad juega un papel preponderante en la conformación del proceso de los Estados-nación, en la construcción de un imaginario, de concepciones e idearios en torno a las representaciones sociales. de esta. Lo que anteriormente expuesto supone que la identidad nacional plasmada en los textos escolares de ciencias sociales cobra vigencia y alta importancia, cuando se trata de responder a ese ideario de nación. A través de los textos escolares el Estado se permite plasmar y transmitir representaciones sociales, a las cuales considera totalmente válidas, y brinda las referencias culturales que determinan la pertenencia a diferentes grupos sociales, es decir, de alguna manera los textos escolares definen los parámetros de la identidad (Yáñez, 2010). La dinámica cambió con los últimos elementos de política pública educativa asumidos por el Estado colombiano a partir de la Constitución Política de 1991. Si bien las dos propuestas editoriales estudiadas incluyen, en sus diferentes ediciones, temas relacionados con la identidad nacional, en torno a sus elementos fundamentales (el territorio, la ley, la religión y la iconografía), es evidente que estos no tienen desarrollos profundos y significativos que pudiesen contribuir al desarrollo de la identidad nacional. La editorial Norma es una excepción pues, quizás por su condición de editorial nacional, enfatiza temas de identidad nacional y de procesos de participación; Santillana, por el contrario, prioriza asuntos de carácter más globalizado. Por tanto, esa tensión en torno a la ausencia de unidad nacional no es ajena a los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno analizados.

- 5) No es exagerado decir que, siendo el texto escolar una herramienta de mediación pedagógica, un facilitador de procesos de socialización, un determinante en la proyección de visión de la sociedad, todo esto situado en el proyecto político-social, trata de responder a esa ideología oficial que el Estado establece y considera aceptable para la sociedad en un momento histórico determinado. Tal ideología se plasma en modelos discursivos

como las políticas públicas educativas. Quienes producen los textos escolares tratan, de responder a dicha ideología, pero también a las dinámicas de mercado y otras de carácter internacional, que en ocasiones riñen con las dinámicas y pretensiones de carácter nacional (Mejía, 1996). En pocas palabras, además de las políticas públicas educativas, como elementos que intervienen en la producción de textos escolares, también existen unos condicionantes psicopedagógicos, prescriptivos y empresariales, a los cuales debe responder esta herramienta y objeto de mediación.

- 6) El texto escolar de ciencias sociales de grado noveno cumple varias funciones, la primera de las cuales es ser un objeto de mediación entre el alumno y el conocimiento específico del área y, por ende, el principal medio de acceso a los contenidos del currículo. El problema para el contexto colombiano es que, a partir del año 1994, desaparece el currículo único, por tanto se le dificulta cumplir con la responsabilidad de fijar y concretar las propuestas del currículo, haciéndolas operativas mediante una metodología, unos contenidos, una secuencia y unas actividades. Sin embargo, aún el texto escolar determina, de alguna manera, lo que hay que aprender o enseñar. Por ello, para el profesor se convierte en un instrumento de apoyo, en una propuesta a utilizar según su estilo y formación, al ser un estructurador y organizador del aprendizaje.
- 7) Los textos escolares actuales están mejor elaborados, y en el proceso participan en mayor proporción historiadores, geógrafos, economistas, politólogos y sociólogos, que aportan al contenido de diversas temáticas desde su propia disciplina, al igual que a los métodos y técnicas (Quiroz y Díaz, 2011 p. 8).

Lo anterior obedece, sin lugar a dudas, a que las propuestas editoriales operan desde ejercicios de interpretación de varios elementos relacionados con el currículo, demandas de los profesores y necesidades de los alumnos, lo cual conduce a una selección de contenidos; el área de conocimiento, el marco legal, las necesidades y demandas de los docentes y la concepción editorial, en lo que respecta a la secuenciación de los contenidos; las corrientes, las tendencias didácticas, la filosofía editorial. Todos esos elementos, que deben ser considerados por las editoriales en la elaboración de los textos escolares de ciencias sociales, determinan la metodología didáctica.

A esto se suman unos principios básicos profesionales en torno al tema de edición como información adecuada, clara y ordenada, combinada con una buena redacción. Esto hace que los textos escolares sean cada vez más llamativos y de calidad, y que se utilicen también para suplir las dificultades de interpretación de las políticas públicas educativas, por desconocimiento o quizás por falta de interés de profundizar en aspectos relacionados con el tema de las políticas públicas educativas y sus intencionalidades, por parte de algún sector de docentes.

Prospectiva

Sigue vigente la necesidad de investigar los textos escolares desde una perspectiva global y contextualizada, teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, procesos de elaboración y de aprobación desde la fase inicial, no sólo en ciencias sociales sino en las diferentes áreas del conocimiento: quién o quiénes son los autores; desde qué lógica escriben; importancias y diferenciaciones; cómo convocar a los docentes de las ciencias sociales para que escriban y reflexionen sobre su experiencia, y para que propicien aportes de tipo pedagógico y didáctico a estos textos de orden valioso para los diferentes grupos editoriales; valorar el producto mismo como instrumento didáctico y pedagógico, y como agente ideológico y político, y prestar una atención particular a la convocatoria o vinculación de los docentes de esta área del conocimiento, para que sean partícipes de los procesos de edición.

Por tanto, uno de los elementos en los que es necesario ahondar para futuras investigaciones es la voz directa de los editores, para conocer de primera mano y a profundidad la lógica a partir de la cual se lleva a cabo la edición de los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno en el contexto colombiano. Es pertinente y necesario incluir en futuras investigaciones técnicas como la entrevista a profundidad para los editores, e incluso considerar otras editoriales no tenidas en cuenta en la presente investigación.

Además es pertinente e imperativo investigaciones sobre los elementos de identidad nacional presentes en las últimas ediciones de los textos escolares en un contexto globalizado como en el que nos encontramos inmersos.

Impacto del trabajo

Sin lugar a dudas, la indagación sobre la incidencia de la política educativa en el texto escolar de ciencias sociales de grado noveno es de vital relevancia. Es un

debate necesario en el ámbito pedagógico colombiano, y en él es fundamental la perspectiva de los docentes como resultado de procesos de investigación. La investigación es útil e innovadora en la medida en que aborda los aspectos de tipo contextual que inciden en la elaboración del texto escolar de ciencias sociales de grado noveno. Indudablemente es allí, desde las relaciones generadas entre las políticas educativas y el mercado editorial, que se hizo oportuno vislumbrar el panorama de los libros de texto escolar de ciencias sociales. Esto permitió evidenciar su incidencia y la articulación en torno a las tendencias de la enseñanza y la evaluación de esta área del conocimiento, durante el periodo comprendido entre 2004 y 2010.

BRÚJULA: RETOS Y DESAFÍOS PARA EL ÁMBITO EDITORIAL

*Inteligencia es la habilidad de adaptarse
a los cambios.*

Stephen Hawking (1942-)

Es importante iniciar por el reconocimiento del esfuerzo que las editoriales realizan en la edición de cada texto escolar de ciencias sociales, al establecer una conjugación o balance entre los diferentes elementos, que en el contexto colombiano se presentan como condicionantes de tipo legal, pedagógico, prescriptivo y, por supuesto, empresarial. En cada uno de ellos se encuentran aspectos relevantes.

En lo relativo al condicionante legal, se hallan el currículo, el calendario, el ciclo de vida y el control, que está equiparado a las intencionalidades de los diferentes referentes de política pública educativa y al precio. Para el condicionante pedagógico se identifican las capacidades intelectuales y el desarrollo evolutivo de los estudiantes de grado noveno de la educación básica secundaria, así como las características disciplinarias de ciencias sociales. Dentro de la visión del prescriptor, las editoriales reconocen la corriente psicopedagógica, la imagen de marca, el estilo pedagógico de determinada época, la realidad sociocultural y las expectativas con respecto al área a la que pertenece el texto escolar.

Finalmente, pero no por ello menos importante, están aquellas condicionantes relacionadas con el ámbito empresarial, y que marcan la diferencia entre una editorial que permanece a lo largo del tiempo y una que desaparece; estas

tienen que ver con la cultura o filosofía editorial, la necesidad de vincular criterios de rentabilidad, inversión en catálogos, mecanismos de promoción/publicidad, cobertura comercial y, por supuesto, una responsabilidad ética en la edición o producción.

Indudablemente el trabajo del editor es un ejercicio de interpretación, no solo para las ciencias sociales sino para otros ámbitos de la enseñanza en los diferentes niveles de educación en el contexto colombiano e iberoamericano, lo que se refleja en cuatro elementos básicos.

En primer lugar, la selección de contenidos que obedece a una lógica de interpretación del currículo, que en un contexto como el colombiano se hace más difícil al no existir un currículo único de carácter nacional como si sucede en otros países iberoamericanos; las demandas del profesorado (que interpreta la ley en las instituciones educativas de carácter público como el impedimento para pedir texto escolar), y las necesidades de los estudiantes que, en el contexto del Distrito Capital, tienen una dinámica relacionada con las capacidades ciudadanas, la ciudadanía y la convivencia, no exclusivamente en el área de las ciencias sociales, sino como un elemento transversal del currículo.

En segundo lugar, una secuenciación de esos contenidos seleccionados, resultado de la interpretación lógica del área de las ciencias sociales, el marco legal (estándares básicos por competencias y lineamientos curriculares), las necesidades y demandas del profesor (generalmente asociadas a las evaluaciones externas) y una concepción editorial. En tercer lugar, una metodología didáctica, derivada de la interpretación de corrientes y tendencias didácticas, de una filosofía editorial. Finalmente, unos principios básicos profesionales que tienen que ver con la interpretación de una información adecuada, clara y ordenada, y con una redacción de calidad.

Una primera visión general de la evolución del texto escolar frente a los retos y desafíos planteados al ámbito editorial se puede derivar de la aproximación al texto escolar de ciencias sociales de grado noveno en el contexto colombiano, durante el periodo de 2004 a 2010: primero, un libro impreso con unos servicios asociados en soporte digital (recursos multimedia para preparación de evaluaciones externas o generador de exámenes); luego, un libro impreso de apoyo con soporte digital, mezclado con unos servicios vinculados al contenido del libro digital; y, quizás más adelante, un texto escolar totalmente digital, con

servicios digitales integrados, que incluya herramientas y comunidades más que contenidos, y con unas propuestas para nuevos segmentos (por ejemplo, la formación del profesorado o sugerencias para el hogar, ya que se hace evidente el aumento de la formación en casa, aun en el contexto latinoamericano).

Las editoriales pueden plantearse la posibilidad de vincular a los licenciados de ciencias sociales en los procesos de edición escolar. Sin lugar a dudas y dado su dominio disciplinar, se centrarían más en procesos que en contenidos con relación a aspectos de tiempo y espacio, con un énfasis en el pensamiento histórico y geográfico. De otra parte, su formación pedagógica y didáctica les permitiría ahondar en una lógica que promueva el desarrollo de procesos, en la que el texto se constituya en una excusa para el desarrollo de estrategias pedagógicas: salidas pedagógicas contextualizadas, diseño de ambientes significativos, con sentido y con visión de la incidencia de la vida del sujeto en la comunidad.

Además, es importante resaltar en este ámbito iniciativas como la de Arias (2005), en relación con propuestas didácticas para la enseñanza de esta área del conocimiento, soportadas en la propuesta de *modificabilidad estructural cognitiva* del judío Reuven Feuerstein. Su planteamiento consiste en reivindicar al ser humano, entendido como un organismo abierto al cambio, y con una inteligencia dinámica, flexible y receptora a la intervención positiva de otro ser humano. Por ello, este enfoque ofrece la oportunidad de desarrollar la inteligencia y, por ende, el talento de cualquier persona que reciba una correcta mediación. Lo anterior denota que se puede trascender, desde una postura política, el reduccionismo de los textos escolares de esta área por parte de las editoriales que no han superado históricamente su énfasis en los contenidos y las actividades.

Indudablemente nos encontramos frente a grandes retos y desafíos de los estudiantes de la época actual, conocidos como la *generación pantalla*, que motivan y las transformaciones en el ámbito editorial. Eso requiere un cambio de perspectiva, no solo en las editoriales sino en los gobiernos como principales ideales de la educación, y de los docentes que participan en el proceso. Este incluye que el docente pase de ser transmisor de información a mediador/facilitador que ayuda y guía, romper con el esquema vertical y crear uno nuevo que involucre la participación de los diferentes actores con discursos multidireccionales y colaborativos, la transición de las escuelas desde *instituciones de enseñanza a comunidades de aprendizajes*.

Estos elementos proyectan una educación basada menos en los espacios físicos (en los cuales se ha centrado la inversión educativa en las administraciones públicas de los últimos doce años en el país) y más en las personas que aprenden, así como en los recursos y en aquellos con quienes interactúa. Tal y como se visualiza, ello requiere, entre otros aspectos, romper la tradicional ausencia de una reflexión pedagógica contextualizada por parte de las administraciones locales, regionales y nacionales que, como ya se mencionó, están obsesionadas con la dotación de infraestructuras y dispositivos; también, una reducción de la brecha digital entre los alumnos y los profesores, y resolver problemas de conectividad en diferentes regiones, incluso en las ciudades capitales.

La escuela no puede seguir ajena, desarticulada y descontextualizada de las demandas económicas, de las necesidades sociales, de los cambios culturales y de las expectativas pedagógicas. Es un hecho innegable que en estos aspectos el ámbito editorial puede jugar un papel relevante, pero no determinante si no se llevan a cabo modificaciones estructurales. Estas tienen que ver con las lógicas mencionadas, con unas voces evidentes, resonantes y estridentes que pocos se han atrevido a escuchar.

En la lógica de las demandas económicas, estas voces se relacionan con la necesidad de una fuerza laboral altamente capacitada y cualificada en el uso de la tecnología, la necesidad de una generación *tecnificada* que soporte la economía del conocimiento y unas tecnologías pueden conjugar un doble juego: vía de ahorro e incremento de la productividad.

En la lógica de las necesidades sociales, esas voces plantean la posibilidad de avanzar hacia la igualdad de oportunidades (como el acceso a la educación), además de reducir la brecha digital entre las diferentes clases sociales. En la lógica de los cambios culturales, las voces claman por salir del anquilosamiento en el que se encuentra la escuela y que deje de estar ajena a los nuevos formatos y contenidos de la cultura digital.

Por último, en la lógica de las expectativas pedagógicas, se debe partir de dos reconocimientos, el primero con referencia a las tecnologías como catalizadoras de ese cambio educativo tan anhelado y la segunda con relación a un modelo escolar industrial obsoleto, y cuya transformación puede estar apalancada en las tecnologías de la informática y la comunicación.

No solo las editoriales, sino la sociedad colombiana en general, requieren la formulación de un nuevo modelo pedagógico. Se trata de rediseñar los procesos de enseñanza y de trazar las necesidades de formación y de contenidos, y las herramientas para ese nuevo ambiente. El objetivo es que den respuesta a los retos y desafíos de una nación en posconflicto de forma contextualizada y no a partir de la mera adopción acrítica de modelos que hayan dado resultados en corto tiempo, como el adoptado por la ministra de Educación sobre la evolución académica, inspirado en un modelo de Minas Gerais (Brasil).

Ese modelo pedagógico debe asumir nuevos códigos. La tecnología debe tener un espacio relevante, pero sin sobredimensionarla, en tanto que es solo un instrumento. Por lo tanto, también se requiere posibilitar una transformación de una enseñanza centrada en contenidos y trascender el simple cambio de escenario.

REFERENCIAS

- Alzate, M., Arbeláez, M., Gómez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Informe del proyecto “Uso de los libros de texto de ciencias sociales e historia en grado 7.º de la educación básica secundaria en Colombia”. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://blog.utp.edu.co/investigacioneducacionypedagogia/files/2011/02/El-texto-escolar-y-las-mediaciones2.pdf>
- Alzate, M., Lanza, C. y Gómez, M. (2007). *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ángel, D., Guarín, Ó., Ortiz, J. y Rueda, W. (2007). *Nuevas ciencias sociales 9* (1.ª ed.). Bogotá: Santillana.
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica* (1.ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, D. (2014). *¿Qué cambia la educación? Políticas públicas y condiciones de los cambios educativos*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Benejam, P., Pages, J., Comes, P. y Quinquer, D. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (1.ª ed.). Barcelona: Horsori.
- Calderón, J. (2007). *Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de ciencias sociales de la educación en Colombia: análisis de casos* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/675/K_Tesis-PROVI2.pdf

- Cázares, L. y Cuevas, J. (2010). *Planeación y evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta posgrado*. México: Trillas.
- Cisterna, F. (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. *Theoria*, Vol. 14, N° 1, pp. 61-71, Universidad del Bío-Bío, Chillán.
- Cobos, F., Cote, J., Maldonado, C. y Prieto, F. (2010). *Hipertexto. Sociales 9* (1.ª ed.). Bogotá: Santillana.
- Farfán, M., Gordillo, A., León, N., Melo, V. y Rodríguez, H. (2004). *Identidades 9. Sociales* (1.ª ed.). Bogotá: Norma.
- Farfán, M., Gordillo, A., Guarín, Ó., León, N., Melo, V., Miranda, N., Narváez, G. y Rodríguez, H. (2005). *Nuevo Identidades 9. Sociales* (1.ª ed.). Bogotá: Norma.
- Feo, J., Linares, Ó., Riveros, F. y Sánchez, F. (2009). *Viajeros 9. Sociales* (1.ª ed.). Bogotá: Norma.
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México D. F.: McGraw Hill.
- laies, G., y Cappelletti, G. (2011). *Evaluar materiales para la mejora de la calidad educativa*. Documento base del seminario: "Evaluación de la calidad y la pertinencia de los materiales educativos: estado del debate". Bogotá: Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo. Recuperado de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/06/Documento-base-Evaluar-materiales-para-la-mejora-de-la-calidad-educativa.pdf>
- Mejía, W. (1991). Evaluación de la calidad de los textos escolares. En L. B. Peña Borrero (Ed.), *La calidad del texto escolar* (pp. 100-128). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (Secab), Pontificia Universidad Javeriana.
- Mejía, W. (1996). ¿Sabe escoger sus libros de textos? *Alegría de Enseñar*, 28, 18-23.
- Mejía, W. y Peña, B. (1995). *Manual para la planeación, el diseño y la producción de libros de texto* (1.ª ed.). Bogotá: Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello (Secab).
- Ortiz, J., Rueda, W. y Tanács, E. (2004). *Contextos 9. Sociales* (1.ª ed.). Bogotá: Santillana.
- Quiroz, R. y Díaz, A. (2011). *La investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia*. Informe de la investigación "Estado del arte de la investigación en didáctica de las

- ciencias sociales en la universidad colombiana, 1970-2010". Medellín: Universidad de Antioquia. Versión digital. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/11075/10172>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares: serie de documentos*. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Autor. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- Roth, A. (2008). Reseña de políticas públicas: formulación, implementación y evaluación. *Revista Opera*, 8, 202-204.
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carrillo (Comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 43-59). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Torres, A. (1996). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: Unisur.
- Valles, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://www.igeograf.unam.mx/sigg/utilidades/docs/pdfs/posgrados/ingreso/Valles-Miguel.pdf>
- Wallerstein, I. (Coord.). (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Yáñez, C. (2010). *Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia*. *Cadernos de Educação*, 37, 15-38.

Capítulo 6

LA ÉTICA DEL CUIDADO EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES

Mery Anjela Gómez Castro¹
Gabriel Leyton Forero²
Lady Johanna Perea González³

Las reflexiones que se presentan en este capítulo provienen de la investigación denominada *Una mirada integradora de la ética del cuidado en los textos escolares de ciencias sociales de noveno grado*, suscrita al macroproyecto “Sujetos y objetos de mediación pedagógica: el texto escolar”. El enfoque de esta investigación fue interpretativo y la muestra con la cual se trabajó estaba compuesta por catorce libros de ciencias sociales de noveno grado de diversas editoriales (tabla 1). Con este proyecto se buscó analizar cómo los textos escolares de ciencias sociales promueven una mirada integradora de la ética del cuidado.

¹ Licenciada en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Docencia de la Universidad de la Salle. Acompañante Pedagógica Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: mery_9116@hotmail.com

² Ingeniero de alimentos de la Universidad de La Salle. Magister en Docencia de la Universidad de la Salle. Interventor de comedores escolares de la Universidad Nacional. Correo Electrónico: gleyton01@unisalle.edu.co

³ Licenciada en lengua extranjera inglés de la Universidad Santo Tomás. Magister en Docencia de la Universidad de la Salle. Docente. Correo Electrónico: ladyjohannap_20@hotmail.com

Tabla I. Matriz del corpus de textos escolares de ciencias sociales de noveno grado analizados

Corpus de los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno.								
Ficha bibliográfica de textos escolares.								
No	Código	Título	Editorial	Sigla Editorial	Autor	Año	Páginas	Ciudad
1	1MG00	Sociales Interactivas	Mc Graw Hill	MG	Maricla Salgado dee López., et al	2000	224	Bogotá D. C.
2	2NM01	Espacios 9	Norma	NM	Claudia Alicia Rodríguez., et al	2001	424	Bogotá D. C.
3	3NM02	Poblaciones	Norma	NM	Claudia Rodríguez Tinjaca	2002	200	Bogotá D. C.
4	4LL03	Pensamiento Histórico	Libros y Libros	LL	Wilson Acosta V., et al	2003	272	Bogotá D. C.
5	5ST04	Contextos Sociales	Santillana	ST	Jose Guillermo ortíz Jiménez	2004	271	Bogotá D. C.
6	6NO05	Nuevo Identidades	Norma	NO	Andres Felipe Gordillo Restrepo, et al	2005	264	Bogotá D. C.
7	7VL06	Líderes	Voluntad	VL	Axel Riveros Vera	2006	352	Bogotá D. C.
8	8VV07	Territorios	Vicens Vives	VV	M. F. Hurtado Beltrán. et al	2007	142	Bogotá D. C.
9	9ED08	Ejes Sociales	Educuar	ED	Mireya Díaz Vega	2008	232	Bogotá D. C.
10	10VL09	Socialmente	Voluntad	VL	Tania Milena Lizarazo	2009	208	Bogotá D. C.
11	11LL10	estrategias en Ciencias sociales	Libros y Libros	LL	Miguel A. Gil Fonseca	2010	280	Bogotá D. C.
12	12VL11	Tu Zona Activa	Voluntad	VL	Patricia Ospina Rosero et al	2011	286	Bogotá D. C.
13	13ST12	Ciencias Sociales. Redes de aprendizaje para la vida	Santillana	ST	Carolina Mendoza Peñuela et al	2012	272	Bogotá D. C.
14	14ST13	Los Caminos del Saber	Santillana	ST	Jorge Alberto Cote	2013	296	Bogotá D. C.

Fuente: elaboración propia

El proyecto nació de la inquietud de los investigadores motivada por las constantes situaciones de no cuidado que se dan en el ámbito escolar y en la sociedad general, evidenciadas en cifras que muestran un panorama de muerte, olvido y agresión. La policía nacional constató que en el año 2011 se presentó la muerte de 13.500 personas por actos de violencia, también en ese mismo año se reportaron cifras del maltrato del que son víctimas 35.000 mujeres por parte de su pareja y la muerte de 479 niños. Por otro lado, el reporte por parte del Icfes menciona que el 28% de los niños son víctimas y desertan de la escuela debido a situaciones de matoneo y maltrato por parte de los profesores (Meza, 2002, p. 217).

Estos escenarios no están lejos de otros tantos que se presentan a diario a en Colombia, por ejemplo, la situación de rechazo, maltrato y exclusión que tienen las minorías, los jóvenes colombianos que luchan cada día para acceder a la educación superior, el abuso laboral y la explotación de los recursos naturales sin límites. Todo esto es causado por factores como el desarrollo

descontrolado de la tecnociencia, el empoderamiento del individualismo, en el que lo que importa es el propio bienestar, una ausencia de formación para la convivencia con quienes nos rodean y el olvido de una actitud ecológica en donde la naturaleza no es tomada como sujeto (Meza, 2012, p. 218).

Sin embargo, la intención de este documento no es ahondar en las problemáticas sino mostrar la ética del cuidado como un concepto, que de estar presente en el ámbito educativo, aporte a la solución de algunos problemas. Noddings (como se cita en Mesa et al., 2005) lo mencionó de la siguiente manera: “La verdadera tarea de la escuela es ayudar a los estudiantes a hacerse personas que cuidan” (p. 30), y Vásquez (2009) lo afirmó al decir que: “La educación ha de ayudar a que los estudiantes se desarrollen como personas, sean ciudadanos considerados, padres competentes, amigos fieles, trabajadores hábiles, vecinos generosos y aprendices a lo largo de la vida” (p. 104). Visto de esta manera la ética del cuidado se hace necesaria en la escuela como respuesta a diversas situaciones del contexto social.

En consecuencia, siendo el texto escolar uno de los recursos didácticos más utilizado en el ámbito escolar, tal como lo enunció Moya (2008): “En muchos contextos educativos, este se concibe como la fuente privilegiada de información, por eso se torna imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 135), se hace indispensable profundizar en cómo los textos escolares en tanto recurso didáctico presentan y promueven de manera integradora la ética del cuidado.

En Colombia, los textos escolares encuadran su contenido en los estándares básicos por competencia que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) constituyó en el año 2002. De manera particular, los textos escolares de ciencias sociales de noveno grado plantean estándares relacionados con la ética del cuidado específicamente en el componente “desarrollo de compromisos personales y sociales” (República de Colombia, MEN, 2012, p. 129); además, dos de los objetivos anuales de los estándares básicos por competencia de ciencias sociales para los grados octavo y noveno son los siguientes:

- 1) Análisis críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.
- 2) Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación. (República de Colombia, MEN, 2002, p. 129).

Estos objetivos anuales del área de ciencias sociales tienen en cuenta las tres categorías deductivas, propias de esta investigación, que constituyen la ética del cuidado: *el cuidado de sí, el cuidado del otro y el cuidado de lo otro*. Por este motivo, el proyecto de investigación tomó como hito histórico (en tanto periodo de tiempo) el año 2002 con la publicación de los estándares básicos por competencia del MEN.

El proceso de investigación desembocó en la siguiente tesis: “Es indispensable que la ética del cuidado sea promovida desde los textos escolares de manera integradora para aportar a la solución de conflictos sociales”. En consecuencia, los objetivos específicos propuestos fueron: 1) evidenciar la relación entre los textos escolares de ciencias sociales de noveno grado y el concepto de ética del cuidado; 2) describir de qué manera los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno han presentado la ética del cuidado; 3) determinar los aspectos que dan cuenta de la promoción desde una mirada integradora de la ética del cuidado en los textos escolares de ciencias sociales de noveno grado.

Para desarrollar estas ideas en primer lugar, se abordará el sentido de la ética del cuidado. En segundo lugar, se presenta la relación que existe entre esta y el texto escolar. Y, finalmente, se abogará por la importancia de promover una mirada integradora de dicha teoría en los textos escolares.

