



---

# **Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Máster Universitario en Investigación Aplicada a la Educación**

Trabajo de Fin de Máster

**Selección de libros de texto para el área de Lengua y  
Literatura: una aproximación discursiva a procesos y  
procedimientos docentes en el contexto argentino**

Presentado por

**María Beatriz Taboada**

Tutoras

**Dra. Henar Rodríguez Navarro**

**Dra. Paloma Castro Prieto**

Valladolid, Mayo de 2017

## RESUMEN

El trabajo aborda decisiones de orden técnico, teórico y metateórico vinculadas a la selección de libros de texto del área de Lengua y Literatura asumidas por docentes argentinos de educación secundaria. Para ello, a través de un cuestionario, sometido a juicio de expertos, y entrevistas semiestructuradas, hemos recuperado el discurso de docentes que conforman una muestra significativa. Inscibimos nuestra investigación en el paradigma interpretativo y recurrimos a principios tanto teóricos como metodológicos del Análisis del Discurso para el análisis de datos e interpretación de los resultados obtenidos. El recorrido realizado ha permitido observar vinculaciones entre las decisiones de distinto orden asumidas por los docentes así como el protagonismo de las dimensiones contextuales en los procesos de selección. Entendemos que un factor central de la indagación lo constituye la concepción del libro de texto que manifiestan los docentes y en función de la cual asumen decisiones para sus prácticas, así como la existencia de diferentes interacciones con estos materiales didácticos que trascienden las dinámicas áulicas y permiten pensar articulaciones y tensiones entre el microsistema educativo, el mesosistema institucional y el macrosistema administrativo.

*Palabras clave:* libro de texto, procesos de selección, decisiones técnicas, decisiones teóricas, decisiones metateóricas

## ABSTRACT

This work analyses technical, theoretical and meta-theoretical decisions made by Argentine high school teachers in relation to the selection of Language and Literature textbooks. With this aim, by means of a questionnaire revised through expert judgement and semi-structured interviews, we have been able to recover teachers' discourse to build a significant sample corpus. Our research is framed in the interpretative paradigm and we resource to theoretical and methodological principles within Discourse Analysis to examine data and interpret the results obtained. The path followed has taken us to observe the links established among the varied decisions made by the teachers as well as the contextual dimensions as protagonists in the selection process. We understand that a main factor in the enquiry is constituted by the conception of the textbook expressed by the teachers which guides the decisions made for their practices, as well as the existence of different interactions with these didactic materials which go beyond classroom dynamic and let us consider articulations and tensions between the educational microsystem, the institutional mesosystem and the administrative macrosystem.

*Keywords:* textbook, selection process, technical decisions, theoretical decisions, meta-theoretical decisions



## ÍNDICE GENERAL

RECONOCIMIENTOS .....	ix
1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Motivación y justificación .....	2
1.2. Problemática e interrogantes planteados.....	6
1.3. Delimitación del objeto de estudio .....	7
1.4. Objetivos.....	11
1.5. Estructura y organización del trabajo .....	12
2. ASPECTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	13
2.1. Investigaciones en torno al libro de texto: hacia un estado de la cuestión .....	13
2.2. Sistemas educativos y políticas de provisión de materiales: niveles macro, meso y micro.....	24
2.2.1. La educación secundaria en el sistema educativo argentino.....	25
2.2.1.1. El currículum de Lengua y Literatura en la educación secundaria obligatoria .....	28
2.2.2. Las políticas de provisión de libros de texto.....	34
2.2.3. La escuela como espacio ecológico de cruce de culturas .....	36
2.2.4. El docente y la toma de decisiones curriculares .....	38
2.3. Discurso y educación .....	42
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DE LA INVESTIGACIÓN ..	47
3.1. Decisiones metodológicas.....	47
3.1.1. La investigación cualitativa .....	49
3.1.2. La elección del contexto .....	52
3.1.3. Características de la muestra.....	54
3.1.4. Procesos y procedimientos para la investigación.....	57
3.1.4.1. Instrumentos de recogida de datos .....	59
3.1.4.1.1. El cuestionario .....	60
3.1.4.1.2. La entrevista.....	73
3.2. Obtención de datos y tratamiento .....	75
3.3. Criterios de validación de la investigación .....	78
4. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	83
4.1. Dimensiones contextuales.....	84
4.2. Decisiones técnicas .....	94
4.3. Decisiones teóricas .....	107

4.4. Decisiones metateóricas.....	122
5. CONCLUSIONES .....	129
REFERENCIAS .....	135
APÉNDICES .....	151
Apéndice A. Guía para el juicio de expertos .....	151
Apéndice B. Versión final del cuestionario .....	161

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de libros de texto en función de su formato didáctico.....	17
Tabla 2. Organización en niveles de la educación obligatoria argentina .....	26
Tabla 3. Recorridos y contenidos para el primer año de la educación secundaria en Entre Ríos.....	31
Tabla 4. Recorridos y sugerencias estratégico-metodológicas para segundo y tercer año del CBC .....	32
Tabla 5. Perfil de los docentes participantes .....	55
Tabla 6. Núcleos temáticos y definición de aspectos focales para la elaboración del cuestionario.....	60
Tabla 7. Ítems no incluidos en la revisión solicitada a los jueces expertos españoles ...	63
Tabla 8. Estadísticos descriptivos correspondientes a las evaluaciones de los ítems del cuestionario.....	64
Tabla 9. Observaciones y sugerencias por parte de los jueces expertos y decisiones asumidas .....	66
Tabla 10. Evaluaciones y modificaciones vinculadas a la prueba inicial del cuestionario .....	72
Tabla 11. Docentes entrevistadas .....	73
Tabla 12. Ejes temáticos y focos para la realización de las entrevistas.....	74
Tabla 13. Códigos de transcripción empleados .....	75
Tabla 14. Ventajas y desventajas del libro de texto .....	108

