

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

Uso del libro de texto para la enseñanza del inglés

Caso texto English A2.2

Mario Francisco Rivera Cerón

Tutor: Jorge Antonio Balladares Burgos

Quito, 2022



Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis

Yo, Mario Francisco Rivera Cerón autor de la tesis intitulada *Uso del libro de texto para la enseñanza del inglés: Caso texto English A2.2* mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magister en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: 08 de junio de 2022

Firma:

Resumen

La enseñanza del inglés en el Ecuador, ha sido duramente cuestionada. Los bajos resultados obtenidos por estudiantes y docentes en las evaluaciones realizadas en 2017, 2018 y 2019 por *English Proficiency Index*, denotan un problema, no solo coyuntural, sino procesal, que avanza en un claro agravamiento. En las conclusiones y recomendaciones de los resultados, el organismo evaluador, hace hincapié en la capacitación docente, utilizar a al inglés como idioma de enseñanza., reformar currículos y pruebas estándar, uso de nuevas tecnologías, y actualización de la metodología de enseñanza. El objetivo de este estudio es contribuir al salto metodológico recomendado, mediante el abordaje al libro de texto, debido a ser el principal mediador pedagógico en los contextos educativos de educación media. Para lo cual se consideró, el estudio crítico del libro caso; English A2.2, en el marco de las sociedades red, y los recursos alternativos que esta presenta, a los libros de texto de enseñanza. Para ello se realizó una revisión bibliográfica, de los enfoques y conceptos que sustentan al libro caso, y de las sociedades red y las TIC. La metodología de la investigación se basó en el enfoque mixto, que presenta datos cuantitativos y cualitativos. La población favorecida en este estudio, fue principalmente docentes de inglés, que llegaron a cuestionar sus prácticas pedagógicas de clase, relacionadas al manejo del libro de texto y como él, estructura su metodología de enseñanza. Lo resultados obtenidos evidenciaron, que el libro de texto English A2.2, no es el mejor recurso didáctico, en el marco de las sociedades red, frente a los recursos didácticos alternativos que esta pone a disposición de los docentes, sin embargo, se lo utiliza por los beneficios que presenta, para la comunidad educativa, dejando de lado las limitaciones que tiene en cuanto se refiere a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Palabras clave: Libro de texto, A2.2, enseñanza, sociedad red, TIC, enfoque comunicativo, CLIL. Recursos alternativos

A todos los y las docentes que saben que el estudio que lleva al conocimiento es el camino para la defensa de los derechos de las comunidades educativas y de los intereses nacionales. A todos los docentes que pretenden convertirse en intelectuales transformadores, y no solo engranes en la reproducción de sociedades injustas. A todos los y las docentes que pretenden ser sujetos y no objetos de la historia.

Agradecimientos

A mi Universidad Andina Simón Bolívar, por ser un ambiente que nos permite crecer, personal y profesionalmente, y tener sueños de libertad, justicia, democracia.

A mis profesores todos y todas, que contribuyeron a generar la idea, que el conocimiento tiene que estar en función del bien, y que los y las docentes empuñando la bandera de la educación, somos agentes de cambio social. Especialmente a Soledad Mena, Solecita, que me enseñó simplemente, con su calidez que, para ser buen profesional, primero hay que ser buena persona.

A mi tutor, Jorge Balladares, por sus siempre acertados consejos y recomendaciones.

Tabla de Contenido

Figuras	13
Introducción	15
Capítulo primero Marco Teórico.....	17
1. Caracterización del libro de texto y sus principios	17
1.1. Los libros de texto de enseñanza.....	17
1.2. Características de libro de texto	18
1.2.1. Características fundamentadas en su componente curricular	18
1.2.2. Características ideologizantes de los libros de texto	19
1.2.3. Características organizativas de la información de los libros de texto	20
1.2.4. Características asociadas a la masificación del conocimiento.....	20
1.2.5. Por su característica estandarizadora	20
1.2.6. Características normativas de los libros de texto.....	21
1.3. Origen del libro de texto	21
1.3.1. Pedagogía de los libros de texto	22
1.3.2. Libros de texto en la Edad Moderna.....	23
1.4. Ventajas de los libros de texto	24
1.5. Desventajas de los libros de texto	25
2. Alternativas pedagógicas que ofrece las sociedades red y las TIC a los libros de texto	26
2.1. La sociedad red (fases de desarrollo de la sociedad red)	26
2.2. La sociedad de la información	26
2.3. La sociedad de conocimiento	28
2.4. La sociedad red	28
2.5. Sociedad red y educación.....	30
2.6. TIC como alternativa al uso del libro de texto	30
2.6.1. Las <i>Wiki</i> como recurso.....	31
2.6.2. YouTube como recurso.....	32
2.6.3. Las <i>Streamings</i> como recurso	32
2.6.4. Las <i>Apps</i>	33

2.6.5. <i>Google Classroom</i>	33
3. La enseñanza del inglés en el Ecuador.....	34
Capítulo segundo Marco Metodológico	35
1. Enfoque	35
2. Diseño del estudio	35
3. Casos de estudio.....	36
3.1. Muestra de análisis.....	37
4. Instrumentos y técnicas de recolección de la información.....	37
5. Procesamiento de los datos cuantitativos	38
Capítulo tercero Resultados y discusiones	39
1. Resultados cuantitativos de la encuesta implementada.....	39
1.1. Valoración interpretativa general de los resultados de la encuesta implementada	46
2. Descripción y percepciones sobre el Libro English A2.2	55
2.1. Estructura de libro A2.2	56
2.2. Enfoque y Metodología general del libro de texto.....	57
3. Enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas dentro del libro	58
4. Metodología CLIL implementada dentro del libro de texto	61
5. Análisis selectivo de la estructura del libro English A2.2	62
5.1. Actividades de la Unidad 1	64
5.2. Lección 1 (de la Unidad 1).....	65
5.2.1. Actividad 1 (de la Unidad 1)	65
5.2.2. Actividades 2, 3 y 4 (de la Unidad 1)	66
5.2.3. Actividad 5 (de la Unidad 1)	67
5.2.4. Actividades 6 y 7 (de la Unidad 1)	68
5.3. Lección 2, 3, 4 (de la Unidad 1).....	70
5.4. Sección del libro Comparte tu proyecto (<i>Share your project</i>)	71
5.5. Sección del libro Conviértete en tu sueño (<i>Becoming your dream</i>).....	72
5.6. Sección del libro <i>Quiz time</i>	74
5.7. Consideraciones generales	75
Conclusiones.....	77
Obras citadas.....	79

Figuras

Figura 1. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la primera pregunta de la encuesta implementada.	40
Figura 2. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la segunda pregunta de la encuesta implementada.	40
Figura 3. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la tercera pregunta de la encuesta implementada.	41
Figura 4. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la cuarta pregunta de la encuesta implementada.	41
Figura 5. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la quinta pregunta de la encuesta implementada.	42
Figura 6. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la sexta pregunta de la encuesta implementada.	42
Figura 7. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la séptima pregunta de la encuesta implementada.	43
Figura 8. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la octava pregunta de la encuesta implementada.	43
Figura 9. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la novena pregunta de la encuesta implementada.	44
Figura 10. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados pregunta 10 de la encuesta implementada.	44
Figura 11. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados pregunta 11 de la encuesta implementada.	45
Figura 12. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados pregunta 12 de la encuesta implementada.	45
Figura 13. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados pregunta 13 de la encuesta implementada.	46
Figura 19. Actividades del libro de texto English A2.2.	64
Figura 20. Actividad 1 del libro de texto English A2.2.....	66
Figura 21. Extractos de las actividades 2, 3, y 4 del libro de texto English A2.2.	67
Figura 22. Extractos de las actividades 5 del libro de texto English A2.2..	68

Figura 23. Extractos de las actividades 6 y 7 del libro de texto English A2.2.	69
Figura 24. Extractos de las actividades <i>Share your projec</i> del libro de texto English A2.2.	71
Figura 25. Extractos de las actividades de la actividad 2 del libro de texto English A2.2.	72
Figura 26. Extractos de las actividades de la actividad <i>Becoming your dream</i> del libro de texto English A2.2.	73
Figura 27. Extractos de las actividades de la actividad <i>Quiz time</i> del libro de texto English A2.2.....	74

Introducción

La enseñanza del inglés en el Ecuador, ha sido duramente cuestionada. Los bajos resultados obtenidos por estudiantes y docentes en las evaluaciones realizadas en 2017, 2018 y 2019 por *English Proficiency Index*, denotan un problema, no solo coyuntural, sino procesal, que avanza en un claro agravamiento. En el 2017, 132 493 estudiantes de instituciones públicas fueron evaluados, obteniendo 49 pts., sobre 100, que representa, un nivel bajo, y que no alcanza las competencias básicas para una comunicación funcional en el idioma extranjero. Ecuador se ubicó en el puesto 55, entre los países evaluados. En el 2018, el Ecuador alcanzó 48,52 puntos y en 2019 Ecuador apenas alcanzo 46,57 pts. Quedando en el puesto 81 de 100 países participantes.

En las conclusiones y recomendaciones de los resultados, el organismo evaluador, hace hincapié en la capacitación docente, utilizar a al inglés como idioma de enseñanza, es decir, enseñar el idioma extranjero, como medio y no como fin., reformar currículos y pruebas estándar, uso de nuevas tecnologías, y actualización de la metodología de enseñanza. Los expertos coinciden que, el mayor problema está en los docentes y su bajo conocimiento del idioma.

El Observatorio de la Educación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) revela que el 71% de los profesores de inglés del país tiene un nivel entre básico e intermedio. El examen *EF English Proficiency Index 2019* reveló que el país cuenta con ‘muy bajo nivel de competencia de inglés’ debido a la falta de capacidad de sus docentes y al poco conocimiento del idioma que tienen sus estudiantes (Machado 2019, párr. 1).

Sin embargo, desde el 2012 hasta el 2016, cientos de docentes fueron capacitados y capacitadas en países anglo parlantes, dentro del programa *GO TEACHER*, que, si bien es cierto, no fue para el universo de docentes, debió tener un impacto positivo en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, y por ende en las evaluaciones. No obstante, los resultados del 2017, 2018 y 2019 nos demuestran que no fue así.

Debido a este panorama, nos motiva a considerar las demás recomendaciones detenidamente, y cuestionarnos, que a pesar de que, la capacitación docente se constituye en piedra angular en el mejoramiento de los aprendizajes, no es el único

factor determinante para que esto ocurra. Más bien, este mejoramiento depende de una confluencia de factores, humanos, metodológicos y materiales, que no deben ser desarrollados independientemente.

La recomendación de mejoramiento metodológico y el uso de nuevas tecnologías, nos lleva a dirigir nuestra mirada al instrumento didáctico medular en la enseñanza- aprendizaje del inglés en la educación media, cual es el libro de texto. Y a preguntarnos, ¿Si existe incidencia entre la utilización de los libros de texto en la enseñanza del inglés, y la obtención de bajos resultados? ¿Si el libro de texto está cumpliendo su objetivo en el nuevo escenario de la sociedad de la información y comunicación? ¿Si la utilización de libros de texto como principal recurso para la enseñanza del inglés, está perjudicando las competencias y capacidades docentes? ¿Si la utilización del libro de texto, está retrasando el avance desde el enfoque gramatical-estructural, al comunicativo en la enseñanza-aprendizaje del inglés? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la utilización de los libros de texto en la enseñanza del inglés? ¿Cómo utiliza el docente al libro de texto? ¿Cómo recurso? O ¿Cómo una Biblia? Estas preguntas las abordaremos en el desarrollo de la investigación.

Para ello, se realizará una evaluación crítica del libro de texto en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, como también estudiará la pertinencia de su uso como principal instrumento pedagógico mediador dentro de las aulas, en el marco de las sociedades red, y el avance de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación. El estudio de caso, se la realizará en base al libro English A2.2, cual fue el libro para los primeros años de BGU, en las instituciones públicas antes de la pandemia, tomando como escenario percepciones de docentes del área de lengua extranjera, de la Unidad educativa Juan Pío Montufar.

Capítulo primero

Marco Teórico

En este primer capítulo, se plantea el marco teórico relacionado con el tema de estudio, en primer lugar, se exponen los tópicos que describen el origen de los libros de texto, para ello, se definirán sus características principales, partiendo de su configuración actual. Luego de la identificación de sus características, se presentará los pormenores más destacables ocurridos a lo largo de su desarrollo en el tiempo, y los recursos didácticos que son indicios que contribuyeron a darle forma. De esta manera, se profundizará en el conocimiento actual de los libros de texto y que permitirá entender al lector como estos, llegaron a ser lo que son en la actualidad.

Así mismo, un siguiente apartado se dedicó a profundizar los conocimientos de las sociedades red, y las ventajas que representan para la educación. Se mencionará algunos recursos didácticos que ofrecen las sociedades red, y que se presentan como alternativas al libro de texto.

1. Caracterización del libro de texto y sus principios

1.1. Los libros de texto de enseñanza

Definir el libro de texto, no es una tarea sencilla, pues se cuenta con varios acercamientos en su caracterización, y en sus definiciones. Celis (2011, 2) explica que al tratar de formar una definición de estos, deben incluirse cualquier libro creado con propósitos educativos y todos los generados para su uso en las aulas de clases.

Fernández Palop, Caballero García, y Fernández Bravo (2017, 203), nos presentan características de los libros de texto, que nos permiten ir develando una silueta de su forma, en su descripción, comentan que los libros de texto tienen por finalidad ser un apoyo didáctico para los estudiantes en un periodo académico específico, por lo que una característica propia de estos, es la sistematización con la que son diagramados, misma que busca facilitar su comprensión y dominio por parte de los estudiantes.

Por su parte, Jaime Martínez Bonáfe (2008, 62), también define al libro de texto como un recurso de aula, destinado a ser un mediador pedagógico entre profesor y

estudiantes, en medios escolarizados. El autor (Bonáfe) nos presenta al libro de texto, como un instrumento didáctico especializado, diseñado para cumplir con las exigencias de la educación escolarizada e institucionalizada.

Con respecto al mismo tema, Celis (2011, 2) marca la relación del libro de texto con el currículo, a diferencia de otros libros utilizados para propósitos educativos, haciendo un gran énfasis en aclarar que su estructura es definida por el currículo académico y su función, la de apoyo docente e instruccional.

En resumen, un libro de texto de enseñanza, se entiende que son aquellos empleados en un a contextos educativo asociado a las aulas de clases, y que se estructura de un contenido específico con sus respectivas actividades y metodología de enseñanza-aprendizaje.

1.2. Características de libro de texto

Como se recoge del trabajo de los autores antes citados, los libros de texto escolar son unidades de apoyo didáctico y de aprendizaje que poseen una estructura definida en base a varios criterios, a continuación, se presentan los mismos.

1.2.1. Características fundamentadas en su componente curricular

Los libros de texto se caracterizan porque sus contenidos, sus actividades, sus proyectos de aprendizaje, en resumen, toda su propuesta pedagógica y metodológica, está articulada pertinentemente, con la propuesta curricular del país para el cual fueron diseñados, por lo cual, según expresa Mora (2012, 13-57), su finalidad curricular es la de presentar de manera coherente y entendible un conjunto de temáticas acordes al nivel cognitivo de los estudiantes que le emplearan.

El currículo en los sistemas educativos nacionales, es el instrumento donde se plasma, todo cuanto se espera tener como resultado después de la intervención pedagógica en los educados, en este proceso, se sistematiza y concreta las metas educativas nacionales y se establecen pautas que dirigen el actuar docente y las formas de validar los resultados obtenidos, es decir, la propuesta curricular es el marco que responde y regula las grandes preguntas sobre la educación en la sociedad, tales como: ¿Qué sociedad esperamos

construir a través de la educación? ¿Cómo lograrlo?, ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? (Ministerio de Educación 2018).

La preocupación constante acerca de toda esta estructura teórica-metodológica, axiológica, pedagógica, cultural y procedimental, llamada currículo, respecto a los libros de texto, es que todos sus componentes se articulen de forma pertinente y clara en los instrumentos pedagógicos propuestos. Por lo que al estar estrechamente ligado al currículo que dictamina la autoridad educativa pedagógica, es esta una de los principales distintivos de estos manuscritos.

1.2.2. Características ideologizantes de los libros de texto

Los libros de texto, están articulados necesariamente a las propuestas curriculares, en las cuales, se encuentran los grandes objetivos educativos que direccionan las metas educativas (y por ende sociales) que se estima son necesarios fomentar pedagógicamente. Estos grandes objetivos educativos, están alimentados por visiones colectivas, que parten de los diversos grupos sociales que conforman las sociedades.

Estas visiones de carácter colectivo de los diversos grupos sociales, acerca de cómo entendemos socialmente la realidad, social, económica, jurídica, axiológica, ecológica, entre otras tantas realidades, son lo que entendemos como ideologías, en estas, se *normaliza* una realidad colectiva constituida de posturas y formas de reaccionar o actuar antes diversas situaciones (Vargas 2008, 154).

Tal como lo explica Vargas (154), la ideología es el conjunto de representaciones sociales que definen a la sociedad. En estas, se concentra los ideales sociales, económicos, jurídicos, axiológicos, educativos, culturales, artísticos, ecológicos, entre otros. Por lo que se transforma en la manera en que cada persona entiende y se integra y desenvuelve en su entorno.

Teun A. Van Dijk (2005, 12), en su artículo sobre la ideología y análisis de discurso, establece ciertas funciones de estas, que también permiten entender este concepto. En su trabajo, explica que las ideologías son los ideales colectivos de los grupos sociales que conforman las sociedades, que definen su accionar en todos sus campos de influencia. Por lo tanto, al ser la expresión de los ideales colectivos de las sociedades, se constituyen en el basamento para los objetivos y valores deseables planteados en los currículos educativos nacionales.

1.2.3. Características organizativas de la información de los libros de texto

Los libros de texto tienden a organizar la información en base al nivel cognitivo de la población a la cual está dirigido, además de la organización de los mismos en base al área temática para los cuales son diseñados, la estructura del material educativo, además, se encuentra generalmente presentado desde un nivel bajo de comprensión hasta el más complicado dentro del nivel que se pretende que el alumno aprenda en determinado curso.

Con respecto a esta característica organizativa, Palacios y García (2018), explican que la demanda cognitiva o profundidad de conocimiento (*Depth-of-Knowledge*), es la teoría donde se sustenta la clasificación de la información educativa en torno al nivel de dificultad y profundidad de conocimiento que puede manejar un estudiante.

Por esta razón, a diferencia de los libros que nos son especialmente escritos y diseñados para propósitos meramente escolares, la forma de organizar y presentar la información, se distancia de la manera y forma que presenta la información y contenidos de los libros de texto. La forma de organizar la información DOK, se constituye en una característica distintiva de los libros de texto.

1.2.4. Características asociadas a la masificación del conocimiento

Según Borja (2005, 1-14), los libros de texto, particularmente los de índole escolar, se caracterizan por su amplia distribución dentro de los límites de un país o región, esta es una característica inherente a ellos mismos, debido a que es necesaria un elevado índice de impresiones o reproducciones tipográficas del mismo que aseguren que puedan llegar a la mayor cantidad de escolares posibles que cursaran una asignatura para la cual estos fueron creados y estructurados.

1.2.5. Por su característica estandarizadora

Estandarizar, es un concepto venido desde la industria, la empresa, la producción, el mercado, la utilización de este término en contextos educativos, figura desde el protagonismo de la empresa, como centro de la generación de riqueza de las sociedades, y en las entrañas de la industrialización de las naciones y la consolidación del naciente sistema capitalista de producción, en los albores de la segunda mitad del siglo XVIII

(Mora 2012, 13-57). Al respecto, Castillo (2017) dice lo siguiente: “Se denomina estandarización al acto y el resultado de estandarizar: ajustar a un estándar. La estandarización, por lo tanto, implica concertar algo para que resulte coincidente o concordante con un modelo, un patrón o una referencia” (21).