Se entiende la ética del cuidado como un concepto que está presente en las relaciones sociales, y esto es importante porque tal como lo afirma la filósofa Nel Noddings (2009): “ninguno puede ser un individuo, una persona o una entidad reconociblemente humana si no se encuentra en una relación” (p. 42). Esta primera idea es fundamental, porque resalta que los seres humanos viven en sociedad y tienen la necesidad de relacionarse con otros seres. Asimismo, estas relaciones están permeadas por la razón, por la conciencia y por el lenguaje, aspectos que convierten a los humanos en *homo sapiens* (hombre sabio). Esta misma acepción hace pensar en muchos de los fenómenos actuales, como la violencia, la agresión, los asesinatos, el matoneo y la corrupción, por no alargar la lista, y permite emitir un juicio de valor mediante la pregunta: ¿son sabias estas acciones?

Como respuesta a estas situaciones sociales surge la ética del cuidado, cuya gestación se dio desde el discurso feminista con Carol Gilligan, pero que poco a poco se fue transformando en un nuevo enfoque que propone una manera distinta de ser y estar en el mundo. De acuerdo con lo expresado, según

Noddings, la ética del cuidado, en términos académicos, es una vertiente de la ética que se esfuerza por mirar qué es lo que pasa con las acciones humanas que cuidan o no cuidan.

Por otro lado, desde una perspectiva más práctica, la ética del cuidado es una opción de vida, un camino que elige el sujeto de propiciar acciones que protejan, bajo la premisa de la no violencia, de no dañar, destruir ni malograr a nadie.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre la ética del cuidado y la escuela? Esta respuesta es trabajada con profundidad por Noddings (como se cita en Mesa et al., 2005) quien enuncia que: “La verdadera tarea de la escuela es ayudar a los estudiantes a hacerse personas que cuidan” (p. 30). ¿Por qué? Por dos razones fundamentales: primero, por el sinnúmero de conflictos sociales que padece el mundo; segundo, porque al educar bajo este enfoque se establece un paradigma desde el cual se direcciona lo que hacen los estudiantes con los conocimientos que adquieren, es decir, se encamina adecuadamente el para qué usar lo que se aprende: para dañar o para cuidar. Con solo generar esta conciencia, por ejemplo, se disminuirían los niveles de corrupción, una situación que aqueja a Colombia y genera múltiples problemas.

En consecuencia, educar en la ética del cuidado debe ser el objetivo supremo de la escuela. Sin negar la importancia de la alfabetización o de enseñar los contenidos propios de las disciplinas, más bien, lo que se enuncia es que estos han de estar subordinados. Hasta el día de hoy la escuela ha funcionado bajo otra lógica y son evidentes los resultados, sin embargo, la escuela contemporánea puede revitalizarse desde esta perspectiva (Mesa, 2005).

Siguiendo con esta lógica se pueden formular las siguientes preguntas: ¿qué cuidar? o ¿a quién cuidar?, las respuestas determinarán cuál es la visión integradora de la ética del cuidado a la que se ha llegado, fruto de la indagación teórica y los hallazgos del proyecto de investigación. A continuación, se expondrán los tres componentes de la ética del cuidado que reflejan tres sujetos susceptibles de cuidado.

TRES COMPONENTES DE LA ÉTICA DEL CUIDADO

El cuidado de sí

Al hablar de cuidado se debe empezar por el sujeto que lo brinda y por el que lo recibe. El cuidado de sí se enfoca en aquel cuidado desde y para el propio sujeto, entendiéndose, en primer lugar, como el cuidado del cuerpo: alimentación y salud en general. En segundo lugar, como un bienestar emocional, entre los cuales debe haber un equilibrio en pro de que el ser humano desarrolle su potencial y viva una vida feliz y plena.

En el cuidado de sí, el ser humano debe velar por cada aspecto que pueda afectar positivamente su ser en el mundo. Para ello, debe atender aquellas necesidades primordiales, que según el economista y ambientalista chileno Max Neef (1993):

Pueden desagregarse de acuerdo a múltiples criterios. El primero, es el de las necesidades existenciales, que incluyen las necesidades del ser, tener y estar; y el segundo, es el de las necesidades de subsistencia: protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad (p. 57).

Cuando el ser humano ha logrado satisfacer esas necesidades primordiales, siente que su ser en el mundo va más allá de la presencia física y se ve a sí mismo como un sujeto importante, trascendente, que puede realizarse, desarrollar sus habilidades y potencialidades.

El cuidado del otro

El ser individual no puede llegar a un desarrollo completo sin la interrelación con otros, con quienes están a su lado y con quienes convive y comparte un espacio común. Es en la interacción en donde el sujeto se realiza. De acuerdo con Meza (2012): “el ser humano se constituye con sus semejantes, con los cuales tiene una mutua pertenencia y vive una continua dependencia. El hombre no está solo, ni puede desarrollarse solo, sino siempre con el otro” (p. 223), por tanto, es en esta categoría donde el hombre se desarrolla afectiva y socialmente con otros, comparte unas costumbres y fortalece unos valores propios de su cultura.

El principio del cuidado del otro se basa en la *alteridad*, palabra que proviene del latín *alter* y que denota el alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, entendiendo sus preocupaciones y sus ideales y pensando en la manera más conveniente de ayudarlo.

Teniendo en cuenta lo anterior, aquel que se denomina *otro* no es más que el ser viviente con quien se comparte un espacio llamado mundo, que tiene momentos de felicidad, tristeza, angustia, esperanza, etc. A ese otro se le puede identificar de dos maneras: la primera, es aquel *otro conocido* que no es más que aquella persona que tiene un vínculo afectivo o relacional con el sujeto, llámese madre, padre, hermanos, esposo o esposa, hijos, amigos cercanos, compañeros de trabajo o estudio; y el segundo es aquel *otro desconocido*, de rostro no tan familiar pero que como el primero, comparte con el sujeto un espacio, el pasajero en un medio de transporte, el usuario de un banco, el soldado o guerrillero que combaten, o el niño que trabaja en la calle y pide limosna; ese otro desconocido le exige al sujeto ser cuidado y valorado.

El cuidado de lo otro

El tercer componente de la ética del cuidado cobija al sujeto como ser independiente e interdependiente. Este es el componente del cuidado de lo otro, el cual considera al medio ambiente como un sujeto, que sufre y que en la actualidad está siendo víctima de maltrato por parte de los seres humanos que viven en él. Es como si los seres humanos asumieran que los recursos naturales son interminables o renovables. Meza (2012) resalta “que el planeta grita “¡no me mates!” cuando presenta el rostro de los ríos contaminados, los bosques talados, el aire cada vez más irrespirable, el clima enloquecido, el calentamiento del planeta y la extinción de muchas especies” (p. 226).

Es precisamente la relación entre estos tres componentes: cuidado de sí, cuidado del otro y cuidado de lo otro, la que forja una mirada integradora de la ética del cuidado. En la que el sujeto tiene claro que al cuidar de sí mismo cuida del otro y lo otro, al cuidar del otro cuida de sí mismo y al cuidar de lo otro cuida de sí mismo y del otro. Esta es la mirada integradora que deben presentar y promover los textos escolares.

RELACIÓN ENTRE LOS TEXTOS ESCOLARES Y LA ÉTICA DEL CUIDADO

En este punto es inminente retomar la relación entre la escuela y la ética del cuidado, a partir de la pregunta: ¿y la escuela qué papel tiene en todo esto? La escuela no se encuentra lejana a esa formación de sujeto de cuidado, la escuela como espacio de formación, en palabras de Mesa (2005, como se cita en Benavides, 2012):

(...) tiene una meta principal que guía el establecimiento y la priorización de los demás: promover el crecimiento de los estudiantes como gente sana, competente y moral. Esta es una tarea monumental; todas las demás están subordinadas a ella (...) el desarrollo intelectual es importante pero no puede ser la primera prioridad de la escuela (párr. 1).

Es decir, un sujeto que sea sano física y emocionalmente, que se desarrolle en sus capacidades y habilidades y sobre todo que sea un *ser humano* integral.

Por lo anterior, el grupo investigador defiende que es también en la escuela desde donde debe promoverse la ética del cuidado en las conciencias de los sujetos para aportar a la solución de conflictos sociales, y qué mejor e idóneo recurso didáctico que lo propenda que el texto escolar, pues como lo menciona Moya (2008):

Este transmite y fomenta valores positivos como: el trabajo en equipo y la solidaridad; el diálogo y la convivencia; el respeto por los derechos de los demás; la conservación ambiental y la utilización adecuada de recursos, la construcción de una autoimagen positiva en el estudiante; la formación de hábitos para el trabajo mental y manual; el pensamiento analítico, creativo, crítico y científico es el instrumento pedagógico más usado en el contexto educativo en el mundo y es un depositario de conocimientos y técnicas por medio del cual la sociedad y establece la perpetuación de sus valores (p. 145).

Lo que convierte al texto escolar en un responsable inserto en el tejido de construcción social; de aquí que la ética del cuidado como una propuesta esperanzadora de la sociedad, debe incluirse conscientemente dentro de la estructura con que se crean los textos escolares y no simplemente que por coincidencia temática, o didáctica, sea puesto fragmentariamente en estos.

A lo largo de la investigación se elaboró una matriz de análisis categorial (tabla 2) que permitió, entre otras cosas, dilucidar la ausencia de una intencionalidad en la secuencia didáctica de los catorce textos escolares de ciencias sociales de grado noveno, entre los años 2000 y 2013 (población de la investigación). En cuanto al abordaje de la ética del cuidado se encontró que hay desde temáticas mencionadas como: bienestar, ética, derechos y valores; términos como: ciudadanía, igualdad, solidaridad, entre otros tantos; y formas como: textos explicativos, mapas, preguntas, entre otros. Se evidenció también que carecen de una articulación holística del concepto de ética del cuidado, que dé cuenta de los tres componentes expuestos, es decir, se constató que existe una presentación fragmentada de la ética del cuidado, son como trozos que no reflejan reciprocidad entre unos y otros y, por lo tanto, no es muy factible una mirada integradora de este concepto en los textos escolares.

Tabla 2. Estructura matriz de análisis categorial

UNIVERSIDAD DE LA SALLE															
Análisis categorial de la ética del cuidado en los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno															
Libro No.	Nombre del libro	Código	Formas	Páginas	Descripción	Categoría								Formas	
						Cuidado de sí mismo	Cuidado de sí mismo	Cuidado de sí mismo	Cuidado del otro	Cuidado del otro	Cuidado del otro	Cuidado de lo otro	Cuidado de lo otro		Cuidado de lo otro
						Temáticas	Términos		Temáticas	Términos		Temáticas	Términos		

Fuente: elaboración propia

Basándose en estos resultados, es preciso que el concepto de ética del cuidado tenga un peso en la construcción y el diseño de los textos escolares, esto a partir de lo que Alzate señala:“(…) el texto escolar es igualmente, más allá de las prescripciones estrechas de un programa, el vehículo de un sistema de valores (...)” (1999, p. 31).

Esto expone la pista fundamental de la relación existente entre el texto escolar y la instalación de una mirada integradora del concepto de la ética del cuidado para aportar a la solución de conflictos sociales, donde el texto escolar propenderá por la promoción de este concepto como un estilo de vida en los sujetos que dispongan de su uso.

RETO DE LAS EDITORIALES

El texto escolar es el recurso más utilizado en el aula, al que los estudiantes, al menos en su gran mayoría, tienen acceso y es además —como lo demuestran algunos de los planteamientos de este libro—, uno de los recursos predilectos del docente. Ese texto escolar se convierte en una guía cuando los docentes planean sus clases y el currículo en general, por lo tanto, el reto para las editoriales no es otro que dar una mirada integradora de la ética del cuidado en los textos escolares; en palabras más concretas, que las temáticas del cuidado relacionadas con el sujeto, en la sociedad o con el medio ambiente no aparezcan sin conexión con otras temáticas establecidas en el currículo; pero, además de aparecer en el texto escolar, estas deben estar insertas en actividades que generen reflexión y debate entre los participantes del proceso.

En su libro *La educación moral*, Noddings (2009) defiende que la escuela debe educar en y para el cuidado, que la ética del cuidado no debe estar separada de los contenidos sino debe ser integrada a estos. El grupo investigador lo que propone es que esta misma lógica se aplique a los textos escolares y esto es en lo que la secuencia didáctica de los textos escolares debe centrarse, para que el texto escolar, desde sus páginas, aporte a la solución de conflictos sociales.

Se pueden tomar los contenidos como punto de partida y la ética del cuidado como punto de llegada, es decir, todos los temas que aborde el estudiante deben servirle para que aprenda a cuidar ya sea de sí mismo, del otro o de lo otro. No se trata de que los textos escolares de ciencias sociales se dediquen a enseñar valores, o se conviertan en manuales de comportamiento, más bien, lo que se quiere es que estos promuevan la ética del cuidado como lo dijo Noddings (2009): “según los teóricos del cuidado, el medio más confiable para lograrlo consiste en crear condiciones que fomenten la bondad, y no en tratar de enseñar en forma directa las virtudes” (p. 19), de esta manera, se potenciarán las temáticas propias del currículo para crear situaciones didácticas que fomenten prácticas del cuidado.

Esto se puede lograr mediante estrategias didácticas como las preguntas reflexivas, los debates, los trabajos en grupo, los trabajos de campo y los textos históricos, como forma de crear conciencia para no repetir los grandes errores de la humanidad y para aprender de experiencias adecuadas, las actividades que generen propuestas y que pongan al estudiante a tomar cartas en asuntos de no cuidado.

Estas estrategias son fundamentales, pero solo si están ligadas coherentemente a la secuencia didáctica de los textos, de tal manera que el objetivo supremo sea enseñarle al estudiante a ser un sujeto que cuide. También, que sepa de los tratados, los derechos, la constitución, la ecología, el conflicto armado en Colombia, las guerras mundiales, la contaminación, las marchas y luchas de la mujer, los sistemas políticos y los regímenes presidenciales, entre muchos otros contenidos que proponen los textos escolares de ciencias sociales de noveno grado, y que todo esto apunte a cuidar, que cada temática le propicie un reflexión de cuidar y ser cuidado.

CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo específico, al profundizar en el marco teórico, se comprende que la ética del cuidado se basa en tres principios: cuidado de sí, cuidado del otro y cuidado de lo otro. Entendido así el asunto, concluimos que son estos componentes los que conforman una mirada integradora de la ética del cuidado. Asimismo, estos componentes se convirtieron en las tres categorías deductivas a través de las cuales se analizaron los textos escolares de ciencias sociales de noveno grado.

No obstante, al observar los textos escolares, se encontró que las categorías en sí mismas son exiguas al aplicarlas a la realidad concreta de estos. En consecuencia, al hacer el pilotaje, surgen tres categorías inductivas de análisis (temáticas, términos y formas), con las cuales se concluye el conjunto de elementos necesarios para hacer el análisis del corpus de textos.

Respecto al segundo objetivo, concluimos que la ética del cuidado sí está presente en los textos escolares. Su presencia es evidente a través de temáticas que pueden ser de dos tipos: relacionadas directamente con la ética del cuidado y propias del currículo de noveno grado. Estas temáticas, a su vez, están referidas en unos términos específicos, con los cuales sucede lo mismo, unos pertenecen al campo semántico propio de la ética del cuidado y otros no.

En el camino a partir de los términos y de algunas temáticas, descubrimos una subcategoría presente en todas las categorías deductivas: la subcategoría ausencia, la cual se presenta con frecuencia en los textos escolares y por medio de la cual estos buscan propiciar en el estudiante la reflexión.

En el mismo sentido, las temáticas y términos están puestos en las páginas de los textos a través de unas formas, que son los indicadores de la promoción o no de la ética del cuidado. En otras palabras, si una temática está mencionada solo en un texto explicativo, sin ser profundizada de otra forma, con preguntas críticas que tengan relación con la realidad social, entonces la ética del cuidado se menciona mas no se promueve.

Sumado a lo anterior, al estudiar las formas nos dimos cuenta de que en los textos escolares la presencia de la ética del cuidado se da al final de los capítulos, en cuadros al margen de las unidades, en algunos pies de fotos y en preguntas de los talleres. Pero, salvo algunas excepciones, no está integrada directamente a la temática que está desarrollando la unidad. Cabe aclarar que el punto de partida para el análisis de los términos, temáticas y formas fueron las categorías deductivas. A partir de esto fue posible interpretar si la promoción de la ética del cuidado que hacen los textos escolares se hizo bajo una mirada integradora de sí misma.

Finalmente, los resultados interpretados, a la luz de la metodología, nos llevan a concluir que la ética del cuidado es promovida desde temáticas y términos presentados en diversas formas. Sin embargo, no con una mirada integradora o una imbricada relación entre las categorías deductivas del proyecto. Esto se reflejó al evidenciar una fragmentada puesta del cuidado de sí, del cuidado del otro y del cuidado de lo otro, en los textos escolares, contrario a lo que la revisión teórica argumenta. Es por esto que como grupo investigador concluimos que la ética del cuidado está añadida y no está incluida en los textos escolares con una intencionalidad formativa.

Partiendo de este hallazgo, y en relación con el tercer objetivo específico, podemos concluir que los aspectos que darían cuenta de la promoción de una mirada integradora de la ética del cuidado, no solo en los textos escolares de ciencias sociales, sino en todos los textos escolares son:

- a) Integrar la ética del cuidado a las temáticas propias del currículo de los diferentes grados y áreas del conocimiento: como ya lo mencionamos en otro apartado de este documento, no se trata de convertir los textos en manuales de comportamiento, sino en potenciar las temáticas propias del currículo para crear situaciones didácticas que fomenten prácticas del cuidado.

- b) Incluir la concepción de una mirada integradora de la ética del cuidado: entender la ética del cuidado como un todo, como algo completo. Es decir, no somos seres de cuidado si solo nos cuidamos a nosotros mismos, o solo a nosotros y al otro, o solo a lo otro. Somos seres de verdadero cuidado si cuidamos de nosotros, del otro y del medio en el que vivimos (como llaman los indígenas al mundo natural. La Pacha Mama). Los textos escolares deben apropiarse de esta concepción, utilizando las temáticas y refiriéndolas en términos que apunten a los tres componentes de la ética del cuidado.
- c) El uso de más de una forma para abordar una temática: solo si se aborda la ética del cuidado más allá del texto explicativo o de un “sabías que”, utilizando talleres, actividades en grupo, proyectos y cuestionarios con preguntas que impliquen acciones de cuidado por parte de los estudiantes, habrá promoción efectiva de esta.

SUGERENCIAS

Se sugiere al Ministerio de Educación Nacional que las políticas públicas que plantee, tal como lo sugiere Nel Noddings, estén centradas en el concepto de la *ética del cuidado*. No se trata de dejar de lado los contenidos, sino de utilizarlos estratégicamente y pedagógicamente para promover en los estudiantes acciones de cuidado y ayudar a transformar el contexto colombiano.

En cuanto a las editoriales —específicamente a los autores y editores— se les sugiere diseñar y formular los textos escolares siendo conscientes de los postulados teóricos de la ética del cuidado para que ellos, desde su responsabilidad social, utilicen el maravilloso recurso didáctico que es el texto escolar para contribuir a mejoras sociales. Concibiendo a los estudiantes como sujetos partícipes y propositivos que desde su entorno puedan generar cambios.

Por otra parte, se sugiere a los docentes apropiarse del concepto de la ética del cuidado desde su propia labor. El cuidado no es solo una temática alejada de lo demás, sino que debe ser integrada desde las prácticas de enseñanza del maestro, como mediador entre el texto escolar y el estudiante, tema que puede ser abordado ampliamente en otra investigación. Por este motivo, el maestro tiene una gran oportunidad de promover acciones de cuidado dentro y fuera del aula, utilizando pedagógicamente el texto escolar como el recurso didáctico que es. Dentro de la proyección para futuras investigaciones

sugerimos al menos dos, primero: ¿cómo media el docente el uso del texto escolar como recurso didáctico para formar en la ética del cuidado? Segundo: ¿podrían denominarse temáticas propias de la ética del cuidado? Y, en este sentido, ¿cómo usar las temáticas del currículo de noveno grado para formar desde y para la ética del cuidado?

Por último, se hace necesario, formular y desarrollar más estudios referentes a la ética del cuidado dentro de la realidad educativa; las necesidades específicas del contexto colombiano justifican ampliamente el desarrollo de proyectos que le apuesten a transformar la sociedad desde las aulas, echando mano de todos los recursos didácticos de los cuales se dispone y de todos los frentes de la educación, ya que: “El aprendizaje es una actividad que nos suele involucrar, como seres humanos [...]” (Bárcena y Mèlich, 2000, como se citan en Moreno, Ospina y Ramírez, 2012, p. 119).

REFERENCIAS

- Alzate, M.V., Gómez, M.A. y Romero, F. (1999). *Textos escolares y las representaciones sociales en la familia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Benavides Rincón, G. (2012). *Aprender a pensar*. Recuperado de <http://gbenavides.aprenderapensar.net/2012/07/26/aspectos-pedagogicos-generales-sobre-el-cuidado/>
- Max Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Mesa, J. A., Restrepo, A., Barrera Parra, J., Vásquez, F., Sanz de Santamaría, A., Escobar Arbeláez, P. et al. (2005). *Educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Meza, J. L. (2012). Aprender el cuidado del otro: una urgencia en la formación moral de un país en el cual nos estamos matando. *Actualidades Pedagógicas*, (60), 215-235.
- Moya, C. (2008). *Aproximación al concepto y tratamiento del texto escolar*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Moreno, D., Ospina, O., y Ramírez, C. (2012). *Didáctica para el cuidado de sí y con los otros en contextos escolares*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter* (1.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Estándares básicos de competencia en ciencias sociales y ciencias naturales*. Bogotá: Autor.
- Vásquez, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Noddings*. Valencia: Universitat de València.

Capítulo 7

LAS FORMAS DE CONTROL DEL TEXTO ESCOLAR: UNA AYUDA PARA EL MAESTRO

Diana Patricia Forero Rico¹
Nubia Elizabeth Iguarán Olaya²
Marmel Velandia Cequera³

Este artículo se deriva de la investigación desarrollada en la Institución Educativa Distrital El Jazmín, de Bogotá, en la cual participaron cinco docentes de básica primaria. También se involucraron diferentes textos escolares que integraron a su quehacer en el aula. La investigación se enmarcó dentro del macroproyecto “Sujetos y objetos de mediación pedagógica: el texto escolar”, y la línea de investigación Didáctica, Pedagogía y Formación Docente, desde la cual se desarrolló la investigación: *¿Qué hacen los maestros con los textos en el aula? Una experiencia con docentes en básica primaria*, dirigida por el doctor Rodolfo López. Allí se abordaron las acciones que el maestro lleva a cabo usando el texto escolar para evidenciar si dichas acciones están encaminadas a fortalecer el ejercicio docente o si, por el contrario, el docente es un reproductor pasivo de los contenidos.

¹ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos de la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. paticofr82@hotmail.com

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima. Especialista en Procesos Lectoescriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. elizita1212@hotmail.com

³ Bióloga de la Universidad INCCA de Colombia. Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Social y Cultural de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. marmel2005@gmail.com

La investigación trabajó el método cualitativo y el enfoque descriptivo, teniendo como instrumento principal la observación, apoyada en diarios de campo y la entrevista semiestructurada, a través de los cuales fue posible describir el uso que hacen los maestros del texto escolar.

Antes de iniciar con la tesis central, se hace necesario describir las cuatro categorías que dieron el sustento teórico a la investigación y que sirvieron como inspiración para determinar que el texto es un mecanismo de control.

TEXTO ESCOLAR

Es entendido como herramienta pedagógica y constituye un tema de interés al intervenir dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es evidente su uso en el aula de clase, el cual varía de acuerdo con la disciplina y los intereses tanto de docentes como de estudiantes, por lo que cumple de esta manera funciones distintas. Para Alzate (1999), los textos escolares, sea que se consideren como una herramienta de trabajo de carácter pedagógico o didáctico, o como un documento que consigna sucesos históricos o refleja la mentalidad de una época, constituyen por excelencia un objeto cultural ligado a circunstancias de diseño, impresión y publicación que hacen posible realizar diversos ejercicios disciplinares de antropología, economía, lingüística, historia y teorías del aprendizaje. Esto significa que el libro de texto escolar ha puesto de relieve un sinnúmero de problemáticas que deben ser abordadas desde diversos enfoques con el fin de aprehender lo pedagógico, didáctico, histórico, político, ideológico, cultural, tecnológico, económico y financiero (pp. 71 y 72).

Es importante identificar las acciones del docente en torno al uso del texto escolar y así poder evidenciar los efectos que tiene en relación con el aprendizaje y las implicaciones que tienen para el ejercicio docente.

El texto escolar como recurso didáctico constituye un tema de interés al intervenir dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo evidente su uso en el aula de clase, el cual varía de acuerdo con la disciplina y los intereses tanto de docentes como de estudiantes, por lo que cumple de esta manera funciones distintas.

Por lo tanto, la investigación entiende el texto escolar como un recurso didáctico que se configura en la escuela permeando prácticas escolares y que se resiste a desaparecer de ella. Su uso está ligado a aquellas acciones en las que media dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilitando el desarrollo de contenidos y el avance de los procesos que se requieran en la escuela.

Uso del texto escolar

El texto escolar se configura como una herramienta pedagógica que debe dar respuesta a las nuevas necesidades presentes en su entorno, además, según Alzate (2005) “está íntimamente asociada a la cultura escolar y a la práctica docente” (p. 36). Es evidente que en el aula de clase se percibe su uso de manera diferente y que en cierta medida puede estar influenciada por la percepción que cada docente tiene de su disciplina. De manera que es importante explorar los significados encontrados de la palabra uso: a) uso: del latín *usus*, m. Acción y efecto de usar; ejercicio o práctica general de algo b) utilización, funcionamiento o forma de utilizar una cosa, especialmente un aparato o una máquina.

Para Alzate (2005) las investigaciones acerca del uso del texto escolar pueden resumirse en cinco tipologías, de las cuales la número dos corresponde al uso del texto escolar en el marco de las actividades didácticas. Según Güemes (2004) en este enfoque se determinan tres estilos de uso: estilo centrado en las actividades, estilo autónomo y estilo innovador, los cuales guardan relación con el proyecto de investigación sobre el uso del texto escolar por parte de los docentes de básica primaria de la IED El Jazmín, de Bogotá. En el primer estilo se evidencia al docente como guía en el desarrollo de las actividades que trae el texto escolar. El estilo autónomo está relacionado con la autonomía docente porque él solicita los textos escolares según sus intereses y hace uso del texto escolar en el aula de clase. El estilo innovador hace uso provisional o total del texto, según las actividades.

LA AUTONOMÍA DEL DOCENTE

Para abordar esta categoría vale la pena retomar el concepto de autonomía pues esta resulta determinante en el uso que cada docente hace del texto escolar. La autonomía, según Comellas (2001), es definida como el comportamiento en la

vida escolar, familiar o social que posibilita la toma de decisiones del sujeto para que resuelva de modo activo los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, teniendo en cuenta el análisis de su propia realidad y de los factores que la determinan. Para la investigación fue de vital importancia analizar la autonomía como concepto regulador de los usos dados al texto escolar por parte de los docentes de primaria, ya que estos están fuertemente influenciados por dicho concepto, el cual se hace evidente en las prácticas cotidianas en el aula.