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proceso de construcción de significados del libro de texto.....	16
Figura 2. Claves de interpretación para las prácticas educativas .....	38
Figura 3. Ámbitos de decisión docente .....	42
Figura 4. Modelo tridimensional del discurso .....	44
Figura 5. Continuidad entre enfoques de investigación .....	51

Figura 6. Ubicación de la Provincia de Entre Ríos y de la ciudad de Concepción del Uruguay.....	53
Figura 7. Fases del proceso de investigación realizado.....	58
Figura 8. Presencia del libro de texto en la escuela.....	97
Figura 9. Esquema para la revisión de decisiones asumidas .....	133

## **SIGLAS Y ABREVIATURAS EMPLEADAS**

Act. – Actividades
Al. – Alii (otros)
APA – American Psychological Association
Art. – Artículo
C – Cuestionario
CAST – Centre for Applied Special Technology
CBC – Ciclo Básico Común
CEINCE – Centro Internacional de la Cultura Escolar
CGE – Consejo General de Educación
E – Entrevista
ELE – Español como lengua extranjera
EPT – Educación para todos
Esc. – Escuela
Etc. – Etcétera
GEI – Georg Eckert Institut
Gest. – Gestión
Hs. – Horas
IARTEM – International Association for Research on Textbooks and Educational Media
IFD – Instituto de Formación Docente
IIPE – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
J – Jurado
MANES – Manuales escolares
Nº - Número
ONU – Organización de las Naciones Unidas
p. – Página
PIIE – Programa Integral para la Igualdad Educativa
pp. – Páginas
Prof. E.P. – Profesor para la enseñanza primaria
s/f – Sin fecha
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences
TIC – Tecnologías de la información y la comunicación
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



“Puesto que ningún conocimiento puede dar explicación de todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos. (...) No hay conocimiento que no sea conocido por alguien para algún propósito. Todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos.” (de Souza Santos, 2014, pp. 45-46)



## RECONOCIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin la generosidad de docentes que compartieron reflexiones y experiencias vinculadas a sus prácticas cotidianas.

Asimismo, todo el proceso de investigación realizado se ha enriquecido desde el intercambio con mis directoras a quienes agradezco sus ideas, su aliento y la mirada atenta y comprometida con la que acompañaron mi recorrido.

El trabajo tiene, además, numerosas huellas de los aprendizajes que ha propiciado el Máster, del intercambio con docentes y compañeros que tuve la suerte de encontrar en esta experiencia tan enriquecedora y estimulante.

Finalmente, agradezco a la Fundación Carolina y a la Universidad de Valladolid por el otorgamiento de la beca de posgrado que me trajo a esta instancia de formación y desarrollo personal, por permitirme descubrir esta ciudad y esta universidad en la que me he sentido tan a gusto y desde la que he podido pensar nuevos desafíos y oportunidades para mis prácticas profesionales.

Unas palabras finales para mi familia por su apoyo y acompañamiento incondicional.



## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de este trabajo hemos abordado procesos y procedimientos vinculados a la selección de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, a través del discurso de docentes argentinos que se desempeñan en escuelas secundarias de una localidad en particular. Asimismo, asumimos una aproximación descriptiva a la temática mencionada, centrada en el modo en que dichos docentes<sup>1</sup> conceptualizan los procesos de toma de decisión que realizan y las dimensiones contextuales que los encuadran.

Al respecto, el foco en el discurso ha tomado en cuenta la naturaleza fugitiva de las prácticas y la posibilidad de acceder a ellas a partir del testimonio de sus participantes. Tal como afirma Perrenoud (2007):

La acción es, por naturaleza, fugitiva, nace, se desarrolla y concluye. Sólo quedan restos, unos en la memoria del actor, otros en su entorno, incluido el pensamiento de sus compañeros o adversarios del momento. Poco importa que todo suceda en una fracción de segundo o en varias semanas: una vez concluida, la acción pertenece al pasado, únicamente podemos *reconstituirla*, a la luz de los testimonios que aportan las personas, los escritos y los restos materiales (pp. 141-142).

Desde estas consideraciones iniciales, en los siguientes apartados de esta introducción presentaremos la motivación que ha guiado la elección de la temática así como su justificación, expondremos la problemática y los interrogantes que orientaron nuestro trabajo, delimitaremos el objeto de estudio abordado, explicitaremos los objetivos perseguidos y expondremos brevemente la estructura y organización general de este informe.

---

<sup>1</sup> Somos conscientes de la importancia de sostener un uso no sexista del lenguaje y manifestamos nuestra sensibilidad al respecto. Sin embargo, en diferentes ocasiones hemos debido recurrir al uso del masculino para referirnos a ambos géneros gramaticales, intentando evitar desdoblamientos que dificultan la lectura.

## **1.1. Motivación y justificación**

El libro de texto ha sostenido su presencia en las escuelas trascendiendo reformas educativas, la convivencia con otros materiales didácticos y modos diferentes de interacción con su contenido (Carbone, 2003; Escolano Benito, 1998b, 2006a; Fernández Reiris, 2005; Martínez Bonafé, 2002; Romero, 2015).

A esta presencia han contribuido activamente la amplitud y abstracción de algunos documentos curriculares emanados de organismos de gestión de la educación —fundamentalmente en el contexto de reformas educativas—, cuando los mismos no han sido acompañados de instancias suficientes de actualización o formación permanente del profesorado. Así, investigaciones realizadas en Argentina, por ejemplo, muestran que la situación descrita ha orientado “apropiaciones y selecciones de contenidos según las características de los docentes, de los alumnos y de los materiales pedagógicos disponibles, en particular los libros de texto” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 134).