1.2.6. Características normativas de los libros de texto

En ocasiones y particularmente bajo diversos contextos (dependientes de cada país), los libros de texto empleados en la educación formal poseen carácter de obligatoriedad y la misma esta descrita en diversas leyes nacionales, un ejemplo de esto es el caso de Ecuador, la cual, en su Ley Orgánica de educación intercultural (2011), establece la obligatoriedad de los mismos.

1.3. Origen del libro de texto

Los libros de texto son tan universales como la educación formal y casi tan antiguos. Se han utilizado para ayudar a la enseñanza y, en algunos casos, para ser el maestro durante siglos. Los libros de texto no son solo objetos de enseñanza y aprendizaje, sino que son documentos políticos que contienen contenidos que reflejan la visión de un grupo específico, y aunque la presentación ha cambiado en el tiempo, el objetivo principal sigue siendo el mismo; para ayudar a construir la plataforma de conocimiento para los estudiantes.

Los registros de la historia han demostrado que mientras ha existido la escritura y alguna forma de escolarización, los libros de texto también han estado presentes de una forma u otra. Se han impreso en medios tales como tablillas de arcilla, rollos y papiros hasta libros encuadernados producidos en masa, y los primeros libros conocidos que podrían asociarse con libros de enseñanza estaban escritos en latín, el idioma común de la escolarización y los eruditos (Guthrie 2002).

Estos libros de texto probablemente se desarrollaron para ayudar a los estudiantes a aprender el idioma latín. Los estudiantes probablemente habían aprendido lectura y escritura básica del idioma, pero no estaban preparados para leer pasajes largos (Ellsworth, Hedley, y Baratta 1994, 41). Estos primeros pasajes para la educación probablemente fueron de la Biblia y algunas poesías.

Hay registros de texto que se usaban en la antigua Grecia, Roma, China, India, Egipto y otras sociedades tempranas (Guthrie 2002). Aristóteles creó *libros de texto* para numerosas materias, específicamente para procesos educativos, como la instrucción (Ellsworth, Hedley, y Baratta 1994).

En el siglo XV se inventó la imprenta con tipos móviles, por lo que los libros desde entonces pudieron ser reproducidos más rápida y fácilmente. Antes de ese evento, los libros de texto eran raros principalmente porque eran hechos a mano. La capacidad de producir libros en masa abrió la escolarización a muchas más personas, creando un ciclo creciente de mayor demanda de libros (Guthrie 2002).

Durante la época de la colonización, los libros de texto se importaban desde los países colonos y se presentaban como hechos para el nuevo territorio, aunque la información que incluían no coincidieran con la historia de la región. Estos textos sirvieron, en parte, como una forma de adoctrinamiento a la historia de la patria. Sin embargo, cuando estos territorios se independizaron, cambiaron sus libros de texto para reflejar sus nuevas realidades (2002).

Por ejemplo, cuando Canadá se convirtió en una nación independiente, los libros de texto se cambiaron para cumplir con la opinión popular canadiense de que la guerra de 1812 la ganaron los canadienses, no los británicos ni los estadounidenses, ya que habían defendido con éxito la frontera de la invasión de los Estados Unidos. Y algo similar se observó cuando las naciones latinoamericanas lograron la independencia de España y Portugal a principios del siglo XIX, luego de estos eventos, también se produjo un patrón similar de sustitución de los libros de texto europeos por versiones producidas localmente (2002).

1.3.1. Pedagogía de los libros de texto

A lo largo de los siglos XIX y XX, los libros de texto se utilizaron principalmente como un medio estático para enseñar el plan de estudios. El libro de texto impreso ha sido el medio con el que se organiza y distribuye el conocimiento. Han servido para reunir un cuerpo de conocimientos, un mecanismo de introducción al aprendizaje y como material de consulta (Bierman 2006).

Durante al menos mil años, el objetivo pedagógico de los libros de texto y la escuela fue la memorización de definiciones, reglas u otros hechos (Wakefield 1998). De hecho, durante un período bastante largo, los libros de texto no se diferenciaron por

edades. Esto permitió que los estudiantes mayores ayudaran a los más jóvenes, en lugar de que un maestro que puede tener que trabajar con estudiantes de grados muy bajos a grados superiores tenga que intentar alcanzar cada nivel de grado individualmente.

Con el paso del tiempo, el libro de texto se ha afianzado aún más en el sistema educativo. Sin embargo, la pedagogía actual ha mostrado una nueva tendencia hacia métodos de instrucción más equilibrados que todavía incluyen el libro de texto. Aunque hay muchos otros materiales de aprendizaje disponibles en la actualidad, muchos docentes siguen dependiendo en gran medida del libro de texto como su principal recurso de enseñanza (Bierman 2006).

1.3.2. Libros de texto en la Edad Moderna

La edad moderna se estima comienza desde los últimos años del siglo XVIII, comenzando con la Revolución Francesa al final del siglo XVIII, el siglo XIX, el siglo XX y lo que va del sigloXXI (Salas 2012, 1-62). Este periodo histórico, marcado por una revolución industrial, se caracteriza por la implantación del capitalismo como modo de producción dominante, la consolidación de los estados nación, el avance importante de las tecnologías de la producción, y, por ende, de un cambio significativo de la superestructura de las sociedades (Alonso 2012, 1-129).

La revolución industrial permitió el desarrollo del carácter de masificación en los libros de texto, este avance en la impresión de los libros, representó un elemento indispensable para el desarrollo de los sistemas educativos nacionales, teniendo como eje un material didáctico que refuerce el carácter ideologizante, curricular, estandarizador, y masificadorde la educación en responsabilidad de los estados (110).

Según expresa Manacorda (1983, 1:95-106), en este cambio pedagógico, ya se puede ver el protagonismo de los libros de texto, como material didáctico central en una educación que lleva los ideales pedagógicos de las sociedades capitalistas industriales y comerciales.

Otro cambio importante de esta época que dibuja la silueta actual de los libros de texto, es la graduación por niveles, de los contextos educativos. Es decir, se empieza a dividir a los educados por grupos etarios más definidos, y con ello, la forma de presentar la información y las actividades de aprendizaje se configuran por la demanda cognitiva de los intervenidos pedagógicamente. “Una de las mayores innovaciones educativas del

siglo XIX fue reglamentar la gradación de la educación, desde el ‘jardín de niños’ o kinder hasta la universidad” (Salas 2012, 115).

Los contenidos y destrezas deseadas dentro de las aulas de primaria y secundaria, también experimentaron cambios significativos, debido a que estos contenidos tenían que articularse a los cambios, técnicos, tecnológicos y científicos que trajo consigo la revolución industrial. “Así pues, entre filantropía y progreso económico, la escuela cambia en todos sus niveles, y aumenta el catálogo de las ciencias en la investigación universitaria”(Manacorda 1983, 1:95-106).

1.4. Ventajas de los libros de texto

Existen varios debates al respecto de las ventajas de los libros de texto, desde los diversos actores que se relacionan con él, en entornos educativos, como son: Directivos, los y las docentes, los y las estudiantes, padres y madres de familia.

Desde la mirada del directivo, el libro de texto marca un *caminar juntos*, que permite una planificación y control eficiente, de lo que se está enseñando, al ritmo que se está enseñando, y el cómo se está enseñando. Es decir, la utilización del libro de texto, nos permite tener un panorama más claro, del seguimiento curricular, de los planes institucionales, y la metodología pedagógica y didáctica en las aulas. Este panorama que dibuja, la utilización de los libros de texto en entornos educativos, se presenta como ventaja, dentro de los quehaceres administrativos de corte académico en el interior de las instituciones educativas (Puche y Romero 2019, 179-97).

Desde la mirada docente, la utilización del libro de texto representa una guía orgánica, organizada, un material con los mínimos necesarios de pertinencia curricular, un mediador educativo, entre estudiante, profesor y familia, un medio de consulta, un material didáctico, que contiene varias entradas para el aprendizaje. En otras palabras, el libro de texto es percibido como un material didáctico que facilita el que hacer docente. El libro de texto, al contrario de ser un material en cuestión por los docentes, es defendido, por sus bondades de simplificación de las tareas docentes, dentro de su perfil de funciones (181).

Por estas características de practicidad en el control académico, los padres y madres de familia, defienden la utilización de los libros de texto, al asumirlas como ventajas, y siendo los padres y madres de familia, actores determinantes dentro de las

prácticas educativas en el interior de los centros académicos, los libros de texto han gozado de una excelente salud, a pesar de que el centro de gravedad de la fuente de conocimientos, está cambiando de lugar, en el marco de las sociedades de la información y comunicación.

1.5. Desventajas de los libros de texto

Las desventajas que presentan la utilización de los libros de texto, en los nuevos escenarios y retos en las sociedades de la información y comunicación son varios. Entre estas se encuentra la inmovilidad metodológica, la desprofesionalización docente, la desarticulación con la realidad social y educativa, entre otras.

La inmovilidad metodológica representa un grave problema, cuando cambian las sociedades y sus formas de conocer, cambian los entornos educativos, y con ello sus retos, pero no cambia las formas que enseñamos, aprendemos, y sus materiales didácticos, es decir, no cambia la escuela, que fue pensada y diseñada para otras sociedades, y se pretende que las pasadas prácticas pedagógicas, y con ellos los libros de texto, respondan a las nuevas sociedades de la misma forma que respondieron cuando fueron constituidas (180).

A juicio de Puche y Romero (179-197), esta situación cómoda para el docente, donde todos los roles que constituyen una clase, como lo son: El rol organizativo, rol social, rol metodológico e intelectual, se ven reducidas al seguimiento del manual, contribuyen a una desprofesionalización y desvaloración del ser docente, al nivel social. “Dejar los citados roles ‘en manos’ del libro del texto implica cierta desprofesionalización del profesorado, en tanto que el control de su práctica docente recae en el manual y no en sus propias decisiones” (181).

En cuanto a la desventaja a causa de la desarticulación con la realidad social y educativa que nos presenta los libros de texto, sus temas y actividades son escogidos en un momento en el tiempo, la relevancia de esos contenidos se presenta de manera asincrónica, pudiendo ser rebasados por la realidad o acontecimientos del momento, que tienen relevancia social, y que deben ser tratados de manera urgente dentro de los contextos educativos.

Los acontecimientos de la sociedad, llegan a tener un impacto significativo dentro de los aprendizajes, porque nos llevan a comprender la realidad, posicionarnos y

propender a generar un rol útil dentro de la sociedad. En cambio, estudiar contenidos asincrónicos, nos lleva a considerar el aprendizaje como algo obligatorio, inútil, y aburrido, en consecuencia, que los aprendizajes no sean significativos (Bonafé 2008, 62-73). Es decir, los libros de texto nos presentan la información de una manera organizada y comprensible, pero muy alejada de la realidad, a como se presenta la información y como se construyen los conocimientos en la práctica.

2. Alternativas pedagógicas que ofrece las sociedades red y las TIC a los libros de texto

2.1. La sociedad red (fases de desarrollo de la sociedad red)

El concepto de sociedad red tiene un proceso de evolución, y viene relacionado con la incidencia que ha tenido la información, tecnología y comunicación en las sociedades y en todos sus ámbitos de reproducción y producción, económicos, culturales, educativos, políticos, entre otros.

La evolución del concepto de la sociedad red viene desde el acuñamiento del término de la sociedad de la información, ulteriormente al desarrollo del concepto de la sociedad del conocimiento, y por consiguiente el concepto de sociedad red (Mominó 2006; EcuRed 2022).

2.2. La sociedad de la información

La sociedad de la información, es la sociedad post industrial, donde el centro de generación de riquezas pasa de la producción de mercancías, a la producción de servicios. El debate de este cambio del centro de la generación de riquezas y, por consiguiente, del cambio de las estructuras y de las superestructuras sociales, data de los años 50 y 60 (Rock Content 2019).

El acuñamiento del término y primeros debates de *la sociedad de la información*, se le atribuye al sociólogo Yoneji Masuda, que a pesar que sus principales obras sobre el tema, *La Sociedad de la Información* (1984) *La Sociedad de la Información como sociedad post-industrial*, *Institute for the Information Society* (1980), fueron publicadas en los 80, los debates del cambio de la base económica de la sociedad japonesa, colocando como

centro de generación de las riquezas a la información, ya estaba presente desde los años 50 y fueron los pilares de su producción intelectual acerca del tema (Robles, Marín, y Zambrano 2012, 3).

Peter Drucker (1909-2005), pensador austriaco, conocido como el padre de las disciplinas de la administración, relacionado a la empresa, tanto como a la academia, y basado en su experiencia de negocios, también leía la información como una alternativa de la producción de las riquezas de las sociedades, y, por ende, una fuerza transformadora de ella. “El conocimiento, decía Drucker, se ha convertido en una nueva fuente de producción de la riqueza, cuya capacidad se incrementaría progresivamente, lo cual le llevó a vaticinar que a finales de los 70, el sector del conocimiento generaría la mitad del producto interno bruto de la economía mundial.” (Forero 2009)

Forero (40-44) explica en su trabajo que el sociólogo estadounidense Daniel Bell, (1909-2011), también reflexiona por este vaticinio de la información como centro de las actividades económicas de las sociedades desarrolladas por la industria, y reconoce a la información como fuerza transformadora de las sociedades y el mundo. “Daniel Bell introdujo la noción de la ‘sociedad de información’ en su libro ‘El Advenimiento de la Sociedad Postindustrial’, donde formula que el eje principal de ésta será el conocimiento teórico, y advierte que los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información” (De Moreno 2009, 40-44).

Por su parte, Delarbre (2001, 2-3), explica que la sociedad de la información posee un marco característico, constituido de diversos atributos bien delimitados, estos, son: Exuberancia (en cuanto a la cantidad y variedad de los datos que se pueden compartir), Omnipresencia (por la disponibilidad de la información), Irradiación (por lo lejos que puede llegar la información), Velocidad en la distribución de la información, Multilateralidad/Centralidad (al respecto de la variedad de las fuentes), Interactividad/Unilateralidad (por las nuevas formas de propagarse la información), entre otras.

En concordancia, Crespi (2010, 1-58), define la sociedad de la información como aquella que crea, difunde, emplea e integra la información con fines lucrativos y/o políticos y culturales, no obstante, también expresan que su definición puede considerarse o muy concreta o muy amplia.

2.3. La sociedad de conocimiento

La sociedad del conocimiento, es este cambio evolutivo de la sociedad de la información, donde la información extiende su incidencia no solo centrada en la producción de riquezas de las sociedades, basado en los servicios, sino en sus superestructuras, es decir, en los social, político, cultural, educativo, ecológico, entre otros aspectos. En esta etapa de la sociedad, hay un diálogo entre las estructuras y superestructuras sociales, donde generan cambios significativos mutuamente, es decir, la tecnología, la información y comunicación, generan cambios significativos en las formas de producción, y sus procesos técnicos, por ejemplo, la automatización de la producción en la empresa automovilística (Forero 2009, 40-44).

Aquí, el debate no está en la generación de riquezas por los servicios ofrecidos por el nuevo escenario, sino se concibe a la información como vector transformador de todas las actividades sociales, por lo que Robles, Marín, y Zambrano (2012, 1-14) explican en su trabajo que esta es una de las fases evolutivas de los cambios en la comunicación.

La información y su plasticidad, van generando nuevos sentidos jamás pensados, esta relación de la información con sentidos específicos, es producción de conocimiento, siendo apropiado por las sociedades, en variados ámbitos, desde la cotidianidad personal hasta lo colectivo. Al respecto, Forero (2009, 44) expone lo siguiente: “El impacto de las nuevas tecnologías se ha extendido paulatinamente al conjunto de la sociedad, la política, la educación, la comunicación, el entretenimiento, y, en general, a la manera como las personas ven el mundo y se perciben a sí mismas.”

2.4. La sociedad red

Díaz-Criado (2004), explica en su trabajo que el sociólogo y político español Manuel Castells, ha generado una vasta producción intelectual acerca del tema de las sociedades atravesadas por la información, como fuerza generadora de transformaciones sociales significativas. En su trabajo, habla de una *era informacional*, más que de la sociedad de la información, y reconoce estadios de la información, en una vertiginosa avanzada en su incidencia en las sociedades.

A esta era la compara con la importancia que tuvo la revolución industrial, con sus variados estadios de evolución, y a la sociedad actual, en un estadio superior de la incidencia de la información en las sociedades, Castells la llama sociedad red.

La sociedad red está conformada por una estructura social, compuesta por redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información basadas en la microelectrónica, es decir, en los procesos que se llegan a aplicar a una secuencia para el resultado final. La estructura social es el acuerdo organizativo del humano en la relación con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y al poder expresados mediante la comunicación significativa codificada por la cultura (EcuRed 2022, párr. 2).

La sociedad red conlleva la reestructuración de la economía, producción, jurisprudencia, educación, cultura, por ende, implica la transformación social, en todos los sentidos, incluso reestructura los sectores y grupos sociales con limitado acceso a esta red de redes. “La difusión de la revolución tecnológica ha cambiado el modo en el que los hombres se relacionan entre sí y con su entorno, sus modos de producción y de consumo. La forma de enfocar intelectualmente este efecto se realiza mediante un nuevo ‘paradigma tecno económico’ de enorme influencia social”(Díaz-Criado 2004, 142-72).

John W. Movarec (2011, 48), docente investigador de la universidad de Minnesota, editor de la revista, *On the Horizon*, con temática centrada en tecnología y educación, también reflexiona sobre las sociedades atravesadas por las TIC, sus cambios estructurales debido a esta, y por consecuencia, del papel de la educación y del mundo del trabajo. En su libro, *Aprendizaje invisible*, en colaboración con Cristóbal Cobo, reconocen las sociedades atravesadas por la tecnología, pasar por fases evolutivas, según la incidencia que presente las TIC, en estas. Dichas etapas o fases las clasifican en sociedad 1.0, 2.0 y 3.0, siendo la última la que, en esta investigación, se relaciona con la sociedad red de Castells.

La sociedad 3.0, es la sociedad que necesariamente traerá cambios estructurales en las sociedades, es la sociedad donde las estructuras y superestructuras sociales, atravesadas por las TIC, han entrado en una relación dialéctica de cambios, este diálogo ha penetrado profundamente en las estructuras base, como la producción y economía, y estos cambios conllevarán, una transformación cualitativa de las superestructuras.

Esta relación dialéctica, lleva a buscar nuevos sentidos en el mundo de las ideas que reestructuran las sociedades, en los ámbitos de la educación, jurisprudencia, axiología, cultura, entre otros (53).

El concepto de Knowmad, es acuñado por John W. Moverec, que hace una relación entre sociedad, el papel de la educación y su relación con el mundo del trabajo en las nuevas configuraciones de las sociedades 3.0. Este concepto se refiere, al trabajador autónomo, móvil, libre de las relaciones jerárquicas industriales en los ámbitos laborales, y que responde a las necesidades de producción de las reestructuradas bases económicas de las sociedades 3.0 (56).

2.5. Sociedad red y educación

La renovada estructura económica de la sociedad red y sus herramientas de producción y generación de riquezas, basadas en las TIC, inciden de manera directa a una renovación de la escuela, tanto en su modelo pedagógico, metodológico, axiológico y didáctico. La escuela que no responde a la realidad social y sus metas, está condenada, a ser cuestionada y a ser declarada obsoleta. La crisis educativa en las sociedades, que tanto se encuentra en los discursos de sus actores, tiene una marcada relación con la desconexión de las destrezas y habilidades que se generan en contextos educativos y las necesidades productivas, económicas, axiológicas de las sociedades (Mominó 2006, 1).