Hablar de autonomía personal es de gran interés en contextos educativos pues dentro de sus objetivos está la promoción de la formación de individuos autónomos y autosuficientes. En cuanto a la autonomía profesional docente, esta se comprende en términos de independencia y libertad, aunque el papel del adulto como modelo y mediador es diferenciado puesto que es regido por las exigencias del ámbito escolar. En este punto, cabe resaltar las características de dicha autonomía en los docentes que han sido objeto de estudio:

- *Establecimiento de objetivos-fines y propósitos de la educación:* los docentes logran desarrollar libremente la tarea de enseñar, sin olvidar los alcances que tienen los fines y propósitos de la educación.
- *Condiciones en las cuales se realiza el trabajo docente:* la planificación docente es creativa y personal, determinada por las características de los estudiantes, los medios, el horario, el espacio y el currículo que año tras año el docente ha modificado de acuerdo con intereses, necesidades y expectativas propias y del grupo a su cargo.
- *Planificación de la labor docente:* el desarrollo de la planificación está dada bajo circunstancias y particularidades dentro de un contexto determinado y en el cual el docente logra desenvolverse profesionalmente teniendo en cuenta factores propios como valores, concepciones, conocimiento, creencias y actitudes, así como factores externos: alumnos, recursos y condiciones administrativas (Marcelo, 1987).
- *Desarrollo profesional:* este desarrollo se da gracias a la autonomía docente ejercida sobre el propio aprendizaje la cual conlleva a “resultados positivos con relación al desarrollo cognitivo, una autoestima elevada y un sentimiento de dominio ante la propia tarea educativa” (Murillo, 1999, p. 218, como se cita en Rojas de Rojas, 2004, p. 30).

- *Toma de decisiones:* se resalta la responsabilidad docente en la toma de decisiones en cuanto a objetivos, contenidos, métodos y materiales.
- *Relaciones de grupo:* la autonomía puede generar el aislamiento de los compañeros al no ser una práctica reflexiva y compartida.

Las características mencionadas brindan al docente la oportunidad de hacer uso del texto escolar de manera creativa y libre, en función de innovaciones y cambios que considere pertinentes, tomando decisiones autónomas que orientan su práctica. La función del docente se torna activa en la institución y significativa en la comunidad, ya que trasciende a ella, además enriquece su labor gracias a la autoevaluación constante que hace de su quehacer y de los materiales que emplea.

El ejercicio pleno de la autonomía docente promueve la práctica de estrategias innovadoras gracias a la confianza que se tiene en sí mismo, la seguridad para tomar decisiones y para crear e innovar sobre la marcha, la facilidad de identificar potencialidades y limitaciones de la escuela, de los alumnos y del aula permitiendo elaborar diagnósticos de las necesidades, proponer soluciones y resolver problemas que lleven a mejorar la calidad del proceso educativo.

Por lo tanto, la investigación entiende la autonomía como esa posibilidad que tiene el docente para desplegar su práctica pedagógica siguiendo sus propios objetivos, reconociendo las dinámicas de su clase y dándole sus propios matices. Cada docente encuentra a través de ella la posibilidad de recrear su cátedra a su manera, disponer de sus tiempos y de sus espacios cuando lo considere necesario, con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos que se haya trazado dentro de su clase. Para la investigación que se adelanta es indispensable reconocer esta autonomía pues desde ella se hará posible describir los usos que hacen los docentes del texto escolar dentro de esa atmósfera de libertad.

TEXTO ESCOLARY DIDÁCTICA

Existen diferentes recursos didácticos que se pueden emplear en el aula de clase y que ayudan a desarrollar en los alumnos la aprehensión de conocimientos específicos. Tal es el caso del texto escolar, el cual se ha convertido en un medio básico de los procesos de enseñanza y está ocupando un lugar privilegiado en

las instituciones escolares al ser un instrumento necesario para la elaboración del currículum y en la selección de los contenidos. Por esta razón, al intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje es importante conocer cuál es el papel del libro de texto como material didáctico.

De acuerdo con Nérici (1985), la didáctica hace énfasis en el cómo y no el qué de la enseñanza, ya que no basta conocer bien una disciplina si no se tiene una conveniente formación didáctica. Para el autor la didáctica puede ser entendida en un sentido amplio y pedagógico, siendo el sentido amplio los procedimientos y el sentido pedagógico el compromiso con el aprendizaje sociomoral del educando, de ahí que él defina la didáctica como

(...) el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable (Nérici, 1985, p. 57).

Partiendo de este punto se asume esta investigación desde una perspectiva didáctica al observar el texto escolar como una herramienta didáctica de uso en las escuelas y colegios, y como un instrumento habitual que está en las manos de los docentes, interviniendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje impartidas en cada una de las asignaturas.

La acción didáctica ejerce su presencia a nivel del binomio enseñanza-aprendizaje, siendo la enseñanza la serie de circunstancias que se le proveen al alumno para que aprenda, allí la acción del docente puede ser directa, si es una lección o indirecta, si se orienta al alumno a la investigación. Independientemente de su comportamiento el docente, a través de la enseñanza, actúa directamente sobre el aprendizaje del alumno. Por su parte, el aprendizaje modifica el comportamiento al “tomar posesión de algo” y es mediante diversos caminos que se puede llegar a él de acuerdo con los objetivos deseados y lo que hay que aprender. Uno de estos caminos es el uso del texto escolar dentro y fuera de las aulas de clase.

Entendido el texto escolar como un recurso didáctico que media dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otra parte, la didáctica como esos modos de actuar en los que se favorece el aprendizaje, la investigación dio

a conocer algunas prácticas concretas en las que esos modos de actuar por parte del docente se vieron reflejados en los usos que se hizo del texto escolar.

Teniendo claridad sobre estos aspectos fundamentales (texto escolar, uso del texto escolar, autonomía docente y texto escolar y didáctica) podemos dar paso al planteamiento central de este artículo: el texto escolar es un mecanismo de control. En primera instancia aclaremos los términos de disciplina y control en el aula, que suponen una serie de conductas y actividades para que haya un mejor aprovechamiento y un trabajo integrado hacia la obtención de un mayor y mejor aprendizaje posible del tiempo.

Disciplina es instrucción que moldea forma, corrige e inspira el comportamiento apropiado, la disciplina en el aula son técnicas empleadas para mantener un ambiente adecuado para el aprendizaje, relativamente libre de problemas de conducta. La disciplina se puede definir entonces como el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula, que debe ser abordado desde el enfoque multicausal.

Es decir, se parte de la visión de que la disciplina no es responsabilidad de un solo actor, aspecto o variable, por lo tanto, se debe analizar la diversidad de factores que le afectan. En ese sentido se puede afirmar que la disciplina no solo implica el conjunto de normas y la aplicación de sanciones cuando la regla es transgredida sino que es importante considerarla además como parte del mundo interno de la persona, un hábito en donde cada individuo logra su autodominio para actuar libre y responsablemente sin perjudicar al otro. De esta manera, se vinculan los elementos del ambiente escolar con el ser de cada individuo. Así, se contribuye desde la escuela a formar ciudadanos para vivir en armonía y democracia.

Una de las funciones de la disciplina es crear una forma de trabajo en la cual las tareas o actividades planificadas para el aula puedan ser realizadas de manera más eficiente. Desde este punto de vista, la disciplina es un elemento necesario para que la vida y actividad escolar se desarrollen con mayor facilidad. Un elemento esencial que vale la pena considerar son los valores morales involucrados en la organización del trabajo educativo.

La disciplina, entendida en estos términos, se convierte en una herramienta consciente a través de la cual el individuo junto con otros individuos (el grupo escolar) consiguen unos fines que en el contexto educativo son los objetivos

del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, y es el control del comportamiento en el aula el que permite establecer las condiciones óptimas para que se desarrolle una disciplina positiva en clase. Es así que la disciplina se define como la estrategia de planificación por parte del profesor para que se puedan llevar a cabo la concreción de los objetivos, esto resulta evidente en el siguiente fragmento de un diario de campo realizado por las investigadoras:

Tabla 1. Ejemplo diario de campo

Descripción	Notas complementarias
<p>1. Se da inicio a la clase siendo las 4pm. La docente indica al grupo que van a usar el libro de español ante lo cual los niños dicen: “ay no”. Pregunta por la tarea de la página 157, unos dicen que sí la hicieron y otros que no. No todos tienen el libro.</p> <p>2. Los niños no muestran agrado por usar el libro. La docente pregunta por la tarea pero no hace ningún tipo de retroalimentación.</p> <p>3. La docente es insistente en la disciplina, el orden y el aseo del salón.</p> <p>Los niños se distraen al darse cuenta que el observador está tomando fotos, le posan a la cámara, hacen gestos y uno dice: “aquí, profe, aquí una foto”.</p> <p>4. La docente dice: “pasemos a la página 143”, algunos niños dicen que no les habían dicho que tocaba traer el libro, otros dicen que sí.</p> <p>5. Los niños parecen no estar interesados en la actividad, se les dificulta seguir las indicaciones de la docente.</p> <p>6. Los niños no logran concentrarse en la actividad, se distraen con facilidad. La toma de fotos hace que se dispersen.</p>	<p>42. Parece ser que el texto escolar es la herramienta pedagógica que orientará todo el desarrollo de la clase, quienes tienen el libro podrán participar activamente a diferencia de quienes no cuentan con el material.</p> <p>43. Los temas y lecturas a trabajar no logran captar la atención e interés de los estudiantes porque la docente no logra que así sea pues desde el inicio su actitud resulta “controladora” y esto se percibe en el ambiente.</p> <p>44. Es evidente que la presencia de sujetos externos al entorno habitual de la clase hace que los estudiantes centren su atención en el observador que en este caso se vuelve un elemento distractor.</p> <p>45. La docente se esfuerza para que los estudiantes se concentren y aprendan pero la falta de motivación hace que sus hábitos de trabajo y estudio no sean los mejores.</p> <p>46. Se percibe que cualquier estímulo alrededor de los estudiantes atrae su atención y hace que el rendimiento sea escaso y que tarden demasiado tiempo en la realización de las tareas.</p>
<p>7. La docente toma el libro de un niño, se pone en frente del grupo y dice: “El pastor y el mar, por favor lean mentalmente”. Mientras los niños realizan la actividad la docente hace los siguientes comentarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> — “Alex su puesto es acá”. — “Vanesa bota el chicle”. — “Oye, por favor siéntate”. — “Es en silencio, por favor”. 	<p>47. La lectura es tomada como una parte de la asignatura y no como un lenguaje</p>

Fuente: elaboración propia

Antes de seguir adelante conviene dar a conocer el proceso que se llevó a cabo para recolectar la información y los indicios que nos llevaron a afirmar que el texto escolar es un mecanismo de control.

Para el propósito de la investigación se hicieron observaciones de clase, las cuales fueron registradas en un formato de nota de campo que posteriormente se convertiría en un diario de campo gracias a un ejercicio de reflexión. Para este fin, el grupo de investigadoras se reunió para analizar el contenido de las notas haciendo una serie de agrupaciones por recurrencias. Es decir, se determinaron cuáles eran los aspectos más frecuentes en cuanto al uso del texto escolar. Después de analizar cada una de las notas de campo se estableció que los docentes usan el texto escolar según una serie de indicadores, de los cuales resaltamos los que alimentan la tesis central del artículo: el texto escolar es un mecanismo de control. Dichos indicadores son:

- Ubicar a los estudiantes conjuntamente en el texto.
- Hacer silencio.
- Seguir instrucciones.

Después de reconocer los indicadores y agruparlos a partir de las recurrencias, se determinan cuatro precategorías de análisis con base en la relación entre el problema y los objetivos. Se establecieron dos de orden disciplinar y dos de orden didáctico. Dentro del orden disciplinar se encontró el texto escolar como herramienta de ejercitación y el texto escolar como mecanismo de control. Para hacer evidentes dichas categorías se emplearon convenciones con color para identificarlas en las diferentes unidades de registro y se determinó el color verde para la categoría que nos convoca en este artículo.

Es importante aclarar que el equipo de investigadoras consideró pertinente aplicar a las docentes analizadas una entrevista semiestructurada al final de las observaciones y el registro en diarios de campo. Lo anterior con el fin de contrastar los registros hechos con la mirada que tienen los docentes en torno al uso del texto escolar.

Gracias al proceso descrito se llegó a determinar que el uso del texto escolar por parte de los docentes se da desde una perspectiva de ejercicio y práctica, usos de orden didáctico y disciplinar; este último es evidente cuando su uso está orientado a controlar una clase en términos de disciplina, por lo tanto,

cuando el texto escolar posibilita el desarrollo de una clase en la que la mayoría de los estudiantes pueden centrar su atención, se hace evidente la disciplina de los estudiantes y de esta manera emerge la categoría: el texto escolar como mecanismo de control.

El anterior planteamiento dispone el escenario para reconocer que las acciones que giran en torno al uso del texto escolar por parte de los docentes van encaminadas, en gran medida, a fomentar un espacio de disciplina con el propósito de llevar a feliz término los contenidos curriculares propuestos por el docente y el programa respectivo. En ese sentido, el artículo ahondará en la función que ha tenido y tiene el texto escolar en la escuela como un elemento que permanece a pesar de ser objeto de múltiples debates. Para la perspectiva de este artículo, el texto escolar será entendido como una de las mediaciones que utiliza el sistema educativo para el control de los sujetos aprendices.

El artículo desarrollará las siguientes afirmaciones:

1. El texto escolar centra la atención de los estudiantes.
2. El texto escolar es un controlador de tiempo.
3. El texto escolar sustituye el rol presencial del maestro.
4. El texto escolar es controlador de los contenidos y un puente entre padres de familia, docentes y estudiantes.

El uso y permanencia del texto escolar en la escuela, además de otras usanzas, efectivamente responde a la necesidad de tener control de los sujetos y los grupos y de dirigir las acciones temáticas de clase en función de las exigencias de las políticas nacionales e internacionales.

Para el abordaje de tal perspectiva, se tendrán en cuenta algunas reflexiones de Foucault (1986), reconocido psicólogo, teórico social y filósofo francés quien afirma que no existe un solo poder, sino que en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situadas en distintos niveles, apoyándose mutuamente y manifestándose de manera sutil. Aclaremos en primera instancia que no se pretende hacer un análisis de su obra, mucho menos de la manera como se articula su pensamiento a la educación. Más bien, nos hemos permitido retomar la mirada que Foucault (1986) hace frente a las diferentes manifestaciones y mecanismos de poder y esto, por supuesto, no podría dejar de lado a la escuela y al texto escolar.

Para encontrar el sentido de estas apreciaciones vale la pena describir con detenimiento cada uno de estos aspectos y la manera como confluyen dentro de la escuela haciendo parte de la práctica pedagógica.

EL TEXTO ESCOLAR CENTRA LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Cuando de desarrollar una clase se trata, se hace necesario contar con unos aspectos mínimos que posibilitan esa interacción entre los contenidos, el maestro y sus estudiantes. No parece excesivo afirmar que, en un espacio académico en el que se encuentran reunidos un número considerable de estudiantes inquietos, un tanto distraídos y “bullosos”, sea preciso disponer de varias estrategias para lograr centrar su atención.

Ahora que vivimos en un mundo en el que la tecnología consume la mente y el cuerpo de las personas; ahora cuando las ideas, los conceptos y los temas importantes se confunden en un mar de diagramas e hipervínculos en los que un clic ofrece un paseo por el hemisferio y nos acerca a diversidad de culturas, de manifestaciones sociales, personas, contenidos, en fin, acerca al mundo, parece que cuesta mucho más centrar la atención en un tablero blanco, inmóvil y frío.

Por lo tanto, pretender que los procesos de enseñanza y aprendizaje se den dentro de la dinámica de la cátedra tradicional en la que el maestro se constituye en un transmisor de saberes es, cada vez más, cuestión del pasado. Si bien es cierto que la tecnología brinda un sinnúmero de alternativas para modificar esas experiencias de aprendizaje, también cabe decir que aún falta un gran tramo para incluirla de manera total dentro de las aulas de clase.

Entonces, es allí cuando cobra sentido el uso del texto escolar, convirtiéndose en ese mediador en el que como recurso didáctico posibilita conectar al estudiante con esos contenidos que son requeridos, encontrar relación entre el discurso del maestro y diversas opciones como lecturas de corte narrativo, informativo, expositivo, literario, con imágenes que acercan al estudiante a otras realidades y con diversidad de actividades de corte lúdico que amenizan los procesos y propenden a la significación de un tema determinado.

En este punto vale la pena retomar algunas de las consideraciones que establece laies (2011), quien encuentra en su investigación que uno de los aspectos que motivan al docente para usar el texto escolar está dado por la tensión 4 “Motivación vs. concentración”, donde la motivación es considerada el motor fundamental para cualquier proceso de enseñanza o aprendizaje, por esta razón el docente se interesa por hacer que sus estudiantes se sientan atraídos hacia sus clases y, por ende, hacia el uso del texto escolar por considerarlo entretenido; por el contrario, otros docentes consideran de mayor importancia el orden, los contenidos y actividades que centren la atención de los estudiantes; en esta postura, el entretenimiento es tomado como distractor de los contenidos de enseñanza en cuestión.

Cuando se dice que el texto escolar centra la atención de los estudiantes, se advierte entonces que como mediador dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje consigue (en buena parte) que sea posible centrar su atención en términos de escucha, de homogenización, de interacción y de significación, en la medida que conecta los contenidos uniformes y estandarizados con la diversidad de estrategias que en él se desarrollan. De allí, que sin dejar de lado la cátedra magistral e incluso el tablero, sí se convierte en un elemento más que configura los ambientes de aprendizaje. Para reconocer un poco este aspecto se citan las siguientes observaciones:

“Normalizar la clase (hacer que los niños se sienten, hagan silencio y se dispongan para ella) parece ser el objetivo primordial de la docente”. La indicación de sacar el texto de castellano sugiere, para este momento, obtener la normalización de los estudiantes, quienes inmediatamente buscan dentro de sus maletas el texto para dar inicio a su clase.” // D.1.35. Probablemente, una de las reglas preestablecidas para la convivencia interna es precisamente levantar la mano para hablar, respetar el turno y escuchar para ser escuchado)//.

Durante las sesiones observadas fue posible reconocer que el texto escolar posibilita un espacio de adoctrinamiento, de seguimiento de pautas a través de las cuales es posible desarrollar una clase en términos de disciplina y control, elementos de vital importancia dentro de la práctica pedagógica, puesto que determinan de gran manera el desarrollo conjunto de las actividades planeadas para cada clase.

EL TEXTO ESCOLAR ES UN CONTROLADOR DE TIEMPOS

Una clase planeada, pensada y organizada evitará la improvisación y el desarrollo de actividades sueltas y sin ningún propósito definido. Garantizará, de alguna manera, que se lleve a cabo una secuencia que propende por seguir una serie de momentos en los que se hace posible consolidar el objetivo. En ese sentido, dentro de esa dinámica de planeación el control de los tiempos desempeña un papel muy importante. Desde esta mirada, concebida la escuela como un espacio en donde se reproducen rutinas o hábitos de alto nivel de mecanización, seguimiento de pautas y determinados comportamientos, se configura como un escenario ideal en el que se hace posible controlar además de las rutinas los momentos en los que se dispone una clase.

Para ampliar un poco esta idea basta pensar en un día de clase normal en el que se ha planeado el desarrollo de determinado tema y se tiene en cuenta hacer uso del texto escolar como mediador dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Contar con ello, implica, además de una alternativa de ejercitación, la posibilidad de someter a los estudiantes a un espacio de ejercicio controlado en el que cada momento es importante y debe ser monitoreado para que se aborde a cabalidad el aprendizaje.

El texto escolar funciona como controlador de tiempos en la medida en que las actividades que propone se establecen por determinados espacios. Un momento para escuchar la explicación del maestro y de allí continuar con la lectura o el ejercicio sumergiendo al estudiante en el tema; otro momento donde el texto favorece el contraste con otros temas y otro en el cual sugiere actividades de refuerzo respecto al mismo tema, son los tiempos en los que se moverán los estudiantes en su gran mayoría y con los cuales el maestro contará para mantener una clase controlada y ejecutada en su totalidad.

De lo anterior dan cuenta algunas de las observaciones realizadas por el grupo de investigadoras en las que fue posible constatar que el uso del texto escolar controla los tiempos y los momentos de las clases: (Extractos de diario de campo 3, Bogotá, 23/09/2013)

(...) la docente se dirige a la fila 3 y revisa el ejercicio de uno de los estudiantes, luego pasa a la fila 4 y observa que los estudiantes estén elaborando los ejercicios diciendo: "Muchachos, quedan solo 5 minutos".

(...) la profesora se desplaza por cada una de las mesas, luego revisa el libro de un estudiante, luego lee para el grupo: “Dice después de los problemas escribe el valor que falta a cada una de las siguientes secuencias”. La profesora levanta el libro y les muestra a los estudiantes la página del libro que están desarrollando, dice: “Chicos, 15 minutos más, solo 15”.

Controlar los tiempos y momentos de la clase, además de ser una impronta de la escuela a través de su historia, es uno de los aspectos que se perciben claramente al hacer uso del texto escolar, lo cual se hace posible cuando segmenta los momentos de la secuencia didáctica (impone al docente su propia secuencia didáctica) y articula los niveles de aprendizaje y de enseñanza. El texto escolar, así visto, viene a ser el *supramestro* y el *supracurriculo* que determina los tiempos, procesos y valoraciones de los sujetos escolares.

EL TEXTO ESCOLAR SUSTITUYE EL ROL PRESENCIAL DEL MAESTRO

Si tenemos en cuenta los resultados de la investigación de Venegas (1993) en su libro *El texto escolar. Cómo aprovecharlo*, en donde establece cuatro maneras de usarlo: a) El texto escolar como un soporte concreto de los contenidos; b) el texto escolar como fuente de ejercitación o aplicación final de las enseñanzas del docente; c) el texto escolar como material de introducción a un tema; y, d) el texto escolar como material de afirmación final del conocimiento, resulta interesante entender entonces que este puede sustituir, de alguna manera, el rol presencial del docente.

Dentro de las innumerables tareas que se despliegan en el ejercicio docente (seguimiento a estudiantes, atención a padres de familia, cumplimiento del programa, realización de actividades extraescolares, diligenciamiento de formatos, atención de situaciones para escolares, etc.), resulta entonces evidente preguntarse: ¿en qué momento desarrollamos nuestra clase? Y es que para nadie es un secreto que la práctica pedagógica ha venido siendo concebida como *prestación de un servicio*, dando así entrada a un sinfín de protocolos donde urge disponer de alternativas, estrategias u opciones que sirvan de apoyo para no descuidar el avance de los contenidos y los seguimientos y tareas propias de la acción académica. En ese sentido, uno de los elementos

posibilitadores del desarrollo de esa diversidad de compromisos es, sin duda alguna, el texto escolar.

Si bien es cierto que la presencia del maestro es vital en el desarrollo de la práctica pedagógica, también lo es el hecho de que su presencia puede ser regularmente reemplazada o sustituida (al menos momentáneamente) por el texto escolar. En ese sentido, la multiplicidad de herramientas que se presentan allí y la riqueza de sus imágenes, actividades y lecturas, hacen que el docente se descargue de algunos asuntos del aula para atender otros. El texto escolar viene a ser, por las causas antes enunciadas, un ayudante académico que sustituye en buena parte la labor del maestro.

Poder contar con la posibilidad de asignar a los estudiantes un taller de refuerzo que conecta el tema en desarrollo, y tener la certeza de que este reforzará dichos contenidos, resulta, de alguna manera, un aliado y un apoyo para el maestro. Para seleccionar textos, crear talleres dinámicos y pertinentes, generar estrategias estéticas atractivas y hacer “producir a los estudiantes”, se requiere, además de tiempo, un caudal apreciable de formación actualizada, dominio de tecnologías y planeación con los pares, razones por las cuales el texto escolar pervive en el aula. Haciéndolo logra un efecto más poderoso: mantiene equilibrado al grupo, le pone límite al frenesí de algunos niños o jóvenes y a todos (estudiantes, maestros, padres de familia) los direcciona hacia los fines evaluativos de los que precisa dar cuenta la institución y el país.

Con ello se quiere decir que el uso de texto escolar sustituye en buena medida, esa presencia del maestro que antes era más constante. Entonces, el texto escolar regula y conduce la autonomía del estudiante hacia ciertos fines del Estado. Paralelamente, al mismo estudiante le resulta a veces más divertido y motivante trabajar en su texto que escuchar al profesor o copiar del tablero: (Extractos de diario de campo 5, Bogotá, 26/09/2013).

Mientras los niños realizan la actividad la profesora adelanta un informe que le ha solicitado la coordinadora frente al bajo desempeño de una de las niñas de su clase.

(...) los niños se concentran en el desarrollo de la sopa de letras propuesta en el texto mientras la maestra sale un momento para entregar un informe a la coordinadora.

En ese sentido, si el texto escolar provee la posibilidad de que el estudiante trabaje de manera autónoma y adelante por sí mismo las actividades de determinado tema, entonces el texto escolar reemplaza de alguna manera la figura del docente. Para constatar esto, se cita nuevamente laies (2011), quien contempla en la tensión 5 “Autonomía vs. dedicación docente” que se pueden identificar dos posturas: en la primera, el docente se interesa por brindar a sus estudiantes la posibilidad de actuar por sí mismos, de tal manera que no requieran de su asistencia permanente; en este caso existe una rutina de trabajo previsible que permite que el docente trabaje con aquellos que tienen mayores dificultades. En la segunda postura, el docente da especial importancia a los contenidos académicos y resalta la pertinencia teórica de los planteamientos didácticos formulados de tal modo que todos los estudiantes logren llegar a la misma meta de aprendizaje.

Finalmente, damos entrada al último aspecto que enfatiza en ese control que se hace necesario tener entre docentes, padres de familia y estudiantes y que ayuda a determinar los avances en el curso, las debilidades y fortalezas al enfrentarse solo frente al conocimiento, en fin, una serie de aspectos que, si bien es cierto, no garantizan los aprendizajes si determinan los procesos en los que se encuentra un estudiante.

EL TEXTO ESCOLAR ES CONTROLADOR DE LOS CONTENIDOS Y UN PUENTE ENTRE MAESTROS, PADRES DE FAMILIA Y ESTUDIANTES

Este último aspecto nos permite contrastar su uso en la tensión 7 “Suficiencia vs. apertura”, donde el docente considera que el texto es el único portador de información y contenidos y, por tanto, es “suficiente” para llevar a cabo un proceso de aprendizaje satisfactorio. El texto facilita el control de la clase, su planificación y enseñanza. Por otra parte, puede privilegiar la apertura y hacer uso de diferentes portadores de información en el proceso de construcción de conocimiento, haciendo que los estudiantes interactúen con diversas fuentes, enfoques o abordajes.