De este modo, el protagonismo asumido por el libro de texto como objeto de difusión del saber y la cultura (Gimeno Sacristán, 1995) suele fortalecerse cuando la presentación del currículum a los docentes es limitada.

Asimismo, en diferentes países —entre los que podemos localizar a la Argentina— esta presencia se ha visto reforzada también por el protagonismo del Estado en la compra de libros de texto y manuales<sup>2</sup> para diferentes niveles de la educación obligatoria (Llinás, 2005).

En este marco, las investigaciones que han enfocado las mediaciones que vinculan a libros de texto y docentes se han centrado fundamentalmente en lo que el docente hace, puede o debe hacer —desde un enfoque prescriptivo— con esos materiales didácticos pero no en los procesos previos de toma de decisión vinculados a la selección de materiales didácticos. Dichos procesos resultan, a nuestro juicio, especialmente significativos, dado que el docente interviene en el contexto de discursos en pugna que ubican al libro de texto como garantía de una mejor calidad de la educación, tales como estudios nacionales e internacionales, prescripciones curriculares,

---

<sup>2</sup> Aunque en diferentes momentos de este trabajo utilizaremos de modo indistinto las expresiones manual y libro de texto, cabe aclarar que en las instituciones educativas argentinas suele establecerse una diferenciación entre ambos: mientras el manual es más frecuente en la educación primaria e incluye apartados para diferentes asignaturas, el libro de texto suele estar destinado solo a una de ellas (Lengua, Ciencias Sociales, etc.).

políticas de provisión de materiales, etc., frente a los cuales despliega un conjunto de prácticas que dan cuenta de negociaciones de sentido y posicionamientos.<sup>3</sup>

Al respecto, la UNESCO (2015), en su *Informe de seguimiento de la EPT (Educación para todos) en el Mundo*, destacaba “el papel fundamental de los manuales escolares en la mejora del rendimiento de los alumnos” (p. 48). Asimismo, recomendaba invertir en la calidad de la educación, para lo cual asumía que resultaba “necesario proporcionar a todos recursos de aprendizaje suficientes y, en especial, manuales escolares.” (UNESCO, 2015, p. 57). De igual modo, en otro de sus recientes informes afirmaba: “Además de contar con buenos docentes, la mejor manera de mejorar la enseñanza y el aprendizaje es disponer de libros de texto bien elaborados y en cantidad suficiente” (UNESCO, 2016, p. 1).

Por lo expuesto, nos interesa focalizar nuestro trabajo en los **procesos de toma de decisión vinculados a la selección de libros de texto que asume el docente desde el modo en que conceptualiza los mismos**. Tomaremos como área curricular específica la de Lengua y Literatura, considerando la lengua de escolarización, y nos centraremos en el nivel secundario de la enseñanza. Asimismo, plantearemos un abordaje descriptivo mediante una aproximación al contexto argentino.

En este punto, resulta necesario descomponer este planteamiento inicial para explicitar los elementos de la situación problema que serán abordados. Dado que el proceso de focalización realizado, y que intentamos comunicar en estas primeras páginas del informe, ha involucrado necesariamente un posicionamiento personal en la definición de categorías y relaciones relevantes para la situación problema.

Al respecto, consideramos que la selección de libros de texto y otros materiales didácticos<sup>4</sup> constituye un complejo *proceso*<sup>5</sup> de toma de decisiones por parte del docente, en el que se articulan y tensionan aspectos vinculados al microsistema

---

<sup>3</sup> Consideramos necesario explicitar aquí —muy brevemente— que comprendemos al posicionamiento como la ubicación provisoria, y por tanto dinámica, que un sujeto asume frente a diferentes formas de comprender aspectos de la realidad social.

<sup>4</sup> En el contexto de este trabajo hemos recurrido al *Tesaurus* de la UNESCO (2017) para desambiguar el uso de conceptos clave para nuestro trabajo. Así, utilizaremos la denominación de libro de texto para referirnos a un material estructurado, diseñado para su utilización en procesos de enseñanza y aprendizaje (Richaudeau, 1981). Emplearemos también la categoría genérica de material didáctico que remite a todo material concebido para la enseñanza. De este modo, el libro de texto puede ser pensado como una clase específica de material didáctico. Asimismo, emplearemos la expresión recurso, para dar cuenta de un “medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende” (Real Academia Española, 2014).

<sup>5</sup> Definiremos a un proceso como “la evolución de un fenómeno mediante etapas” (Saavedra, 2001, p. 134), como una secuencia de operaciones con el fin de alcanzar un objetivo, destacando fundamentalmente su carácter procesual.

educativo de las prácticas educativas, al mesosistema institucional y al macrosistema administrativo (Terrén, 2004; Verdugo, 2009).

Dicho proceso se sustenta en concepciones educativas y en otros factores que pueden influir en el modo en que son pensadas la formación docente, la planificación de la enseñanza, la intervención educativa, la evaluación, etc. Esta situación se clarifica si consideramos a todo establecimiento educativo como un complejo “espacio ecológico de cruce de culturas” (Pérez Gómez, 1995, p. 7) en el que se tensionan la cultura pública, la académica, la social, la escolar y la privada. La cultura aquí es entendida como una trama de significados socialmente construidos y en la que nos encontramos inmersos (Geertz, 2003), como un conjunto de convenciones mediante las cuales las personas damos forma a nuestra vida social (Díaz de Rada, 2010),

De este modo, el proceso mencionado puede verse influenciado por discursos provenientes de organismos de gestión educativa, de editoriales, de la comunidad escolar, del campo científico e, incluso, de la opinión pública. Desde estos discurso se presenta al libro de texto como garante de una mejor calidad de la educación (Rivas et al., 2007),<sup>6</sup> de eficacia profesional,<sup>7</sup> como una herramienta de control de la dinámica áulica o, por el contrario, como un objeto que dota de seguridad y centralidad al docente (Hargreaves, 2000), solo por mencionar algunos tratamientos que ha recibido en investigaciones previas (Fernández Reiris, 2005; Tosi, 2011).