La escuela se ve en la necesidad de someterse a una reestructuración que responda a las demandas de la nueva realidad que presenta la sociedad red, pero esta renovación no consiste en la introducción de las tecnologías de la información y comunicación, a las aulas, o dotar de tablets y computadoras a la comunidad educativa, ya que dichas medidas corresponden a problemas de acceso, más que una necesaria renovación de la escuela. La renovación que necesita la escuela es a su modelo pedagógico anacrónico, que sigue preparando ciudadanos para las fábricas y puestos de servicio, más que ciudadanos productores de servicios y contenidos autónomos, que demanda la sociedad red.

2.6. TIC como alternativa al uso del libro de texto

Los recursos didácticos virtuales para el aprendizaje, inexorablemente están tomando el protagonismo en los entornos educativos, a pesar que las instituciones tienen una deuda pendiente, en añadir en sus políticas institucionales y en sus propuestas curriculares, la introducción definitiva de la TCI, *edutech*, *e-learning*, *edutainment*. Sin embargo, los y las usuarias, están rebasando estas políticas anacrónicas de los centros

educativos, obligándolos a colocar las TIC en un lugar prioritario en el debate educativo y sus propuestas.

El proceso educativo, de enseñanza aprendizaje, jugado en la cancha de las tecnologías de la información y comunicación, necesariamente conllevan en sí mismas, un cambio metodológico, y en general un cambio de paradigma educativo. Ya en los mediados de los años 60, el filósofo canadiense, Marshal McLuhan (1994), aportaba sobre la incidencia de las tecnologías, como vínculos comunicativos, en el cual argumentaba que, el medio tecnológico donde se materializaba en mensaje, también lo estructuraba, modificando el entendimiento que tenía de él, el receptor. Resumiendo, en una frase, una compleja reflexión teórica: *El medio es el mensaje*.

Esta reflexión aplicada a la educación, donde la comunicación tiene un papel central, en el proceso de enseñanza aprendizaje, implica, que la educación desarrollada a través de los canales y medios virtuales, y la utilización de mediadores didácticos basados en las TIC, conllevarán a cambios estructurales en como concebíamos a la educación, antes que la condición pandémica obligara a que las TIC, tomaran el papel central como mediadoras en las relaciones entre las y los actores de las comunidades educativas.

2.6.1. Las Wiki como recurso

Una wiki, es una página web, que puede ser construida colaborativamente, por varios usuarios, que se ayudan colectivamente a desarrollar un tema y profundizar su estudio. La palabra wiki es un término hawaiano, que significa *rápido*, “La primera WikiWikiWeb fue creada por Ward Cunningham, quien inventó y dio nombre al concepto wiki, y produjo la primera implementación de un servidor WikiWiki para el repositorio de patrones del Portland (Portland Pattern Repository) en 1995” (Silva-Peña y Salgado Labra 2013, 165-79).

La wiki, más conocida es la Wikipedia, que vio la luz en el 2001, es una enciclopedia colaborativa online, que, a pesar que es cuestionada por su falta de rigurosidad, por estar abierta a cualquier modificación, es la fuente más actualizada de información de cualquier tema. Y se ha convertido en una alternativa para introducirse al estado de la cuestión de temas académicos, o populares.

2.6.2. YouTube como recurso

YouTube, es un sitio web, básicamente para compartir videos, sus orígenes datan en el 2005, en, California, USA. “YouTube fue fundado por Chad Hurley, Steve Chen y Jawed Karim en febrero de 2005 en San Bruno, California” (Padilla, Portilla, y Torres 2021, 285-97).

Basado en los datos del sitio web Alexa (2022), la web de videos YouTube, es uno de los sitios web más visitados a nivel mundial. Esto implica, que la popularidad del sitio incide en la cotidianidad de los y las usuarias, generando una tendencia de que nuestras actividades culturales, en sus variantes, sean atravesadas por el uso de este aplicativo digital. Y esto no excluye a las actividades educativas.

En sus implicaciones pedagógicas, YouTube, está plagado de tutoriales, de varios temas educativos, que se han convertido en fuente de consulta y aprendizaje para los estudiantes en todos los niveles de escolaridad.

Estos tutoriales, de alguna manera están reemplazando la fuente de consulta, como es el libro de texto, los estudiantes acceden a los videos tutoriales, para gestionar su aprendizaje autónomo, que representan múltiples entradas para la comprensión del tema, y también resolución, producción y colaboración de los contenidos tratados, a través de la participación en los comentarios. “La tutorización del YouTube se ha convertido en la estrategia más potente para el aprendizaje autónomo, ubicuo e informal; está llevando a adolescentes y jóvenes, del acceso y consumo de información a la producción y publicación de productos transmedia, en la lógica y la dinámica de la web 2.0” (Padilla, Portilla, y Torres 2021, 285-97).

2.6.3. Las Streamings como recurso

Las streamings, consisten en plataformas de contenido multimedia, de audio, video, principalmente, y son comparados con bibliotecas o repositorios, de estos, los más populares son Netflix, Amazon prime, Spotify, Apple music, entre otros, en los mismos, se puede acceder a la información a tiempo real, con limitaciones de acceso, es decir, se puede acceder al contenido por un tiempo acordado, y mientras esté disponible. Este acceso dependería de los protocolos de uso, y si son streamings comerciales o creaciones particulares o institucionales, que responderían a diferentes propósitos.

2.6.4. Las Apps

Las Apps, son programas que nos ayudan a realizar determinadas tareas. Estás pueden estar enfocadas en fines variados, como pueden ser para el entretenimiento, educativos, de negocios, ejercicios, etc. Las App, son programas livianos, en el sentido que no requieren demandantes especificaciones de hardware y software de los equipos, por ellos son más utilizadas en los dispositivos móviles. Su popularidad inicia en el 2008, cuando Apple y Google, lanzan sus tiendas de estos programas, Apple store y Google Market respectivamente (Mina Digital 2019, párr. 5). Las Apps, han aumentado su popularidad y consumo para necesidades educativas, en el contexto de la pandemia (Meneses 2020, párr. 5).

Con estos datos, las Apps para los soportes educativos están tomando un protagonismo importante en el andamiaje de los aprendizajes en los entornos virtuales, y con ello, deben ser tomados en cuenta como alternativa de herramientas didácticas, para el cambio metodológico que exige la nueva normalidad.

Sus implicaciones pedagógicas, radican en el aprendizaje autónomo e interactivo, estimulan el trabajo colaborativo, edutainment, que es la relación del entretenimiento y aprendizaje, fomentan la organización y las memorias de logro, en los aprendizajes. David Murrillo, director de Telecoming, que es una empresa especializada en entretenimiento móvil, nos dice respecto a las Apps en entornos educativos (Meneses 2020).

2.6.5. Google Classroom

Google Classroom es una plataforma enfocada la educación, que la apoya desde varios ángulos, como son; En la gestión de contenidos, compartición de materiales, creación de ambientes para el trabajo colaborativo, administración docente, evaluación, seguimiento, comunicación entre los diferentes actores, entre otras. Los inicios de la plataforma van desde el 2014, y su carrera de especialización y perfeccionamiento, gracias a colaboraciones de variadas plataformas compatibles ha ido en acenso, dando como resultado, que las comunidades educativas incrementen su uso y popularidad, además que, para su acceso, solo se necesita una cuenta Google (Arias 2014, párr. 4).

Tal como exponen Maldonado y col. (2019, 1-14), *Google classroom*, poseen varias ventajas al emplearse como un recurso de apoyo para reforzar la educación presencial. Entre ellas están: Fomentan el trabajo colaborativo, aprendizaje omnipresente,

además de otras ventajas asociadas con los procesos de aula invertida entre varias características más que pueden implementarse o usarse dependiendo de las necesidades de los diversos grupos de usuarios.

3. La enseñanza del inglés en el Ecuador

La enseñanza del inglés en el Ecuador, se ha cuestionado en varias ocasiones, por ejemplo, los bajos resultados obtenidos por estudiantes y docentes en las evaluaciones realizadas entre los años 2017 y 2019 por el *English Proficiency Index*, denotan un problema, no solo coyuntural, sino procesal, que avanza en un claro agravamiento.

Por ejemplo, en el año 2017, estas evaluaciones a estudiantes de instituciones públicas ubicaron a Ecuador en dicho índice, en la posición 55 de 80 países con los que se comparó, y en el año 2021 empeoró obteniendo el puesto 90 de 112 países comparados («EF EPI 2021 – EF English Proficiency Index – Ecuador» 2022), lo cual es muy bajo y se asocia a que estos alumnos, no alcanzan las competencias básicas para una comunicación funcional en el idioma extranjero (Machado 2019, 1).

En las conclusiones y recomendaciones de los resultados, el organismo evaluador, hace hincapié en la capacitación docente, utilizar a al inglés como idioma de enseñanza, es decir, enseñar el idioma extranjero, como medio y no como fin., reformar currículos y pruebas estándar, uso de nuevas tecnologías, y actualización de la metodología de enseñanza. Los expertos coinciden que, el mayor problema está en los docentes y su bajo conocimiento del idioma. La enseñanza obligatoria de la asignatura de inglés en el Ecuador en las instituciones públicas y fiscomisionales, se instaura en 1992, después de la entrada en vigencia del proyecto CRADLE, (Curriculum Reform and Development for the Learning of English) (Auquilla y Fernández 2017, 52-73).

El proyecto CRADLE deja la cooperación con el Ecuador en el 2008, con alrededor de 18 años de acompañamiento al MINEDUC, dejando una evaluación positiva, según evaluaciones realizadas en 1998 (Mafla 2013, 330-73). En el gobierno de la *revolución ciudadana* del ex presidente Rafael Correa, tras la finalización de la cooperación internacional con el *British Council*, y plasmada dicha cooperación en el proyecto CRADLE, la enseñanza del inglés, fue muy cuestionada, al presentarse los resultados de las evaluaciones realizadas por organismos evaluadores internacionales, como el *English proficiency index* (EF), que no fueron alentadores.

Capítulo segundo

Marco Metodológico

1. Enfoque

La presente investigación posee un enfoque del tipo mixto, en este tipo de enfoque, no se pretende reemplazar o sustituir completamente los enfoques cualitativos ni cuantitativos, sino que pone en práctica en un mismo trabajo las fortalezas de ambos. De esta manera, tal como indica Sampieri y col. (2014), este enfoque emplea un conjunto de herramientas de sistematización y análisis empíricos y críticos que se asocian a la recolección, análisis e integración tanto de datos cualitativos como cuantitativos.

Esta investigación cumple con lo señalado en el acápite anterior, en este caso, se emplearon dos técnicas distintas (Cualitativa y cuantitativa), en una, se utiliza una encuesta cerrada que aborda la percepción de los docentes de inglés de la Unidad Educativa Juan Pío Montufar y que son los responsables del uso diario del libro de texto antes mencionado, también, se implementó un análisis dialéctico argumentativo sustentado en el análisis estructural realizado por el autor de esta investigación, al libro de texto escolar English A2.2 producido y distribuido en Ecuador por parte de la Editorial Norma para su uso por parte de estudiantes de bachillerato.

Esta descripción luego es complementada con las opiniones del autor sobre los componentes analizados del texto escolar en revisión y con el análisis de las percepciones de los profesores encuestados.

En todo caso, en la primera etapa de la investigación, se realiza un análisis estadístico descriptivo de los resultados de la encuesta, y en la segunda etapa, un análisis cualitativo de lo observado en el texto educativo, por lo cual, se justifica el empleo de este enfoque mixto.

2. Diseño del estudio

El diseño no es más que la estrategia a implementar por el autor para alcanzar los objetivos planteados en la investigación (Sampieri, Collado, y Batista 2014). Como se

mencionó en el acápite anterior, se planteó un enfoque mixto, por lo que el diseño obedece a lo planteado en este mismo enfoque.

En el caso del presente estudio, el componente cuantitativo del enfoque mixto implementado se corresponde con un diseño No experimental y de corte Transversal del tipo exploratorio, en esto casos, es no experimental ya que no se modifican las realidades asociadas al tema de estudio para validar el posible efecto en el problema analizado, y es de corte transversal del tipo exploratorio ya que la encuesta implementada se corresponde con una evaluación objetiva y delimitada en el tiempo de las apreciaciones de los sujetos evaluados diseñada para conocer la situación básica sobre el problema estudiado.

Las observaciones recabadas con este componente cuantitativo, en ningún caso representan la opinión general de todos los docentes del área de inglés del país, sino que se corresponde con la opinión de este grupo de evaluados, misma que puede servir de base orientativa sobre cuál podría ser la opinión de otros docentes que también emplean el libro de texto English A2.2, situación que queda abierta a ser abordada en futuras investigaciones.

Por su parte, con respecto al componente cualitativo este posee un diseño sustentado en la teoría fundamentada. Según Sampieri y col. (2014, 470-82), la teoría Fundamentada es propuesta en el año 1967 por Barney Glaser y Anselm Strauss en su libro *The discovery of Grounded Theor*. En esta, el investigador produce una explicación general sobre un fenómeno en particular, basado en observaciones y descripciones directas del fenómeno analizado.

Dentro del diseño cualitativo basado en la teoría fundamentada, se empleó un diseño de análisis sistemático del fenómeno. En este, el investigador, selecciona los datos que considera más relevantes sobre el evento analizado y es situado en el centro del planteamiento dialéctico implementado para su descripción. Todo lo antes expuesto, muestra que es válida la justificación de emplear el diseño antes descrito.

3. Casos de estudio

En la presente investigación, aunque se evalúa un tema específico, existen dos unidades de análisis con los cuales el investigador llegó a las conclusiones presentadas, una de estas unidades de análisis son los profesores de inglés de la unidad educativa Juan Pío Montufar, a los cuales se les implementó una encuesta para conocer su percepción

sobre el libro de texto English A2.2, mientras que la otra unidad de análisis se estableció como el mismo libro de texto.

3.1. Muestra de análisis.

El universo muestral y la muestra analizada en el componente cualitativo de la investigación que se presenta, se encuentra delimitada por el lugar donde se realiza la evaluación. Este universo muestral, en este caso, se corresponde a todos los profesores de la materia Inglés de la Unidad Educativa Juan Pío Montufar ubicado en la ciudad de Quito.

En este caso, la cantidad de profesores de la mencionada asignatura, es de seis (06) docentes, mismos, que luego de la autorización del plantel, decidieron participar en la presente investigación.

De esta manera, la muestra definitiva analizada se conformó por el total de docentes de la materia inglés de dicha institución. No se empleó ninguna técnica de muestreo sistematizada ya que se abordaron todos los casos disponibles, lo cual, en este caso, se define como un muestreo de tipo intencional. Debido a que, en la ciudad de Quito, y en el resto del país, existe una mayor cantidad de docentes de esta asignatura y que emplean en sus labores diarias el texto educativo analizado, los resultados obtenidos con este análisis, únicamente se corresponde a la percepción de los docentes actualmente activos en la mencionada institución, y en ningún caso representan la opinión del resto de los docentes del país que emplean el libro de texto English A2.2.

De esta manera, los resultados recabados en la encuesta empleada son válidos para ese grupo muestral y como se mencionó previamente, sirven para mostrar un panorama puntual de la situación y de base argumentativa para los análisis realizados por el investigador del contenido del texto educativo analizado.

4. Instrumentos y técnicas de recolección de la información

Para el componente cuantitativo del presente estudio se empleó la técnica de la encuesta como mecanismo de recabar información de la población evaluada. Esta encuesta constó de 13 preguntas cerradas (ANEXO 1) generadas para indagar la percepción de los profesores sobre la efectividad del libro de texto “English A2.2” en la

implementación en clases del currículo actual y como estructurante metodológico en el marco de las sociedades red de la materia inglés del primero de bachillerato a nivel nacional.

La entrevista fue generada en línea mediante la plataforma *Google Forms* y se basó en una escala de percepción tipo Lickert con cinco respuestas posibles. El enlace a esta encuesta fue compartido a los profesores vía correo electrónico y esta fue completada en línea el 18 de noviembre del año 2021 sin ningún tipo de asistencia por parte del investigador.

En la evaluación cualitativa del libro de texto, se emplearon fichas para la recolección de las impresiones del investigador sobre los diversos tópicos y en estas, se hicieron referencias a los aspectos teóricos del tema así como a las percepciones recabadas de manera cuantitativa que fueron relevantes relacionar en el subsecuente análisis.

5. Procesamiento de los datos cuantitativos

Los datos del componente cuantitativo de la presente investigación fueron recogidos dentro de la misma plataforma de *Google Forms*, y esta, generó de manera automática las proporciones de las respuestas que son presentadas en el apartado de resultados de esta investigación.

Estos resultados son expresados en proporciones y en gráficas, los mismos son asumidos como la percepción general del tema expuesto a los evaluados, dichas percepciones son empleadas en el análisis cualitativo para enriquecer las opiniones y análisis del investigador.

Capítulo tercero

Resultados y discusiones

En este capítulo, primeramente, se expondrán los resultados cuantitativos de las encuestas implementadas a los docentes de Inglés de la Unidad Educativa Juan Pio Montufar. Los datos recolectados de las mencionadas encuestas, se presentará en este capítulo de manera ordenada y en una subsiguiente sección, se comentan analíticamente los mismos.

Así mismo, estos resultados y su discusión, sirven de base dialéctica para la interpretación y análisis de la sección siguiente, en la cual, se presenta un análisis crítico de varias secciones representativas del libro English A2.2.

En este abordaje analítico descriptivo, se expone la estructuración de la sección abordada, así como, la propuesta pedagógica y metodológica para la enseñanza del inglés que contiene dicho apartado. Se ensayará dialécticamente una respuesta a la pregunta: ¿Cómo el libro English A2.2 ha incidido en la enseñanza del idioma inglés en la Unidad educativa Juan Pio Montufar?

1. Resultados cuantitativos de la encuesta implementada

Se planteó una encuesta con 13 ítems, los resultados de cada uno de estos se presentan a continuación:

- **Pregunta 1: ¿Usted está de acuerdo en que el idioma inglés puede enseñarse sin enfocarse en la gramática?**

En el caso de esta pregunta, se observó que al menos el 83,4% de los encuestados (Figura 1) estaban parcial o totalmente de acuerdo con que el idioma inglés no necesita enfocarse en los aspectos gramaticales para poder ser aprendido por los alumnos. Sin embargo, poco menos de un quinto de los evaluados considera que la gramática es esencial para aprender el idioma inglés.

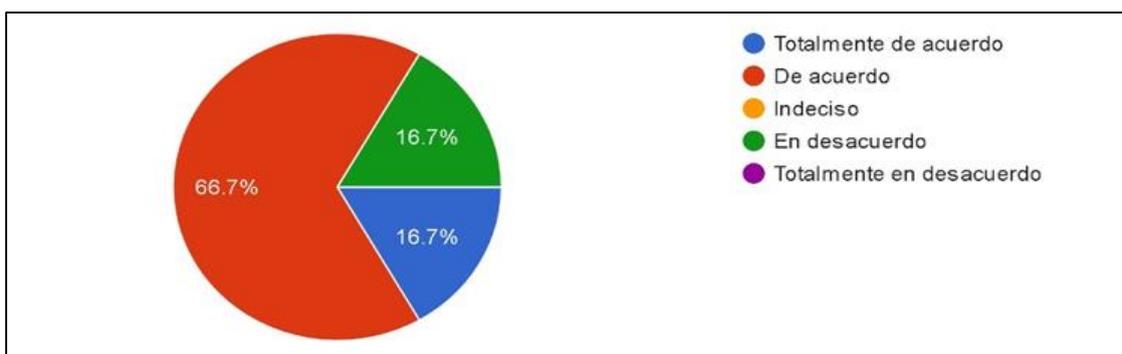


Figura 1. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la primera pregunta de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 2: ¿El idioma inglés se lo enseña necesariamente desde los niveles básicos a los avanzados?**

En este caso, la totalidad de los evaluados considera que al menos casi siempre, la inducción a los alumnos que aprenden este idioma, es realizada progresivamente desde los niveles más básicos y fáciles hasta los más complejos (Figura 2).