Ya hemos mencionado que el texto escolar centra la atención de los estudiantes, que es un mecanismo que controla los tiempos y que además sustituye el rol presencial del maestro. Ahora, detengámonos un momento a pensar que

en esa atmósfera de control de atención, tiempo y actividades, es fácil concebir al texto escolar como ese puente mediador entre los tres actores claves en la escuela: el estudiante, el docente y los padres de familia.

Y es que cuando se habla de puente nos referimos a ese medio a través del cual se llega a alguna parte, a esa mediación que permite un avance, un desplazamiento. Entonces, pensar que los contenidos requeridos para determinado año escolar están determinados en buena parte por un texto que da cuenta de los estándares y las competencias mínimas que se deben lograr en cierto curso, sugiere a la vez que sirven de referente para determinar dichos alcances.

Es así como perfectamente un padre de familia puede verificar el proceso de su hijo al revisar su libro de texto ya que en él deberán estar desarrolladas las actividades sugeridas, los pasatiempos propuestos, las lecturas de comprensión resueltas, los ejercicios de matemáticas terminados, etc., y es en esa dinámica en la que se movería sin dificultad un padre de familia para controlar, de alguna manera, los adelantos de su hijo dentro de un proceso de aprendizaje esperado.

Para el estudiante, funcionará como referente. En el momento en el que se enfrente de manera individual a ese ejercicio o actividad sugerido por el texto podrá determinar qué tanto ha aprendido. Tendrá en cuenta además que se encuentra en determinado tema, en determinado proceso y que de no tener claridad frente a ello, basta con revisar la explicación inicial, contrastar con ejemplos y continuar en su proceso.

Frente al maestro, si tiene en cuenta al texto escolar dentro de sus criterios de evaluación, podrá recurrir a su revisión para establecer los adelantos de su estudiante frente a su proceso.

Si analizamos estos tres aspectos, encontraremos que, efectivamente, el texto escolar es un puente, un mediador y un controlador que permite determinar el estado, alcances y limitaciones de los procesos que se adelantan en la escuela:

— *Niños, la próxima clase reviso el libro, allí deben estar los ejercicios resueltos, por lo menos hasta la página 17, esa será la segunda nota.*

— *Princesa, tu mamita me manda una nota diciendo que no hemos trabajado en el libro; ¿qué pasa, tú sabes que siempre llevan allí tareíta?* —*La niña baja la cabeza.*

Con los anteriores fragmentos que se obtuvieron de las observaciones realizadas, es claro que la función mediadora del texto escolar controla el desarrollo de actividades, de avances y funciona como un elemento posible dentro de los criterios de evaluación.

Después de hacer un recorrido por las formas de control a las que es posible acercarse con el texto escolar, vale la pena pensar si es factible desterrarlo definitivamente de la escuela reemplazándolo, por ejemplo, por las TIC. Vale la pena pensar si es probable contemplar la escuela sin él y si ese control mediante el cual se desplegó este artículo es inherente a su uso o simplemente subyace en el marco de la educación misma.

REFERENCIAS

- Alzate, P.M. (1999). ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*, 6 (20), 114-123.
- Alzate, P. M., Arbeláez, M., Gómez, M., Romero, F. y Gallón, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Universidad Tecnológica de Pereira: Papiro.
- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Comellas, M. J. (2001). *Los hábitos de autonomía. Proceso de adquisición*. Barcelona: Ceac.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno, S. J. (1999). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Educación y Pedagogía*, 12 (28), 9-24.
- laies, G. F. y Capeletti, G. (2011). *Documento base del seminario Evaluación de la Calidad y la Pertinencia de los Materiales Educativos: Estado del Debate*. Bogotá: Escuela Iberoamericana de Gobierno Educativo.
- Marcelo, G. C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- Murillo, E. P. (1999). *El aprendizaje del docente y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum.
- Nerici, I. J. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rojas de Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere*, 8 (24), 26-33.
- Venegas, F. M. (1993). *El texto escolar: cómo aprovecharlo*. Bogotá: Cerlalc, Ministerio de Educación Nacional.

Capítulo 8

“MEJOR ANTIGUO QUE NUEVO”: EL USO DEL TEXTO ESCOLAR EN MATEMÁTICAS

Lina Yovana Paipa Reyes¹
Hermeht Pérez Caro²
Jenny Carolina Pérez Rojas³

INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende describir las principales razones por las que hay cierta preferencia por utilizar textos escolares de matemáticas de ediciones anteriores al año 2006 para el desarrollo de competencias matemáticas en la asignatura de geometría. Además, busca identificar el rol del texto escolar en el proceso de enseñanza.

Las competencias matemáticas brindan la posibilidad de comprender el mundo como la interacción entre el sujeto con la realidad, lo que permite aplicar los conocimientos en lo cotidiano. Por lo tanto, la geometría es una asignatura

¹ Licenciada en matemáticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Facultad de Ingeniería de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y la Fundación Universitaria Panamericana. Correo electrónico: lypar340@yahoo.com

² Licenciado en matemáticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Especialista en matemática aplicada de la Universidad Sergio Arboleda. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente en la Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: Hperez04200@yahoo.com

³ Licenciada en matemáticas de la Universidad Distrital. Auditora Interna del Sistema de gestión de calidad educativa. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente docente de planta de la Secretaría de Educación. Correo electrónico: jennycaroper@hotmail.com

que facilita el reconocimiento del entorno, pues esta tiene en cuenta cantidad, espacio y forma, cambios, medida, relaciones e incertidumbre.

Partiendo de esta situación, surge el proyecto de investigación titulado “*Uso del texto escolar en el desarrollo de competencias matemáticas en el componente geométrico métrico, en los grados octavo y noveno en tres colegios distritales de Bogotá (localidades San Cristóbal y Antonio Nariño), enmarcado en el macroproyecto “Sujetos y objetos de mediación pedagógica”.*”

En las siguientes páginas el lector encontrará, en primer lugar, la descripción de algunos aspectos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de la investigación, como la población, la técnica de recolección de información y el método de análisis utilizado. En segundo lugar, las principales razones por las que los docentes prefieren usar textos escolares de matemáticas de ediciones anteriores al año 2006, para orientar la asignatura de geometría en los grados octavo y noveno.

ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación surge de una problemática actual en la educación media de la ciudad de Bogotá, en la que se enmarcan los elementos que direccionaron estas indagaciones. El propósito es cualificar la enseñanza de las matemáticas, especialmente en la asignatura de geometría, por medio de la descripción del uso del texto escolar de matemáticas y la identificación de los aspectos que tiene en cuenta el docente para su selección.

Objetivo general

Esta investigación tuvo como objetivo general describir cómo el uso del texto escolar contribuye al desarrollo de competencias matemáticas en el componente geométrico-métrico en estudiantes de los grados octavo y noveno, en tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

Población

Se centra en colegios distritales, debido a la preocupación de los docentes investigadores al observar la realidad del contexto de las instituciones públicas en relación con la escasez de recursos que apoyen la enseñanza. El uso del texto escolar en los colegios distritales se centra en la enseñanza, debido a

que no es posible exigir que los estudiantes compren textos escolares como requerimiento para una asignatura. Por lo anterior, un primer criterio de selección fue que se tratara de instituciones de educación distrital.

Otro criterio importante fue el promedio del puntaje obtenido en la prueba Saber 11 del año 2012, en el área de matemáticas. Esto llevó a la organización en forma ascendente del listado de los colegios de Bogotá, de acuerdo con dichos puntajes. De este modo, la población se dividió en tres partes; cada uno de los colegios elegidos para la muestra pertenece a uno de estos grupos, con el fin de analizar el uso del texto escolar en diferentes contextos de la educación oficial.

Para el desarrollo de la investigación, la población objeto de estudio estuvo conformada por los docentes de matemáticas y jefes del área de matemáticas que dirigen la asignatura de geometría en los grados octavo o noveno, en los tres colegios distritales seleccionados. Así mismo, por los textos escolares que utilizan estos docentes para dirigir dicha asignatura.

Técnicas de recolección de información

La investigación realizada es de tipo cualitativa. Se aplicó la técnica de observación mediante encuesta (cuestionario y entrevista) y la observación documental (matriz de análisis) (Sierra, 2001) para la recolección de datos, teniendo en cuenta las diversas fuentes de información (docentes y textos escolares).

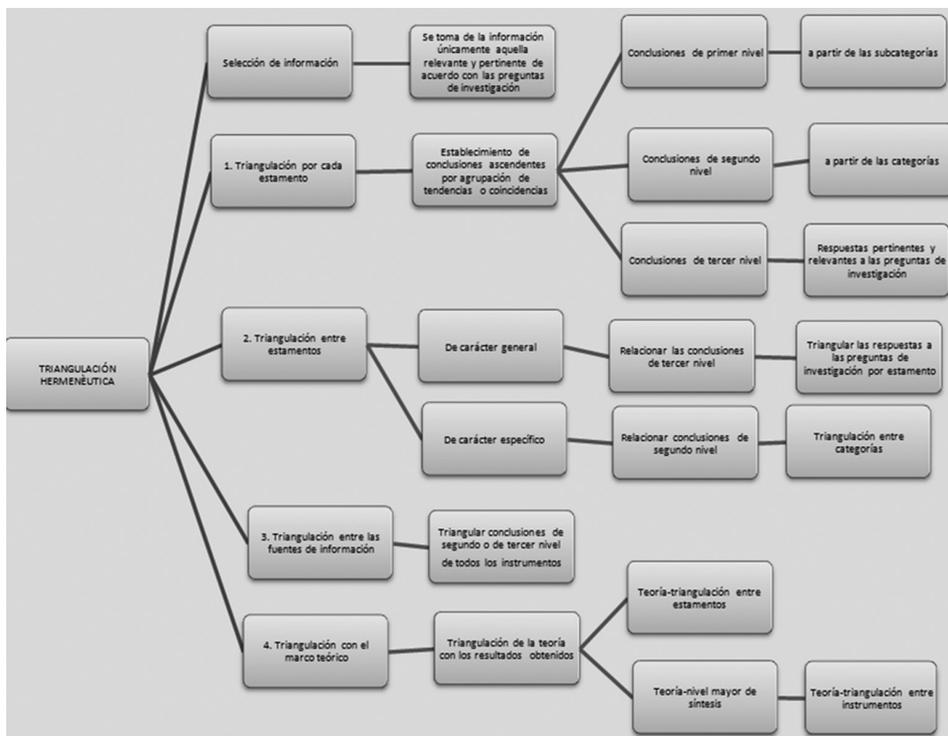
Para lograr la percepción de los docentes respecto al uso y los criterios de uso del texto escolar, se desarrolló una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas y un cuestionario que corroboraba o afianzaba la información brindada por el docente.

En cuanto a los textos escolares, se diseñó una matriz en la que se referencian las competencias matemáticas, los textos escolares con su respectivo énfasis y las temáticas que, de acuerdo a los estándares en matemáticas, los estudiantes desarrollan en estos grados.

MÉTODO DE ANÁLISIS

Para el análisis de la información, se hizo una adaptación al método de triangulación hermenéutica propuesto por Cisterna (2007), quién lo describe como: “La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (p. 69). Este método de análisis acude a cuatro etapas de triangulación que se resumen en la figura 1.

Figura 1. Esquema de la triangulación hermenéutica



Fuente: elaboración propia

La triangulación hermenéutica se hace necesaria en esta investigación al realizar el cruce dialéctico de la información pertinente al objeto de estudio, en

este caso, la obtenida en el trabajo de campo (entrevistas y cuestionario) y la revisión bibliográfica (textos escolares).

Este método de análisis propuesto por Cisterna (2007) permite obtener conclusiones en diferentes niveles, relacionando toda la información recolectada para dar respuesta a la formulación del problema de forma amplia y suficiente.

Para la construcción del corpus representativo de los resultados de investigación, se realizó una adaptación de este método de análisis, ya que los tres instrumentos no se aplicaron a todos los estamentos; más bien se aplicó un instrumento por cada estamento. Debido a que la matriz de textos escolares recopila información solo para uno de los objetivos, se debe cruzar la información entre los tres instrumentos con el marco teórico.

Los estamentos corresponden en este trabajo a la clasificación de las fuentes de información en la investigación, en este caso los docentes de matemáticas que dictan geometría en los grados octavo o noveno, los jefes del área de matemáticas de los colegios de la muestra y los doce textos escolares seleccionados.

La triangulación hermenéutica se desarrolla a partir de cinco pasos, según Cisterna (2007):

- Selección de la información
- Triangulación de la información por cada estamento
- Triangulación de la información entre todos los estamentos
- Triangulación de la información entre instrumentos
- Triangulación de la información con el marco teórico

A continuación se describe cada uno de estos pasos.

Selección de la información

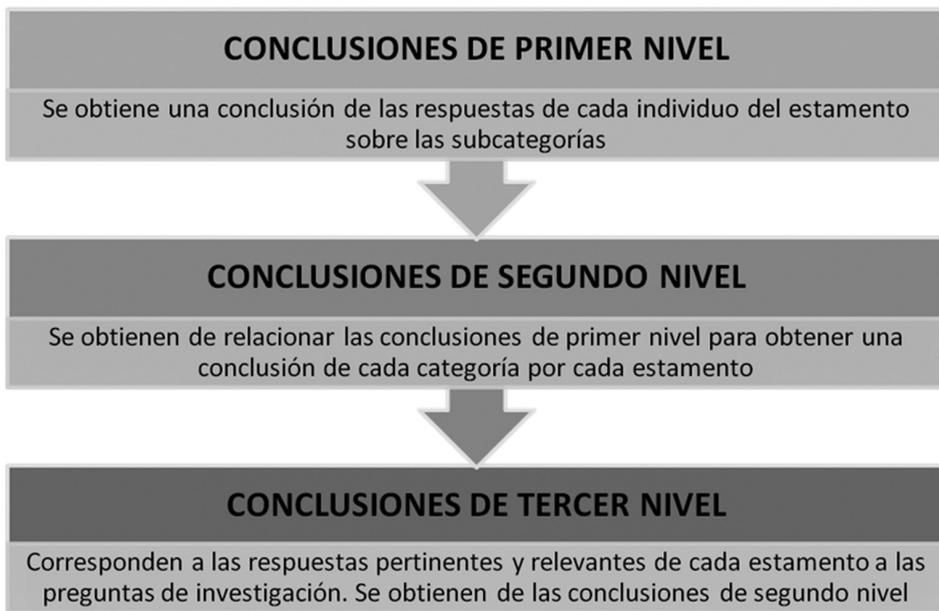
Consiste en clasificar la información de acuerdo con los criterios de relevancia y pertinencia, con el fin de tomar únicamente las respuestas que se relacionan con las preguntas realizadas de acuerdo con cada una de las categorías a priori.

Este paso se realizó solo con las entrevistas, debido a que el cuestionario y la matriz de textos escolares no requieren de una selección de información, ya que su diseño se ajusta a los requerimientos de pertinencia y relevancia. Además, las respuestas del cuestionario son preestablecidas.

Triangulación por cada estamento

De acuerdo con Cisterna (2007), se aplica un proceso inductivo por cada estamento en los tres instrumentos, de tal forma que se obtienen conclusiones a través de las convergencias o divergencias entre las respuestas de forma ascendente, es decir, conclusiones de *primer nivel*, que corresponden a las subcategorías; conclusiones de *segundo nivel*, que corresponden a las categorías; y conclusiones de *tercer nivel*, que son las respuestas a las preguntas de investigación. Esta primera etapa permite conocer la opinión de cada uno de los estamentos (docentes de geometría, jefes del área de matemáticas) o contenido (textos escolares) con relación a los tópicos de la investigación.

Figura 2. Esquema de conclusiones ascendentes



Fuente: elaboración propia

Conclusiones de primer nivel. De acuerdo con la adaptación realizada del método de Cisterna (2007), las conclusiones de primer nivel corresponden a las obtenidas por cada informante que conforma el estamento con relación a las subcategorías.

Por tanto, como a cada estamento se aplicó un instrumento diferente, se obtiene una conclusión de primer nivel por cada individuo del estamento *jefes de área*, y por cada elemento del estamento *textos escolares*. Las características del cuestionario no permiten obtener una conclusión por cada subcategoría del estamento *docentes*, ya que ellos seleccionaron respuestas a preguntas cerradas preestablecidas por los investigadores, es decir, el docente no expresa libremente lo que entiende por cada subcategoría.

Conclusiones de segundo nivel. De acuerdo con la adaptación realizada del método de análisis de triangulación hermenéutica de Cisterna (2007), las conclusiones de segundo nivel corresponden a las conclusiones por cada estamento (jefes de área, docentes y textos escolares) con relación a las categorías, es decir, el cruce entre las conclusiones de primer nivel por cada estamento.

Conclusiones de tercer nivel. Estas conclusiones resultan de contestar las preguntas de investigación, que se responden de acuerdo con las conclusiones de segundo nivel. Las preguntas de investigación formuladas fueron:

1. ¿Qué aspectos tiene en cuenta el docente al momento de seleccionar un texto escolar de matemáticas para orientar la asignatura de geometría?
2. ¿Para qué utiliza el docente el texto de matemáticas en la orientación de la asignatura de geometría?
3. ¿Cómo se relacionan las competencias matemáticas que se destacan en los textos escolares con las competencias que el docente pretende desarrollar en los estudiantes de los grados octavo y noveno en el componente geométrico-métrico?

Triangulación entre estamentos

Se toma la vía de carácter general, pues se establecen relaciones de comparación entre las conclusiones de tercer nivel; es decir, se triangula la opinión de los docentes con los interrogantes centrales de la investigación, ya que se hace necesario determinar la relación entre el uso del texto escolar (vertical) y los criterios de selección (horizontal). La siguiente tabla muestra las conclusiones obtenidas en esta triangulación:

Tabla 1. Triangulación entre estamentos. Cruce entre conclusiones de tercer nivel

Conclusiones de tercer nivel		El texto escolar debe estar relacionado con los estándares y el Proyecto Educativo Institucional (PEI): competencias	El texto escolar debe proponer gran cantidad de actividades que puedan ser contextualizadas	El texto escolar debe tener contenidos claros y ejemplificados, además del desarrollo de fórmulas
Uso	Criterios de selección			
Seleccionar y preparar contenidos		El texto escolar debe ser un apoyo en la selección y preparación de contenidos que se ajusten a los programas oficiales.		El docente necesita que el texto escolar abarque la mayoría de los contenidos propuestos en la planeación; además, que tengan ejemplos claros y el desarrollo de fórmulas, ya que son una herramienta para seleccionar, preparar y orientar las temáticas.
Selección y diseño de actividades		El texto escolar debe plantear actividades que sean coherentes con los programas oficiales y que además potencien el desarrollo de todas las competencias matemáticas.	El texto escolar debe proponer actividades que permitan que el estudiante se apropie de las temáticas propuestas.	
Combinar textos escolares		Se observa en los textos escolares utilizados por los docentes que las temáticas del componente geométrico-métrico propuestas en la planeación de grados octavo y noveno están distribuidas en los diferentes textos, pero algunas de ellas no se encuentran en un solo texto escolar.	Un texto escolar no es suficiente para el planteamiento de diversas actividades debido a los diferentes grados de dificultad, por lo tanto se hace necesario el uso de varios textos escolares como complemento. (Ej.: los libros de los grados octavo y noveno o proponen ejercicios de área con diferente nivel de complejidad).	El docente complementa los contenidos propuestos para la clase mediante el uso de varios textos escolares y herramientas informáticas, buscando claridad en las temáticas para que se adecuen al nivel de los estudiantes.
Realizar adaptaciones de actividades al contexto			El texto escolar debe plantear una gran variedad de ejercicios que permitan su contextualización y generación de nuevas actividades.	El texto escolar sirve como guía para el docente en el planteamiento de los contenidos, sin embargo, se hace necesaria la adecuación al entorno de los estudiantes mediante la ejemplificación y el diseño actividades. Los docentes las contextualizan, así esto no se plantee de forma explícita en el texto escolar.

Fuente: elaboración propia

Triangulación entre instrumentos

Las conclusiones de segundo nivel determinan las conclusiones por categoría, por tanto, se hace necesario el cruce entre ellas por cada uno de los instrumentos, con el fin de comparar y contrastar las respuestas de los docentes en la entrevista y las dadas en el cuestionario frente a las competencias destacadas en los textos escolares. Se integraron los resultados obtenidos en el análisis de cada instrumento o interinstrumental, y finalmente se seleccionó la información más relevante y pertinente para la obtención del corpus que denominaremos *resultados de investigación* (Cisterna, 2007, p. 72). En la figura 3 se presenta un fragmento del cruce de las conclusiones por cada instrumento.

Triangulación con el marco teórico

Se realizó una discusión entre las categorías y subcategorías de lo que dice el docente frente a lo que el marco teórico refiere; en este caso, se hizo una triangulación entre los resultados obtenidos entre los instrumentos y el marco teórico, con el fin de dar a los resultados de la investigación el sentido como totalidad significativa. Se presenta un fragmento del cruce de las conclusiones de los instrumentos con el marco teórico.

RAZONES PARA USAR TEXTOS ESCOLARES DE EDICIONES ANTERIORES AL AÑO 2006

La triangulación descrita en el aparte anterior nos permite obtener los resultados que se presentan a continuación, centrados en las razones por las cuales los textos escolares que utilizan los docentes para el desarrollo de competencias matemáticas en la asignatura de geometría se encuentran editados entre los años 1970 y 2006. Estos hallazgos se esbozan en tres partes: 1) cuando los textos escolares son antiguos, hay mayor interacción de los docentes en el planteamiento de las *actividades*; 2) las *temáticas desarrolladas* en estos textos escolares son pertinentes para la planeación de las clases; 3) el desarrollo de *las competencias* no depende del año de edición del texto escolar.

Figura 3. Ejemplo de cruce de las conclusiones por cada instrumento

Categoría	Instrumento	Cuestionario	Entrevista	Matriz	Conclusiones
Uso del texto escolar	<p>Se observa que todos los docentes utilizan el texto escolar para el desarrollo de sus clases, al menos de forma esporádica.</p> <p>Los usos más frecuentes de los textos escolares por parte de los docentes son: el planteamiento de actividades, la planeación de clases y utilizarlo como guía para dictar una clase; además consideran que el libro de texto escolar es confiable en la organización y desarrollo de contenidos.</p> <p>El texto escolar es usado generalmente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar actividades y contenidos. • Planificar la asignatura. <p>Observamos en los cuestionarios que los docentes que dictan en alguno de los dos grados, por ejemplo en noveno, hacen referencia a libros de los grados sexto, octavo y noveno, e incluso a textos universitarios.</p>	<p>De acuerdo con la información recolectada, los docentes usan el texto escolar para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección y preparación de contenidos: por su secuencialidad ejemplificación, explicación y clarificación, aunque algunos son muy abstractos, entonces se adecuan al nivel de los estudiantes. • Selección y elaboración de actividades: se retomaron las actividades del libro y se le proponen a los estudiantes para que los realicen y a partir de estas se generan nuevas actividades. • Planificación: el texto escolar es el referente para la programación de la asignatura de forma anual y diaria, tanto en contenidos como en actividades para desarrollar competencias. • Elaborar pruebas de evaluación: no lo tiene en cuenta para desarrollar pruebas para evaluar. • Adaptaciones al contexto: utiliza el libro para tomar los ejercicios y realizar adaptaciones al contexto en general y al de los estudiantes y así ellos también hacen adaptaciones. • Uso combinado de textos: utilizan varios textos para poder complementar las actividades y contenidos a desarrollar en la clase, además ven la necesidad de combinarlos con herramientas informáticas. 	<p>En los textos escolares que utilizan los docentes, se observa que las temáticas del componente geométrico-métrico propuestas en la planeación de los grados octavo y noveno están distribuidas en los diferentes textos, pero algunas de ellas no se encuentran en un solo texto escolar. "</p>	<p>Los docentes utilizan el texto escolar en la enseñanza de la geometría al menos de forma esporádica en grados 8° y 9° principalmente para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar y preparar contenidos: el texto escolar le permite identificar la secuencialidad de los temas ya que lo utilizan como guía para la ejemplificación y explicación de los contenidos. • Planteamiento y selección de actividades: el docente toma actividades del texto escolar y a partir de algunas de ellas se generan nuevas actividades que son adaptaciones al contexto real y de los estudiantes. • Planificación anual y diaria de clase: el texto escolar es un referente para la programación de los contenidos, los temas y las actividades, para el desarrollo de competencias sin embargo no siempre es llevado al aula de clase. • Combinación de textos escolares: los docentes utilizan varios textos para poder complementar la información entre ellos, también ven la necesidad de combinarlos con herramientas informáticas. 	

Fuente: elaboración propia

Cuando los textos son antiguos, hay mayor interacción de los docentes en el planteamiento de las actividades

Al revisar los textos escolares de matemáticas utilizados por los docentes, se observó el planteamiento de numerosas actividades que destacan la competencia de formulación y ejercitación de procedimientos; sin embargo, los profesores consideran importante desarrollar la competencia de resolución de problemas. Para lograr esta intención, toman los ejercicios propuestos por los textos escolares y hacen adaptaciones al contexto, es decir, crean situaciones problema ajustándolas a la realidad de los estudiantes, con el propósito de lograr aprendizajes significativos. Dicho en la voz de los docentes: “*De los textos escolares que utilizo, miro las actividades, las contextualizo según lo que tengan aquí los niños y así genero nuevas actividades*”.

En consecuencia, llama la atención el hecho de que, aunque los textos escolares no hayan sido editados recientemente, esto no le impide al docente lograr las metas programadas en la asignatura; por el contrario, permite una mayor interacción docente-texto escolar, al plantear las actividades orientadas a que los estudiantes conozcan y se apropien de su realidad como sujetos sociales inmersos dentro de una cultura.

Es así como el docente toma los ejercicios presentados en los textos escolares y los redirecciona, planteando situaciones problema, propias de los jóvenes, las cuales les permiten describir la realidad que los rodea de forma geométrica. A ello se refieren los docentes entrevistados cuando señalan:

— Es deber del docente no enfocarse solamente en esos problemas y ejercicios que están en ese texto, sino traducirlos al contexto de los estudiantes. El texto escolar solamente es una guía, el deber del profesor está en relacionarlo con el contexto de los estudiantes y de la institución en la que se desempeña.