Asimismo, la selección de un libro de texto u otro material didáctico aparece como resultado de *procedimientos* o conjuntos de acciones profesionales esperadas por parte del docente, que podemos ubicar dentro de las tareas de gestión institucional que realiza (Gimeno Sacristán, 1991). Frente a estas acciones, el mismo puede sentirse interpelado, como mencionamos previamente, por las diferentes culturas que atraviesan la realidad educativa y, además, por los efectos curriculares y extracurriculares de muy diverso tipo que pueden promover los materiales didácticos elegidos, dado que permiten introducir en el contexto áulico no solamente una selección cultural específica — recuperando nuevamente aquí la idea de cruce de culturas propuesta por (Pérez Gómez,

---

<sup>6</sup> Los autores afirman: “El Estado tiene la obligación de distribuir materiales y tecnologías educativas adecuadas, actualizadas y de calidad para todos los alumnos. Entre estos materiales figuran especialmente los libros de texto, los libros de lectura, computadoras con acceso a Internet y materiales de consulta para docentes y padres. Es importante considerar que estos materiales forman parte del eje de la calidad educativa, dado que tienen claros fines pedagógicos y deben ser elaborados por equipos profesionales de especialistas.” (Rivas et al., 2007, p. 101)

<sup>7</sup> A modo de ejemplo, desde el *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2013/4*, elaborado por la UNESCO (2014), se afirmaba: “Para ser eficaces, los docentes necesitan materiales didácticos de buena calidad” (p. 7).

1995)—, sino también prediseños curriculares y situaciones estructuradas de enseñanza y aprendizaje (Choppin, 1992) que definen el rol de docentes y estudiantes.

Debemos mencionar también que estos materiales son integrados de modo muy diverso en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las situaciones descritas se complejizan al centrar la atención en el libro de texto en particular, dado que puede ser pensado como un objeto discursivo complejo, “un acto de lenguaje a través del que se expresan las tensiones entre saberes y poderes” (Martínez Bonafé, 2002, p. 17).

Frente a la selección de estos materiales se planteará entonces una dialéctica entre decisiones personales y condicionantes contextuales que atraviesa el proceso, es decir, una “tensión entre la profesionalidad asumida, en forma individual, como posible y la percepción de la profesionalidad contextualmente configurada por las condiciones exteriores” (Gimeno Sacristán, 1991, p. 36). Entendemos que esta tensión y su complejidad pueden ser vistas como una problemática relevante y desafiante para la investigación, rastreable a través del modo en que los propios docentes dan cuenta de los procesos de selección de libros de texto que realizan.

Asimismo, la focalización en el libro de texto se explica por la importancia que ha recibido este material didáctico en particular en el marco de políticas públicas, por el protagonismo que puede adquirir en las aulas, por las críticas que ha recibido en cuanto a las selecciones curriculares realizadas y al modo en que podrían condicionar el rol de docentes y estudiantes, y por la marcada continuidad en su uso.

Volveremos sobre estas cuestiones en el apartado de aspectos teóricos de este trabajo, desde una perspectiva *étic*,<sup>8</sup> y necesitaremos sumar una mirada *émic* desde la recuperación de los discursos de los propios docentes implicados en los procesos de selección que analizaremos.

---

<sup>8</sup> Utilizamos aquí la distinción *étic* —punto de vista externo— y *émic* —punto de vista interno— (Harris, 1976) para dar cuenta de dos interpretaciones necesariamente complementarias: la asunción de perspectivas externas a los fenómenos que estudiaremos, desde la perspectiva del investigador y la teoría (*étic*), y la propia conceptualización de los fenómenos por parte de los sujetos involucrados en los procesos que pretendemos estudiar (*émic*). El origen de esta distinción se encuentra en el campo de la lingüística y fue acuñada por Pike (1954) para dar cuenta de un doble nivel de análisis: uno fonémico y otro fonético. De los sufijos de estas dos palabras, en inglés, surge la oposición *émic/etic*: “*Emic* refers to categorising behaviour from the perspective of the insider in ways that are meaningful to the people producing that behaviour, while *etic* refers to categorising behaviour from the perspective of an outsider in ways that are applicable to different systems and can be used to compare them.” (Chapman y Routledge, 2009, p. 66).

En este punto, convendría indicar que en el abordaje de procesos de selección y uso de libros de texto se ha priorizado también un enfoque prescriptivo, ligado a un deber ser. Se ha evitado en esos casos una mirada más naturalista que tome en cuenta lo que se puede hacer a partir de las prácticas actuales (Sánchez, 2007), para lo que resulta indispensable profundizar la mirada en los procesos y procedimientos, fundamentalmente desde el punto de vista de los propios docentes. Esta dimensión también resulta clave para nuestro trabajo, dado que nos planteamos la necesidad de conocer más sobre una realidad compleja, respetando dicha complejidad, y apartándonos de miradas prescriptivas sobre el hacer profesional docente.

Entendemos, además, que estos procesos no han constituido un objeto de conocimiento privilegiado en la investigación reciente (Parcerisa Aran, 1996; Prats, 2012), a pesar de que permitirían echar luz sobre el modo en que ciertos materiales y discursos ingresan y perviven en nuestras escuelas, así como sobre necesidades docentes vinculadas a la selección y uso de estas “ayudas educativas” (Knudsen, 2013, p. 2). En estas últimas líneas, entendemos se sintetiza la motivación de nuestro trabajo y su interés.