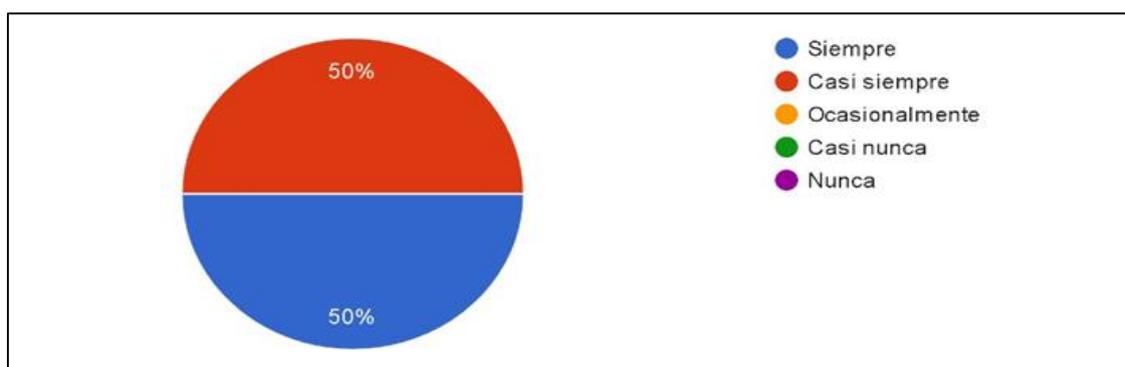


Figura 2. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la segunda pregunta de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 3: ¿Cuál es su manera de evaluación regular para medir los aprendizajes del idioma inglés?**

En base a esta pregunta, los encuestados, en su totalidad aseguraron que prefieren el empleo de proyectos y formas alternativas de evaluación de los aprendizajes al enseñar el idioma inglés (Figura 3).

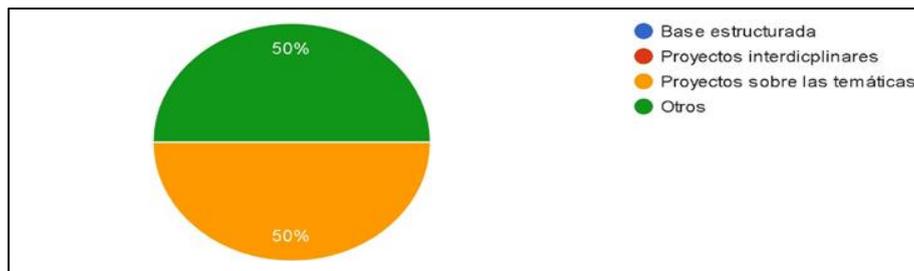


Figura 3. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la tercera pregunta de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 4: ¿Está usted de acuerdo que las evaluaciones de base estructurada es la mejor manera de evaluar los conocimientos gramaticales del idioma inglés?**

Esta pregunta recibió proporciones de respuesta distintas pero equivalentes en cuanto a la proporción de las divisiones entre las opiniones. Mientras que un tercio de los evaluados opino que evaluar de manera estructurada la enseñanza del idioma, otro tercio no compartía esta idea, y el restante tercio no se encontraba seguro sobre apoyar o no el planteamiento expuesto en la pregunta.

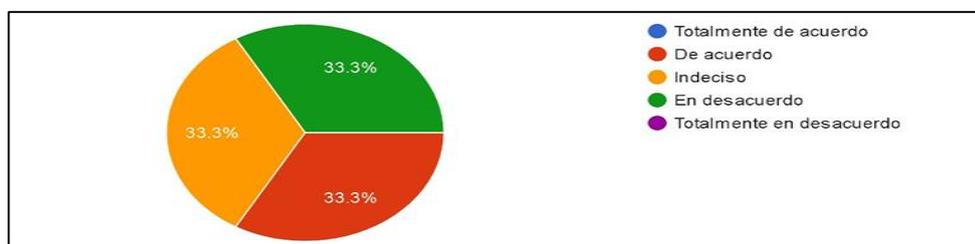


Figura 4. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la cuarta pregunta de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 5: ¿Está usted de acuerdo que el/la docente sea el centro del proceso de enseñanza debido a que propone el tema y lo desarrolla?**

En la evaluación de este ítem se observó una percepción variada sobre quien es el centro de la clase, en el proceso de enseñanza. Al respecto fue compartida la opinión que se encontraba a favor o en contra del planteamiento presentado, en el cual, se plantea que el docente es el centro del proceso de enseñanza dentro del aula.

En todo caso, la mitad de los encuestados consideraron que esta no debería ser la realidad en el aula (50%) (Figura 5), y solo un poco más de un tercio consideró que este es lo que debe ocurrir. La porción restante de los evaluados no sabía que considerar.

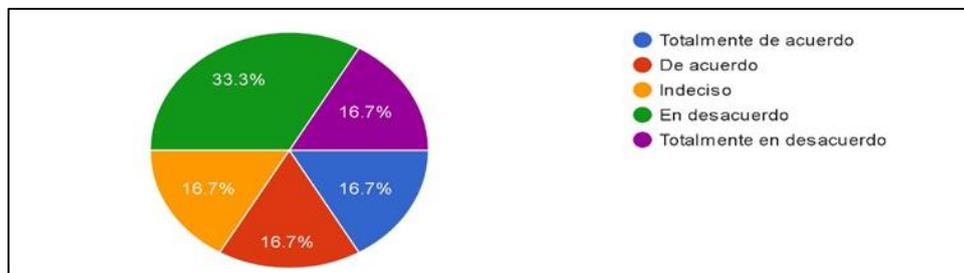


Figura 5. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la quinta pregunta de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 6: ¿Está usted de acuerdo que el libro de texto English A2.2. fue una guía en sus planificaciones?**

Al momento de valorar la opinión de los encuestados sobre si el libro de texto English A2.2. fue un referente a la hora de planificar las actividades docentes, se encontró que dicha opinión se encontró dividida en proporciones iguales en cuanto al empleo del mismo para tales fines (Figura 6).

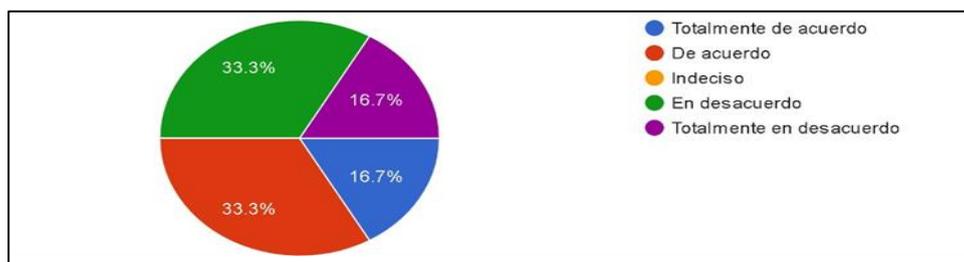


Figura 6. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la sexta pregunta de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 7 ¿Está usted de acuerdo al desarrollar su clase, el libro de texto English A2.2. fue un mediador efectivo para el trabajo de estudiantes y el desarrollo de su propuesta de clase?**

En este caso, encontramos nuevamente una distribución equitativa en la percepción de los encuestados, situándose esta en la mitad para los que estaban de acuerdo o no con lo indicado (Figura 7).

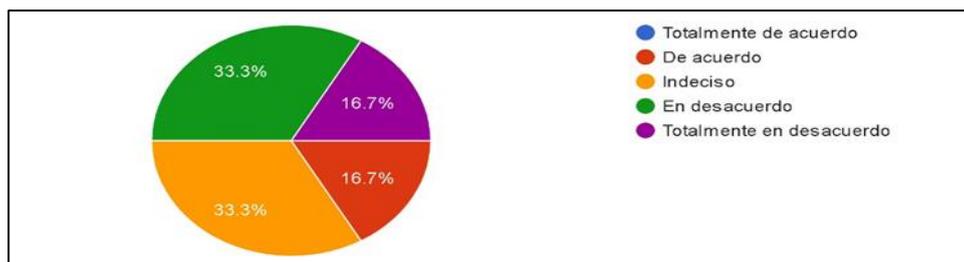


Figura 7. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la séptima pregunta de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 8: ¿Al trabajar con el libro English A2.2. que actividades se centraban en su trabajo??**

Se encontró en la valoración de este ítem que la mitad de los encuestados, consideran que su actividad central en el proceso de enseñanza, se basaba en la lectura y la escucha. Estas actividades en el libro caso, están relacionadas a actividades de *filling the blanks*, (llenar los espacios en blanco), ejercicios que son basados en los enfoques tradicionales o gramaticales-estructurales en la enseñanza del idioma.

Por su parte, el 33,3 %, basa su actividad de enseñanza, en el área de vocabulario. Estas están relacionadas a ejercicios de *filling the blanks*, como también a la memorización. Y una menor proporción (16,7%), se centra en los procesos gramaticales, como la actividad central de su proceso de clase (Figura 8).

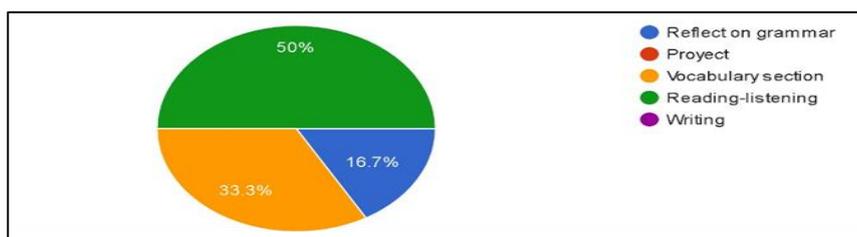


Figura 8. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la octava pregunta de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 9: ¿Considera que el trabajo de los y las estudiantes con el libro English A2.2. era motivante?**

Con este ítem. Los evaluados coincidieron en proporciones similares en tres de las opciones, las cuales, no dejan clara una postura general sobre la percepción de estos sobre el tema (Figura 9).

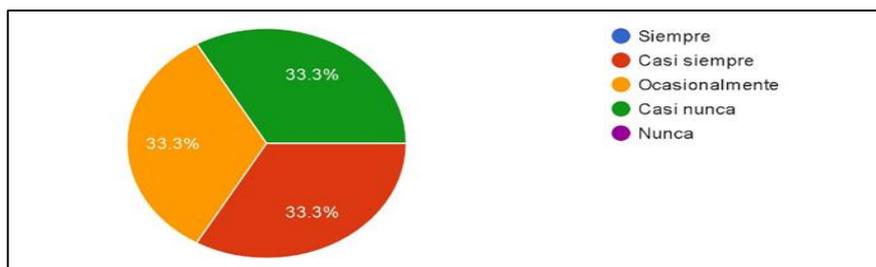


Figura 9. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados a la novena pregunta de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- Pregunta 10: ¿El libro English A2.2 permite seguir el siguiente esquema de clase: Primero se explican los temas, luego se memorizan las reglas a que puede reducirse el uso. Seguidamente se consolida mediante la práctica que implica la aplicación de las reglas en la formación de frases. ¿Los alumnos se valen de las listas de vocabulario previamente memorizadas?**

De manera mayoritaria (más del 66%) (Figura 10), los encuestados creen que ocasionalmente el libro de texto permite seguir un plan de trabajo dentro del aula de clases como se plantea en el ítem al que están contestando, mientras que el tercio restante considera que esto siempre es posible.

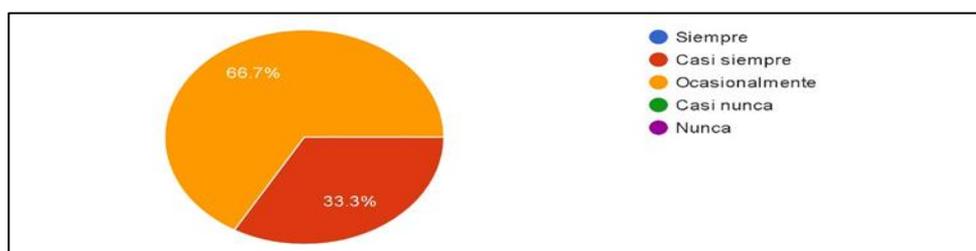


Figura 10. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados pregunta 10 de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- Pregunta 11: ¿Esta usted de acuerdo que después de la intervención pedagógica y la realización de las actividades del libro English A2.2. sus estudiantes alcanzaron la competencia lingüística meta?**

En este caso los solo una sexta parte de los evaluados (16,7%) considero que con el empleo del libro de texto English A2.2, los estudiantes alcanzaron satisfactoriamente

las metas académicas que se plantean para el curso dentro del programa educativo formal del país para el nivel académico para el cual está diseñado dicho libro. El resto de los evaluados coincidió en que no estaban de acuerdo con tal afirmación (Figura 11).

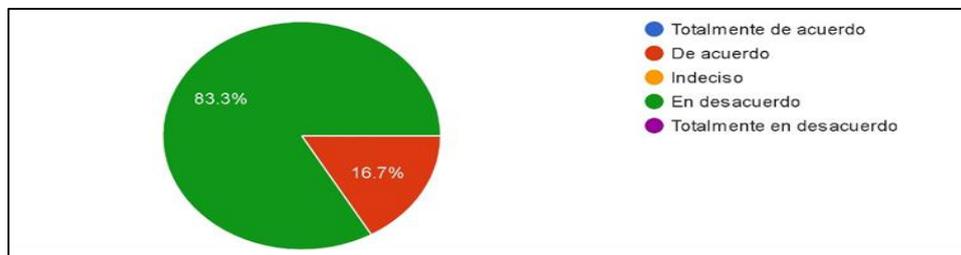


Figura 11. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados pregunta 11 de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 12: ¿Con que frecuencia utiliza, apps. Plataformas de aprendizaje, MOODLES, LMS, podcast, en su ejercicio docente?**

A pesar de encontrarse a disposición de los encuestados una serie de respuestas a considerar, la totalidad de ellos indicó que el uso de las TICs es una práctica constante en sus actividades docentes (Figura 12).

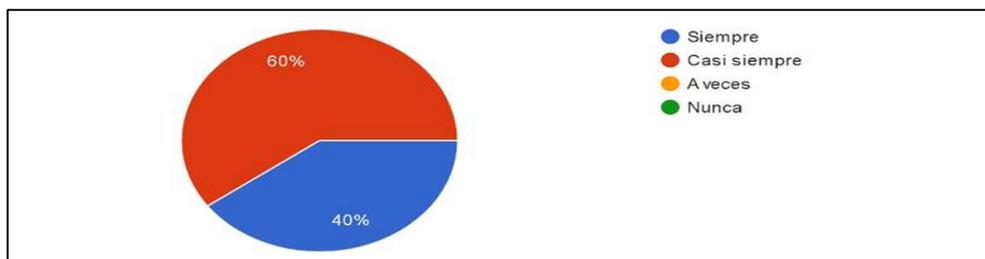


Figura 12. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados pregunta 12 de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

- **Pregunta 13 ¿Está de acuerdo que el libro de texto A2.2. se presenta como el mejor recurso didáctico, en comparación con otros recursos como son: Plataformas educativas, apps, tutoriales, podcast, u otros?**

Más de la mitad de los evaluados está en desacuerdo que este libro de texto sea un recurso didáctico importante dentro de su ejercicio de enseñanza, en comparación con los

diversos recursos que nos pone a disposición las sociedades red. Una proporción importante de los evaluados (ver Figura 13), ni apoya ni desaprueba tal afirmación.

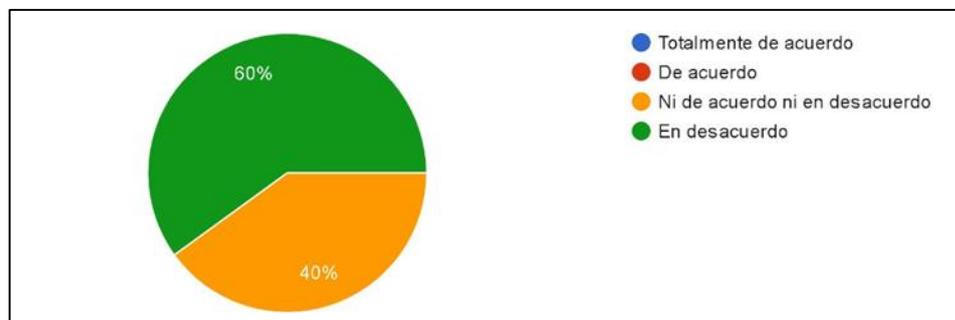


Figura 13. Prevalencia de respuestas por parte de los encuestados pregunta 13 de la encuesta implementada.

Fuente y elaboración propias.

1.1. Valoración interpretativa general de los resultados de la encuesta implementada

- **Pregunta 1: ¿Usted está de acuerdo en que el idioma inglés puede enseñarse sin enfocarse en la gramática?**

Los docentes participantes en el estudio, tuvieron respuestas positivas a favor de la premisa planteada, misma que se circunscribe en torno al contexto de la enseñanza gramatical del idioma inglés con un modelo estructurado, comunicativo y funcional.

Es factible comentar en este punto, que la tendencia de los docentes a asumir la respuesta positiva como la tendencia mayoritaria cuando se le pregunta al respecto, no es irracional ya que se encuentra dentro de lo esperado en lo planteado dentro del enfoque comunicativo y la metodología CLIL que se promueve a nivel nacional dentro de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma inglés planteada en el país en el año 2016.

Por lo que, si los docentes muestran predisposición a actualizar en forma de iniciativa propia la metodología de clase, la capacitación docente enfocada en materializar métodos y técnicas comunicativas en la enseñanza del idioma inglés, puede ser una alternativa importante al salto metodológico recomendado. El enfoque gramatical-estructural para la enseñanza del inglés, ha sido cuestionado, por centrarse en la enseñanza prescriptiva del idioma, es decir, enseñar las reglas gramaticales, y el buen uso del idioma, dejando de lado el factor funcional comunicativo.

Estas prácticas de enseñanza, han conllevado a formar estudiantes, conocedores de las reglas gramaticales del idioma inglés, pero que no hablan inglés. En este aspecto, un deficiente desarrollo del habla al aprender un segundo lenguaje, entorpece el desarrollo de las demás competencias comunicativas, como la escritura, lectura y escucha.

- **Pregunta 2: ¿El idioma inglés se lo enseña necesariamente desde los niveles básicos a los avanzados?**

Los docentes participantes, respondieron afirmativamente sobre la pregunta, concluyendo que el inglés se lo enseña partiendo desde el nivel más básicos a los más avanzados.

La enseñanza del inglés que considera ordenar los aprendizajes alineados a la demanda cognitiva, es una característica clara del enfoque gramatical-estructural en la enseñanza. Debido a este esquema, el idioma inglés se enseña desde la estructura gramatical considerada más fácil, como es el verbo *to be*, a las consideradas más complejas, como, por ejemplo, los *past participles*.

El enfoque comunicativo, rompe el esquema de organizar los aprendizajes de las estructuras más simples, a las más complejas. La premisa comunicativa considera que la demanda cognitiva en la comunicación esta canalizada en torno al contenido tratado, y no a la estructura gramatical. Es decir, en el desarrollo de la clase, pueden ser tratadas, varias estructuras gramaticales y tiempos verbales, en la discusión del tema, se basaría en cómo se da en la comunicación real, y no solo se centraría la discusión en el manejo de una sola estructura gramatical, siendo el aspecto más importante de este enfoque, la comprensión final por parte del alumno del tema tratado, incluso, más importante que el aspecto relacionado a la estructura gramatical que se tiene por objetivo aprender. El aprendizaje del inglés se da por asimilación y no por memorización (Center Science&Arts 2019).