Al contrario de la investigación de Gouveia, Montiel y Bejas (2005), los docentes ven la importancia de hacer adaptaciones al contexto de los jóvenes; por lo tanto, el año de edición no es relevante al orientar la asignatura, puesto que estos libros les brindan la seguridad y confianza de poder plantear nuevas actividades de acuerdo con el grupo de estudiantes a los cuales está orientando. Otro aspecto tenido en cuenta es que, al mostrar a los estudiantes cómo

Figura 4. Ejemplo de cruce de las conclusiones de los instrumentos de los instrumentos con el marco teórico

Categorías	Subcategoría	MARCO TEORICO	Instrumentos	CONCLUSIONES
Uso del texto escolar	Selección y preparación de contenidos	Según el estudio de Freeman y Porter (1988), hace referencia al estilo "texto escolar como currículo", en donde existe una dependencia total tanto del contenido como del orden y la secuencia de los tópicos.	El texto escolar permite identificar la secuencialidad de los temas, ya que lo utilizan como guía para la ejemplificación y explicación de los contenidos.	Los docentes de acuerdo con el uso de texto escolar se relacionan con el estilo "texto escolar como currículo"; de acuerdo con el estilo de Freeman y Porter (1988), en donde el texto es considerado una guía para la secuencia y orden de los contenidos. "Es lo que digo que le brinda a uno guía en cuanto a contenidos, en cuanto a clarificación de, de algunos contenidos, en cuanto a secuencialidad de contenidos también, a veces el libro le brinda a uno esa secuencialidad, la ejemplificación" (Entrevistado)

Fuente: elaboración propia

proponer problemas a partir de un ejercicio dado, ellos podrán plantear sus propias situaciones, y aumentar así su capacidad de razonamiento lógico práctico.

Es importante destacar que replantear actividades del texto escolar remite a la definición de *transposición didáctica* dada por el licenciado en matemáticas e investigador francés Yves Chevallard (1985, p. 186): “el saber sabio es modificado para que se adecue al nivel de los estudiantes”. Aquí el docente realiza una interpretación de lo planteado en el texto escolar, lo ajusta al contexto de los estudiantes y permite así su entendimiento y aprehensión. De acuerdo con este proceso, y considerando la dificultad de que los estudiantes de colegios distritales tengan un texto guía, se hace necesario adecuar los libros a las necesidades y objetivos planteados por los docentes, ya que el uso es dado por ellos y no por los educandos.

Hasta aquí se ha esbozado cómo es la interacción del docente con los textos escolares editados entre 1970 y 2006, para planear y realizar actividades orientadas a desarrollar la competencia de resolución de problemas. A continuación se presentará el segundo aspecto.

Las temáticas desarrolladas en estos textos escolares son pertinentes para la planeación de las clases

Para dar inicio a este apartado, puntualizaremos la función de la planeación, teniendo en cuenta que esta acción consiste en definir las intenciones, y organizar los contenidos y los medios para desarrollar una asignatura en un año académico o en cada una de las clases, cuando las competencias son la base de la propuesta en la programación realizada por el docente. La planeación de una clase muestra la ruta a seguir en la aproximación a las temáticas, las actividades y los recursos que permiten verificar si los conocimientos son adquiridos.

Dentro de los usos del texto escolar destacados en la investigación se encuentra la planeación diaria y anual, es decir, cuando un docente requiere presentar el programa de la asignatura, es el texto escolar el que muestra los temas correspondientes a cada curso y, dentro de cada tema, la secuencia didáctica para ser desarrollada.

Pero ¿qué hace que los docentes confíen en lo propuesto en los textos escolares? La situación se remonta a la facilidad con la que los textos escolares

muestran un proceso de continuidad y adaptación acorde con los grados a los cuales van dirigidos. Es evidente la gran responsabilidad de las editoriales encargadas de materializar y socializar las políticas públicas como los estándares, los cuales se limitan a pronunciar los requisitos mínimos de paso de un grado a otro de forma general.

A pesar de lo mencionado, la razón por la cual los docentes toman el texto escolar como referente en su planeación es la autonomía dada a las instituciones para decidir las temáticas a desarrollar en cada curso y periodo escolar, para poder cumplir con los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

En cuanto a la planeación de cada clase, uno de los hallazgos de la investigación es la necesidad de usar varios textos escolares en la preparación de la temática. Esto muestra cómo un texto escolar puede complementar la información brindada por otro, lo que le permite al docente hacer de los contenidos y actividades programadas los más pertinentes para lograr los objetivos propuestos para la clase.

Es así como, durante años, las temáticas por curso siguen siendo las mismas, pero la clave está en la innovación, no necesariamente del texto escolar, sino en aquella mostrada por el docente cuando le apasiona la asignatura. Esto significa que el texto escolar es un importante referente temático, pero no el que toma decisiones frente a la dirección de un curso.

Además de lo anterior, los docentes buscan en los textos escolares las fórmulas y el paso a paso para llegar a ellas. Transmitir este proceso a los estudiantes o hacerlos llegar a estos resultados permiten el desarrollo de las competencias de razonamiento y modelación, lo que genera en los educandos interés y hace que dejen de ver la matemática como un proceso mecánico. Aunque no es fácil hacer este tipo de demostraciones, se induce al estudiante a argumentar los resultados teniendo como base lo aprendido previamente. Este planteamiento se encuentra en la voz de uno de los docentes entrevistados:

— Bueno, yo cuando elijo un texto miro que tenga las siguientes cosas: una, que tenga los contenidos que yo he planeado, si no todos, por lo menos la mayoría; segundo, que haya una explicación muy clara de esos contenidos y, si hay fórmulas, que haya el desarrollo de esas fórmulas; tercero, miro que tenga ejemplos.

Respecto a las situaciones anteriores, se destaca la no relevancia del año de edición del texto escolar para lograr la intencionalidad del docente, la cual es que los estudiantes se apropien de la temática explicada.

Podemos concluir parcialmente que el texto escolar se mantiene vigente, pues este le permite la interacción del docente frente a las actividades y los contenidos, es decir, el docente hace su aporte para permitir la comprensión y apropiación de la temática. Es él quien transforma la información planteada en los textos escolares y hace de estos un material de apoyo y no un protagonista del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Hasta este punto se han tratado dos de los tres principales aspectos en lo que se refiere a interacción del docente con el texto escolar, al desarrollar las actividades y la planeación de la asignatura. A continuación se presentara el tercer y último apartado.

El desarrollo de las competencias no depende del año de edición del texto escolar

Los textos escolares sufren actualizaciones motivadas por los cambios en las políticas educativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Por ejemplo, en los textos escolares editados entre los años 1998 y 2002, cuando se establecieron los lineamientos curriculares, al iniciar cada una de las temáticas se presentan los indicadores de logros que se debían alcanzar con las actividades propuestas. Después del año 2002, con la llamada *revolución educativa* y el establecimiento de los estándares por competencias, las empresas editoriales realizaron las actualizaciones de sus textos escolares teniendo en cuenta dichas políticas. Es así como los libros editados a partir de ésta época presentan de manera explícita, en cada una de sus actividades, la competencia que se pretende desarrollar.

Por otro lado, las instituciones educativas deben hacer las actualizaciones de los proyectos educativos institucionales para involucrar las políticas educativas del momento y, a su vez, diseñar propuestas que permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos establecidos en cada uno de estos requerimientos. En el caso actual, la prioridad está en lograr desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan un buen desempeño en diferentes contextos. En este proceso de cambios, el docente ejerce un papel importante, pues es él quien, por un lado, lleva a cabo estas intencionalidades de su institución al aula

de clase y, por otro, dada su autonomía es quien elige los textos escolares que le permiten realizar dichos propósitos.

En este sentido, se esperaría que los textos utilizados por los docentes correspondieran a las ediciones actualizadas por las editoriales, pero en la investigación realizada se evidenció lo contrario. Al observar el corpus de los textos escolares utilizados por los docentes, se encontró que, en su mayoría, fueron editados entre 1970 y 2006. Al respecto surgen las siguientes preguntas: ¿por qué no pierden vigencia estos textos si no están diseñados bajo las políticas actuales?, ¿cómo hacen los docentes para cumplir los propósitos de las políticas actuales, usando estos textos escolares?

En cuanto al primer cuestionamiento, un aspecto importante a considerar es que las competencias se basan en los procesos generales de la disciplina, como modelar, resolver problemas, entre otros. Dichos procesos adquieren el nombre de *competencias matemáticas* en el año 2002. Esto implica que, de forma implícita, en las matemáticas siempre se ha tenido en cuenta este tipo de competencias.

La anterior afirmación queda corroborada con los resultados de la investigación, los cuales evidencian que el corpus de textos escolares utilizados por los docentes destaca en sus actividades competencias como la ejercitación de procedimientos y la resolución de problemas.

El segundo cuestionamiento, que hace referencia a cómo hacen los docentes para cumplir los propósitos de las políticas actuales usando estos textos escolares, se resuelve mediante el proceso de transposición didáctica, que permite que las actividades propuestas por los textos escolares se adapten para el cumplimiento de los requerimientos de las políticas públicas frente al desarrollo de competencias.

Puede destacarse el gusto manifestado por los docentes por aquellos textos que les permiten hacer una lectura juiciosa, un diálogo íntimo, una apropiación crítica que haga posible transmitir al estudiante esa necesidad de retención del saber. Los textos escolares se mantienen vigentes y son un gran apoyo para el docente. Así como los estudiantes recuerdan a sus profesores y los etiquetan por alguna enseñanza significativa, también, sin darse cuenta, recuerdan sus textos escolares, la forma en que los ponían a trabajar en ellos y, cómo no, la

forma de intervenir en esas actividades. Esto se relaciona con lo manifestado por el estudioso de la literatura clásica Gilbert Murray (2013):

Los pocos libros verdaderamente grandes de la historia, los libros cuya belleza y vitalidad intelectual siguen conservando la capacidad de acelerarnos el pulso e inspirarnos al cabo de más de dos mil años, tienen un valor especial generación tras generación. Sin embargo, morirán a menos que, generación tras generación, se los siga estudiando, amando y reinterpretando (p. 9).

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo expuesto, se puede concluir:

1. Los textos escolares que utilizan los docentes para el desarrollo de competencias matemáticas en la asignatura de geometría han sido editados entre los años 1970 y 2006, debido a que estos permiten interactuar en el diseño y desarrollo de actividades. Los docentes los consideran confiables por su secuencialidad didáctica para la planeación de sus clases; también piensan que el año de edición del texto escolar no influye en el desarrollo de competencias.
2. En cuanto al rol del texto escolar en el proceso de enseñanza, se evidencia que la transposición didáctica es el pilar del quehacer docente, y el texto es solo una herramienta que sirve como apoyo al planear y desarrollar su asignatura; es decir, el protagonista del proceso de enseñanza es el docente y no el texto escolar.
3. Los textos que están elaborando las editoriales no están llegando a los docentes de los colegios distritales, debido a las políticas establecidas de adquisición y suministro, por lo tanto, los docentes utilizan los textos que tradicionalmente han llevado consigo.

A partir de esta investigación se genera el siguiente interrogante: ¿Qué alternativa se le puede presentar al docente para que adquiera textos escolares cuyo año de edición sea reciente?

REFERENCIAS

- Alcaldía de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital. (2012). *Acuerdo 30 de 1999 del Concejo de Bogotá*. Bogotá: Autor.
- Alverman, D. (1989). Teacher-student mediation of content area texts. *Theory into Practice*, (27), 142-147.
- Alzate, V. (2000). El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas*, (21) 1-13.
- Alzate, V., Lanza, C. y Gómez, M. (2007). *Usos de los textos escolares: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Area, M. (1994). Para una tecnología educativa. En Sancho Gil, J. M. (Coord.), *Los medios y materiales impresos en el currículum* (85-114). Barcelona: Horsori.
- Brousseau, G. (1988). *Didáctica de las matemáticas, aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1985). *Transposición didáctica, el conocimiento aprendido a saber enseñado*. París: El Pensamiento Salvaje. (185-186)
- Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la investigación cualitativa para educación ciencias sociales*. Chile: Universidad del BioBio.[s.n]
- Correa, A. y Area, M. (1999). ¿Qué opinan los profesores de EGB sobre el uso del libro de texto en las escuelas? *Curriculum*, 4. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_188/a_2657/2657.html
- Freeman, D. J. (1983). *Consequences of different styles of textbook use in preparing students for standardized tests*. Michigan: Michigan State University.
- Freeman, D. y Porter, A. (1989). Do Textbooks Dictate the Content of Mathematics Instruction in Elementary Schools? *American Educational Research Journal*, 26 (3), 403-421.
- García, Y. (2001). Análisis de contenido del texto escolar de matemáticas según las exigencias educativas del nuevo milenio (Tesis doctoral). Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín, Maracaibo, Venezuela. Recuperado de <http://www.escaner.cl/especiales/matematica.html>
- Gouveia, E. L., Montiel, K. y Bejas, M. (2005). Uso y abuso de los libros de los libros de texto en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10 (2), 173-186.
- Henson, K. T. (1981). *Secondary teaching methods*. Toronto: Heath and Company.
- Hinchman, K. (1987). The textbook and those content-area teachers. *Reading Research and Instruction*, (26), 247-263.
- Horsley, M. (2006). Didáctica de los usos de libros de texto, un análisis sociocultural. En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (405-428). Santiago de Chile: Ministerio de Educación Nacional.

- Medina, A. y Mata, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Murray, G. (2013). *Esquilo: el creador de la tragedia*. Madrid: Gredos.
- Ortiz, M. (2004). *Didáctica de las matemáticas en la perspectiva de la epistemología genética*. Recuperado de <http://www.aprendes.org.co/Aprendizaje-y-Didactica-de-las-matematicas>
- Ospina, P. y Mejía, W. (2008). El impacto del texto escolar en los resultados académicos. *Revista El Educador*, (9). (1-8)
- Parra, C. y Saiz, I. (1994). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f) ¿Qué hay que saber de las competencias matemáticas? Bogotá: Autor. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-103987.html>
- Rico, L. (2005). *Las competencias matemáticas en PISA*. Madrid: Santillana.
- Rico, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. *Revista de Educación (número extraordinario)*, 275-294.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación Social: teoría y ejercicios*. Madrid. Ed. Paraninfo 283-351.

Capítulo 9

LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES (RED) COMO COMPLEMENTO AL TEXTO ESCOLAR

Rosaura Lotero Ovalles¹
Seudy Johanna de Hoyos Peinado²

INTRODUCCIÓN

En la actualidad no basta con enseñar a leer, escribir, hacer ciencia e introducir conocimientos básicos, los grandes avances de la tecnología de la información están alterando la naturaleza del trabajo y el ejercicio del docente. Es por ello que los textos escolares con incorporación de recursos educativos digitales (RED), son una de las herramientas más importantes para los docentes, debido a que están a disposición para el desarrollo del proceso de enseñanza constituyéndose en elementos esenciales para la mediación del proceso escolar.

Este capítulo es fruto de las reflexiones y hallazgos de una investigación que pretende analizar el uso de los Recursos Educativos Digitales (RED) incorporados en el texto escolar para la enseñanza de biología en grado noveno, en donde se observaron algunas clases presenciales de docentes de los colegios

¹ Bióloga de la Universidad de Pamplona. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente se desempeña como Docente y Directora de Investigaciones de la Fundación Tecnológica Autónoma de Bogotá -FABA y la Universidad de Santander-UDES. Correo electrónico: rosaura.lotero@mail.faba.edu.co.

² Bióloga de la Universidad de Pamplona. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Especialista en Epidemiología de la Fundación Universitaria del Área Andina. Actualmente se desempeña como Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina y de la Universidad Cooperativa de Colombia en Bogotá. Correo electrónico: sedehoyos@areandina.edu.co.

Antonio Nariño-Hermanos Corazonistas y la Fundación Colegio Rochester. Se parte de una muestra que comprendió la selección de tres docentes de grado noveno. Para el análisis de contenido se abordaron dentro de la muestra dos textos escolares de grado noveno: *Biología. La vida en la Tierra*, de la editorial Pearson y *Caminos del saber*, de la editorial Santillana.

Este capítulo se divide en tres partes: 1) los recursos educativos digitales (RED): incorporados en el texto escolar como facilitadores de la enseñanza; 2) las características más relevantes de estos recursos; y, 3) la importancia de la incorporación de los RED en los textos escolares.

LOS RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES (RED) EN EL TEXTO ESCOLAR

Empezaremos definiendo el concepto de texto escolar, siendo un elemento fundamental en las instituciones educativas, debido a que propone actividades y rutas metodológicas presentes de manera secuencial, inmersas en los contenidos que permiten potenciar las habilidades y destrezas de los estudiantes. Dichas actividades subyacen de manera implícita el quehacer del docente, quien amplía y complementa, cambia su orientación y permite el acceso a la información. De este modo al igual que un conjunto de células de forma organizada interaccionan para llevar a cabo una tarea y constituir un individuo completo, el texto escolar contiene una amplia variedad de recursos que ayudan en el aprendizaje y facilitan la comprensión de temas a través de rutas didácticas, recursos educativos digitales y aplicaciones múltiples.

Para poder entrar en materia es indispensable comprender qué son los RED. Correspondiendo con lo planteado por la investigadora Martha Zapata (2012), estos recursos son fruto de inclusión de tecnologías de información y comunicación en materiales o espacios educativos. Se elaboran con un propósito pedagógico, para afianzar un aprendizaje y responden a unas características didácticas para complementar un tema, evaluar y autoevaluar actividades y como guía de apoyo entre otras funciones que se identificaron en el transcurso de esta investigación.

Ahora bien, comprendido lo anterior se puede describir de qué manera los RED incorporados en el texto escolar son facilitadores de la enseñanza, han

posibilitado la construcción de un nuevo espacio social inmerso en una revolución digital, promueven la creación de nuevos entornos didácticos, involucran de manera directa a docentes y estudiantes. También, diversifican la forma de acceso a la información, modifican las estrategias de enseñanza mediante la multiplicidad de medios y de esta manera, han convertido el ambiente de enseñanza en las aulas de clase en un ejercicio que abarca muchas funcionalidades y aplicaciones para el docente. Del mismo modo, son alternativas que involucran a los estudiantes en distintos aspectos como su relación con medios interactivos que facilitan el *aprehendizaje*³ (con h intermedia) de un conocimiento. Por ende, cabe resaltar que los RED amplían la información y permiten la apropiación de conocimientos que sirven para investigar y desarrollar nuevos conceptos.

Por lo anterior, es importante destacar que el texto escolar ha tenido grandes innovaciones en su estructura, diagramación, color e imagen y se ha convertido en un instrumento clave dentro y fuera del aula de clase. El texto escolar es una herramienta fundamental que sirve como apoyo en la preparación, organización y orientación de los procesos formativos.

También ha tenido grandes variaciones en su contenido y diseño, que han sido relevantes para la comunidad educativa en los procesos de acompañamiento y lo han convertido en un objeto para la mediación entre el conocimiento que se va a enseñar y el enseñado. Esto lo constituye en un medio de acceso para las orientaciones en el aula de clase.

¿QUÉ CARACTERIZA A LOS RED?

De manera sucinta se procederá a abordar el segundo aspecto de este capítulo enfatizando las características de los RED incorporados en el texto escolar, que representan un interés especial en el sistema educativo por su interactividad, por el fácil acceso y por la mediatización de la información de los contenidos más puntuales.

³ Según el Modelo Pedagógico del Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional – SECAP- Se entiende como *aprehendizaje* a la forma como *aprehenden* de forma exclusiva los seres humanos, y que implica el uso coordinado, sistemático y estructurado de las tres dimensiones de la mente humana: la dimensión afectiva, la dimensión cognitiva y la dimensión expresiva. (p.30). Recuperado de <http://www.secap.gob.ec/descargables/MPFinal.pdf>

En consecuencia, se consideró pertinente realizar un estudio que permitió analizar los RED que subyacen en el texto escolar para descubrir las características más relevantes que permean las actividades desarrolladas en el aula de clase.

Una de esas características es la interactividad, que permite que la inclusión de los recursos varíe de acuerdo con las propuestas planteadas por el docente y las necesidades del estudiante, convirtiéndose para estos últimos en los más atractivos cuando los textos presentan un componente interactivo, puesto que facilitan el aprehendizaje personalizado dentro y fuera del aula, evitan la monotonía de la clase y aportan al proceso de acompañamiento de las actividades por parte del docente.

Una segunda característica que hace de los RED una herramienta privilegiada es que el texto escolar empleado como instrumento de enseñanza es un transmisor de conocimiento y de información, elaborado con una intencionalidad didáctica, aunque sus contenidos en una misma área suelen ser muy parecidos, se diferencian en el diseño y las fuentes o puertas de acceso a la información general y específica que se necesitan para el afianzamiento de determinados aprendizajes.

Debido a la masificación de las tecnologías, los docentes se han visto en la necesidad de hacer uso de los RED incorporados en el texto escolar, por ejemplo, los videojuegos, los tutoriales, las animaciones (audio y voz grabada), los laboratorios virtuales (con elementos 3D), los simuladores, test y evaluaciones virtuales, dentro de los preferidos como elementos que destacan mayor información, despliegan funciones digitales de gran utilidad, mediatizando así los elementos más desafiantes de cada área pues son herramientas eficaces que benefician la enseñanza y el aprendizaje y ofrecen múltiples alternativas de estrategias didácticas.

Los docentes apoyados en las nuevas estrategias incorporadas en el texto escolar, como los RED, usan recurrentemente páginas web, plataformas virtuales, wiki, entre otras, como complemento dentro del aula de clase para lograr los aprendizajes deseados; esto permite mejorar los procesos de construcción pedagógica, solucionar problemas educativos, clarificar ideas, conceptos y el diseño metodológico en la enseñanza más allá del aula.

A pesar de este panorama, es preciso anotar que la heterogeneidad de actividades implementadas por los docentes ha hecho que muchos de estos vean

más inconvenientes que ventajas en la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) o RED dentro del aula de clase, convirtiendo ese espacio en un lugar monótono, dejando de lado alternativas que mejoren en diversas formas la rutina de las clases ortodoxas.

LA IMPORTANCIA DE LA INCORPORACIÓN DE LOS RED EN LOS TEXTOS ESCOLARES

La implementación de las TIC hizo posible ampliar la forma de transmitir los conocimientos, adoptando nuevas estrategias que facilitan a los docentes interactuar con los RED propios para el desarrollo de una temática.

De lo anterior se comprende que algunos aspectos transformadores de los RED como herramienta didáctica, ayudan a cumplir mejor los objetivos en el contexto educativo: didáctica innovadora-interactiva, elementos multimediales que favorecen la participación y la interacción tanto de docentes como de estudiantes y otros aspectos relevantes estudiados por teóricos que fundamentan esta investigación.

La utilización de los RED incorporados en el texto escolar ofrece a la comunidad estudiantil la oportunidad de explorar y navegar individualmente en las actividades planteadas por el docente, el Ministerio de Educación Nacional (2013) menciona que gracias a estos recursos se logra que “el estudiante profundice y enriquezca su conocimiento por este canal interactivo, el cual permite que la curiosidad y la imaginación del alumno se transforme en un poderoso dispositivo capaz de irrumpir en vastos dominios del conocimiento”.

La incorporación de los RED en los textos escolares ha implicado nuevas formas de organización en la escuela, que otorgan a los estudiantes una alternativa más cercana a ellos, para procesar y aplicar el conocimiento, lo cual exige nuevos modelos de enseñanza y estrategias creativas para que puedan manejar conjuntamente textos, imágenes, sonido, gráficos, entre otras estrategias didácticas que aumentan la motivación de los estudiantes.

Asimismo, la incorporación de los RED en el texto escolar exige la innovación constante de estos recursos para que sean cada vez más llamativos, gráficamente agradables, de fácil navegabilidad y uso y para que faciliten la

cualificación de las actividades académicas para introducir cambios significativos en el aprendizaje.

Si bien para algunos investigadores como Jesús Varela Mallou (2008), los RED pueden constituirse en recursos pedagógicos sustitutos del texto escolar declarando la obsolescencia de este último, todo el sistema educativo se ha venido orientando hacia una mejor comprensión de lenguajes digitales y hacia la incorporación de estos recursos en el aula de clase, adoptando nuevas formas de asumir la postura que ha venido posicionando la sociedad del conocimiento con las innovaciones y las TIC.

Es evidente que la evolución de la tecnología está transformando la forma de comunicarse y por tanto, la manera de informarse y de alcanzar el conocimiento. Asimismo, la incorporación de los RED complementa a los textos escolares y representa una gran oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza, mediante la utilización de aplicación de pruebas, soluciones tecnológicas que no requieren conectividad, recursos digitales asociados a los contenidos, herramientas que permiten destacar información y proponen elementos paso a paso para que el docente haga una revisión exhaustiva de los temas que desea desarrollar, basándose en apartados como “estudios de casos”, “ensayos” “actividades para completar” o “para preguntas de autoevaluación”.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se apoyó con el registro de entrevistas, observación y valoración de contenido para identificar los RED de mayor uso en las prácticas formativas. La entrevista y la observación permitieron recoger información sobre temas y situaciones específicas.

La entrevista fue estructurada por medio de un conjunto de preguntas que facilitó identificar, dentro de los RED incorporados en los textos escolares del área de biología, cuáles eran los de mayor uso por parte de los docentes. Este instrumento se aplicó de forma individual a los docentes de cada institución.

La observación consistió en apreciar y percibir con atención a los docentes de biología de grado noveno y el manejo que ellos tenían de los RED incorporados en el texto escolar, con los cuales se apoyaban durante las sesiones de clases. Se realizó el registro en una rejilla de observación.