## **1.2. Problemática e interrogantes planteados**

En el contexto de este trabajo, asumimos que existen tres ámbitos fundamentales de toma de decisiones curriculares por parte del docente (Carr y Kemmis, 1988; Cascante Fernández, 1991, 1995), vinculados a las prácticas —nivel técnico—, a las concepciones educativas —nivel teórico— y a las perspectivas epistemológicas asumidas —nivel metateórico—. En este esquema, la selección de un libro de texto constituiría una decisión técnica, propia de la práctica docente, condicionada por las decisiones asumidas —de modo reflexivo o irreflexivo— en los otros dos niveles. Por ello, entendemos que la toma de decisiones docentes no puede ser pensada como una práctica simple sino como una articulación de procedimientos y procesos que deben ser analizados considerando su inscripción en contextos educativos complejos.

En función de lo expuesto, creemos necesario mencionar tres rasgos fundamentales de los procesos de toma de decisión docente que constituirán el foco de nuestra investigación:

- Su *complejidad*, vinculada a los sistemas y culturas que atraviesan las decisiones,
- Su *situacionalidad*, dado que solamente pueden ser analizados en contexto;
- Su *multidimensionalidad*, a partir de los tres ámbitos de decisión que explicitamos previamente.

Desde estas precisiones, podemos explicitar la pregunta que guiará nuestra investigación: *¿Qué decisiones de orden técnico, teórico y metateórico, vinculadas a la selección de libros de texto para el área de Lengua y Literatura (lengua de escolarización), asumen docentes argentinos?*

Asimismo, partiendo de la pregunta previa, formulamos las siguientes preguntas específicas:

- ¿De qué modo los docentes que conforman una muestra significativa conceptualizan al libro de texto, sus ventajas, desventajas y las dinámicas áulicas que lo involucran?
- ¿Qué indicadores y criterios de selección de libros de texto explicitan los docentes que integran la muestra y qué concepciones educativas y perspectivas epistemológicas fundamentan los mismos?
- ¿Qué prácticas individuales y/o colectivas caracterizan y/o condicionan los procesos de selección de libros de texto que describen los docentes de la muestra?

### **1.3.Delimitación del objeto de estudio**

Asumimos aquí que el objeto de estudio de una investigación es el resultado de una construcción por parte del investigador, desde una perspectiva epistemológica y teórica. Por ello, para avanzar en su conceptualización, consideramos necesario situar primeramente nuestro trabajo en el contexto de la investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Al respecto, Camps (2012) presenta al sistema didáctico como objeto propio de la Didáctica de la Lengua y, por tanto, de la investigación vinculada a dicho campo. De este modo, la interrelación entre docente, discente y la lengua como objeto de aprendizaje, se ubica en el centro de sus intereses, en relación y tensión a su vez con

otros sistemas de actividad. Esto implica que “no será posible interpretar lo que ocurre en el espacio que configuran estos tres elementos sin tener en cuenta sus interrelaciones” (Camps, 2012, p. 28). Sin embargo, dado que no resulta posible abordar la complejidad del sistema en su totalidad, las investigaciones suelen centrarse en alguno de sus elementos, siempre considerando su relación con los restantes.

Consideramos oportuno recuperar también aquí la propuesta de Mendoza Fillola (2011), quien organiza las investigaciones en el campo de la didáctica de las primeras lenguas en torno a cinco grandes ámbitos: investigaciones centradas en procesos, en metodologías, en contextos, en creencias y, finalmente, en contenidos. Aunque no se trata de ámbitos fijos, podemos proponer inicialmente la localización de nuestro trabajo dentro del primero de ellos.

En este marco interpretativo, entendemos que desde el título mismo propuesto para este trabajo hemos dado cuenta de una focalización inicial del objeto de estudio (Sirvent y De Angelis, 2011) en un proceso particular —el de selección—, frente a un tipo de material didáctico —libro de texto—, en un espacio curricular —Lengua y Literatura, considerando la lengua de escolarización—, en agentes específicos del sistema educativo —docentes— y en un contexto geográfico —Argentina, desde la focalización en una ciudad específica—. Tal como mencionáramos previamente, tomaremos como objeto de estudio para nuestro trabajo *procesos y procedimientos de toma de decisión docente vinculados a la selección de libros de texto para el área de Lengua y Literatura —lengua de escolarización— en el contexto argentino*, partiendo de una muestra significativa de docentes que desarrollan actividades docentes en la ciudad de Concepción del Uruguay, en la Provincia de Entre Ríos.<sup>9</sup>

Al respecto, asumimos con Sirvent y Llosa (2012) que “no se entiende un objeto si no se describe la historia de la construcción epistemológica del mismo” (p. 399). Por ello, junto con el esbozo inicial de algunas conceptualizaciones teóricas que hemos presentado, asumimos definiciones complementarias que quisiéramos explicitar muy brevemente.

En primer lugar, nos centraremos en el área de Lengua y Literatura, considerando la lengua de escolarización, por tratarse de nuestra área profesional de procedencia pero, también porque desde el surgimiento de los enfoques comunicativos

---

<sup>9</sup> Abordaremos con más detalle esta decisión al presentar los aspectos metodológicos de nuestro trabajo.

(Cassany, Luna y Sanz, 1994; Lomas y Osoro, 1996; Mendoza Fillola, López Valero y Martos Núñez, 1996), se insistió en la necesidad de utilizar materiales diversos en las aulas. Entre ellos, por ejemplo, podemos ubicar las llamadas realias y material auténtico. Discursos inscritos en dichos enfoques —muchos de ellos prescriptivos en el sentido que mencionábamos previamente— constituyen sin dudas factores contextuales relevantes para el análisis.