Sin embargo, los docentes dentro de su periodo de formación, aprenden a desarrollar la dinámica de sus clases en la enseñanza del inglés, organizándola regularmente, desde el contenido más simple al más complejo. Estos esquemas de enseñanza son estructurados en la práctica por el libro de texto, el cual, organiza los procesos de aprendizajes del idioma inglés, en base a las estructuras gramaticales.

Otro factor que contribuye a la aplicación del enfoque gramatical-estructural en la enseñanza del inglés, es la falta de postura crítica de los docentes hacia los libros de texto, y la desestimación de las premisas del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés,

normadas dentro del currículo inglés 2016. A pesar que los docentes, se enfilan conceptualmente con el enfoque comunicativo, como lo denotan en la pregunta 1, de la investigación, al momento de la aplicación de esto en el que hacer docente dentro del aula de clases, muchas veces responden a métodos gramaticales-estructurales.

- **Pregunta 3: ¿Cuál es su manera de evaluación regular para medir los aprendizajes del idioma inglés?**

Los docentes encuestados, consideran los proyectos educativos como su forma regular de evaluación, esta forma de evaluación, contribuye al salto metodológico en la enseñanza del inglés, debido a que los proyectos educativos que se asumen como método de evaluación, buscan construir aprendizajes significativos a través de la creación de un producto.

La memorización como principal indicador de aprendizajes en las evaluaciones, en espacios educativos, se presenta incompatible con las nuevas sociedades red, donde la información generalmente está a la mano de quien la busca. La construcción de conocimiento, a través de la utilización de tics, o de otros varios entornos red o virtuales, se prefiguran como espacios más adecuados para la evaluación.

Las formas alternativas de evaluación y los proyectos, corresponden a formas de evaluación alineadas a los enfoques comunicativos y CLIL, de manera que se enmarcan dentro de la propuesta curricular 2016. Las formas de evaluaciones alternativas o por proyectos se han visto potenciadas por el contexto pandémico, y las condiciones educativas especiales que dicho escenario trajo.

Sin embargo, la evaluación de base estructurada, se encuentran normada en la LOEI (Ministerio de Educación 2022), como forma de evaluación sumativa, es decir, es la evaluación más importante, dentro del esquema de evaluación de educación media, y que está organizada en parciales y quimestres, lo cual, motiva a su utilización y aplicación.

Siendo la evaluación quimestral de base estructurada, la más importante en las notas finales, porcentualmente hablando, incide en que los docentes dejen de lado las evaluaciones alternativas, y se enfoquen en enseñar en base a *samples*, que permitan preparar a los estudiantes para la evaluación final.

La evaluación por base estructurada, se utiliza en enfoques gramaticales-estructurales, en la enseñanza del inglés, lo cual induce a los estudiantes, a la

memorización, generando conocimientos para tomar la evaluación, en detrimento del aprendizaje del inglés que contribuya a potenciar la comunicación efectiva, que trascienda el ciclo evaluativo.

- **Pregunta 4: ¿Está usted de acuerdo que las evaluaciones de base estructurada es la mejor manera de evaluar los conocimientos gramaticales del idioma inglés?**

Los docentes encuestados, respecto a esta discusión, presentan opiniones diversas, donde el 33 % de docentes, consideran que la evaluación de base estructurada, sí representa la mejor forma de evaluación de los aprendizajes gramaticales, donde se presenta una contradicción, con las respuestas anteriores de la encuesta, que evidenció que, 100% de docentes, aplica métodos alternativos, como proyectos para las evaluaciones.

Estas contradicciones, se manifiestan también al momento del que hacer docente en la enseñanza del inglés, cuando el docente se enfilan con el enfoque comunicativo, en concepto, pero en la práctica, responden a la aplicación de métodos y técnicas gramaticales estructurales, como evidencia las respuestas de las preguntas 2 y 4. Esto trae como consecuencia, resultados deficientes en la enseñanza del inglés.

El otro 33% de docentes, se posición indecisa, frente a la discusión de la pregunta, es decir, no sabe si, las evaluaciones de base estructurada, representan la mejor forma de evaluar la gramática en la enseñanza del idioma inglés. La indecisión con respecto a la pregunta, se puede leer, como contradicciones y desconocimiento de las propuestas de los enfoques gramaticales-estructurales y comunicativo.

El desconocimiento docente, no solo de la asignatura, sino también de las premisas de los enfoques de enseñanza del inglés, que se traducen en aplicación de métodos y técnicas de aula, conllevan una afectación directa en la enseñanza del inglés.

El restante 33% de docentes, se posiciona en contra de considerar las pruebas de base estructurada como mejor forma de evaluar gramática, estas respuestas, tienen correspondencia con la respuesta de la pregunta 2, donde se consideran formas alternativas de evaluación, como son los proyectos, y el enfoque comunicativo. Estos resultados denotan que 66% de docentes presentan confusiones y contradicciones al momento de ejercer la enseñanza del inglés entre las propuestas metodológicas del

enfoque gramatical estructural y el enfoque comunicativo, mientras el restante 33% de docentes, denota mayor coherencia.

Como se había mencionado anteriormente, las evaluaciones de base estructurada son normadas al momento de construir los instrumentos de evaluación. La prueba quimestral, debe ser de base estructurada, debido que permite tener una evaluación más objetiva de los aprendizajes, según el criterio de la autoridad pedagógica.

En este contexto, los docentes están compelidos a planificar la enseñanza de tal manera que, prepare a los estudiantes a tener éxito en dichas evaluaciones. Las pruebas de base estructurada, contribuyen a reforzar la memorización en la construcción de aprendizajes. En el idioma inglés, las pruebas de base estructurada inciden a fomentar la aplicación de métodos gramaticales-estructurales en la enseñanza.

- **Pregunta 5: ¿Está usted de acuerdo que el/la docente sea el centro del proceso de enseñanza debido a que propone el tema y lo desarrolla?**

Los docentes encuestados, denotan respuestas variadas, referente al rol del docente como centro del proceso educativo. 50% de docentes consideran que el docente no debería ser el centro, mientras el restante 50% si lo considera, o se muestra indeciso. Donde se podría deducir, que no hay una idea clara de cuál es el rol del docente en el nuevo marco de las sociedades red. Lo cual podría implicar practicas docentes incompatibles con la nueva realidad educativa, que conlleven a afectar de manera negativa la calidad de la educación.

Si colocamos al docente como centro de la enseñanza, sus estrategias didácticas y metodológicas en la enseñanza del idioma inglés, se estructurarán, propendiendo a utilizar prácticas de enseñanza en correspondencia con los enfoques tradicionales.

Las nuevas sociedades red, han cambiado drásticamente como se manifiesta la enseñanza-aprendizaje, dentro de los sistemas educativos, por ende, el rol del docente debe acomodarse a estos cambios, a perjuicio de ser calificado como obsoleto. El rol del docente como el centro del proceso educativo, ha quedado atrás en el tiempo, cuando la fuente principal de información era la escuela y el docente era el curador de la información seria y fidedigna.

Al moverse la fuente de información desde los contextos educativos a la red interconectada, la escuela pasa por cambios adaptativos, entre los más significativos son: El estudiante ahora es el centro de aprendizaje y el docente tiene un rol de mediador.

A demás, Los resultados dados, demuestran, una confusión conceptual frente al enfoque propuesto en el currículo inglés 2016, donde coloca al estudiante como centro del aprendizaje en el aula, y más allá, al estudiante como centro de la educación en su gran dimensión.

- **Pregunta 6: ¿Está usted de acuerdo que el libro de texto English A2.2. fue una guía en sus planificaciones?**

El 50% de docentes encuestados, considera que el libro de texto fue la fuente de su planificación, es decir, el 50% de la población de la institución educativa Juan Pío Montufar, recibe clases de inglés estructuradas a base del libro de texto. Con esta realidad se puede deducir que, su conocimiento del idioma inglés, está estrechamente ligado al libro de texto.

El restante 50% de docentes, se muestra indeciso frente la utilización del libro de texto como fuente de su planificación. Respecto a este resultado, debemos añadir, que la encuesta se realizó dentro del contexto de pandemia, donde los libros de texto tomaron un papel secundario, por la nueva realidad educativa, donde los instrumentos mediadores didácticos, tuvieron protagonismo docente.

El libro de texto, es de uso obligatorio dentro de las instituciones educativas secundarias fiscales del país, debido a que su uso y aplicación están asociados con indicadores de calidad de servicio docente, y garantía de derechos al acceso a la educación.

A pesar, que la autoridad pedagógica sugiere el uso de libro de texto como un recurso más dentro del que hacer docente, en la realidad, su papel es central. Como consecuencia, las planificaciones encuentran su fuente en el libro de texto, dejando de lado la realidad institucional y sus necesidades.

Si partimos de esta realidad, se deduce, que la calidad y la propuesta metodológica del docente, está relacionada con la calidad y propuesta metodológica de los libros de texto. En consecuencia, si se pretende un cambio metodológico en la enseñanza del inglés, la revisión de los libros de texto es un paso necesario, como también la capacitación docente, que permita manejar los recursos didácticos de manera crítica y compatible con la propuesta curricular.

- **Pregunta 7: ¿Está usted de acuerdo que al desarrollar su clase, el libro de texto English A2.2. fue un mediador efectivo para el trabajo de estudiantes y el desarrollo de su propuesta de clase?**

Basados en los resultados, podemos concluir que los docentes encuestados no consideran al libro de texto A2.2 como un mediador efectivo, para el trabajo que realizan los estudiantes en clase.

El mediador efectivo dentro del aprendizaje del inglés, es considerado como el instrumento didáctico que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje de la forma más significativa, y efectiva posible.

El libro de texto caso, propone un 70% de actividades de corte gramatical-estructural, es decir, no permite el aprendizaje basado en la comunicación entre pares de aprendices en la mayor parte de las clases, la construcción de vocabulario se da en contextos cerrados que propenden la memorización, los significados de las palabras, en la construcción de vocabulario, no son decodificadas socialmente, y se reducen a interpretarse en sentidos únicos, situación que es presenta como desarticulación entre la propuesta curricular y el libro caso.

La desarticulación entre la propuesta curricular y el libro de texto implica también, afectación en los objetivos de aprendizaje, debido a que genera confusión en el docente y los estudiantes al momento de articular la teoría y la practica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Pregunta 8: ¿Al trabajar con el libro English A2.2. que actividades se centraban en su trabajo?**

El 100% de docentes encuestados centra sus actividades en los ejercicios gramaticales estructurales. El libro evaluado, cuenta con un 30% de actividades compatibles con el enfoque comunicativo, configuradas en la forma de discusiones grupales, proyectos colaborativos, actividades manuales, lecturas interdisciplinarias entre otras. Sin embargo, ninguno de los docentes encuestados escogió la opción proyectos.

Dicha información denota, que las actividades docentes de enseñanza se centran en actividades gramaticales-estructurales. Situación que entra en contradicción con la propuesta curricular que invita a enseñar inglés de manera comunicativa funcional,

dejando en segundo lugar a la enseñanza prescriptiva del idioma, a favor de desarrollar competencias comunicativas.

- **Pregunta 9: ¿Considera que el trabajo de los y las estudiantes con el libro English A2.2. era motivante?**

Los docentes encuestados tuvieron respuestas variadas, pero con tendencia a considerar el libro de texto caso, como poco motivante. El 70% de actividades del libro caso, son actividades de corte gramatical, que se realizan en su mayoría, llenando los espacios en blanco, para completar el sentido de la actividad. Estas actividades se las realiza individualmente, partiendo de una explicación previa del docente. Este esquema de aprendizaje, incide a la monotonía metodológica, causando desmotivación.

La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a mejorar los aprendizajes significativos, como también inciden al autoaprendizaje de los contenidos tratados. Al contrario, las actividades de aprendizaje poco motivantes, desestiman la importancia de los objetivos de clase, no inciden a desarrollar competencias de autoaprendizaje, como consecuencia, existe afectación en la construcción de aprendizaje significativos, cuales no se centran en pasar las evaluaciones, sino en constituirse en herramientas del autoaprendizaje.

- **Pregunta 10: ¿El libro English A2.2. permite seguir el siguiente esquema de clase: Primero se explican los temas, luego de memorizan las reglas a que puede reducir el uso. Seguidamente se consolidan mediante la práctica que implica la aplicación de las reglas en la formación de la frase, los alumnos se valen de las listas de vocabularios previamente memorizados?**

Los docentes encuestados, denotan una clara tendencia a afirmar que el libro de texto caso, estructura la clase en base al esquema presentado en la pregunta. El esquema propuesto, representa un esquema de clase tradicional, basado en el enfoque gramatical-estructural en la enseñanza del inglés.

Si bien, el enfoque gramatical-estructural utilizado en la enseñanza del inglés, ha tenido sus resultados positivos, desde sus inicios como propuesta pedagógica y metodológica para la enseñanza- aprendizaje del idioma inglés. En las nuevas sociedades

red se presentan como incompatibles, pues la sociedad exige nuevas competencias más de corte comunicativo y que se andámen a los recursos que ofrecen las sociedades red en el campo de la enseñanza del inglés.

- **Pregunta 11: ¿Esta usted de acuerdo que después de la intervención pedagógica y la realización de las actividades del libro English A2.2. sus estudiantes alcanzaron la competencia lingüística meta?**

Los docentes encuestados afirman que después de realizar todas las actividades prescritas en el libro, los estudiantes no alcanzaron de manera adecuada las competencias lingüísticas planeadas en los planes de clase.

Las competencias lingüísticas del nivel A2.2 corresponden a un nivel básico del idioma inglés, es decir, en la comunicación oral, deben los estudiantes dominar ambientes casuales de conversación, como saludos, requerimientos relacionados a la vida diaria, comida, transporte, ubicación etc. Todas las competencias de la comunicación oral, deben ser también dominadas en las demás competencias comunicativas, como son, la lectura, la escritura, y la escucha.

El libro promueve el desarrollo de la competencia de la escritura y la lectura instrumentados en la gramática, pero esto lo desarrolla en ambientes controlados, es decir, no promueve una lectura y escritura libre, sino ejercicios gramaticales, que apuntan a perfeccionar un manejo del idioma prescriptivo, esto es, completar ejercicios gramaticales, de esta manera afectando a la comunicación en contextos reales.

Basados en los datos, podemos decir que existe una percepción negativa en la incidencia del libro evaluado, en su relación con el aprendizaje de los estudiantes, en el camino de alcanzar las competencias lingüísticas propuestas en el nivel A2.2. Si bien es cierto, el aprendizaje de las competencias lingüísticas en segundos idiomas, responde a situaciones multicausales, los mediadores pedagógicos, llevan un porcentaje importante de responsabilidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y sus resultados.

- **Pregunta 12: ¿Con que frecuencia utiliza, apps. Plataformas de aprendizaje, MOODLES, LMS, podcast, en su ejercicio docente?**

Los docentes encuestados afirman que utilizan frecuentemente plataformas de aprendizaje, apps, y las Tics en general, en su ejercicio de enseñanza. Esta situación

denota una predisposición a migrar de los mediadores didácticos educativos tradicionales, como es el libro de texto caso, a nuevos entornos, que se encuentran a disposición en el marco de las sociedades red.

El uso de las Tics, como mediadores didácticos educativos, se presentan como más compatibles, con las nuevas realidades de los ciudadanos de las sociedades red. Los espacios virtuales que permiten dar clases online, y desbloquear las limitaciones de los espacios físicos. La clase en tiempos sincrónicos y asincrónicos, permite administrar los tiempos de estudio de manera flexible. Las wikis y plataformas educativas, permiten construcción colaborativa en el desarrollo de los temas tratados. Las Apps, que contribuyen a desarrollar competencias específicas de manera autónoma, son algunas ventajas que se dispone introduciendo Tics en la educación.

- **Pregunta 13 ¿Está de acuerdo que el libro de texto A2.2. se presenta como el mejor recurso didáctico, en comparación con otros recursos como son: Plataformas educativas, apps, tutoriales, podcast, u otros?**

Los docentes encuestados afirman estar en desacuerdo en considerar al libro de texto caso, como el mejor recurso didáctico en comparación con los recursos que ofrece las Tics en la educación.

El libro de texto caso presenta ventajas en el ejercicio docente, por ser una guía en la planificación y seguimiento de clase tanto para docentes y estudiantes, ser un mediador de los aprendizajes, contribuir al trabajo autónomo, etc. Sin embargo, las Tics, rebasan estas ventajas al momento del ejercicio de enseñanza docente, en la administración y manejo de la información, recursos de trabajo colaborativo, acceso a diferentes fuentes de información, en la comunicación con los estudiantes en diferentes tiempos, aprendizaje autónomo etc. Basados en los datos, podemos decir que, el libro caso, no representa un recurso didáctico relevante, si es comparado con los recursos didácticos que están a disposición en el marco de las sociedades red.

2. Descripción y percepciones sobre el Libro English A2.2

El libro English A2.2, fue impreso por Medios Públicos EP, empresa pública de comunicación, que desde el 2016, acoge varios medios de comunicación, en radio, prensa

y televisión. El libro fue impreso en cinco ediciones, siendo la primera sacada a la venta en el año 2016 y la última en el 2018.

Los derechos del mismo pertenecen a la editorial Norma, del Grupo Norma, que en el 2011, decide reenfocar su modelo de negocio en el país, y pasa a llamarse, Carbajal Educación, y se orientan en la creación y comercialización de libros de texto (El Mercurio 2011). Este grupo editorial es una transnacional que cubre a toda Hispanoamérica. La impresión del libro esta cobijada bajo en marco del programa Tierra de todos programa de educación ambiental (Murcia, Sanabria, y Rodríguez 2016).

Un dato curioso que está presente en el mismo libro, como referencia de estar alineadas al programa de conciencia ambiental. Por otro lado, el libro presenta una nota, a modo de advertencia, donde se indica que el mismo, no promueve el sexismo, discriminación de género en el sistema educativo y en sus materiales didácticos, a través del lenguaje escrito o gráfico.

En esta nota, se puede percibir la motivación de impulsar el manejo de un lenguaje inclusivo, sin embargo, tomar de referencia a una institución validadora del lenguaje, como es la real academia de la lengua, nos llevaría a un amplio debate, con las nuevas tendencias y enfoques que se plantean acerca del tema. Por otro lado, al tratarse de un libro escrito en inglés, donde el idioma inglés, se presenta como un lenguaje más neutro en comparación con el español, y que se rige por diferentes normas tanto lingüísticas como culturales, la nota presente, parecería advertencia de otro contexto.

2.1. Estructura de libro A2.2

El libro English A2.2, se compone de dos secciones, siendo la primera, *studentbook*, la cual, se desarrolla en clase, y la segunda corresponde al *workbook*, que está enfocado al trabajo en casa, y contempla, ejercicios de refuerzo de los temas y actividades que el estudiante haya trabajado en clase.

La primera parte, *Studentbook*, se compone de 6 unidades, que serán trabajadas en todo el año lectivo. A la vez, estas unidades se desagregan en 5 partes, la primera, llamada CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), se corresponde con un acercamiento sobre la metodología que se trabajará en las demás secciones.

La segunda sección, corresponde a las *Goals* (metas) y en esta se presenta, que es lo que esperamos aprender (el alumno), por ejemplo: *You will learn how to talk about*

goals obstacles, important decisions and achievements. La tercera sección, corresponde al tratamiento de los temas gramaticales, por ejemplo: *Time expressions*. La cuarta sección, nos hablará de las habilidades y estrategias, donde se propone desarrollar un trabajo combinado de las destrezas meta, cuales son: *Listening, speaking, writing and reading*. La quinta sección, propone materializar todo lo aprendido, en un proyecto. Por ejemplo: *Make a web Profile*.