Figura 1. Rejilla de observación

 Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Docencia		Facultad de Ciencias de la Educación											
		Maestría en Docencia. Segundo semestre											
Recurso educativo digital que utiliza en el aula de clase		Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	¿Cuál es el objetivo de su uso?			¿Dónde los usan?				
						Guía de apoyo	Retroalimentación	Autoevaluación	Evaluación Continua	Plat. Moodle	Laboratorio	Foro Educativos	Aula de clase
Herramientas TIC	Video beam												
	Computador												
	Tablet												
	Otros: 1.												
	2.												
Recurso Educativo Digital	Simulaciones (R. digital Interactivo)												
	Tutoriales (materiales audiovisuales)												
	Video												
	Páginas web												
	Medios digitales												
	Imágenes												
	Laboratorio virtual												
	OA (Objeto de aprendizaje)												
	Otros: 1.												
2.													
Texto escolar	Santillana												
	Norma												
	McGraw Hill												
	Pearson												
	Otros: 1.												
	2.												
Observación													
Responsables: Rosaura Lotero Ovalles y Seudy Johanna de Hoyos													

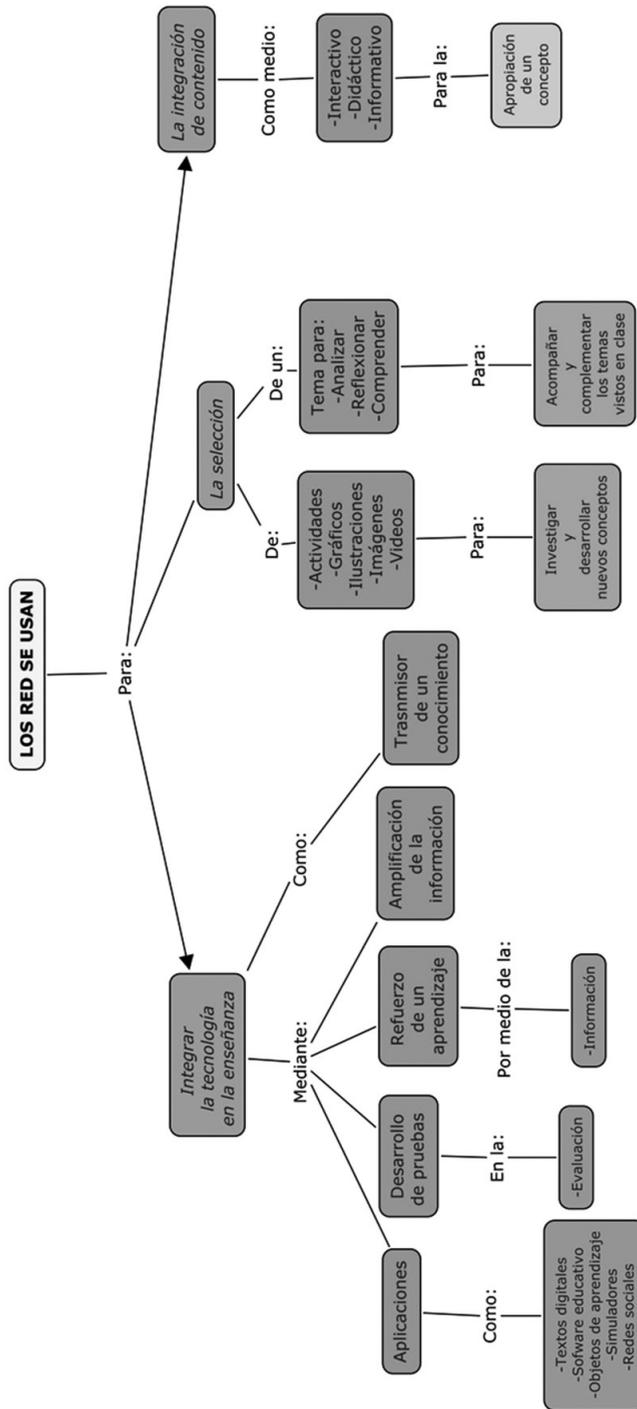
Fuente: elaboración propia

Figura 2. Codificación de la rejilla de observación

Concepto	Descriptor		Rejilla de observaciones docentes		
			CRS1	CRS2	CANHC
Uso de los RED	TIC	Subcategorías			
		Video beam			
		Computador			
		Televisor			
		Tablet			
	Recurso educativo digital	Simulaciones			
		Tutoriales			
		Video			
		Páginas web			
		Medio digitales (animación, audio y voz grabada)			
		Imágenes			
Texto escolar	Santillana				

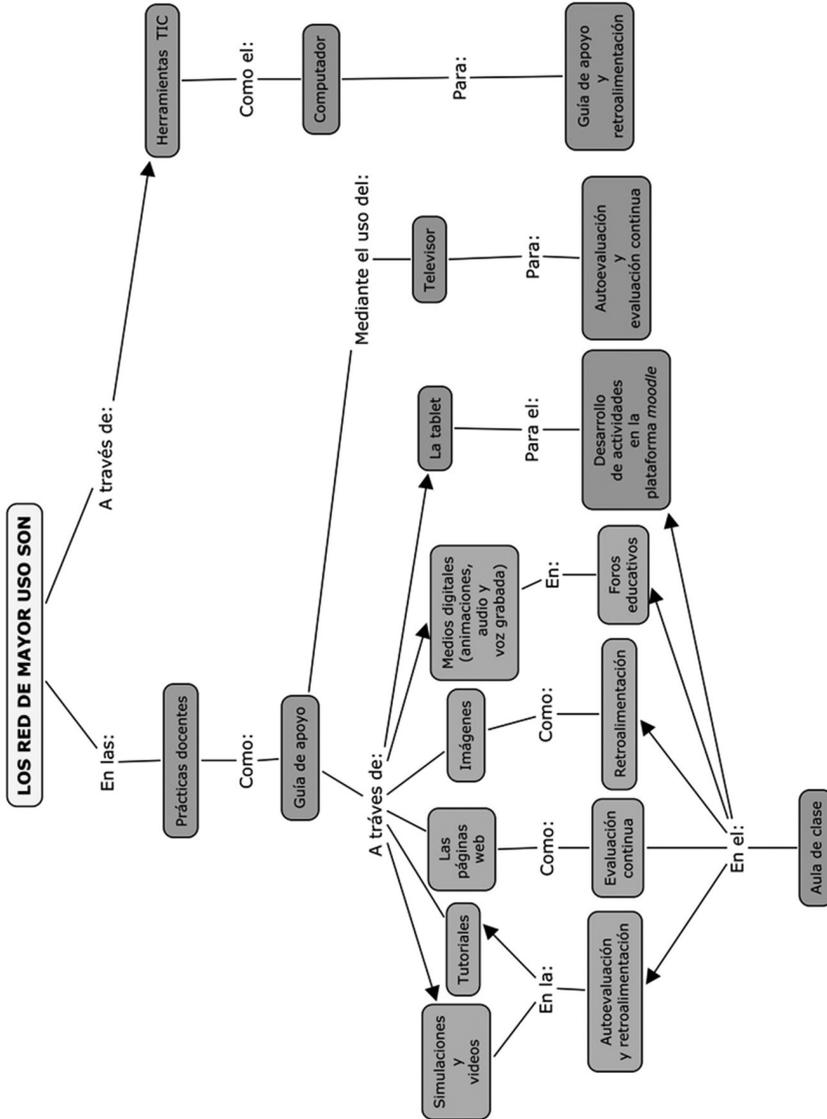
A este respecto, basándose en lo expresado por los docentes se construyó un mapa categorial que ejemplifica los RED incorporados en el texto escolar y que se usan para integrar la tecnología a la enseñanza mediante aplicaciones como textos digitales, *software* educativo, objetos de aprendizaje, simuladores y redes sociales, entre otros. Así pues los docentes definen los RED, como *“herramientas que permiten ampliar y profundizar los temas en la enseñanza de las ciencias naturales”*, de igual modo *“herramientas que facilitan la apropiación y uso del conocimiento en un ambiente académico”* y *“un software educativo caracterizado para la educación, para ser utilizado de acuerdo con una determinada estrategia didáctica”*.

Figura 3. Representación gráfica del mapa categorial de la entrevista



Fuente: elaboración propia

Figura 4. Representación gráfica del mapa categorial de la rejilla de observación



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en la valoración de contenido de las actividades de los RED incorporados en el texto escolar (figura 2), estos apoyan al libro de texto, permiten la integración plena de las TIC en el aula de forma sencilla, facilitan la práctica docente, se pueden personalizar, contienen una amplia variedad de recursos virtuales de aprendizaje, ofrecen múltiples estrategias didácticas, cuentan con herramientas que permiten destacar información, incluir imágenes y desplegar otras funciones de gran utilidad, presentan un sistema en línea de evaluación y enseñanza y se apoyan en nuevos e innovadores auxiliares educativos y de autoevaluación.

Figura 5. Valoración sobre las actividades de los recursos educativos digitales incorporados en el texto escolar

	Son RED porque:	CDSS	BVTP
		Observación	Observación
Componente educativo	Su diseño tiene una intencionalidad didáctica		
	Apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje		
	Están hechos para:		
	Informar sobre un tema		
	Presentar un concepto, teoría, fenómeno, o acontecimiento		
	Reforzar un aprendizaje		
	Evaluar conocimientos		
Componente digital	Presentan		
	Material multimedia (texto, sonido, voz, video, imágenes y animaciones) Interacción		
	Formatos animados		
	Videos		
	Presentan una situación o problema		
	Laboratorios virtuales (simulaciones)		
	Tienen habilitados vínculos a otros recursos		

Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, estos recursos se identifican como facilitadores del desarrollo de pruebas en la evaluación, considerados como refuerzo de un aprendizaje mediante el uso de la información y su ampliación. Adicionalmente, los RED incorporados en el texto escolar de biología para grado noveno facilitan la integración de contenidos como medio interactivo, didáctico e informativo para la apropiación de conceptos que son más difíciles de comprender sin la ayuda de estos.

Ahora bien, comprendido lo anterior se puede describir que los RED incorporados en el texto escolar son facilitadores de la enseñanza, han posibilitado la construcción de un nuevo espacio social inmerso en una revolución digital, promueven la creación de nuevos entornos didácticos, involucran de manera directa a docentes y estudiantes; diversifican la forma de acceso a la información, modifican las estrategias de enseñanza mediante la multiplicidad de medios y, de esta manera, han convertido el ambiente de enseñanza en las aulas de clase en un ejercicio que abarca gran variedad de funcionalidades y aplicaciones para el docente.

Entre las características que permiten la inclusión de los recursos, de acuerdo con las propuestas planteadas por el docente y las necesidades del estudiante, los textos son más atractivos cuando tienen un componente interactivo, puesto que facilitan el aprehendizaje personalizado dentro y fuera del aula, evitan la monotonía de la clase y aportan al proceso de acompañamiento de las actividades por parte del docente.

Un RED es un contenido que implica información con fines educativos para ser utilizado de acuerdo con una determinada estrategia didáctica. Podría definirse también como un recurso que contiene estrategias para su uso. Estas estrategias pueden ser implícitas o explícitas y pueden estar relacionadas con el logro de los objetivos, como por ejemplo, en las prácticas, la simulación, los tutoriales, los hipertextos, los videos que pueden ser utilizados en forma individual o en pequeños grupos.

Otro hallazgo relevante fue la distinción que hacen los docentes entre las TIC y los RED utilizados para la autoevaluación y evaluación continua, dada la intencionalidad del uso de los recursos tanto en clase como en el desarrollo del trabajo autónomo con fines de refuerzo y acompañamiento. La distinción se hace evidente cuando diferencian los propósitos pedagógicos y didácticos

durante el uso de los RED distinto al acceso a herramientas TIC como los computadores y dispositivos móviles.

Esa distinción es comprensible dada la capacitación que reciben los docentes por parte de la Editorial Santillana, por ejemplo, así como por la capacitación que reciben para el manejo de las plataformas digitales implementadas en cada institución.

Continuando con los hallazgos sobre el estudio de la relación existente entre las actividades planteadas por los RED y el uso que hace el docente de estas, en la rejilla de valoración se evidenció que el texto escolar presenta un componente educativo y digital con secciones especiales como las hiperpáginas y anuncia rutas didácticas entendidas como modelos de acción, planificados y organizados, que orientan el desarrollo temático durante el año escolar. Su objetivo es mostrar las diferentes opciones metodológicas que se pueden desarrollar en el aula, con el apoyo de diversas herramientas multiplataforma. También se identifica que los contenidos como el *Libromedia*, el *Mastering Biology* y otros recursos digitales organizados estratégicamente por temas, sirven para que el docente conduzca la clase hacia las metas esperadas potenciando el aprendizaje de sus actividades.

Los RED incorporados en los textos escolares tienen la facilidad de que muchos de ellos no requieren conectividad, se pueden personalizar y se vinculan a las aulas como una oportunidad para aumentar la eficacia en el aprendizaje, a la vez que facilitan la comprensión de temas complejos de la asignatura.

Finalmente, se pudo analizar que los RED incorporados en el texto escolar son herramientas mediadoras en el aula de clase que complementan el texto escolar, permiten explorar, indagar, utilizar la información y reforzar un aprendizaje contrastado con lo que expresa el docente.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los RED son herramientas complementarias del texto escolar que facilitan el intercambio de diferentes saberes y experiencias entre docentes y estudiantes; asimismo, la implementación de estos ha hecho posible transformar y redimensionar los procesos de enseñanza.

Para describir las prácticas del uso de los RED incorporados en el texto escolar, cabe resaltar que estos se presentan elementos favorables frente al manejo y uso de los contenidos del texto escolar, para orientar, planificar y evaluar de una forma novedosa, didáctica y atractiva las diferentes temáticas; también ha permitido a los docentes y estudiantes explorar, ampliar y comprender profundamente los temas desarrollados en clase.

Depende del uso adecuado de los RED el mejoramiento de los procesos de enseñanza en el entorno educativo. Los ambientes interactivos, virtuales o presenciales forman sujetos que responden a una sociedad en constante evolución y transformación, no se puede desconocer la utilidad de los textos escolares ni dejar de lado los RED.

Los RED no son sustitutos del docente ni del material de apoyo, es el docente quien acompañará al alumno en el proceso de organizar la realidad y la información que lo rodea, para que pueda hacer un uso productivo de las tecnologías en la construcción de su propio conocimiento.

De acuerdo con la frecuencia y uso en el aula de clase de los RED incorporados en el texto escolar de biología para noveno grado, estos contribuyen al mejoramiento de los procesos de enseñanza en el entorno educativo como también favorecen el aprendizaje activo y visual mediante la utilización de las actividades propuestas en los RED como las rutas interactivas de navegación entre ellas los Bioflix, eT ext, herramientas de navegación y enlaces web, entre muchas otras.

Finalmente, se pudo observar que algunos docentes no hacen uso de los RED incorporados en el texto escolar por falta de capacitación, desconocimiento de las posibilidades didácticas que ofrecen estos en el aula de clase, también porque el docente sigue siendo textocentrista o por la saturación con múltiples herramientas tecnológicas; en el afán de usar la tecnología el docente reemplaza el quehacer pedagógico por el uso del computador. Todo esto permite afirmar que el uso de los RED incorporados en el texto escolar sirve como complemento dentro del aula de clase para lograr los aprendizajes deseados y permite mejorar los procesos formativos más allá del aula.

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA UTILIZAR LOS RED DE LOS TEXTOS ESCOLARES

Al llegar a estas reflexiones es oportuno recomendar el uso de los RED incorporados en los textos escolares dado que proponen alternativas didácticas de *software* con soluciones tecnológicas, auxiliares educativos e innovadores para los docentes que integran de forma sencilla las TIC en el aula de clase; algunos ofrecen un sistema en línea de evaluación y enseñanza y presentan los temas de manera más eficiente.

El texto escolar como complemento digital muestra secciones especiales como las hiperpáginas y anuncia rutas didácticas entendidas como modelos de acciones, planificadas y organizadas, que orientan el desarrollo temático durante el año escolar. Su objetivo es mostrar las diferentes opciones metodológicas que se pueden desarrollar en el aula con el apoyo de diversas herramientas multiplataforma. También indica los contenidos como el *Libromedia*, el *Mastering Biology* y otros recursos digitales organizados estratégicamente por temas, para que el docente conduzca la clase hacia las metas esperadas potenciando el aprendizaje de sus actividades.

REFERENCIAS

- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2013). ¿Cuál es el sentido de usar la tecnología en el aula? Recuperado de. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>
- Varela, M. J. (2008). *El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la enseñanza*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.
- Zapata, M. (2012). Recursos educativos digitales: conceptos básicos. Medellín: Universidad de Antioquia, Programa Integración de Tecnologías a la Docencia. Recuperado de. <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/d211b52ee1441a30b59ae008e2d31386/845/estilo/aHR0cDovL2FwcmVuZGVlbmxbmVhLnVkZWZWR1LmNvL2VzdGlzb3MvYXp1bF9jb3Jwb3JhdGl2by5jc3M=/1/contenido/>

Capítulo 10

LIMITACIONES DE LOS TEXTOS ESCOLARES MULTIÁREA: UNA OPORTUNIDAD PARA MEJORAR LAS PROPUESTAS EDITORIALES Y LAS ESTRATEGIAS DEL DOCENTE EN EL AULA

Diana Patricia Contenido¹
María Luisa Rojas Panqueva²

Este escrito es fruto del trabajo realizado en la investigación *Alcances y limitaciones del texto escolar multiárea en lengua castellana: una experiencia de tres instituciones educativas distritales con las editoriales Norma, Migema y Educar*, la cual se inscribió en el macroproyecto “Sujetos y mediaciones pedagógicas: el texto escolar”, propuesto por la Universidad de La Salle y enmarcado en la línea de investigación Saber Educativo, Pedagógico y Crítico, bajo la tutoría del Dr. Rodolfo Alberto López Díaz. El objetivo general del estudio fue determinar los alcances y las limitaciones del texto escolar multiárea de acuerdo con los referentes de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para el área de Lengua Castellana en el grado tercero de primaria. La investigación fue de corte cualitativo, con un enfoque documental y su objeto de estudio se centró en el análisis de tres textos escolares multiárea para grado tercero de básica primaria.

¹ Licenciada en Preescolar de la Fundación Universitaria los Libertadores. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de preescolar de la Secretaría de Educación de Bogotá. diana.contento@hotmail.com

² Licenciada en Educación Especial de la Fundación Universitaria los Libertadores. Especialista en Psicología Educativa de la Universidad Católica De Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Básica Primaria de la Secretaría de Educación. marialulu975@hotmail.com

Se consideró el texto escolar multiárea como interés investigativo puesto que es un importante recurso didáctico, valorado por el docente y el estudiante, que aporta en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuyo uso es generalizado en los colegios del sector público por su bajo costo y facilidad de adquisición. Desde esta perspectiva, Moreno y Torres (2008) definen el texto escolar como

(...) un recurso didáctico, que puede ser sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área de conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio, elaboradas por la autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento (p. 64-65).

Considerando que el texto escolar tiene tal relevancia en la educación, se hizo necesario analizarlo con respecto a sus alcances y limitaciones, no solo para conocer su contenido, sino para resignificarlo, especialmente en dos importantes componentes: la secuencia didáctica y la propuesta metodológica que plantean los textos para implementar los estándares básicos de competencias del lenguaje. Esto con el fin de ofrecer a quienes los elaboran y utilizan, importantes hallazgos que serán la base de futuras propuestas.

Dichos hallazgos se mencionan a continuación y serán descritos uno a uno a lo largo del texto como un diálogo conceptual entre lo hallado en los libros, los aportes de los autores expertos en el tema y la mirada reflexiva de las investigadoras. En relación con el componente secuencia didáctica, los hallazgos fueron: 1) la evaluación centrada en la medición y 2) el énfasis en contenidos conceptuales y procedimentales; y en referencia al componente estándares básicos de competencias del lenguaje, las categorías obtenidas fueron: 1) la oralidad como recurso de la producción textual; 2) la producción textual en función de la gramática; 3) literatura y motivación, y 4) énfasis en la identificación de los elementos de la comunicación.

COMPONENTE SECUENCIA DIDÁCTICA

La evaluación centrada en la medición

La evaluación es un elemento necesario en la secuencia didáctica de cualquier propuesta de enseñanza-aprendizaje, por lo que no podría ser relegada u obviada por los textos escolares. Daniel Cassany (2005), reconocido lingüista español, la concibe como “la parte del proceso de aprendizaje que comporta la recogida sistemática y organizada de información y su interpretación, de manera que permite modificar y reconducir el proceso educativo y corregir sus errores y sus desviaciones” (p.78). Un concepto de evaluación como el anterior permite inferir que la calificación no puede ser el único elemento a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no implica medir como tradicionalmente se ha concebido y además está manifiesta en todo el proceso como un referente de mejora.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge una importante contrariedad con lo que proponen los libros de texto multiárea, puesto que su estrategia generalizada es usar la *prueba escrita de selección múltiple*, elaborada a partir de una lectura, con preguntas literales y cerradas para que el estudiante responda al final de una unidad, a través de la indagación de algunos de los conceptos vistos. Entonces, comienza el choque conceptual con lo que se esperaría que propusieran los textos escolares, sobre todo porque al ser de lengua castellana y limitarse a evaluar la comprensión textual literal a partir de preguntas cerradas y de selección múltiple, se deja de lado la producción escrita, que resulta conveniente para evaluar aspectos tan relevantes como la coherencia, la cohesión textual, el uso de la ortografía, entre otros.

Es pertinente visualizar cómo la propuesta de evaluación desarrollada por los textos multiárea que se analizaron, sigue repitiendo modelos del pasado que desconocen los ritmos de aprendizaje y las diferentes variables que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, respecto a evaluación, se observa que los textos escolares estudiados tienen limitaciones con respecto a las actuales propuestas y demandas nacionales e internacionales, que valoran el desarrollo de competencias más que los contenidos. Así, los ejercicios mecánicos, descontextualizados y de poca perspectiva argumentativa que proponen los libros se hacen limitados e insuficientes.

¿Qué implica la limitación de la propuesta evaluativa que traen los textos escolares?

Al hallarse una propuesta de evaluación de los aprendizajes solo al final de las unidades, donde se priorizan las respuestas exactas y literales, se desconoce la evaluación formativa y continua que, de acuerdo con el concepto del filólogo Carlos Lomas (1999), sugiere “obtener información significativa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con la intención de valorar la adecuación de los objetivos, la selección de los contenidos y las estrategias didácticas utilizadas” (p.116). Con esta evaluación, el estudiante y el maestro podrían incluso retroalimentar directamente al texto, para expresar abiertamente cuánto han aprendido y qué necesita ser reforzado, quizás no por el texto mismo, sino por el docente en su función de orientador de saberes que lo usa como apoyo didáctico.

Este es un asunto complejo, sobre todo porque entendemos que el libro por sí mismo no puede evaluar, pero sí podría facilitarle al niño actividades variadas para la autoevaluación, basadas en la revisión y reconstrucción permanente, con ejercicios de producción escrita u oral y de comprensión textual. Así, es posible que el estudiante incorpore la idea de que la evaluación no es el final y que, contrariamente a esto, la evaluación de procesos sería el comienzo de un aprendizaje que puede ser mejorado continuamente.

Lo anteriormente expuesto deja clara la poca incidencia de la evaluación formativa en los textos que se analizaron. Por esto, se considera indispensable que el texto escolar multiárea establezca procesos continuos de auto y coevaluación, en los cuales se privilegien los procesos de comprensión e interpretación textual, en lugar de actividades rutinarias y mecánicas como completar, copiar o escribir palabras o frases a partir de preguntas literales.

Énfasis en contenidos conceptuales y procedimentales

Sin duda alguna, los contenidos de los textos escolares son seleccionados con la clara intención de que los alumnos alcancen los objetivos propuestos para un área y un nivel de aprendizaje. En términos de Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992), estos designan “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” (p. 13). Sin embargo, al determinar los contenidos, se deben tener en cuenta algunos criterios como el desarrollo evolutivo de

los alumnos, la coherencia interna de la disciplina, la interrelación entre los diversos contenidos del área, la continuidad y la coherencia a lo largo de la propuesta, entre otros. A su vez, es importante que, en su planteamiento, existan equilibradamente contenidos de tres tipos: 1) conceptuales, para incorporar conocimientos desde los hechos y las redes de conceptos que llevan a reales aprendizajes significativos y no solo a memorizar información; 2) procedimentales, para que el estudiante logre, por medio de la acción, alcanzar una meta de aprendizaje, y 3) actitudinales, para favorecer la formación de hábitos, valores y habilidades sociales que le permitan al estudiante adaptarse al medio.

Considerando la anterior precisión teórica, se evidencia que en los libros analizados prevalecen contenidos conceptuales que se aplican en actividades cuyos objetivos son *identificar, reconocer, analizar, completar, subrayar*, entre otros. De tal forma, las propuestas editoriales plantean un marco general de temáticas base, necesarias para el área y el nivel, las cuales tienen relación aparente con los factores de los estándares básicos de competencias del lenguaje: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros símbolos, y ética de la comunicación.

Lo anteriormente expuesto se ratifica por medio de los cuadros de observación aplicados a cada uno de los libros, donde, en el análisis final, teniendo en cuenta el total de actividades propuestas de cada libro, se aprecia lo siguiente: para el TEM 1 un 61,17% de actividades conceptuales, en el TEM 2 un 58,18% y para el TEM 3 un 70,33%. Es claro, de acuerdo a esto, la tendencia de los textos escolares a desarrollar el saber, asunto que se enmarca en una formación de orden tradicional, frente a lo cual el estudiante olvida fácilmente lo aprendido y realiza actividades mecánicas de baja significatividad para él.

En complemento con esto, se detecta que las actividades de carácter procedimental se registran en menor cantidad y, en ellas, prevalecen los verbos *observar, escribir, dibujar, inventar*, entre otros, que invitan al estudiante a incorporar los contenidos desde el *hacer*, para que use sus habilidades, destrezas y estrategias en función de la resolución de problemas sencillos. En este nivel, el cuadro de observación arrojó en el TEM 1 un 35,29% de actividades procedimentales, en el TEM 2, un 32,72%, y en el TEM 3, un 28,81%. Es importante señalar que, en las propuestas editoriales analizadas, de manera muy relevante se encontró una mínima presencia de contenidos actitudinales, que se asocian a principios normativos, valores o actitudes cuyo propósito fundamental es aportar al *saber ser*

del estudiante, de tal forma que este sea capaz de regular su comportamiento y enfrentarse de determinada manera ante un objeto, situación o fenómeno. Para explicar mejor esta condición, se presentan los resultados porcentuales de los cuadros de observación donde, para el TEM 1, los contenidos de orden actitudinal corresponden a un 3,52%, para el TEM2, a un 9,09%, y para el TEM 3, a un 0.84%, promedios significativamente menores respecto a los ya expuestos. Esta situación no es señalada por los estudiantes y los docentes involucrados en el estudio dentro de sus comentarios como algo importante, aunque esta realidad deja grandes inquietudes para ser repensadas, puesto que, tal como se indicó al iniciar este apartado, los contenidos deben tener presencia equilibrada desde todos sus frentes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) con el fin de ofrecer una propuesta integral que complementa la enseñanza desde un enfoque de competencias.

Hasta aquí se han presentado dos de los hallazgos que se relacionan con la secuencia didáctica propuesta por los textos en estudio, referidos específicamente a las actividades de evaluación y a la forma en que se presentan los contenidos, dos asuntos que se deben continuar analizando en futuros estudios para aportar en la mejora de las propuestas editoriales y en las reflexiones didácticas de los docentes que los emplean.

A continuación, se expondrán los hallazgos relativos al componente estándares básicos de competencias del lenguaje, frente a lo cual se harán unas considerables reflexiones pedagógicas que buscan impactar el proceso de enseñanza-aprendizaje, antes que ser tomadas como juicios valorativos descalificadores de las propuestas planteadas por los textos escolares multiárea.

COMPONENTE ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE

La oralidad como recurso de la producción textual

Este es un tema al cual se le suele dar poca importancia, no solo en los libros, sino también por parte de nosotros, los maestros. En los libros objeto de estudio de nuestra investigación, las actividades de oralidad son significativamente menores a las de producción escrita y comprensión textual. A guisa de ejemplo, el libro 3 analizado, tiene en total 193 actividades para el desarrollo

de la producción oral y escrita y la comprensión textual, pero de eso apenas el 11% es dedicado a la oralidad, en tanto que el 49% es para comprensión textual y el 39% para la producción escrita.

En este sentido, nos queda una inquietud: ¿cuál debería ser el manejo que un texto escolar le debe dar a la expresión oral? Para ello, sería indispensable comprender que la oralidad es mucho más que el uso de un código lingüístico en función de resolver una necesidad inmediata. Muy al contrario, consideramos que los textos escolares deberían darle un sentido más amplio a la oralidad y podrían insistir en que esta es, entre otras, una forma de construir significados, conocimientos y argumentación.