Al respecto, el rastreo de investigaciones realizadas en el campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (Camps, 2004, 2012; Mendoza Fillola, 2011; Vez Jeremías, 2009) ha mostrado que los estudios vinculados a materiales curriculares para el área son todavía insuficientes, y que resulta necesario fortalecer el abordaje de las relaciones entre docentes, prácticas y materiales. Estas investigaciones resultan fundamentales si tomamos en consideración que los materiales seleccionados pueden asumir un marcado protagonismo dado que, como afirman Lomas y Osoro (1996), “lo que se hace en el aula a menudo depende no sólo de lo que se piensa y de lo que se escribe en la programación didáctica sino también del uso (y en ocasiones abuso) de determinados materiales didácticos” (pp. 183-184).

Asimismo, centraremos nuestra atención en un contexto geográfico específico —sobre el que realizaremos posteriormente focalizaciones—, definido en función de nuestro ámbito de desempeño profesional. En dicho contexto se observa un marcado protagonismo del Estado en la adquisición de libros de texto.<sup>10</sup>

Por otra parte, y tal como explicitamos previamente, buscamos abordar procesos y procedimientos docentes vinculados a la selección de libros de texto desde el punto de vista de los agentes involucrados. Esto implica recuperar sus discursos por entender que solo es posible abordar la complejidad de esas acciones a partir de sus testimonios.

Desde este posicionamiento, nos ubicaremos en el paradigma cualitativo de investigación, entendido como un conjunto de prácticas interpretativas que no privilegian ninguna metodología sobre otra (Denzin y Lincoln, 2011).<sup>11</sup>

Consideramos que la investigación cualitativa resulta adecuada para el estudio de las creencias, percepciones y opiniones surgidas a partir de las interpretaciones de lo que nos rodea, de nosotros mismos y de nuestras relaciones con otros sujetos y objetos.

---

<sup>10</sup> Como explicaremos posteriormente, la Argentina posee además una experiencia relativamente reciente en políticas de provisión de materiales didácticos a nivel nacional.

<sup>11</sup> Al respecto, Denzin y Lincoln (2011) sostienen: “Qualitative research, as a set of interpretive activities, privileges no single methodological practice over another. As a site of discussion or discourse, qualitative research is difficult to define clearly.” (p. 6)

Asumimos, además, que al recurrir a un análisis predominantemente cualitativo debemos tener en cuenta la *contextualización* de las diferentes formas de pensar la realidad; el *origen* y la *historicidad* de los hechos y grupos que participan de nuestras investigaciones; la *economía* y la *política* como matrices esenciales del mundo de la vida, a la vez influenciadas por dicho mundo; y los *espacios de consensos y conflictos* propios de la realidad observada (De Souza Minayo, 2009, p. 26).

Finalmente, en la delimitación del objeto de estudio hemos asumido diferentes *premisas factuales y metodológicas*<sup>12</sup> vinculadas a perspectivas que hemos explicitado previamente y que podríamos sintetizar del siguiente modo:

1. La toma de decisiones curriculares en la práctica docente responde a tres niveles: el técnico, ligado a la práctica propiamente dicha; el teórico, vinculado a la concepción educativa asumida; y el metateórico que remite a las perspectivas epistemológicas involucradas (Carr y Kemmis, 1988; Cascante Fernández, 1991, 1995).
2. La selección de libros de texto es un proceso complejo, condicionado por el contexto, por los sistemas que encuadran las prácticas educativas (Terrén, 2004; Verdugo, 2009) y por las culturas que configuran a todo establecimiento educativo (Pérez Gómez, 1995).
3. El posicionamiento que el docente asume frente al libro de texto puede orientar y/o condicionar los procesos de toma de decisión vinculados a este material didáctico (Carbone, 2003), tanto a nivel de selección como de uso.
4. Los procesos de toma de decisión docentes vinculados al libro de texto se encuentran atravesados y/o condicionados por prácticas —muy especialmente las discursivas— vinculadas a diferentes sistemas que encuadran la acción educativa y a la cultura pública, académica, social, escolar y privada que se cruzan en el ámbito escolar.

Finalmente, podemos explicitar también una premisa que ha guiado algunas de las definiciones metodológicas asumidas, dado que entendemos que la didáctica propia del área y las políticas emanadas de órganos de gestión educativa constituyen factores

---

<sup>12</sup> En el contexto de este trabajo no hemos formulado hipótesis dada la naturaleza del estudio y el posicionamiento cualitativo asumido. Al respecto, diferentes autores afirman que el hecho de plantear o no hipótesis puede responder tanto al posicionamiento epistemológico como a los alcances de la investigación. Así, Hernández Sampieri, Méndez Valencia, Paulina Mendoza Torres y Cuevas Romo (2017) sostienen: “las investigaciones que establecen hipótesis son *únicamente* aquellas cuyo planteamiento define que su alcance será correlacional o explicativo, o las que tienen un alcance descriptivo, pero que intentan pronosticar una cifra, valor o un hecho.” (p. 81)

relevantes para el abordaje de los procesos de selección. Esto impone una necesaria focalización que nos permita priorizar la profundidad sobre la extensión, como aspectos clave de un proceso de investigación predominantemente cualitativo.

#### 1.4. Objetivos

En función del objeto de estudio delimitado, nos hemos propuesto como *objetivo general* comprender en su complejidad las decisiones de orden técnico, teórico y metateórico, vinculadas a la selección de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, asumidas por docentes argentinos, con el fin de construir conocimientos acerca de una instancia del proceso de planificación didáctica poco estudiada.