Por su parte, la segunda sección del libro, *Workbook*, al igual que la primera sección, *Studentbook*, se compone de 6 unidades, y cada unidad es desagregada en 5 subsecciones, CLIL, *Goals, Grammar, skills and strategies, project*. Todas las actividades y ejercicios son variantes a base de las actividades desarrolladas en clase, en el *Studentbook*. Por lo tanto, estos libros son complementarios, comparten las mismas estructuras, ejercicios y actividades, de los temas a tratar, pero sin llegar a ser los mismos.

Con respecto a la estructura del libro analizado y su complejidad, se observó que la sección que implica mayor tiempo de trabajo del estudiante es la que corresponde a la parte gramatical, esto es porque concentra la mayoría de los ejercicios de la lección en la unidad didáctica. Además, las otras secciones que no corresponden a gramática, se estructuran a base de los ejercicios meramente gramaticales. Esta situación implica que los estudiantes sean canalizados al aprendizaje del inglés a través de un enfoque gramatical-estructural que es el que promueve el libro. En concordancia con esta observación en la estructura del libro, se observó además que en la pregunta 8 de la encuesta aplicada a los docentes que emplean diariamente el libro de texto analizado, que la totalidad de los mismos, centra sus actividades en ejercicios gramaticales-estructurales, de manera que esta conducta y accionar del docente, refuerzan dicho enfoque en la enseñanza del idioma inglés.

2.2. Enfoque y Metodología general del libro de texto

Los libros de texto, en el mejor de los casos, son la expresión materializada de la propuesta curricular. El Libro English A2.2, se entiende que debe estar basado en la propuesta curricular 2016, donde el enfoque comunicativo para la enseñanza de segundas lenguas y la metodología CLIL, son los instrumentos teóricos seleccionados para el abordaje de la enseñanza del idioma inglés en todos los niveles en las instituciones

públicas y fiscomisionales. Los principios básicos de la propuesta curricular son resumidos por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación 2016) en lo siguiente:

- El enfoque de lenguaje comunicativo: el lenguaje se aprende mejor como un medio para interactuar y comunicarse y no como un conjunto de conocimientos que se memoriza.
- Enfoque centrado en el estudiante: metodologías de enseñanza que reflejan y responden a las fortalezas y desafíos de los educandos, facilitando su proceso de aprendizaje.
- Habilidades de pensamiento: aprender una lengua extranjera impulsa el desarrollo del pensamiento, así como las habilidades sociales y creativas necesarias para el aprendizaje permanente y el ejercicio de la ciudadanía.
- Aprendizaje Integrado de Contenido para las Lenguas Extranjeras (AICLE): un modelo utilizado para integrar el aprendizaje de la lengua con aspectos culturales y cognitivos, de modo que la adquisición de este lenguaje sirve como motor para el desarrollo de los alumnos.
- Estándares internacionales: el plan de estudios se basa en los niveles y procesos de enseñanza reconocidos internacionalmente para el aprendizaje de idiomas. (MCER). (párr.2)

Sin embargo, el libro A2.2, posee aproximadamente un 75% de actividades de corte gramatical, que propenden a estructurar la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés bajo el paraguas del enfoque gramatical-estructural, dejando de lado el desarrollo de las competencias comunicativas que se centran en el aprendizaje de contenidos y competencias meta a través del inglés, colocando en segundo plano, el aprendizaje del inglés prescriptivo como meta. Así mismo, en base al planteamiento anterior, se aprecia una desarticulación con la propuesta curricular de enseñanza de inglés 2016, que propone enfoques comunicativos y CLIL.

Por otro lado, al considerar el manejo de este tema en lo referente a la propuesta curricular inglés 2016, los docentes presentan confusiones, con esto queda en evidencia con las respuestas a las preguntas 1, 2, 5 y 10 de la encuesta implementada, en estas, es evidente que los docentes se encuentran alineados con las propuestas comunicativas e interdisciplinarias en la enseñanza del idioma inglés, pero en la práctica de clase, responden a la aplicación de métodos y técnicas gramaticales-estructurales.

3. Enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas dentro del libro

El enfoque comunicativo, también conocido como enfoque nocional funcional, data de los años 70, basado en los esfuerzos de algunos lingüistas británicos, y fue en el

intento de demostrar la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa además de la competencia lingüística (López 2015, 37).

El enfoque comunicativo para la enseñanza aprendizaje de las segundas lenguas parte del intento de dar respuesta a las falencias detectadas en el enfoque gramatical-estructural, más conocido como enfoque clásico o tradicional. El enfoque gramatical-estructural centra todo su esfuerzo en la decodificación del idioma meta, donde el conocimiento de la gramática y sus fórmulas, es la llave para decodificar esos entramados lingüísticos.

El manejo de la forma prescrita del idioma y su correcto uso formal, son los indicadores de competencias lingüísticas adecuadas en dicho enfoque. El puntal comunicativo es la lectura y la escritura, dejando a segundo plano la escucha y el habla. El libro de texto en estos enfoques suele ser material indispensable. A continuación, se presentan algunas desventajas del método gramatical estructural:

Tabla 1.
Desventajas del método gramatical estructural

Elemento	Característica
Autoridad	El profesor es quien sabe, el alumno quien no sabe y debe aprender. Así se definen las funciones de ambas partes. Tal situación en torno al saber genera la actitud de respeto debido del alumno hacia el profesor, y la actitud de superioridad del profesor hacia el alumno
Unidireccionalidad del saber	los alumnos no participan en la elaboración del currículo.
Enseñanza cerrada y autosuficiente	el contenido forma un todo definido, limitado y cerrado. La pregunta indagadora está ausente, a no ser que se limite al marco del contenido establecido
Aprendizaje cuantitativo y no crítico	El objetivo prioritario es la memorización del contenido. No se promueve ni la indagación ni la crítica. La evaluación está centrada en la cantidad de lo aprendido y se mide mediante un examen
Selección del contenido según criterios gramaticales	Tanto lo que se debe enseñar como su ordenación en los manuales y en la clase, se lleva a cabo sobre el eje de la gramática siguiendo el orden tradicional: artículo, nombre, adjetivo, pronombres, verbo, preposiciones, adverbios e interjecciones
Organización del contenido de cada lección según un esquema deductivo	Primero se explican los temas, luego se memorizan las reglas a que puede reducirse el uso

Fuente: Las ventajas del método directo sobre el método de gramática/traducción en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Mera (2014)

Elaboración: Por el autor

Por otro lado, el enfoque comunicativo, parte de principios constructivistas en el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el estudiante toma un papel más activo y participativo en la construcción de competencias comunicativas en el idioma meta, la formalidad y el correcto manejo del idioma prescriptivo, quedan en segundo plano frente a las funciones comunicativas, es decir, la comunicación del mensaje, se

presenta como prioridad, con respecto a su correcto uso. El docente toma un papel de consejero y generador de escenarios comunicativos donde se gesta la comunicación. Estos escenarios están ligados a reales necesidades de comunicar nuestro entorno, cultura y acontecimientos. El libro de texto en este enfoque no suele ser indispensable. López, en su trabajo de investigación (2018, 28) enumero una serie de características del enfoque comunicativo, mismas que se resumen a continuación:

- Lengua que se aprende es un vehículo para la comunicación en la clase, no sólo un objeto de estudio.
- Una función puede tener muchas formas lingüísticas. Dado que el enfoque del curso es el uso real de la lengua se presenta al mismo tiempo una variedad de formas lingüísticas. La interacción comunicativa estimula la relación de cooperación entre los alumnos. Les da a los alumnos la posibilidad de 'negociar' el significado
- El contexto social en el que se desarrolla el acto de comunicación es esencial para dar sentido a lo que se dice.
- El aprender a usar apropiadamente las formas de la lengua es una parte importante de la competencia comunicativa.
- El docente actúa como consejero durante las actividades comunicativas.
- En la comunicación el hablante tiene la elección no sólo de qué decir sino de cómo decirlo.
- La gramática y el vocabulario que los alumnos aprenden se desprende de la función, del contexto situacional y de los roles de los interlocutores.
- Se debe dar a los alumnos oportunidades para que desarrollen estrategias para interpretar el lenguaje tal y como lo usan los hablantes nativos.
- Los estudiantes deben trabajar en el lenguaje a un nivel de discurso (más allá de la oración). Deben aprender sobre cohesión y coherencia, propiedades de la lengua que permiten poner las oraciones juntas.
- Los juegos son importantes porque tienen ciertas características en común con situaciones reales de comunicación; hay un propósito para el intercambio. Además, el hablante recibe retroalimentación inmediata del oyente sobre lo que está diciendo. El hacer que los alumnos trabajen en grupos pequeños maximiza la cantidad de práctica comunicativa que reciben.
- Se debe dar a los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones.
- Se toleran los errores, los que son vistos como un indicador del desarrollo de las habilidades de comunicación. El éxito de los alumnos se determina tanto por su fluidez como por su corrección al expresarse.
- Una de las mayores responsabilidades del docente es establecer situaciones en las que se promueva la comunicación. (28)

En torno a este tema, es posible indicar que el enfoque comunicativo para la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas, trae consigo un cambio en el abordaje en la enseñanza- aprendizaje con respecto al enfoque que los docentes en el país están acostumbrados, sin embargo, esto no se asocia a que la propuesta curricular basada en el proyecto CRADLE, no contemplaba el enfoque comunicativo desde antes, en este proyecto, la permanencia, focalización, o aplicación del enfoque estructural- gramatical

en las aulas dependía más del abordaje que aplican los docentes, al no poner en práctica, o no saber cómo materializarlo metodológicamente en clase, y a los materiales didácticos que encaminan, o estructuran los métodos de enseñanza - aprendizaje.

4. Metodología CLIL implementada dentro del libro de texto

La metodología CLIL (*Content Language Integrated Learning*), data de los años 90, específicamente en el contexto europeo, donde una necesidad creciente, fue formar fuerza laboral móvil, que manejen al menos dos idiomas, como de igual manera, desarrollen habilidades de adaptación intercultural. Con ello, un salto metodológico en la enseñanza- aprendizaje de segundas lenguas, fue necesario, para dar respuesta a las necesidades que demandaba y demanda la región. “En Europa, CLIL surge a raíz de las innovaciones curriculares en Finlandia a mediados de los 90. Desde entonces, poco a poco su uso se ha ido expandiendo por muchos países europeos, sobre todo en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera” (Porras 2013, 4-59).

CLIL, se presenta no solo como un método para aprender segundas lenguas, sino como un método que apunta a aprender y enseñar contenido, vehiculado por una segunda lengua, que de manera transversal generará una asimilación de la lengua meta, en otras palabras, esta metodología busca la integración de la lengua y los contenidos de las variadas asignaturas en el aula. Entre sus grandes objetivos apunta hacia la comprensión de la diversidad cultural, integrando el currículo, objetivos y principios al aprendizaje de las segundas lenguas.

La fortaleza de la propuesta CLIL, radica en este intento de asociar los contenidos, destrezas y habilidades del currículo propuesto y vincular la enseñanza- aprendizaje de la segunda lengua. La enseñanza -aprendizaje de la segunda lengua no se enfoca en adquirir las destrezas comunicativas conociendo sus bases y reglas, sino usándola para aprender la cultura, ciencia, tecnología, mediados por la segunda lengua (L2), al igual que lo hacen los estudiantes con la lengua materna (L1). “(...) en CLIL el lenguaje es tanto un medio de aprendizaje como un contenido”(Porras 2013, 35).

De esta manera, CLIL contribuiría a que la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, no se desconecte de las demás asignaturas, entendiéndola no como una asignatura más, subsidiaria o satelital frente a las demás asignaturas del currículo, sino como una herramienta que lleve al aprendizaje de las necesidades cognitivas particulares. Y

apuntando que el aprendizaje tiene relevancia dentro de los contextos de comprensión cultural. De esta manera, su aplicación en clase, llevaría a reforzar principios curriculares, como son la interculturalidad, solidaridad, democracia, entre otros. En resumen, la metodología CLIL se fundamenta en la integración de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, con toda la propuesta curricular, de ahí se derivan sus principios y objetivos para su aplicación.

Según Coyle, Holmes y King (2009, 1-44), el contenido es el que guía la clase, y más no el objetivo de la competencia lingüística meta a desarrollar, por lo tanto, el aprendizaje rompe el orden basado en la demanda cognitiva que vemos en los libros de texto, y se guía por las preguntas que se fueren dando en el proceso de comprensión del contenido tratado en clase.

Respecto a la cognición, se menciona que, su desarrollo depende de la reflexión, de tal manera, que los aprendizajes se ven en cuestión, y no puede estar basados en objetivos de aprendizaje rígidos, que no permitan su cuestionamiento. Estos objetivos, suelen estar presentes en los libros de texto, donde a través de cumplir la actividad propuesta, se da por entendido la asimilación del objetivo de aprendizaje. En el apartado de la comunicación, se dice que la interacción es indispensable para que el aprendizaje se lleve a cabo, por esta razón, comunicación, contexto y cultura son los mediadores para que se den los aprendizajes, el L1, sirve de andamiaje en estos contextos de aprendizajes comunicativos, para que se desarrolle el aprendizaje del L2.

Una observación crítica alcanzada en esta investigación, sobre el libro de texto evaluado, es que este, presenta dentro de sus secciones la metodología CLIL para la enseñanza del inglés, sin embargo, se observó una desarticulación de los temas y el contenido que son propuestos dentro del mismo libro con respecto al currículo general de las demás asignaturas que contribuyen a alcanzar los grandes objetivos curriculares nacionales. Esta situación se presenta como desventaja, debido a que los temas interdisciplinarios que se tratan en el libro, se perciben aislados de los temas desarrollados por toda la planta docente, lo cual no contribuye en la generación de aprendizajes significativos, vehiculizados a través del uso del inglés.

5. Análisis selectivo de la estructura del libro English A2.2

La unidad 1 de libro evaluado, trata el tema acerca de *gente que inspira* (*insparational people*), el objetivo general, señala que se busca en el alumno, *ser capaz*

de hablar acerca de estilos de vida, tipos de personalidad, preferencias e intereses (You will be able to talk about lifestyles, personality types, preferences and interests).

En las metas comunicativas señala, que se aprenderá a preguntar y dar información personal, de metas, obstáculos, decisiones importantes, y logros, como también, el estilo de vida de gente que inspira, y a hablar de experiencias personales (*Ask for and give personal information. about goals, obstacles, important decisions and achievements, describe inspirational people's lifestyles. talk about a person's experiences*).

Los objetivos CLIL, nos habla de aprender tipos de personalidades y actitudes, gente que inspira y la red social Facebook. (*Personality Types and Attitudes, Inspirational People, Facebook*). En el apartado vocabulario, nos presenta vocabulario relacionado a los estilos de vida adolescente, verbos relacionados a comenzar, continuar y finalizar procesos. (*Vocabulary related to teens' lifestyles, verbs related to starting, continuing and finishing processes*). En el apartado de gramática, nos presenta, patrones verbales, expresiones de tiempo y adverbios de secuencia. (*Verb patterns, time expressions, adverbs of sequence*), además, en la presentación de unidad, propone idiomas y expresiones coloquiales tales como: *To be worlds apart, to have the knack, to do it for kicks for one thing, To Facebook, Go for it*.

Cerrando la unidad, se propone un proyecto, que consiste en crear una página web de manera colaborativa, y realizar una presentación visual de una persona que lo haya inspirado en la vida personal (*A Web Profile. You will work in groups to create a web profile and make e a visual presentation of an inspirational person in your life.*)

Como podemos apreciar, la unidad propone varias secciones que se complementan en desarrollar las 4 principales competencias lingüísticas en la enseñanza del inglés. Si bien, propone actividades comunicativas y CLIL, estas secciones se traducen en actividades de corte gramatical, como lo son los ejercicios de llenar los espacios en blanco, situación que contribuye a estructurar la clase a base de este estilo de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Esta observación, es congruente con lo manifestado por los docentes evaluados en la encuesta, los mismos, al ser consultados al respecto, indican que prefieren las actividades de corte gramatical en su práctica de clase, por lo que en realidad, se traduce en que estos, voluntaria o de manera coaccionada por la estructura del libro de texto, ponen en práctica el modelo de enseñanza que se establece en el libro de texto.

5.1. Actividades de la Unidad 1

Las actividades de la unidad, se dividen en 4 lecciones, donde cada lección consta de subactividades que están guiadas a cumplir el objetivo general. Previo a tratar la primera lección presenta preguntas de discusión, tales como: ¿Qué tipo de adolescentes hay ahí?, ¿estas personas te representan?, ¿Crees que cualquiera de estos personajes tiene características inspiradoras? (Figura 14).

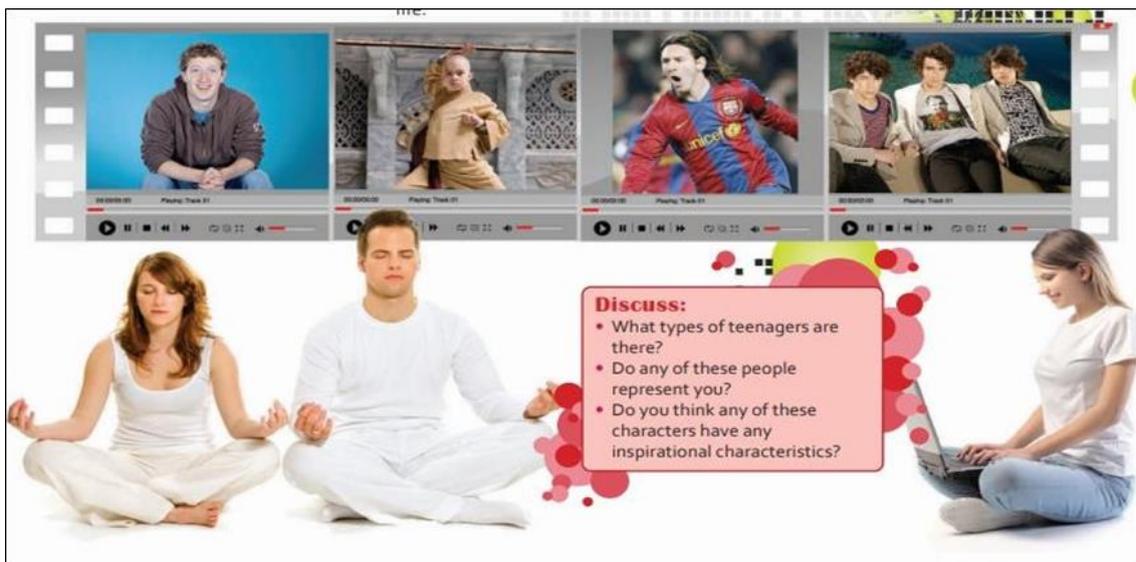


Figura 14. Actividades del libro de texto English A2.2.
Fuente: English A2.2, Murcia y col. (2016).

Estas preguntas pueden ser generadoras, y se corresponden a un enfoque constructivista, mismo que tiene relación directa con los enfoques comunicativos y CLIL en la enseñanza del idioma inglés, es decir, se basan en el principio de activación de conocimientos previos para relacionar experiencias con nuevos aprendizajes, como también genera espacios de discusión y comunicación, si la aplicación de la actividad se la plantea bajo un marco didáctico constructivista o comunicativo.

Sin embargo, en la práctica cotidiana de la docencia, y particularmente con este libro, estas actividades suelen ser omitidas por los docentes debido a que estos desarrollan sus actividades en el aula basándolas en las actividades de corte gramatical.