Para contextualizar la anterior afirmación, basta con hacer lectura objetiva de lo hallado en los cuadros de observación de los libros, en los cuales se registra una propuesta escasa de actividades orientadas al proceso de exponer y defender ideas propias; por medio de la oralidad, prevalecen las actividades de reproducción literal a partir de descripciones, exposiciones y diálogos preestablecidos, lo cual simplifica el sentido y apropiación adecuados de la oralidad, pues esta es más que un ejercicio pasivo y repetitivo de memorización.

De lo encontrado en el estudio en referencia a este aspecto, se aprecian dos tensiones importantes para analizar. La primera es referida a la calidad de la propuesta realizada por cada uno de los textos en cuanto a la producción textual oral, donde conceptualmente suelen presentar qué es un diálogo, una exposición, una entrevista; sin embargo, se limitan a su definición y el ejercicio práctico de producción es omitido o reducido a resolver preguntas sencillas. La segunda tensión es el lugar que le asigna cada docente a la oralidad; sin duda alguna, se desvalora tanto que contribuye directamente a la continuidad del paradigma tradicional, donde el silencio es el éxito de la clase y el énfasis en la enseñanza está puesto en leer y escribir, por encima de hablar y el saber escuchar. Dicha situación genera una reflexión muy conveniente: ¿por qué es importante enseñar lengua oral? Desinano y Avendaño (2006), citando a Lomas explican que:

La didáctica de la lengua oral muestra que su enseñanza es indispensable para que los alumnos aprendan a tomar la palabra en público, a participar, lo cual es una garantía para el ejercicio de la ciudadanía en los países democráticos; la enseñanza de la comprensión y de la expresión oral resulta esencial para brindar igualdad de oportunidades,

es decir, para acortar la brecha cultural y lingüística entre los alumnos. Sin un tratamiento sistemático de la oralidad, los alumnos sólo pueden valerse de lo que aprenden en casa, y quienes provienen de grupos sociales desfavorecidos no disponen de las mismas posibilidades que otros para aprender a debatir en público (p. 4).

El texto escolar puede aportar a la resignificación de la oralidad con una propuesta que procure el equilibrio en las actividades e invite, tanto al docente como al estudiante, a reconocer la palabra como un instrumento mediador en la construcción del conocimiento, la interpretación de la realidad y la participación democrática.

La producción textual en función de la gramática

La producción textual escrita sugiere, como lo diría Anna Camps (1997), el reconocimiento de la escritura como un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, donde se planifique, se escriba y reescriba con la intervención educativa del docente para aprender a usar la lengua en forma adecuada a la situación, al contexto y en ámbitos reales de producción. En este sentido, el reto es crear pretextos para escribir y aprender a hacerlo con los conocimientos discursivos necesarios.

En los textos escolares, este asunto de la producción escrita se vuelve problemático. Veamos, por ejemplo, algunas respuestas de los estudiantes frente a la pregunta “¿Qué ejercicios de escritura te propone el texto?”:

- Contestar preguntas con palabras y oraciones, a veces inventarnos cosas chéveres como cuentos o escribir lo que vemos en los dibujos, pero a veces el espacio es muy chiquito, o está otra (E.1.1).
- Leer y responder las preguntas del libro que la profesora nos dice y se hace rápido y fácil porque entiendo todo (E.1.2).

Estas afirmaciones dejan manifiesta la concepción limitada de las actividades para este fin, pues si se reducen a escribir respuestas cerradas con base en palabras y frases, el universo maravilloso de componer con diferentes intenciones, desde diversos géneros, sin límites en las palabras, necesariamente se reprime y la consecuencia mayor es el desinterés por la escritura. Por supuesto, este

es un tema que no se debe solo atribuir al libro, pero dado que la enseñanza de la lengua castellana en las aulas se apoya sustancialmente en libros de texto, sería interesante que las actividades para este fin no se agotaran en escribir finales, completar frases o escribir respuestas exactas, sino, por ejemplo, en promover una escritura abierta, flexible, que tenga en cuenta la gramática y la ortografía, pero que no se enfrasque en esto.

En este mismo sentido, preocupa la ausencia de ejercicios de reescritura con pautas que lleven al estudiante a la adquisición de formas de escribir con cohesión y coherencia textual. Esto no resultó evidente en las actividades encontradas en los tres textos escolares analizados. Tampoco son claros, en esas actividades, ejercicios para construir producciones elaboradas donde se planifiquen los textos, se lean, se revisen y se mejoren sustancialmente; esto parece no ser tan importante como el uso correcto de la gramática, a lo que los tres textos escolares analizados dedican el mayor número de actividades.

Otro elemento importante de resignificar en la propuesta de producción textual escrita abordada por los textos escolares multiárea, es la exploración de diversos géneros literarios. Emplean para ello la construcción de fragmentos, textos cortos o ejercicios de completar con frases, aunque es muy notoria la relevancia que le dan a la construcción de textos narrativos, dejando de lado otras formas de producción que llevarían a los y las estudiantes a desarrollar competencias de argumentación y proposición. Para recrear lo anteriormente señalado, veamos el siguiente gráfico:

Figura 1. Consolidado de actividades para la escritura de diversas clases de textos

	Textos informativos	Textos narrativos	Textos argumentativos	Textos retóricos	Textos instructivos	Textos descriptivos	Actividades de coherencia y cohesión	Total de actividades
TEM 1	1	10	1	8	1	2	1	24
TEM 2	1	14	1	5	0	5	3	29
TEM 3	4	11	3	5	2	4	4	33

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, desde los nuevos enfoques de la enseñanza de la escritura, resulta muy conveniente plantear ejercicios variados que le permitan al estudiante conocer todas las formas de escritura, sin que se enfatice demasiado en una, como se aprecia en esta investigación.

Quizás el reto ante esta realidad sea el de hacer de la construcción de textos un espacio con mayores logros en la competencia escritural y que esta se conciba como un verdadero proyecto, donde el estudiante logre planear su escrito con objetivos precisos, pueda revisarlo y reescribirlo como producto de un proceso de mejora, y garantice la coherencia y la cohesión textual, lo que los textos analizados presentan de manera escasa. En este sentido, los textos escolares multiárea no tienen una propuesta específica de acompañamiento en el proceso de escritura: generalmente, se solicita hacer un cuento, una leyenda, un poema u otros escritos, pero el procedimiento de escribir como proyecto no está suficientemente sustentado o no se presenta, tal como se refleja en los cuadros de observación, donde ninguno de los textos analizados presenta actividades de revisión y reescritura de textos.

Literatura y motivación

En relación con el factor de la literatura, el estudio arrojó que el TEM 2 tiene quince textos, de los cuales doce pertenecen al género narrativo (cuatro cuentos, dos fábulas, un mito, tres leyendas, una biografía) y todos se presentan con texto completo. En cuanto al género poético, hay dos poesías completas y coplas, y para el género dramático, se registra un guión teatral corto. A su vez, en el TEM 3, se hallaron treinta y cinco textos, distribuidos así: dieciséis textos narrativos (diez de ellos son cuentos con adaptaciones o fragmentos), dos fábulas, dos anécdotas, una leyenda y un mito. En cuanto al género lírico, se encontraron tres poemas y una canción. En el género dramático, se registran cuatro guiones de teatro. En relación con otras tipologías textuales, se halló un texto argumentativo tipo artículo de opinión, ocho textos informativos, seis de estos son notas enciclopédicas, una noticia y una carta, tres de tipo explicativo con instrucciones. También, cinco actividades que remiten a otros tipos de textos: tres lo hacen a partir de noticias en periódicos, los dos restantes para poema y biografía, sin fuente específica.

Al realizar una contrastación de carácter cuantitativo, se puede apreciar que el TEM 2 plantea quince textos y el TEM 3 propone treinta y cinco, lo que demuestra una gran diferencia a pesar de tratarse de la misma clase de texto (multiárea). Además, se observa que el énfasis de las dos propuestas se encuentra en la exploración del género narrativo; sin embargo, el TEM 3 explora con mayor amplitud otras tipologías textuales como el texto argumentativo, la poesía, el texto instructivo, entre otros. Por otra parte, se apoya en lecturas variadas para el desarrollo de contenidos y presenta un ejercicio permanente de comprensión textual que facilita la relación y la aplicación de conceptos dentro de un contexto literario. Esto en relación con la cantidad y la variedad tipológica.

Ahora bien, en cuanto a la percepción que tienen los docentes del TEM 2, se encontraron respuestas como estas:

- Te voy a ser muy sincera, la verdad, las lecturas que tiene ese libro casi no les gustan a los niños, no están relacionadas con su cotidianidad. En ocasiones, el vocabulario es complejo, teniendo en cuenta la edad de los niños (En02Do1).

- Esas lecturitas son pobres, son solo pedacitos o cuentos sencillos que la verdad no se ayudan ni con los dibujos, porque no me lo está preguntando, pero siempre le faltan colores y mejores dibujitos, los niños me lo dicen (En02Do2).

Asimismo, los estudiantes opinaron:

- Me toca volver a leer hartas veces porque no las entiendo. (En2Es1)
- Los cuenticos... eh... unos son bonitos, pero no me gustan, me gustan más los que hay en la biblioteca (En2Es2).

Como se puede observar, tanto los docentes como los estudiantes manifestaron inquietud e inconformidad con las lecturas propuestas en los textos, puesto que las consideran lejanas del contexto y, en ocasiones, con un vocabulario que dificulta la comprensión.

En todo este análisis, se puede apreciar una tensión que se concentra en dos aspectos: la propuesta de literatura realizada por cada texto y los niveles de motivación y gusto por parte de los y las estudiantes. Aunque los docentes coinciden en que las lecturas propuestas en los textos no son el único recurso en sus clases, sí son el material común con el que todos los estudiantes cuentan y que facilita la realización de los controles de lectura, entre otros ejercicios que se hacen a partir de ellas; por esto, se convierten en un material de apoyo fundamental para las clases, susceptible de ser mejorado.

Partiendo de esta realidad, valdría la pena revisar los criterios que se consideran pertinentes al seleccionar los textos literarios que se van a implementar en un texto escolar, puesto que, como se puede apreciar, este material tiene un impacto directo en los niveles de motivación de los y las estudiantes. Lomas (1999) explica algunos de estos criterios; por ejemplo, considera fundamental referenciar autores clásicos, dado que cuentan con un prestigio cultural reconocido, y un criterio pedagógico que se centre en el *horizonte de expectativas* de los niños y jóvenes, lo que incluye los intereses de los estudiantes para que el leer les genere placer y gusto como actividad. Para este autor, el modo más adecuado para que los estudiantes lean literatura es

(...) acercar la literatura a adolescentes y jóvenes a través de textos adecuados, en este sentido el tipo de argumentos, personajes, acciones y temas de otras literaturas, como la denominada literatura juvenil o

de aventuras, puede favorecer el diálogo del adolescente con el texto, fomentar una actitud más abierta y menos académica ante el libro y estimular su interés por la lectura (1999, p. 92).

En síntesis, es imposible que la propuesta de literatura de un texto escolar se acerque a las particularidades de la realidad de los y las estudiantes; sin embargo, es necesario reconocerlo como un portador de cultura y literatura. Los textos que allí se muestran tienen un significativo valor; de ahí la importancia de que logren enamorar a sus lectores. Se requieren propuestas que incentiven el gusto por la exploración de las diferentes tipologías textuales encontrando en ellas riqueza y variedad literaria, propuestas que, a su vez, promuevan el conocimiento de textos escritos por autores de literatura clásica infantil nacional o internacional, promoviendo el goce por la literatura.

Énfasis en la identificación de los elementos de la comunicación

El cuarto hallazgo se refiere a la comunicación, cobijada desde los estándares del Ministerio de Educación Nacional en un marco ético y no solamente lingüístico. A este respecto, uno de los docentes usuarios de los textos en estudio, ante la pregunta “En su opinión, ¿las actividades propuestas en el texto le permiten al estudiante reflexionar acerca de la importancia de la comunicación?, respondió: “Poco, esas reflexiones las hace uno, el libro ayuda a reforzar escritura, gramática y lectura, que al final es lo fundamental”. Queda así abierto un enorme cuestionamiento, máxime cuando uno de los niños entrevistados, para referirse al tema, expresó: “Ah... lo de emisor y mensaje y eso”.

Es indudable, pues, que la ética de la comunicación necesita ser revisada en los textos escolares multiárea, pues limitarla a un proceso de decodificación de conceptos (emisor, receptos, mensaje...) limita sus verdaderos y necesarios alcances. Esta mirada a la comunicación desconoce, en lo que hallamos, los planteamientos dados por los estándares básicos de competencias en lenguaje, que son, entre otros,

(...) la formación de un individuo capaz de ubicarse en el contexto de interacción en el que se encuentre y estar en capacidad de identificar los códigos lingüísticos que se usen, las características de los participantes en el evento comunicativo, el propósito que los orienta y, en conformidad con ello, interactuar (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006).

Como se infiere, la ética de la comunicación busca formar en el estudiante un lenguaje propio, argumentado y propositivo que lo convierta en un interlocutor capaz de defender sus posturas en el marco del respeto y la tolerancia por los demás, por lo que merece especial cuidado en su manejo didáctico. De acuerdo con esta situación, se requiere comprender mejor la ética de la comunicación. Para ello, se toman en consideración las aportaciones sobre ética discursiva de Cortina (1998), quien afirma que en los diálogos es fundamental:

1. Quien se toma el diálogo en serio no ingresa en él convencido de que el interlocutor nada tiene que aportar. Está, pues, dispuesto a escucharle.
2. Eso significa que no cree tener ya toda la verdad clara y diáfana, y que el interlocutor es un sujeto al que convencer, no alguien con quien dialogar. Un diálogo bilateral, no unilateral.
3. Quien dialoga en serio está dispuesto a escuchar para mantener su posición si no le convencen los argumentos del interlocutor, o para modificarla si tales argumentos le convencen.
4. Quien dialoga en serio está preocupado por encontrar una solución correcta y, por tanto, por entenderse con su interlocutor.
5. La decisión final, para ser correcta, no tiene que atender a intereses individuales o grupales, sino a intereses universalizables, es decir, a los de todos los afectados (p. 88).

El texto escolar puede contribuir en la consecución de dicho objetivo ampliando la visión que los estándares básicos de competencias en lenguaje proponen para la ética de la comunicación, por medio del reconocimiento de la ética discursiva donde, además de ser importantes los elementos de la comunicación, juega un papel relevante la asertividad para saber comunicarse con respeto y tolerancia.

Luego de esbozar los seis aspectos hallados en la investigación, se presenta un marco de conclusiones que son fruto de la reflexión pedagógica y que darán la pauta, si así se quiere, para resignificar el propósito didáctico del texto escolar multiárea por parte de las editoriales y de los docentes.

CONCLUSIONES

La propuesta de evaluación expuesta en los textos escolares multiárea tiene un enfoque tradicional y el necesario e importante ejercicio evaluativo se ve limitado, puesto que dichas actividades son mínimas y centran su interés en confirmar el aprendizaje de contenidos. De acuerdo con lo anterior, no se registra una propuesta de evaluación formativa que permita la reflexión de los y las estudiantes frente a sus avances y dificultades en su proceso de aprendizaje, en términos de autoevaluación y coevaluación que fundamenten un plan de mejoramiento.

La producción escrita, tal como se describió anteriormente, no debe limitarse a la gramática. Por el contrario, se esperaría que por medio de ella muchos niños y niñas terminaran escribiendo con habilidad, confianza y creatividad. Se escribe para reconocerse y ser escuchado, para posibilitar el desarrollo de la imaginación, para poder expresar el pensamiento crítico y propositivo que tanto nos hace falta en una sociedad como la nuestra. Sugerimos a las editoriales, en esta misma línea, elaborar ejercicios de pre y reescritura, desde contextos cotidianos y significativos para los niños y las niñas, más allá de actividades de decodificación o de memorización.

Los textos escolares multiárea ofrecidos en el mercado editorial tienen una propuesta disciplinar sintética, que ha sido aceptada como recurso didáctico en los colegios distritales por su versatilidad en la estructura material, al facilitar el acercamiento del estudiante y el docente a varias áreas del conocimiento. Sin embargo, el provecho que se obtenga de estos textos para el proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por el manejo didáctico que el docente le dé, dado que ofrece un conjunto de actividades someramente desarrolladas que podrían ser tomadas como pauta, pero que, sin duda alguna, deben ser profundizadas por el docente. Esto con el fin de no entregar la responsabilidad total al texto y permitirle a este desarrollar su propia estrategia didáctica, atendiendo aquellos asuntos que el texto por sí mismo no puede hacer, como el respeto por los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el uso de los conocimientos previos como base del desarrollo cognitivo o la procura de una evaluación formativa.

El texto escolar como recurso didáctico es una propuesta, por lo que el docente, particularmente, aunque lo use con éxito y pleno convencimiento

de su calidad, no puede tenerlo como único referente o definir un plan de estudios con lo que propone el libro. Esto puede ser algo peligroso, que deja en entredicho el aporte del docente, quien representa la figura de autoridad disciplinar de quien debería partirse para hacer los libros y de quien depende el proceso de enseñanza-aprendizaje directamente.

Aunque no se puede asegurar de manera radical la ausencia de actividades encaminadas al desarrollo de factores como la producción textual oral y escrita, es evidente que los textos analizados tienen una propuesta escasa para el trabajo de la oralidad. Es pertinente resignificar dicha propuesta, dado que es una forma de comunicación vital para la expresión de ideas y pensamientos, cuya didáctica está mediada por el docente. El libro podría incluir nuevas estrategias que vayan más allá de repetir memorísticamente textos en voz alta o hacer lecturas orales sin fines claros de aprendizaje. En síntesis, se requiere dar valor a esta importante habilidad comunicativa que hace parte de la producción textual.

En relación con la producción escrita, que está centrada en la gramática y en la construcción de frases y textos cortos, se sugiere a las editoriales elaborar ejercicios de pre y reescritura como reales proyectos, donde el estudiante tenga posibilidad de relacionar varios conceptos, con claras pautas de construcción, atendiendo a sus intereses y, como potencial escritor, sienta que su producción tiene significatividad y reconocimiento, además de que el maestro le dé validez.

Se hace un llamado a maestros y editores que creen en los textos escolares multiárea como instrumentos de enseñanza, a que revisen conceptual y metodológicamente los estándares básicos de competencias en lenguaje y lengua castellana, propuestos como referentes teóricos por el Ministerio de Educación Nacional y de cuya lectura se pueden enriquecer las propuestas didácticas. No queremos decir que estos sean el único referente, pero sí constituyen un marco significativo que debe ser apropiado por editoriales y maestros. Tal como se evidenció en la investigación, los estándares son más un rótulo que una realidad desarrollada metodológicamente en los libros y en las aulas.

Para finalizar, es necesario dejar abierta la opción de seguir con el estudio de los textos escolares, dado que es una herramienta que debe responder a los cambios sociales, culturales, políticos y educativos que se vayan presentando, premisa que se cuestiona puesto que los resultados obtenidos en esta investi-

gación coinciden con otros estudios de años anteriores en los cuales persisten falencias como escasez en la propuesta de oralidad, en cuanto a la producción textual énfasis en la gramática, propuestas centrada en contenidos, entre otras.

Partiendo de esta realidad, son muchas las apuestas investigativas que quedan a disposición de quienes encuentren en el tema un motivo para hacer ciencia, entre ellas, dar respuesta a algunos interrogantes que surgieron a partir de esta investigación: ¿cómo generar nuevas alternativas didácticas que permitan superar las falencias encontradas en los diferentes análisis de textos escolares realizados hasta el momento? ¿Cómo lograr que un texto multiárea transforme su propuesta editorial en un ejercicio interdisciplinar? ¿En qué medida los textos escolares multiárea aportan en el desarrollo de competencias? En un sentido más amplio, pero no menos importante, es necesario indagar: ¿qué criterios tienen en cuenta los docentes a la hora de escoger un texto escolar? ¿Cuál es la política pública que Colombia necesita para la adopción de textos escolares? Son estos algunos cuestionamientos que podrían orientar futuras investigaciones y que, al tenerse en cuenta, podrían contribuir a la optimización de la calidad del texto escolar.

Sea este artículo, entonces, ante todo, una invitación a mirar de otra manera las mediaciones del texto escolar en el aula; a hacer de estos insumos un proceso más significativo y creativo para los niños y niñas que los usan, y para un país que está en un momento definitivo de reconstrucción social y educativa.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Camps, A. (1997, enero-marzo). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión escrita: teoría y práctica de la educación. *Revista Signos*, (20), 24-33.
- Cassany, D., Sáenz, G. y Luna, M. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Cortina, A. (2009). *El mundo de los valores: ética mínima y educación*. Bogotá: El Búho.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2006). *Didácticas de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Lomas, C. (1999). *Enseñar a hacer cosas con palabras* (Vols. 1-2). Barcelona: Paidós Ibérica.

- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Lengua castellana: lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Torres, Y. y Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Revista de Educación*, 14 (27), 53-75.

Capítulo 11

POSIBILIDADES Y PROBLEMAS DEL TEXTO ESCOLAR EN LA ÉPOCA DE LA WEB 2.0

Daysi Velásquez Aponte¹
Edgar Mauricio Martínez²

En este apartado se presentan algunos resultados de interrogantes planteados en torno a lecturas, discusiones y reflexiones del equipo de tutores, en el marco del macroproyecto “Sujetos y objetos de mediación pedagógica: el texto escolar y el juego”, con el cual se dio inicio a la cohorte de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle para el periodo 2013-2014.

Específicamente, se plantearán problemas y posibilidades del libro de texto en la época de la web 2.0. Con este propósito, en primer lugar, se describirán algunos aspectos de la realidad de los recursos educativos digitales que complementan al libro de texto; en segundo lugar, se expondrán los retos que se le presentan al docente hoy para enfrentar la interacción educativa en el contexto descrito en el primer punto; en tercer y último lugar, se hará una breve reflexión dirigida a hacer un ejercicio de pensamiento frente a la manera entusiasta y poco crítica como se imponen algunas tecnologías incorporadas en los textos escolares.

¹ Docente investigadora de la Universidad de La Salle. Editora de la revista Actualidades Pedagógicas. Estudiante de Doctorado en Cultura y Educación en América Latina. Correo electrónico: dayvelasquez@unisalle.edu.co

² Docente investigador de la Universidad Santo Tomás. Doctor en ciencias sociales, niñez y juventud. Correo electrónico: emartinezmorales@gmail.com

RECURSOS DIGITALES COMO COMPLEMENTO DEL TEXTO ESCOLAR EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

La preocupación inicial se presenta ante los retos de las nuevas generaciones, a las que Marc Prenzky en el 2001 denominó *nativos digitales*, también caracterizados por Rocío Rueda y Antonio Quintana en 2004 como *niños con el chip* incorporado, para quienes ser parte de la cultura digital, usar o crear aplicaciones tecnológicas es algo natural que ocurre de manera autónoma y de forma no regulada o limitada por la estructura escolar.

Enseguida, las discusiones sostenidas con los investigadores de este macroproyecto, plantearon cuestionamientos frente a las formas de circulación y apropiación de la información, distintas a las que los textos escolares han propuesto tradicionalmente en medio de la actual cultura digital. Aquí se observó que los niños y jóvenes indagan, aprenden, se relacionan o se recrean en circunstancias jamás pensadas y movidos por sus propios intereses y muy cercanos a los aparatos tecnológicos.

Paralelamente, se estudiaron fenómenos que acaecen desde finales de la década de 1980 e inicio de los años 1990 cuando se introducen, no sin mucha resistencia en algunos casos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las instituciones educativas, planteando retos diversos a los docentes: ¿cómo apropiar estas herramientas? ¿Qué uso darles en la acción educativa? ¿Cuál sería su aporte real al proceso de enseñanza- aprendizaje?

Las búsquedas en los antecedentes permiten deducir acciones frecuentes: una de ellas es que sin la claridad suficiente pero con la intuición de que la implementación de las TIC era la tendencia que marcaría los destinos de la educación en Colombia, las instituciones se dedicaron afanosamente a la adquisición de infraestructura tecnológica, a la construcción y adaptación de espacios para los “laboratorios de informática”. Todo esto implicó, al mismo tiempo, la formación de docentes para el manejo de las máquinas y la creación en el currículo de la asignatura de informática.

Estas indagaciones permitieron comprender también que las editoriales asumieron con prudencia la presión que tuvieron al enfrentar el entusiasmo de la comunidad educativa por las nuevas formas de adquisición de la información, dado que la infraestructura tecnológica en un principio fue muy limitada. Sin

embargo, fueron elaborando material de apoyo para el aprendizaje, básicamente ejercicios de refuerzo que venían en formato de disquetes y posteriormente en CD, anexos al final del libro de texto como complemento didáctico.

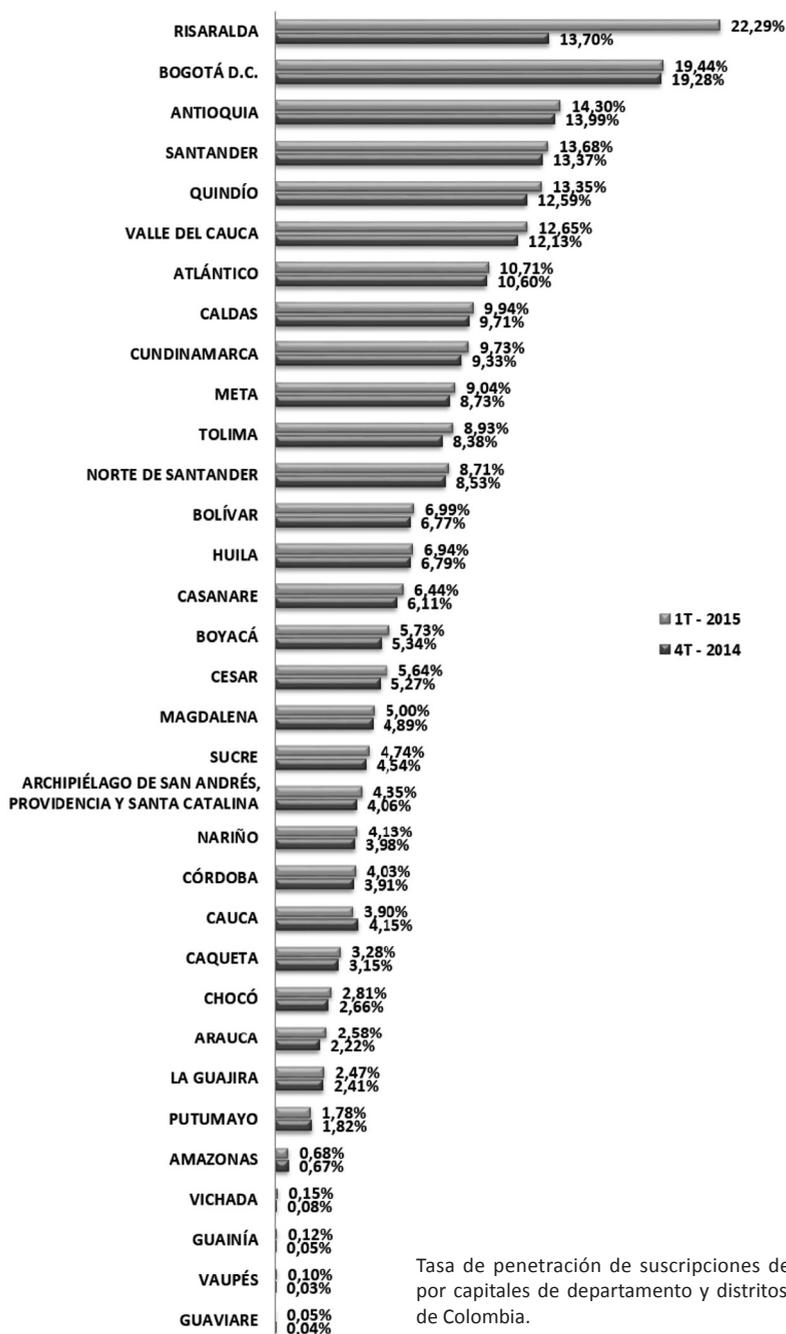
El texto electrónico se introdujo, como parte de esta experiencia, aun cuando se limitaba a la digitalización los contenidos de los textos tradicionales sin ninguna elaboración que respondiera a las posibilidades de la comunicación digital. En general, estos recursos no fueron muy apreciados por los docentes, pues los ejercicios que allí aparecían no representaban una novedad y, poco a poco, cayeron en desuso. Los maestros desestimaron las bondades de las tecnologías, de las actividades digitales y de los libros de texto electrónicos.