Asimismo, entendemos que este objetivo general puede descomponerse en los siguientes *objetivos específicos*:

- Analizar las conceptualizaciones sobre el libro de texto, sus ventajas, desventajas y las dinámicas áulicas que los involucran, presentes en discursos obtenidos a partir de una muestra significativa de docentes argentinos.
- Reconocer y caracterizar los indicadores y criterios de selección de libros de texto presentes en los discursos de los docentes de la muestra mencionada, así como las concepciones educativas y perspectivas epistemológicas que los sustentan.
- Analizar prácticas individuales y/o colectivas, con especial atención a las prácticas discursivas, que caracterizan y/o condicionan los procesos de selección de libros de texto que describen los docentes de la muestra.

Tal como hemos enunciado previamente, consideramos fundamental recuperar la complejidad de la toma de decisiones que un docente realiza frente a la selección de libros de texto. Al respecto, asumimos que “las actitudes del profesorado están mediatizadas por la cultura de la comunidad escolar en su conjunto, por lo que el pensamiento de un profesor no puede abstraerse de las actitudes, normas, valores y expectativas de toda la comunidad educativa” (Paredes, 2004, p. 2).

Entendemos que adentrarnos en los discursos de los propios docentes, para indagar en los procesos de toma de decisión que realizan, y en el modo en que dan cuenta de ellos, habilitará una mirada centrada en el microsistema educativo de

prácticas. Esto permitirá, además, indagar sobre las relaciones con el mesosistema institucional y el macrosistema administrativo jurisdiccional, así como sobre las diferentes culturas que influyen en los procesos sometidos a estudio.

### **1.5. Estructura y organización del trabajo**

En esta introducción hemos explicitado diferentes motivaciones que han orientado la delimitación del objeto de estudio para la investigación así como los objetivos perseguidos en nuestro trabajo. Tal como hemos expuesto, nos centraremos en procesos de selección de libros de texto que pueden resultar fuertemente influenciados por el contexto y que entendemos no han constituido objetos de conocimiento privilegiados en el campo de la investigación reciente. Para su abordaje consideraremos tres ámbitos o niveles fundamentales de la toma de decisiones curriculares por parte del docente: nivel técnico, teórico y metateórico.

Hemos organizado este informe en cinco capítulos, partiendo de esta introducción que ha buscado brindar un panorama general sobre el proyecto realizado. En los capítulos siguientes presentaremos los aspectos teóricos (capítulo 2), metodológicos y empíricos (capítulo 3) que sustentan la investigación, reservando los dos finales a la discusión e interpretación de los resultados (capítulo 4) y a las conclusiones obtenidas (capítulo 5).

El informe cierra con dos apéndices en los que hemos incluimos la guía utilizada en el juicio de expertos y la versión final del cuestionario empleado en este trabajo.

En la elaboración del informe hemos intentado explicitar las decisiones asumidas, los recorridos realizados así como aspectos vinculados a la “cocina” de la investigación, a modo de reflexión sobre la propia práctica.

## 2. ASPECTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la revisión analítica de la literatura y recuperando los conceptos clave de nuestro trabajo, presentaremos a continuación una aproximación a diferentes perspectivas priorizadas en las investigaciones que se han ocupado del libro de texto; localizaremos a este material en el contexto del sistema educativo, abordando sus niveles macro, meso y micro; y nos centraremos en las relaciones entre discurso y educación. Dado que la teoría atraviesa todas las etapas de una investigación (Sautú, 2003), intentaremos de este modo sustentar las decisiones tanto teóricas como metodológicas que hemos asumido en nuestro trabajo.

### 2.1. Investigaciones en torno al libro de texto: hacia un estado de la cuestión

Como punto de partida para la contextualización de esta investigación, necesitaremos localizarla en el campo de la Manualística, entendida como el conjunto de desarrollos teóricos y prácticas vinculadas con el libro de texto como objeto de conocimiento especializado (Escolano Benito, 1998a), así como con los procesos políticos, comerciales y educativos que lo involucran. Esta disciplina ha adquirido un sostenido protagonismo en las últimas décadas a nivel global<sup>13</sup> y ha impulsado el surgimiento y/o fortalecimiento de asociaciones, centros y proyectos internacionales<sup>14</sup> interesados —entre otras cuestiones— en el rol que pueden adquirir estos materiales en el contexto educativo, en la historia del currículum escolar, en la reflexión crítica sobre

---

<sup>13</sup> Como indicador de este protagonismo, podemos mencionar que en el año 1997 la UNESCO publicó, en forma conjunta con el Georg Eckert Institute for International Textbook Research, la primera versión en inglés y francés de su *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, reeditada posteriormente en los años 1999 y 2010. Esta guía (Pingel, 2010), destinada a investigadores, autores de libros de texto, docentes y desarrolladores curriculares, busca orientar hacia aquellos aspectos que deben ser tenidos en cuenta cuando se planifican investigaciones o revisiones vinculadas al libro de texto.

<sup>14</sup> Podemos mencionar, solo a modo de ejemplo, el Georg Eckert Institut (GEI), en Alemania; The International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) que busca promover la investigación vinculada a libros de texto y medios educativos; el Programa de Investigación Emmanuelle, en Francia; el Centro de Investigación sobre manuales escolares MANES de Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), en España.

su elaboración y uso, y en el modo en que refuerzan o cuestionan posicionamientos ideológicos de muy diverso tipo.

Así, pensar al libro de texto y las dinámicas educativas que lo involucran, recupera una larga tradición de investigaciones en la temática, en la que han resultado fundacionales los trabajos de Apple (1987), Choppin (1992) y Johnsen (1996), entre otros.