La omisión de estas secciones en el desarrollo de la clase, puede ser motivada por la confusión del docente sobre la puesta en práctica de los enfoques comunicativos y CLIL en la enseñanza del idioma inglés, situación que no se aborda en esta investigación pero que puede ser considerada para estudios futuros.

5.2. Lección 1 (de la Unidad 1)

La primera lección, llamada, *Teens of Today*, (los adolescentes de hoy), no presenta objetivo específico y va directamente a la instrucción de la sub actividad.

Una de las premisas más importantes dentro de la planificación de clase con enfoque comunicativo, es presentar de manera clara los objetivos que se pretenden alcanzar antes de trabajar la actividad. Esto, permite a los docentes responder a la pregunta, ¿Por qué vamos a hacer lo que vamos a hacer?. Responder esta pregunta, genera una conexión con la realidad práctica del aprendizaje, como también esclarece la función de lo que los alumnos aprenderán, es decir, permite responder a la pregunta, ¿Para que sirve lo que vamos a aprender?.

En base a lo anterior, se tiene que abordar directamente la actividad, centra el ejercicio de enseñanza-aprendizaje en el contenido, desconectando los aprendizajes con su función comunicativa en contextos reales. Esta desconexión, aísla los aprendizajes a contextos de evaluaciones, donde el estudiante aprende solo para dar el examen. Este tipo de abordaje es muy común en la práctica diaria del docente, principalmente en aquellos que se centran en el enfoque gramatical estructural para la enseñanza del idioma inglés.

5.2.1. Actividad 1 (de la Unidad 1)

La instrucción de la actividad es: *Lee y completa cada lista, utilizando el banco de preguntas*. La actividad, se base en llenar los espacios en blanco de las fotografías, con las palabras en *wordbank*. Esta actividad partirá desde una explicación del profesor acerca del significado de las palabras, centrandó la actividad de clase en una definición prescrita de las palabras meta por el profesor/ra. Dejando fuera a la discusión del significado y definición de las palabras propuestas, y su relación cultural, propendiendo a la memorización (Figura 15).

Lesson 1
Teens of Today!

1. Read and complete each list. Use the Word Bank.

Teens'lives.com
Groups for everyone! For one thing, you'll make friends and discover your passions for successful future jobs! Join now!

Word Bank

- competitive
- artistic
- brainy
- spiritual
- tech-savvy
- eco-friendly
- stylish
- adventurous

Are you a tech-head? You'll enjoy using our online community with new apps every day!

Or a nature lover interested in protecting the environment? Find your causes here!

How about trend-setters? You like to express yourself in artistic ways. Find a way here!

Or maybe you're the go-getter? Well, you like to take risks and compete to go after your dreams. Register now!

a. *brainy*

b. _____

c. *spiritual*

d. _____

e. _____

f. _____

g. _____

h. *adventurous*

Figura 15. Actividad 1 del libro de texto English A2.2.

Fuente: English A2.2, Murcia y col. (2016).

5.2.2. Actividades 2, 3 y 4 (de la Unidad 1)

En la actividad 2 nos encontramos con un ejercicio gramatical, la instrucción es, *Find more adjectives and identify the suffixes*, (encontrar más adjetivos e identificar los sufijos). En esta actividad, se parte de una explicación gramatical sobre adjetivos y sufijos, realizada por el docente, y concluye con llenar los espacios en blanco con los sufijos correspondientes que darán sentido al adjetivo.

En la actividad 3, nos encontramos un ejercicio de definición de los adjetivos tratados en clase. La instrucción es, *Complete the sentences about the different teen types. Use the adjectives above* (Completar las oraciones acerca de los diferentes tipos de adolescentes. Utilizar los adjetivos de arriba).

La actividad inicia con una explicación docente de la instrucción, y se procede a un trabajo autónomo o en grupo. Se concluye la actividad llenando los espacios en blanco, donde la definición debe tener correspondencia con cada adjetivo.

En la actividad 4, nos encontramos con un ejercicio de hablar (*speaking*), a base de una estructura de pregunta, donde reemplazaremos los adjetivos tratados en clase. La

instrucción es, *Read and practice. Replace the personality type* (Lee y práctica, reemplaza en tipo de personalidad).

Esta actividad parte de la explicación docente, sobre la dinámica, también la explicación de cómo se utilizará la estructura de pregunta y como se reemplazará el adjetivo. Esta actividad puede darse en parejas o grupos, y concluirá, cuando se considere que se consolidó la estructura de pregunta y se colocó los adjetivos correctamente (Figura 16).

The image shows a page from an English textbook with the following content:

2. Find more adjectives and identify the suffixes.

a. adventur ous c. styl _____
 b. success _____ d. spiritu _____

3. Complete the sentences about the different teen types. Use the adjectives above.

a. _____ people care about the spirit. They're inspired by nature.
 b. Trend-setters are very _____. They have a lot of talent and imagination.
 c. Jane knows what she likes. She will probably be _____ in finding a career.
 d. Go-getters feel _____ most of the time. They think life is an adventure.

4. Read and practice. Replace the personality type.

Vocabulary Strategy
 Pay attention to suffixes to identify adjectives. Some common suffixes are *ous / ful / y / ish / ive / al*.

Key Expressions
 For one thing: the first of many examples

Dialogue:
 Person 1: What are **nature lovers** like?
 Person 2: Well, for one thing, they're **eco-friendly** and **spiritual**.

10

Figura 16. Extractos de las actividades 2, 3, y 4 del libro de texto English A2.2. Fuente: English A2.2, Murcia y col. (2016).

Las actividades descritas presentan un corte gramatical-estructural, debido a que se centran en explicaciones del correcto manejo de adjetivos y sufijos, su identificación, uso y escritura, más no en su función comunicativa. Las actividades parten de explicaciones docentes, colocando al profesor en el centro del aprendizaje como fuente de conocimiento. Incluso las actividades grupales, como la actividad 4, aborda el ejercicio, proponiendo una estructura de pregunta, como consecuencia, estructurará la manera de adquirir dicha información, abordaje contrario con el enfoque comunicativo, donde la construcción del lenguaje parte de las diferentes formas de abordar las mismas situaciones, atravesadas por las particularidades de la personalidad y la cultura.

5.2.3. Actividad 5 (de la Unidad 1)

En esta actividad se realiza una encuesta sobre las ocupaciones, con la misma, se pretende motivar una introspección de los gustos personales y relacionarlos con futuras

ocupaciones. Transversalmente, la actividad induce al aprendizaje de vocabulario, con palabras como: *Enjoy, Like interested in*.

La actividad comienza con la decodificación de la instrucción por parte del docente y la explicación del cómo realizar la actividad: *What type of future occupation suits you best according to your personality? Take this test. Then complete the grammar chart below.* (¿Qué tipo de ocupación futura, va más con tu personalidad? Toma el examen, después, completa el cuadro gramatical de abajo).

La actividad continúa con una explicación gramatical por parte del docente, acerca de los gerundios, infinitivos, y de los gerundios después de las preposiciones. Se culmina la actividad con llenar los espacios en blanco del cuadro gramatical. Si bien la actividad de la encuesta se podría trabajar con enfoque comunicativo y CLIL, su finalización conlleva a un final gramatical-estructural (Figura 17).

Grammar and Vocabulary

5. What type of future occupation suits you best according to your personality?
Take this test. Then complete the grammar chart below.

File Edit View Window Help

Take this test and discover what occupation suits you best.

a. When you have free time, do you **enjoy**...

1. being indoors, searching the web?
2. going out, maybe camping or trekking?
3. looking at fashion and music magazines?
4. recycling paper and participating in social activities?

b. When you have money to spend, do you **like**...

1. to buy new cell or computer gadgets?
2. to meet new people or learn new things?
3. to go shopping for clothes or go to the beauty salon?
4. to buy food to feed stray dogs?

c. You **like** having friends that are...

1. online when you need them.
2. risk takers and adventurous.
3. stylish and have a good sense of color and design.
4. eco-friendly and care about the environment.

d. When you think about the future, **are** you **interested in**...

1. getting to know about tech-advancements?
2. traveling the world?
3. being the creator of new trends?
4. being an environmental activist?

Figura 17. Extractos de las actividades 5 del libro de texto English A2.2. Fuente: English A2.2, Murcia y col. (2016).

5.2.4. Actividades 6 y 7 (de la Unidad 1)

La actividad 6, aborda el tema de *listening* (escuchar) (ver Figura 18). La instrucción es: *Complete. Then listen and check*, (complete, después escucha y revisa). Se comienza la actividad con la instrucción del docente, a continuación, se coloca el audio, donde después de varios intentos, al menos tres, se logrará llenar los espacios en blanco.

Se finaliza la actividad revisando las respuestas y cotejando aciertos y errores. En la misma actividad el libro sugiere dar tips o estrategias, acerca de gramática, en el uso de gerundios y en vocabulario, en el manejo de sufijos, donde se centra la clase, en la explicación docente.

Reflect on Grammar
When you're using more than one verb in a sentence, there are some special combinations you need to do.

Only Gerunds	Gerund and Infinitives	Gerund after Prepositions
I <u>enjoy</u> being indoors.	I _____ to buy new cell or computer gadgets. I _____ having friends that are online when I need them.	I'm interested in _____ the world and _____ a creator.

Grammar Strategy
Pay attention to the principal verb (the first one in these sentences) to identify the combinations.

Vocabulary Strategy
Use suffixes **-or** and **-er** to transform verbs into nouns, and **-ist** to change nouns or adjectives into nouns.

6. Complete. Then listen and check.

Results

4+ You're a nature lover. You'll probably be interested in working as a marine biologist or an ecologist.

3+ You're a _____. You'll enjoy working as a media communicat____ or a fashion design_____.

2+ You're a _____. You'll probably love to be a manag____ or a political lead_____.

1+ You're a _____. You'll be successful as a computer programm_____ or a web special_____.

7. Complete the questions and answers.

A: What does she enjoy _____ (a) in her free time?
B: She is interested in _____ (b) to all kinds of music.
A: Does she like _____ (c), too?
B: Of course, she loves samba!

Project Stage 1

- Write some sentences about a person you admire.
- Get in groups and talk about your persons to discover things in common.

E.g. *Our fathers love to watch sports on TV.*

11

Figura 18. Extractos de las actividades 6 y 7 del libro de texto English A2.2.
Fuente: English A2.2, Murcia y col. (2016).

Por su parte, en la actividad número 7, se propone realizar una acción que implica llenar unos espacios en blanco con preguntas relacionadas al tema, al respecto, la instrucción es, *Complete the questions and answers* (completa y responde las preguntas).

Por último, en el cierre de la lección 1 de la unidad 1, propone una actividad de inicio para el desarrollo del proyecto de la unidad 1, es decir, la fase uno del proyecto, donde se requiere realizar algunas actividades relacionadas al tema.

La primera actividad consiste en, *Write some sentences about a person you admire*, (escribir algunas oraciones acerca de una persona que se admire). Después se

propone, *Get in groups and talk about your persons to discover things in common* (conversar en grupos, acerca de las personas que escribiste y descubrir cosas en común).

Las actividades 5, 6 y 7, proponen actividades basadas en el enfoque gramatical-estructural, se centran mayoritariamente en el uso prescriptivo del idioma, y no en su función comunicativa, como también en la explicación docente como fuente del conocimiento.

De las ocho actividades propuestas en la lección 1 de la unidad 1, tan solo una, se enmarca dentro de la metodología y didáctica comunicativa en la enseñanza- aprendizaje del idioma inglés, cual es la propuesta del proyecto. Estas premisas gramaticales-estructurales, son contrarias al enfoque prescrito en el currículo nacional de inglés 2016, basado en enfoques comunicativos y CLIL, que parten de principios constructivistas del conocimiento.

5.3. Lección 2, 3, 4 (de la Unidad 1)

En las lecciones, 2, 3 y 4 se refuerza el tema sobre gente que inspira. La lección 2, trata el tema de, *¡Great People Inspiring Teens!* (gente grandiosa inspira a los adolescentes). Esta lección consta de cuatro actividades, tres de estas son de corte gramatical-estructural y la otra presenta un enfoque comunicativo. Habla principalmente de Lionel Messi como inspiración adolescente, y en el lado gramatical, habla de las formas de expresar futuro, maneras de expresar deseos, necesidades y decisiones.

La lección 3, trata el tema, *The Creator and His Creation* (El creador y su creación), aquí se habla de la red social Facebook, y su creador Mark Zuckerberg, propone actividades de comprensión lectora y de escritura. Consta de siete actividades, cinco de estas presentan un abordaje gramatical-estructural y otras dos, podrían considerarse que plantean un abordaje comunicativo y metodológico CLIL.

La lección 4, trata el tema, *I Have the Knack* (Yo tengo en don), esta frase es una expresión coloquial, para denota ser poseedor de un talento o habilidad en particular. La lección está enfocada a desarrollar la habilidad de *speaking*, y consta de cuatro actividades, dos de corte gramatical-estructural y las restantes son de corte comunicativo.

Al hacer una revisión de la unidad, denotamos una clara tendencia al enfoque gramatical-estructural, en el abordaje de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés. De las 4 lecciones y 24 actividades, que se compone la unidad, 18 cumplen parámetros que

corresponden al enfoque gramatical estructural, 6 al enfoque comunicativo-CLIL. En otras palabras, el 75% de las actividades responden a metodologías tradicionales en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, y un 25% de las actividades están alineadas a la propuesta metodológica curricular.

5.4. Sección del libro *Comparte tu proyecto (Share your project)*

En este apartado de la unidad, encontramos dos actividades; la primera, se corresponde con una discusión sobre las experiencias del alumno acerca de haber realizado las actividades de las diferentes lecciones correspondientes a la unidad 1, así mismo, también incluye una discusión sobre los aspectos tratados en el tema sobre la gente inspiradora, tanto para el mundo, como para su vida personal. La actividad se presenta en una encuesta que pretende medir lo que aprecian los alumnos sobre los diversos temas, además de una autoevaluación (ver Figura 19).

Real Communication

Share Your Project

1. Discuss your experience.

a. What do you find inspiring in your classmates?

<input type="checkbox"/> their looks	<input type="checkbox"/> their talents	<input type="checkbox"/> their achievements
<input type="checkbox"/> their personalities	<input type="checkbox"/> their clothes	other: _____

b. According to your experience, identify and rank (5 - most; 1 - least) how important these personality types are when working in groups.

<input type="checkbox"/> the leader	<input type="checkbox"/> the joker	<input type="checkbox"/> the rebel
<input type="checkbox"/> the brainy one	<input type="checkbox"/> the eco-friendly person	other: _____

c. Check what you learned (L) or need to learn (NL).

<input type="checkbox"/> to accept my partners just as they are	<input type="checkbox"/> to help my partners
<input type="checkbox"/> to look for creative ways to solve problems	<input type="checkbox"/> to take the initiative
<input type="checkbox"/> to share ideas	

d. Evaluate your process.

	Always	Sometimes	Never
• I contributed interesting and relevant information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• I had a positive attitude about the activity.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 19. Extractos de las actividades *Share your project* del libro de texto English A2.2. Fuente: English A2.2, Murcia y col. (2016).

En la actividad 2, se propone una lectura acerca del porqué se etiquetan a las personas con ciertos adjetivos, dependiendo de sus gustos. También, motiva a responder algunas preguntas de comprensión lectora, y presenta consejos para realizar la

presentación de los hallazgos del tema del proyecto. Estos consejos se componen de estructuras del idioma, utilizadas en presentaciones (Ver Figura 20).

2. Read and answer.

Understanding personality and people's preferences is an important issue for many different professionals. Psychologists, teachers, researchers, marketers, etc. use labels to fit people into certain descriptors such as *tech-heads*, *rebels*, *nature lovers*, etc. These descriptors are used for example to target a product (a book or piece of clothing) or to discover the important characteristics of outstanding people who have made a difference in the world. Unfortunately, sometimes people label others to place them in boxes and limit their growth. For instance, when a characteristic of an individual is over-generalized and projected into a group, e.g. "all tech-heads are addicted to the net." In short, even when individuals are easily identified and labeled, everybody is unique.

- What's the reason that people are labeled?
- Why do you think labeling limits people's growth?
- Why do people pay attention to the lives of others?

Give your Presentation

- Give a basic introduction of the person you chose and his / her personality.
- Talk about the different aspects you investigated.
- Explain clearly why you chose that person as someone who inspires you.
- Give biographical information to illustrate those aspects.

Useful Expressions

- To introduce the group: Good morning, this is my group ... I'm ... and this is...
- To introduce the topic: We're going to talk about...
- To list one of the many qualities of the person: We admire this person because for one thing,...
- To give reasons: He's our VIP (very inspiring person) because...

I love technology.

I love nature.

Figura 20. Extractos de las actividades de la actividad 2 del libro de texto English A2.2.
Fuente: English A2.2, Murcia y col. (2016)

Esta actividad, podría ser considerada dentro del enfoque comunicativo-CLIL, debido a que el tratamiento del tema se centra en la comprensión del contenido, más que en aprender estructuras del idioma meta, sin embargo, en el apartado de consejos, *useful expressions*, propone estructuras que andámian la presentación oral de un proyecto, expresiones sólidas que estructuran formas de hablar, usadas con frecuencia en el enfoque tradicional.

5.5. Sección del libro *Conviértete en tu sueño (Becoming your dream)*

Por último, en la unidad, tenemos una actividad de múltiples entradas, que comprende una lectura en forma de comics, en la cual pretende motivar a la lectura, con lecturas cortas y sencillas, plagadas de ayudas visuales y también de audio, que permitirán una comprensión más profunda del tema.

Comic
Becoming Your Dream!

Listen and read.

1. One day, Gina discovered her passion was music! She loves listening to music and going to concerts.

I want to become a great singer!

I need to look trendy!

2. In class Gina daydreams too much.

This is my opportunity!

3. That day, Gina is not satisfied with her image. It took time.

Look! The Trendy Rockers are looking for a guitar player.

4. When she arrived at the club, the audition was already over. They found someone else.

You need to achieve your dreams by working hard. That's what really counts!

5. Gina's dream is over....

6. But Gina's not alone. She still needs another opportunity.

7. Gina starts to practice and practice....

8. Finally, she's going to be a great singer!

Figura 21. Extractos de las actividades de la actividad *Becoming your dream* del libro de texto English A2.2.

Fuente: English A2.2, Murcia y col. (2016).

Tal como se observa, esta actividad cumple con el enfoque comunicativo-CLIL, debido a que está centrada a la comprensión de contenido. Por lo que se contribuye a centrarse en el contenido y su contexto, y no en su decodificación gramatical. El aprendizaje del idioma inglés, toma un papel secundario, donde el desarrollo del tema se

convierte en el centro de discusión y objetivo de clase. El aprendizaje del idioma meta se genera por asimilación.

5.6. Sección del libro *Quiz time*

En este apartado, el libro presenta una parte de evaluación sobre las destrezas y habilidades trabajadas en la unidad. En general, la evaluación comprende un test de base estructurada, enfocada a medir la comprensión de las estructuras gramaticales tratadas, la consolidación de vocabulario, y una parte de *listening*.

También encontramos, un apartado de autoevaluación, donde se considera si después de trabajar la unidad, podemos manejar los temas. Por ejemplo: hablar de los tipos de personalidad, preferencias e intereses, como también describir gente inspiradora. En una escala que incluye como opciones: *very well, ok, and Little* (Ver Figura 22). Las evaluaciones de base estructurada son frecuentemente utilizadas en los enfoques tradicionales en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Quiz Time

1. Listen, read and check the correct boxes.

	Kevin	Joe	Nick
a. He enjoys wearing trendy clothes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. He likes nature and loves being outdoors.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. He's a tech-head.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. He will write a book about his life.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. He'll go solo or create his own band.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. He'll travel around the world.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



2. Choose the best option.

a. Mike is really _____. He dances and sings beautifully.