De ese momento a hoy, es innegable el cambio vertiginoso de las tecnologías del mismo modo como se han originado y difundido los recursos educativos digitales y la inserción de estos en los textos escolares como apoyo a los procesos de enseñanza en la época de la web 2.0.

El uso de internet ha transformado el contexto educativo, la formas de relacionarse con la información y el conocimiento en la vida escolar. El paso de la web 1.0, caracterizada por tener un usuario pasivo, a la web 2.0, con tecnologías versátiles y de fácil acceso, posibilitó un escenario para la participación activa de los usuarios a través de la telefonía y los dispositivos móviles, los espacios y plataformas en la nube, además del auge de las redes sociales como lo describe Orduz (2012). Esta revolución educativa ha posibilitado la producción y promoción de una serie de aplicaciones como los laboratorios virtuales, los *wiki*, los *blogs*, los juegos y evaluaciones *on line*, las plataformas educativas, los Objetos Virtuales de Aprendizaje, los Entornos y Ambientes Virtuales, considerables como sitios de contenidos de publicación cerrada inicialmente y ahora mucho más abiertos (Massive Open On line Course), que generan otros modos de interactuar con la información y producir otros conocimientos.

En el panorama actual, con el impulso que le ha dado el Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, a la revolución educativa digital, se pueden notar algunos avances, como se puede observar en algunas cifras:

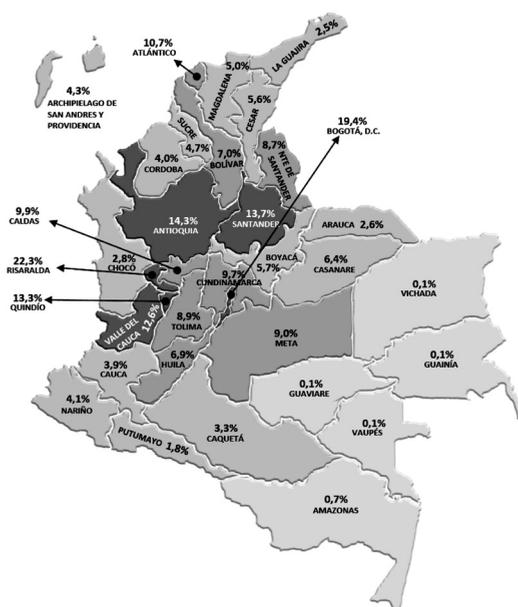
El texto escolar



Tasa de penetración de suscripciones de Internet por capitales de departamento y distritos capitales de Colombia.

Fuente: Boletín Trimestral de las TIC, Conectividad, Cifras primer trimestre 2015, MinTic, Colombia, 2015.

Capítulo 11. Posibilidades y problemas del texto escolar en la época de la web 2.0



Fuente: Boletín Trimestral de las TIC, Conectividad, Cifras primer trimestre 2015, MinTic, Colombia, 2015.

	Acceso a Internet en colegios	Hogares con computador	Acceso a contenidos digitales
Colombia	88	75	86
Chile	42	53	46
Argentina	110	59	91
Brasil	72	63	63
México	89	73	94
China	22	65	34
Corea del Sur	12	12	14
Finlandia	11	16	16
Suecia	3	5	3
Bélgica	20	26	19
Estados Unidos	14	24	18

Ranking mundial en tres variables TIC: internet en colegios, computadores en hogares, disponibilidad de contenidos digitales (Foro Económico Mundial, 2010-11)

Fuente: The Global Information Technology Report 2010-11, World Economic Forum, elaborado por CCD con base en tablas por país, en <http://www.icliteracy.info/rf.pdf/Global-ITReport-2010-2011.pdf>.

Los datos anteriores dan cuenta de cómo se han alcanzado niveles de conectividad, penetración en el uso de Internet y el incremento de usuarios de líneas telefónicas que podrían ser indicadores a favor de un mayor uso de estos recursos en los contextos educativos actuales en Colombia.

Ahora bien, ante las condiciones descritas y su influencia en el rol que juegan las tecnologías en el ambiente escolar, concretamente como soporte y complemento del libro de texto escolar en Colombia, es necesario focalizar la mirada sobre algunas de las características que lo enmarcan en el contexto de la web 2.0.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE EL LIBRO DE TEXTO EN EL CONTEXTO DE LA WEB 2.0?

Las indagaciones de los investigadores involucrados en este macroproyecto (maestros y tutores) permiten esbozar algunas características de los recursos educativos digitales incorporados en los textos escolares actualmente en el contexto de la web 2.0. Estos se describen a continuación:

- *La hipertextualidad.* Reconociendo el hipertexto como la puerta que abre la posibilidad ilimitada de lecturas reticulares, no lineales, adaptadas a la manera natural como el ser humano aprende o conoce la realidad que le rodea, esta es la característica primordial de los recursos educativos digitales que apoyan o complementan los textos escolares más significativos en las escuelas de hoy. Cada vinculación a un elemento digital trae consigo la posibilidad de ir a otro y a otro más, tanto como la curiosidad o el interés de los jóvenes usuarios sean estimulados.

La hipertextualidad es uno de los avances más relevantes para enseñar a navegar en el océano de los bytes que ofrece la web 2.0, en este sentido es necesario pensar el texto escolar como un mapa de navegación, una ruta sugerida que marca puntos referentes para la indagación y la curaduría de contenidos.

Sin embargo, hace falta desarrollar procesos cognitivos y adaptación a este modelo reticular, para que los profesores y los estudiantes no se vean saturados de información, y se permitan una búsqueda que refuerce aprendizajes.

- *Lo multimedial.* Unido a lo anterior, la segunda característica observable es la inmensa (hiper) diversidad de recursos digitales programados con múltiples formatos sonoros, visuales, audiovisuales, gráficos y animados, *on line* y *offline* con los cuales se realizan juegos, experiencias simuladas, tutoriales y un largo etcétera. Esta característica no solo genera la posibilidad de acceso y comprensión a la información que transmite, sino que facilita la socialización por diversos medios como las redes sociales, comerciales o privadas, en las cuales se está incursionando con gran auge en la actualidad.
- *La participación.* Si tenemos en cuenta las dos características anteriores, cabría decir que entre los recursos digitales pueden darse reacciones en cadena, sin el sentido lineal y limitante, pues uno conduce al otro, en distintas vías y en momentos diferentes. La participación como tercera característica es la posibilidad que dan estos recursos digitales para que todos los miembros de la comunidad escolar puedan hacerse protagonistas de las construcciones conjuntas, discusiones y debates que en distintos puntos de la red, “no lugares” y asincrónicamente, se dan entre la hipertextualidad y la multimedialidad lo que favorece el desarrollo de la creatividad.

Adicionalmente, esta característica exige un rol activo de los participantes para aprender, plantear alternativas, diversos puntos de vista, enunciar su voz, sus pensamientos y hacer del recurso educativo digital propuesto desde el texto escolar, un pretexto para configurar la identidad digital en los procesos abiertos propios de la web 2.0.

- *La posibilidad de creación.* La cuarta característica, evidente de acuerdo con lo anterior, surge de movimientos como los incitados por Ken Robinson, cuando critica a la escuela como aniquiladora de la creatividad y se aúna a proyectos como los promovidos por Cristóbal Cobo con sus aprendizajes invisibles.

Los jóvenes estudiantes crean más de manera espontánea, cuando no atienden a las estrictas instrucciones de un libro guía, sino que se enfrentan a situaciones cotidianas donde tienen la posibilidad de re-crear, de-construir o de-codificar mensajes, imágenes, objetos, situaciones, etc., a lo que los recursos educativos digitales, integrados en los textos escolares, con una apuesta clara desde lo

pedagógico, invitan en espacios como los simuladores, la realidad aumentada o los entornos tipo *Second Life*, *Google Earth*, *Zygote Body*, entre otros, en los cuales estas jóvenes generaciones se mueven como pez en el agua.

- *La transdisciplinarietà.* Esta característica, que no siempre es bien vista por los docentes (para quienes el saber fragmentado favorece la hiperespecialización), reta cada vez más a la integración de contenidos a partir de los cuales se promueva la aplicación real de los conocimientos adquiridos o generados en los espacios escolares. Se trasciende del saber explicado para llevarlo a que sea aplicado en casos concretos, en escenarios más reales, con problemas que involucran diversos aspectos de la vida misma como las decisiones fundamentales que enfrentan los jóvenes de hoy y en las cuales la “vida” virtual tiene un papel preponderante.
- *Las inteligencias conectivas.* Los recursos educativos digitales incorporados en los textos escolares promueven de muchas maneras el trabajo en red. No solo estos se refieren a las múltiples conexiones digitales que se pueden establecer gracias a la web 2.0, sino más bien se relacionan con lo que Pierre Lèvy (2004) denominó *inteligencias colectivas*, que se hacen *conectivas* por el poder de sumar muchas intenciones diversas en un solo propósito, visto desde la transdisciplinarietà y la multiplicidad de respuesta como una nueva manera de concebir los problemas con respuestas polifónicas y contrario a la univocidad promovida por la escuela anquilosada. Dicho de otro modo, las inteligencias conectivas promovidas por los recursos educativos digitales (RED) fomentan la capacidad de análisis para dar respuestas varias a un mismo problema aumentando así las posibilidades de solución.
- *El aprendizaje colaborativo.* Estar conectados y trabajar juntos puede o no ser igual al aprendizaje cooperativo, donde todos ponemos algo para lograr un objetivo; un algo que se puede determinar de manera equilibrada para que todos cooperemos y logremos resultados. Esta característica de los RED en los textos escolares asume también que la desigualdad, las diferencias, los múltiples modos de ser y de estar en la vida real, tanto como en la web 2.0, favorecen la conectividad de las inteligencias. No se trata de sumar todos partes iguales; por el contrario, sumar las diferencias, aceptarlas, comprenderlas y aprovecharlas para lograr aprendizajes nuevos, diferentes, incluso no planeados.

Esta es quizá la característica más importante en el contexto colombiano. Si es lícita esta la extrapolación, lo que hace significativo el aprendizaje colaborativo, que puede o no darse en contextos digitales, es la posibilidad de comprender al otro en su diversidad y se puede considerar la característica más importante porque aún falta mucho para aprender de esto. Los niños y los jóvenes no tienen las restricciones mentales de los adultos; aprenden, comparten, crean, piensan, resuelven sin importar las diferencias con los otros, no tienen estándares de competencias que delimiten sus acciones.

Cuando la era 2.0 despuntó, los límites de acceso se redujeron a posibilidad de conexión física, pero en la medida en que estos se han ido salvando, la diversidad en la red ha crecido exponencialmente, del mismo modo que el aprendizaje colaborativo se ha expandido a diversos niveles no percibidos por los sistemas estrechos de medición estandarizada.

- *Los procesos metacognitivos.* Ahora bien, la característica más aplaudida por los estudiosos de los recursos educativos digitales es la posibilidad de metacognición que tienen los jóvenes estudiantes relacionados en este entorno digital. Los procesos de evaluación especialmente, de manera autorreflexiva o correlacional, han permitido identificar cómo estos procesos de conocimiento, conciencia y control son favorecidos por la condición de apertura y autonomía que facilitan los RED.

Previstos como soporte, ampliación y complementación de los textos escolares, los RED en la era digital, desde las posibilidades de una web de todos para todos, permiten hacer planeaciones flexibles y adaptables a los cambios, así como el reconocimiento concreto y consciente de términos y conceptos que, poco a poco, van consolidando una educación expandida, disruptiva o de aprendizajes mediante experimentación.

En síntesis, estas ocho características (la hipertextualidad, lo multimedial, lo participativo, la estimulación de la creatividad, la transdisciplinariedad, el conectivismo, lo colaborativo y lo metacognitivo de los RED como soporte y complemento del texto escolar) permiten además reconocer vetas para la investigación sobre las rutas más pertinentes para transitar de la sociedad de la información a las sociedades de conocimientos que menciona el profesor Carlos Eduardo Valderrama (2010).

El texto escolar ha pasado de ser un contenedor de información, cerrado, terminado, absoluto, a ser un elemento fundamental de la educación actual que no solo denota una secuencia didáctica y cumple un rol como soporte pedagógico o curricular, sino que gracias a los RED, en el contexto de la web 2.0, plantea una práctica pedagógica cada vez más exigente ante la vida mediada y mediatizada por la cultura digital.

Con lo planteado hasta aquí en el contexto nacional en relación con los textos escolares a los que se les ha incorporado recursos educativos digitales y las características que los configuran, es necesario presentar algunos retos para los docentes que se enfrentan a la realidad cotidiana en la escuela de hoy.

¿CUÁLES SON LOS RETOS QUE SE LE PRESENTA A UN DOCENTE EL TEXTO ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD?

Es indudable que el texto escolar impreso no va a desaparecer, al menos no en el corto ni en el mediano plazo en el contexto colombiano. No obstante, existe un sentir común en dar por sentado que el texto escolar electrónico o con recursos educativos digitales, va a implementarse poco a poco hasta terminar imponiéndose, teniendo en cuenta, según investigaciones recientes, que “las TIC pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje, facilitar el intercambio de información científica e incrementar el acceso a contenido lingüística y culturalmente diverso” (Bokova 2010, citado por Diaz, 2012, p. 25).

Es un lugar común aceptar que el conocimiento está jugando un papel definitivo en la riqueza de las naciones, por lo que el sello que tienen las políticas públicas en el campo de la educación a nivel global va dirigido al fomento de su desarrollo. En estos momentos en que se discute la reforma a Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) en nuestro país, se han realizado distintos foros y debates sobre el papel de la universidad en la producción de conocimiento, la investigación y la innovación.

En este marco de referencia se han identificado problemas, pero también se han propuesto diversas soluciones y todas ellas pasan por la necesidad de formar a las nuevas generaciones desde la educación básica primaria, en el espíritu científico. Y la precisión inexcusable se centra en la inmersión de niños, niñas y jóvenes en las tecnologías de la información y la comunicación, además de

describir como un grave vacío y de grandes proporciones que estas nuevas generaciones no tengan acceso al mundo digital.

Es decir, parece como si las naciones no fueran viables si no tienen una generación con altos estándares cognitivos, afirmación que está directamente ligada a las posibilidades que brindan las tecnologías y las redes por las que circula el conocimiento. Se concluye entonces que las condiciones están más que dadas para el fomento del texto escolar en versión digital o, al menos, que puede haber un alto grado de incorporación de recursos educativos digitales.

Pero, frente a este panorama, ¿cuáles son los retos que debe enfrentar un docente? A continuación, se comparten tres ideas que ayudan a comprender y a orientar la práctica pedagógica.

Primera idea: la actitud

En los primeros años en que las tecnologías de la comunicación y la información iban invadiendo las instituciones educativas era común ver a un docente, un poco avergonzado, observar cómo un estudiante de muy corta edad operaba un computador a tal velocidad que no tenía ni tiempo de preguntar cómo se hacía, y si se atrevía a hacerlo, corría el riesgo de presenciar nuevamente la repetición de las acciones sin alcanzar a comprender lo mínimo que le permitiera a él poderlo intentar. Las expectativas creadas en torno a la superioridad cognitiva del maestro quedaban altamente debilitadas y, con ello, la pérdida de credibilidad de su acción formativa.

Ya van corridos más de cuarenta años en que el acceso al computador personal se fue extendiendo poco a poco a la población civil y más de veinticinco en que la web también lo ha venido haciendo. Pero a pesar de la experiencia de los docentes en el uso de las tecnologías, todavía se percibe un rezago originado no tanto en la falta de desarrollo en competencias comunicacionales o en la falta de recursos tecnológicos, sino más bien como lo describen Sugar, Crawley y Fine (2004) en la “actitud del profesorado ante las TIC”, indagación que muestra que existen docentes que con mucha o poca razón desconfían de las bondades de la tecnología (Citado por Pérez, 2013, p. 5).

No obstante, si bien no se trata de promover una actitud acrítica que admire la tecnología de manera incondicional, sí es indispensable vencer el escepticismo

y el temor. Frente al escepticismo, más allá de posturas políticas, es necesario aceptar que el libro de texto impreso es objeto de cuestionamiento. La crítica surge debido a los límites que presenta el libro impreso frente al impacto actual de la cultura digital, toda vez que este posibilita la disponibilidad de información proveniente de diversas fuentes, haciendo que el libro de texto se torne obsoleto y pierda la hegemonía de control y administración del conocimiento.

En el contexto actual, se hace indispensable un docente que entienda la necesidad de “encontrar una pedagogía alternativa más abierta en los contenidos y más activa en sus métodos”, como lo afirmara Gimeno Sacristán (2013, p. 222). Este es un buen argumento para convocar a los docentes a desarrollar una actitud de apertura ante el uso de tecnologías en el currículo escolar. Y frente al temor que se tiene frente al mundo digital, es necesario tener presente que “las tecnologías no muerden” y que cada día se hacen tan amigables que no dejan de “sorprender”.

Segunda idea: Es necesario enseñar para aprender

Teniendo como evidencia que los estudiantes pasan numerosas horas al día navegando, buscando información, comunicándose con pares —no solo en el contexto local, sino global—, es de suponer que en esta infancia y adolescencia mediáticas en que transcurren sus vidas, se generen en ellos los más diversos e inesperados intereses y adquieran una multiplicidad de inquietudes, hasta el punto de que cualquier perspectiva educativa centrada en la transmisión de conocimientos quede totalmente aniquilada. Esta postura se refuerza bajo la comprensión del descentramiento de la voz docente en la enseñanza aprendizaje, pasando del modelo lineal verticalista al reticular y participativo, donde los sujetos participantes se hacen aprendices y enseñantes permanentemente. En síntesis, la fuerza educativa debe dirigirse a indagar por las maneras como aprenden los estudiantes para fomentar el autoaprendizaje.

Lo anterior conlleva a la necesidad de conocer investigaciones que se han realizado sobre el tema y desborda el alcance de este capítulo. Por el momento, son válidas las propuestas de corte constructivista que afirman la necesidad de educar mediante aprendizajes que sean significativos para los estudiantes. Y en la era de la abrumadora cantidad de información, la mejor manera para hacerlo es a través de formular problemas.

Estos se convierten en retos donde la información adquiere sentido y el estudiante aprende participando activamente en la resolución de problemas

que son importantes en cualquier asignatura que se esté tratando, pero su formulación debe ser de tal manera que implique afectar el “mundo de la vida real” del estudiante. El problema puede formularse de modo real o hipotético; lo importante es que su comprensión por parte del estudiante se va a encontrar de manera más significativa en las vivencias que tiene por fuera del aula de clase. Recordemos que parte de su aprendizaje se está realizando en actividades no formales, ahí donde no está presente el educador.

El docente debe ayudar al estudiante a establecer sus propios objetivos cognitivos; estos van a determinar el qué y el cómo se estudia, lo mismo que a establecer metas de aprendizaje. El docente debe aprovechar los momentos de interacción para orientar al estudiante en los procesos de indagación, de tal forma que se pueda distinguir lo fundamental de lo casual y lograr que asuma los conceptos como herramientas para la resolución de problemas, y que, por lo tanto, lo fundamental no es memorizarlos. En síntesis, la tarea del maestro es indagar por las maneras de aprender que tienen los estudiantes y por las formas con las que gestionan el conocimiento.

Tercera idea: Enseñar para la colaboración

Como se ha venido mencionando, en la era de la web 2.0 es posible hablar de un “exceso” de información, *infoxicación*, y para poderla procesar, volverla útil, resulta indispensable entenderla y de-codificarla de manera colectiva. En esto, los recursos educativos digitales y las redes sociales tienen un lugar privilegiado. No es extraño escuchar a los niños y adolescentes pedir permiso para hacer tareas “en” las redes sociales.

Las conexiones que no se hacen observables para maestros y padres en la vida “física” y que se restringen por las infinitas excusas a la que se ha acudido para alejar a los jóvenes de los “excesos” en la red, son el mayor reto para la educación hoy. Hay que comprender las nuevas sinapsis sociales que tienen origen, aunque no se crea, en las relaciones presenciales que se dan en los ambientes escolares, pero que se cristalizan y fortalecen en los espacios virtuales; esto implica reconocer también su inmenso poder en la transformación de los aprendizajes.

De hecho, si bien los trabajos colaborativos que en torno a los textos escolares en las aulas de clase tienen un propósito didáctico, este mismo puede tener

mayor alcance gracias a los recursos educativos digitales que muchas veces son poco aprovechados.

Al cierre de estas tres ideas será importante plantear muchos otros retos como las diferencias que aún no se hacen claras entre los libros digitales y los portafolios digitales, o las inquietudes profundas al respecto, sobre todo en los sectores rurales y marginados en los cuales no es claro el sentido de estos recursos cuando no se tiene acceso a los servicios básicos ni mucho menos a Internet. La pregunta habitual que queda en estos escenarios se repite: ¿de qué sirven todas estas “maravillas tecnológicas” si el hambre, la enfermedad y la miseria no dan tregua?

COMENTARIO FINAL

Desconocemos cómo se dará o difundirá la web 3.0 (semántica) y cuáles transformaciones producirá en nuestras formas de ser y habitar el mundo. Pero lo cierto es que, tarde o temprano, el libro de texto digital se va imponer. Es posible que, en muchos de los contextos colombianos, los avances tecnológicos disten mucho de estar al alcance de los estudiantes, pero esto no es excusa para que el maestro sea ajeno a los movimientos culturales que afectan la vida de todos los ciudadanos y, en particular, a las nuevas generaciones, las cuales le dan sentido a la educación y a la pedagogía.

Si no se asume una actitud encaminada a la apropiación del libro de texto digital y a las tecnologías que se manifiestan a través de la web 2.0, la credibilidad del docente seguirá en duda. No faltará la evaluación que señale al docente como un profesional incompetente que debe desaparecer y la solicitud a los tecnólogos de hacer esfuerzos por encontrar su reemplazo.

Pueden llegar a ser válidas las críticas al libro de texto. Para muchos, el libro de texto escolar único es el último reducto del monopolio del conocimiento. El profesor José Gimeno Sacristán hace justicia al análisis del texto escolar en los siguientes términos: “No siempre los buenos profesores nos pueden librar de los malos libros de texto, pero los buenos libros de texto sí pueden librarnos de los malos profesores” (2013, p. 223). Y continúa:

(...) [el texto digital es] un producto más barato para editar, producir, distribuir y llegar al consumidor. Ahorra el papel y la tinta, una ventaja ecológica, no requiere transporte, no hay gasto de almacenamiento, el producto llega casi inmediatamente al destinatario, no hay reimpresiones, permite actualización automática de sus contenidos (Gimeno, 2013, p. 240).

Sin embargo, también es importante afirmar que el libro de texto digital y el uso cotidiano de la tecnología contenida en la web, sin una orientación por parte del docente, pueden llegar a ser un monstruo, algo así como la medusa que petrifica a quien la mira y que por todas partes va expandiendo su monstruosidad con las serpientes que envuelven su cabeza.

Tanto entusiasmo contrasta con la inequidad económica, la violación de los derechos humanos, el fomento del crecimiento económico basado en el consumismo que no mide sus efectos en la totalidad de la biosfera. Pero, adicionalmente, asistimos a un empobrecimiento de vínculos sociales que puedan favorecer la vida en una comunidad multicultural, de humanos y no humanos. Las tecnologías no necesariamente están ligadas al desarrollo humano. Se necesita un docente hábil en el manejo de las tecnologías, pero con una postura crítica que le permita entender la época que está viviendo.

El docente no debe perder de vista que el eje de su acción es la comunicación y no puede renunciar a esta así sienta que gran parte de las nuevas generaciones no pueden pasar un instante sin estar revisando toda suerte de pantallas.

La comunicación permite que la navegación y la interacción virtual tengan un referente en la experiencia del docente. No para que este asuma el rol de transmitir conocimientos, normas y valores, sino para posibilitar que los estudiantes construyan un pensamiento autónomo tanto en el nivel cognitivo como en el moral y en el estético.

El docente debe estar atento a las formas culturales que van determinando la vida de los estudiantes y capacitarse en enseñar para el aprendizaje que cuestiona los presupuestos en que se realiza. Todo esto en el marco de la finalidad de la educación: ayudar a las nuevas generaciones a construir un sentido de la existencia a partir de pensar y discutir acerca del mundo que se desea vivir.

REFERENCIAS

- Cobo C.; Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona
- Díaz, P. (2012). El cambio posible en la educación. En *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI. Colombia Digital*. Colombia. www.colombiadigital.net
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lèvy P. (1956) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio* / Pierre Lévy : traducción del francés por Felino Martínez Álvarez. Organización Panamericana de la Salud – 2004. En línea: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- Orduz, R. (2012). La sociedad del conocimiento y las tecnologías de la información. En *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI. Colombia Digital*. Colombia. www.colombiadigital.net
- Pérez, J. (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación. Actitudes y valoraciones de los profesores en España*. Barcelona, Aula Planeta.
- Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, inmigrantes digitales*. On the horizon, 9(6)
- Robinson, K. [TED2006] (2006/02). *La escuela mata la creatividad* [https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es]. Recuperado de <http://www.ted.com>
- Rueda, R. y Antonio Quintana R., (2004), *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*, Bogotá, Universidad Central, Instituto para la Investigación Educativa y Pedagógica (IDEP), y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Valderrama C. (2012). Sociedad de la información: hegemonía, Reduccionismo tecnológico y resistencias. En *Revista Nómadas* No. 36. Abril 2012. Universidad Central de Colombia. Págs 13 – 25.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2015
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 300 ejemplares en book cream de 59 gramos.