1. artistic
 2. brainy
 3. stylish

b. At an early age, Natalie showed her energetic personality. She's a real _____.

1. eco-friendly teen
 2. stylish girl
 3. live wire

c. Go-getters tend to be _____. They love to compete and win.

1. competition
 2. competing
 3. competitive

d. _____ teens are very committed to animal and conservation causes. They always help animals in need.

1. Trend-setters
 2. Eco-friendly
 3. Brainy

3. Complete this paragraph with the correct verb combination.

What's my brother like? Well, for one thing, he's extravagant and the typical rebel. Rebels are _____ (a. be) freedom lovers. He likes _____ (b. look) different. He's very smart though. He's interested in _____ (c. know) all the different views, but he enjoys _____ (d. create) controversy. Recently he decided _____ (e. be) more relaxed and friendly. He plans _____ (f. study) ecology at the university. My parents think he'll _____ (g. become) a great professional.

4. Complete the questions with the correct auxiliary verb. Then, match with the questions.

a. What _____ do you enjoy doing?
 b. How old _____ you when you began to practice taekwondo?
 c. What _____ you do next year?
 d. What _____ you interested in learning?
 e. Why _____ you decide to become a vet?

1. I was 8 years old.
 2. I enjoy surfing the web and chatting with friends online.
 3. I'm interested in learning languages.
 4. Well, for one thing, I love animals.
 5. I will keep studying drawing. It's my thing.

Self-Evaluation

Now I can...

- talk about styles, personality types, preferences and interests.
- describe inspirational people's lives.

Very Well	OK	A Little
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19

Figura 22. Extractos de las actividades de la actividad *Quiz time* del libro de texto English A2.2. Fuente: English A2.2, Murcia y col. (2016).

5.7. Consideraciones generales

En su totalidad, el libro evaluado consta de 280 actividades, repartidas en 6 unidades de 4 lecciones, con un promedio de 24 actividades por unidad, reforzadas por 24 actividades complementarias en el apartado de *workbook*. Del total de las actividades, un 75% responden al enfoque gramatical-estructural para el abordaje de la enseñanza-aprendizaje del inglés, y el restante 25 % al enfoque comunicativo-CLIL, que es correspondiente a la propuesta curricular de inglés 2016.

De esta manera, el libro evaluado, al contar con el 75% de actividades de corte gramatical, estructuran la enseñanza bajo el mismo enfoque. Los docentes utilizan principalmente el libro evaluado para la planificación y como mediador central de los aprendizajes en la enseñanza del idioma inglés, en consecuencia, se puede deducir que la enseñanza del idioma inglés, en la Unidad educativa Juan Pío Montufar se basa en el enfoque gramatical- estructural.

En el análisis selectivo del libro, se evidenció que, debido a su gran cantidad de ejercicios gramaticales, el libro presenta una desarticulación metodológica con respecto a la enseñanza del idioma inglés que se propone en la reforma curricular Inglés 2016, donde se plantea un proceso de enseñanza del idioma inglés, en base a un enfoque comunicativo e interdisciplinario (CLIL), alejado de aprendizajes memorísticos, descontextualizados y prescriptivos.

Las actividades del libro evaluado, tanto las gramaticales como las comunicativas interdisciplinarias (CLIL), mantienen cierto nivel de desarticulación en el desarrollo de los temas, contenidos y destrezas que se esperan como objetivo, con respecto a la propuesta curricular nacional de educación media bachillerato. Esta desarticulación, contribuye a aislar la enseñanza del idioma inglés frente a las demás asignaturas estudiadas en la institución educativa, dándole un papel secundario y disciplinar. Para generar aprendizajes significativos interdisciplinarios los temas a tratar en la enseñanza del idioma inglés tienen que tener, necesariamente articulación con los temas, contenidos y destrezas desarrolladas en las demás asignaturas.

Las actividades de corte comunicativo e interdisciplinarios (CLIL), en su mayoría, son ignoradas por los docentes en el desarrollo de las clases. Estos, manifiestan que se muestran a favor de abordar la enseñanza del idioma inglés desde enfoques comunicativos, sin embargo, en la práctica, centran su quehacer docente en actividades de enfoque gramatical-estructural, que provoca contradicciones y confusiones

metodológicas en la enseñanza, causando afectaciones a la calidad de enseñanza del idioma meta.

En general, el libro caso propicia el abordar la enseñanza del idioma inglés con el enfoque gramatical-estructural, debido a que la mayoría de sus ejercicios de aprendizaje se basan en este enfoque. El libro de texto evaluado, se constituye como estructurante metodológico para la práctica docente, a razón que la fuente principal de planificación de clase. Este, en el análisis realizado, se percibe doblemente desarticulado, tanto en la propuesta metodológica para la enseñanza del inglés, basada en el currículo inglés 2016, como también, con respecto a la propuesta curricular nacional de enseñanza de bachillerato, que desarrolla contenidos y destrezas, que apuntan a cumplir los objetivos nacionales de educación.

Conclusiones

En este trabajo se realizó una evaluación crítica del libro de texto A2.2 en la enseñanza del idioma inglés, que presenta información de la pertinencia de su utilización, en el marco de la sociedad red, y del uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el campo educativo.

Como primera consideración, se pudo evidenciar que, el libro de texto ha tenido una evolución en el tiempo, donde podemos notar indicios y elementos de su configuración actual en los diversos recursos didácticos utilizados en espacios educativos a lo largo de la historia de la educación. Sin embargo, su presencia es un fenómeno más compatible con la edad media, y con la edad moderna. El nacimiento de los sistemas educativos, como una necesidad de las sociedades industriales nacientes, encontraron un andamio efectivo en el recurso libro de texto, para reproducir su ideal pedagógico y proyecto social masivamente. En la actualidad el libro de texto, no ha cambiado mucho en su utilización y fines, sin embargo, está siendo rebasado por la nueva revolución informática, que desplaza el centro de fuente de información y conocimiento a la red y presenta recursos alternativos en su lugar.

Como segunda consideración, se pudo evidenciar que el libro de texto, está siendo desplazado por la recursividad que ofrecen las sociedades red y las TIC. Dicho desplazamiento consiste en el cuestionamiento como fuente central de obtención de información y construcción de conocimiento, donde el centro se está desplazando definitivamente a la red. A pesar que, los libros de texto presentan diversas ventajas, en los entornos educativos, para todos los miembros de la comunidad, sus desventajas que parten de las demandas que exigen las nuevas sociedades interconectadas y su recursividad, en lo pedagógico, metodológico y administrativo, rebasan sus alcances.

Como tercera consideración, partiendo del estudio de caso, se evidenció que, el libro English A2.2 consta de poca incidencia, frente a las nuevas alternativas de enseñanza del idioma inglés, en el marco de las nuevas sociedades red y sus recursos. Esto debido a que las TIC, han elevado su influencia en el ejercicio docente, como, fuente de consulta y planificación, mediación didáctica, y practicidad en la administración, en comparación con el libro de texto.

A demás, el libro English A2.2, no es un material didáctico que refleje la propuesta curricular de manera pertinente, a razón que incide a estructurar la metodología de enseñanza, hacia el enfoque gramatical-estructural o tradicional, debido a que la mayoría de actividades que encontramos en el libro, propenden a ejercicios y actividades de corte gramatical. Los docentes dejan de lado el apartado de proyectos, donde se encuentran actividades relacionadas al enfoque comunicativo y CLIL en la enseñanza del idioma inglés, y se concentran en actividades de base estructurada propuestas en el libro. Marcando una tendencia al enfoque tradicional de enseñanza. Situación que entra en contradicción con lo prescrito en la propuesta curricular.

Finalmente, el libro English A2.2, no es considerado como un mediador adecuado para alcanzar los objetivos de aprendizaje, debido a percibirlo, poco motivante, poco compatible con la planificación docente, y no permitir el trabajo autónomo de los estudiantes.

Como cuarta consideración, se evidencia confusiones en el conocimiento docente sobre el enfoque comunicativo y CLIL, relacionadas, en el cómo se materializa estas propuestas, en el ejercicio de enseñanza. Los docentes tienden a rechazar enfoques gramaticales o tradicionales, a defensa de recursos didácticos, y metodológicos basados en enfoques comunicativos, sin embargo, su mayor ejercicio docente en la enseñanza se basa en actividades que refuerzan enfoques gramaticales-estructurales o tradicionales. A demás, se evidencia que la planificación a base del libro, se presenta como normativo e indicador de cumplimiento, para medir la calidad docente, situación que potencia la incidencia a su utilización.

Obras citadas

- Alexa Internet, Inc. 2022. «youtube.com Competitive Analysis, Marketing Mix and Traffic - Alexa». Web Traffic Information. Alexa. 2022. <https://www.alexa.com/siteinfo/youtube.com>.
- Arias, Ximena. 2014. «Conozca las funciones de la herramienta Google Classroom». Blog Periodístico Especializado. *ENTER.CO* (blog). 13 de agosto de 2014. <https://www.enter.co/cultura-digital/ciudadinteligente/google-classroom-una-herramienta-para-dictar-clases-en-tiempo-real/>.
- Auquilla, Diego Patricio Ortega, y Roxana Aucahuallpa Fernández. 2017. «La Educación Ecuatoriana en Inglés: Nivel de Dominio y Competencias Lingüísticas de los Estudiantes Rurales». *Revista Cientific* 2 (6): 52-73. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.3.52-73>.
- Bierman, Paul. 2006. «Reconsidering the Textbook». workshop for NSF DTS and CAREER awardees. <http://serc.carleton.edu/files/textbook/summary.pdf>.
- Bonafé, Jaime Martínez. 2008. «Los libros de texto como práctica discursiva». *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 1 (1): 62-73.
- Borja, Isabel. 2005. «Caracterización del libro de texto de castellano para la educación primaria colombiana: tipología y componentes». *Revista Iberoamericana de Educación* 36 (2): 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie3622822>.
- Castillo, Melanie. 2017. «Estandarización de procesos para el mejor funcionamiento administrativo de la empresa Foto Estudio Proaño.» Tesis, Quito: PUCE. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/1840>.
- Celis, Zaida. 2011. «LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS EN MÉXICO. VIGENCIA Y PERSPECTIVAS». En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-8. Mexico. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2420.pdf.
- Center Science&Arts. 2019. «Aprender inglés por asimilación y no por repetición.» Web Institucional. Science & Arts. 3 de abril de 2019. https://www.scienceandarts.es/post/aprender_por_asimilación.

- Cobo, Cristóbal, y John Moravec. 2011. *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1727>.
- Coyle, Do., Bernardette Holmes, y Lid King. 2009. «Towards an integrated curriculum – CLIL National Statement and Guidelines». Guidelines. The Languages Company. <http://www.rachelhawkes.com/PandT/CLIL/CLILnationalstatementandguidelines.pdf>.
- Crespi, Albert, y Antonio Cañabate. 2010. «¿Qué es la Sociedad de la Información?. Análisis de la Evolución y Tendencias Futuras de la Sociedad de la Información.» Cátedra Telefónica-UPC. <https://catedratelefonica.upc.edu/ca/documents/lilibres/docs/bfque-es-la-sociedad-de-la-informacion>.
- Delarbre, Raúl Trejo. 2001. «Vivir en la Sociedad de la Información: Orden global y dimensiones locales en el universo digital». *CTS+I: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, n.º 1: 1.
- Díaz-Criado, Enrique Silvela. 2004. «Manuel Castells: la era de la información individualismo y comunalismo en el origen de la violencia del siglo XXI». *Cuadernos de estrategia*, n.º 124: 147-72.
- EcuRed. 2022. «Sociedad red». Enciclopedia en línea. Sociedad red. 2022. https://www.ecured.cu/Sociedad_red.
- «EF EPI 2021 – EF English Proficiency Index – Ecuador». 2022. Web Institucional. EF English Proficiency Index. 2022. <https://www.ef.com.ec/epi/regions/latin-america/ecuador/>.
- El Mercurio. 2011. «La literatura local recibe un duro golpe con el cierre del área de ficción de Norma». *Emol*, 1 de septiembre de 2011. <https://www.emol.com/noticias/magazine/2011/09/01/501084/la-literatura-local-recibe-un-duro-golpe-con-el-cierre-del-area-de-ficcion-de-norma.html>.
- Ellsworth, Nancy J., Carolyn N. Hedley, y Anthony N. Baratta. 1994. *Literacy: A Redefinition*. Psychology Press. https://books.google.com.ec/books?id=3wYqKU6bED8C&pg=PA39&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false.
- Fernández Palop, María Pilar, Presentación Ángeles Caballero García, y José Antonio Fernández Bravo. 2017. «El libro de texto como objeto de estudio y recurso

- didáctico para el aprendizaje : fortalezas y debilidades». *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/130204>.
- Forero, Isabel. 2009. «LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO». *Revista Científica General José María Córdova* 5 (7): 40-44.
- Guthrie, James. 2002. *Encyclopedia of Education*. Segunda. EEUU: Macmillan Reference.
- Ley orgánica de educación intercultural*. 2011. Vol. Segundo Suplemento.
<https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>.
- López, Elena. 2015. «Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua». Tesis, España: Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47686/1/Vision_practica_del_enfoque_comunicativo_de_la_lengua_GARCIA_LOPEZ_ELENA.pdf.
- Lopez, Liliana. 2018. «El enfoque comunicativo y aprendizaje del idioma ingles en los estudiantes del Centro de idiomas de la Universidad Nacional “Daniel Alcides Carrión” – Pasco». Tesis de maestria, Perú: UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN.
http://repositorio.undac.edu.pe/bitstream/undac/1020/1/T026_04072304_M.pdf.
- Machado, Jonathan. 2019. «Ecuador tiene el peor nivel de inglés de América Latina». *Primicias*, 2019, sec. Sociedad.
<https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/idioma-ingles-estudiantes-convenio-educacion-profesores/>.
- Mafla, Rosa. 2013. «El eslabón débil de la cooperación internacional, una reflexión a partir del proyecto de inglés cradle». Tesis, Quito: FLACSO-Ecuador.
<https://1library.co/document/dy4x71vz-eslabon-debil-cooperacion-internacional-reflexion-partir-proyecto-ingles.html>.
- Maldonado, Lizbeth Alejandra Guevara, Eder Magaña, y Ana Picasso. 2019. «EL USO DE GOOGLE CLASSROOM COMO APOYO PARA EL DOCENTE». En *CONISEN*, 14. Mexico.
<http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/5/P717.pdf>.
- Manacorda, Mario. 1983. *Historia de la Educación*. Primera. Vol. 1. Siglo XXI.
http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Teoria%20pedagogica,%20genesis%20y%20desarrollo/pdfcoffee.com_-

manacorda-ma-historia-de-la-educacion-de-la-antiguedad-al-1500-5-pdf-free.pdf.

- Marshall. 1994. *Understanding Media The extensions of man*. The MIT Press; Reprint edition. <https://designopendata.files.wordpress.com/2014/05/understanding-media-mcluhan.pdf>.
- Meneses, Nacho. 2020. «'Apps' educativas para rediseñar la educación del futuro». *EL PAÍS*, 2020, sec. Formación. https://elpais.com/economia/2020/09/23/actualidad/1600864548_666566.html.
- Mera, Maria. 2014. «LAS VENTAJAS DEL MÉTODO DIRECTO SOBRE EL MÉTODO DE GRAMÁTICA/TRADUCCIÓNEN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA». Ensayo Académico, Quito: Universidad de los Hemisferios. <http://dspace.uhemisferios.edu.ec:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/213/Ensayo%20Acad%C3%A9mico%20Mar%C3%ADa%20Jos%C3%A9%20Mera%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Mina Digital. 2019. «Qué son las Apps y sus Características». Blog Informativo. *La Mina Digital* (blog). 20 de noviembre de 2019. <https://www.laminadigital.es/que-son-las-apps-origen/>.
- Ministerio de Educación. 2016. «Lengua Extranjera». Web Gubernamental. LENGUA EXTRANJERA. 2016. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>.
- . 2018. «Currículo». Web Gubernamental. *Currículo* (blog). 2018. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>.
- . 2022. «Ley Orgánica de Educación Intercultural Ecuador - LOEI 2022 elyex». Blog Informativo. Ley Orgánica de Educación Intercultural Ecuador – LOEI. 3 de febrero de 2022. <https://elyex.com/ley-organica-de-educacion-intercultural-ecuador-loei/>.
- Mominó, Josep. 2006. «¿Una práctica pedagógica para la sociedad red? Un análisis de la acción docente en el ámbito educativo no universitario». *Internet Interdisciplinary Institute*, 2006. <https://gredos.usal.es/handle/10366/56507>.
- Mora, David. 2012. «Concepción y características de los libros de texto y otros materiales para el aprendizaje y la enseñanza Primera parte». *Revista Integra Educativa* 5 (1). http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:owxq_7U33ycJ:www.s

- cielo.org.bo/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1997-40432012000100002+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ec.
- Murcia, Mariluz, Carlos Sanabria, y Miguel Rodríguez. 2016. *English A2.2, Student's Book*. Primera. Libro de Texto Educativo. Quito: Grupo Editorial Norma SA. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/09/librotexto/In_English-A2.2_StudentsBook.pdf.
- Padilla, Edison J., Gladys I. Portilla, y Manuel Torres. 2021. «Autonomous learning and digital platforms: use of YouTube tutorials of young people in Ecuador». *Pedagogical Studies; Vol. 46 Núm. 2 (2020); 285-297*, enero. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200285>.
- Palacios, Luis Armando Ramos, y Luis Manuel Casas García. 2018. «Demanda Cognitiva de Estándares Educativos y Libros de Texto para la Enseñanza del Álgebra en Honduras». *Bolema: Boletim de Educação Matemática* 32 (diciembre): 1134-51. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a19>.
- Porras, Daniela. 2013. «Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua». Tesis de maestría, España: Universidad Internacional de La Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013_03_27_TFM_ESTUDIO_D%20EL_TRABAJO.pdf?sequence=1.
- Puche, Sebastián Molina, y Angel Alfaro Romero. 2019. «Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes de la Región de Murcia». *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado* 22 (2): 187-97.
- Robles, Carmen Silva, Gloria Jiménez Marín, y Rodrigo Elías Zambrano. 2012. «De la sociedad de la información a la sociedad digital: Web 2.0 y redes sociales en el panorama mediático actual». *F@ro: revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, n.º 15: 6.
- Rock Content. 2019. «Sociedad de la información: ¿qué es y cómo se estructura?» Blog Informativo. *Rock Content - ES* (blog). 5 de agosto de 2019. <https://rockcontent.com/es/blog/sociedad-de-la-informacion/>.
- Salas, Jose Alonso. 2012. *Historia General de La Educación*. Primera. Mexico: RED TERCER MILENIO S.C.

http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf.

- Sampieri, Roberto, Carlos Collado, y Maria Batista. 2014. *Metodología de la Investigación*. Sexta. Mexico: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Silva-Peña, Ilich, y Isabel Salgado Labra. 2013. «Uso de wikis como herramienta de trabajo colaborativo en un proceso de formación inicial docente». *Ciencia, docencia y tecnología*, n.º 46 (mayo): 165-79.
- Van Dijk, Teun. 2005. «Ideología y análisis del discurso». *Utopía y Praxis Latinoamericana* 10 (29).
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200002.
- Vargas, Roy. 2008. «EL CONCEPTO DE IDEOLOGÍA EN PAUL RICOEUR». *Revista de Ciencias Sociales* 1 (119): 153-61.
- Wakefield, John F. 1998. *A Brief History of Textbooks: Where Have We Been All These Years?* <https://eric.ed.gov/?id=ED419246>.