El interés dado al libro de texto se encuentra asociado, entre otros factores, a la continuidad que ha adquirido su uso, dado que constituye el recurso pedagógico de más larga duración en la historia de la institución escolar (Escolano Benito, 1998b, 2006a). Tiana Ferrer (1998) afirmaba al respecto:

más allá de las evidentes diferencias de contenido, estructura, aspecto y estilo que se dejan sentir a lo largo del tiempo, se vislumbra el peso de una larga tradición didáctica que encuentra en el libro escolar su instrumento más característico. Quizás esa combinación de innovación y continuidad sea uno de los principales rasgos que llaman la atención del investigador cuando se acerca a este ámbito. (p. 149)

En este punto, podemos hablar también de planteamientos enfrentados entre quienes valoran la pertinencia del libro de texto como recurso educativo de apoyo al profesorado (Escolano Benito, 2006a; Prats, 2012; Ramos Sabaté, 2014; Zabala Vidiella, 2000) y quienes sostienen que resulta obsoleto para la escuela actual (Martínez Bonafé, 2002, 2008, por ejemplo).

Sin embargo, antes de avanzar en este apartado, necesitamos definir al libro de texto, al cual hemos caracterizado previamente —basándonos en Richaudeau (1981)— como un material estructurado, diseñado para su utilización en procesos de enseñanza y aprendizaje. A esta definición inicial quisiéramos sumar la propuesta por el *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2017):

El libro de texto es una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales curriculares para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un documento impreso<sup>15</sup> concebido para que el docente desarrolle su programa: habitualmente, diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección

---

<sup>15</sup> Sobre este punto tendríamos que hacer notar que el libro de texto circula hoy también en soportes digitales, por lo que la categorización de impreso no debe ser asociada solamente a soportes analógicos.

de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación.

Asimismo, con la mirada puesta en la utilidad de estos materiales, Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) afirman:

Sirven de ayuda, son “generadores” o “facilitadores” de actividades de enseñanza y de aprendizaje y en ellos el profesor, las más de las veces, va a encontrar ya configurada la materia objeto de enseñanza. Se constituyen como “mediadores” de los contenidos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo si pensamos más específicamente en los libros de texto (p. 93-94).

En principio, si bien coincidimos con que el objetivo de estos materiales es contribuir a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, consideramos oportuno tomar distancia inicialmente de este aspecto de las definiciones dado que nos interesará en particular analizar la concepción que sobre estos recursos —y este aspecto en particular— poseen los propios docentes. De este modo, proponemos una distinción entre intencionalidad y efectos, que nos permitirá sumar a esta perspectiva ética, una mirada émic desde las voces de los docentes involucrados en los procesos y procedimientos de selección que abordamos en este trabajo.

Por otra parte, dado que desde el *Tesaurus* de la UNESCO (2017) se define como material didáctico a “todo material, impreso o no, concebido especialmente para la enseñanza o empleado en ella”, cabe preguntarnos qué rasgos diferencian al libro de texto de otros recursos incluidos en dicha categoría. Desde nuestra perspectiva, podemos afirmar que existen aspectos tanto formales —hablamos de un libro— como vinculados a los objetivos de su diseño que diferencian al libro de texto, dado que se trata de un material específicamente pensado para su utilización en procesos de enseñanza, a diferencia de otros recursos que pueden ser empleados en dichos procesos sin haber sido creados para tal fin —pensemos por ejemplo en afiches publicitarios, diarios, libros de cuentos, etc.—.

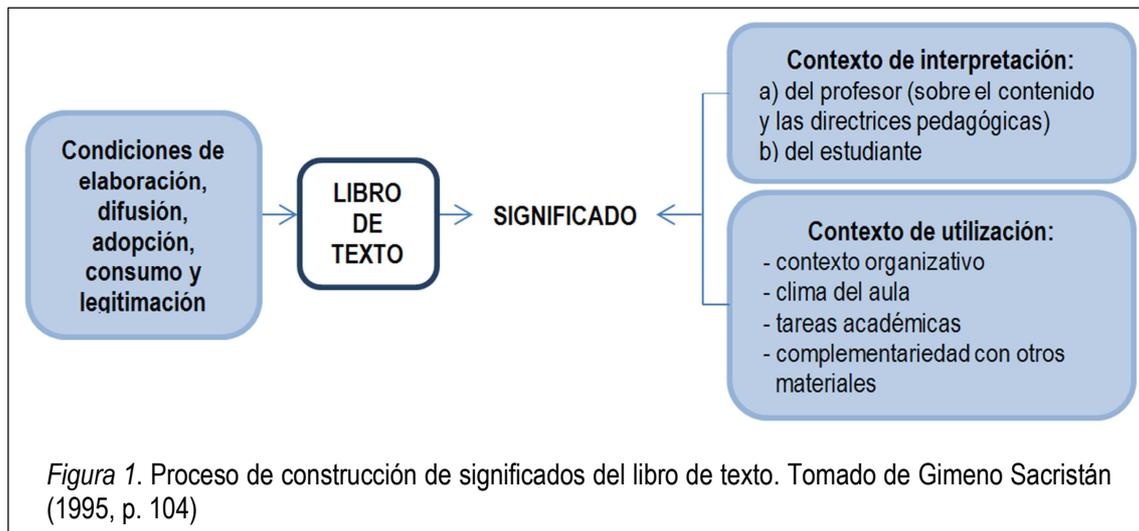
Sin embargo, resulta evidente la complejidad para caracterizar al libro de texto, lo que lleva incluso a no encontrar definiciones precisas en trabajos que lo toman como objeto de estudio.<sup>16</sup> Tal como afirma Choppin (2000): "si es difícil definir un manual es

---

<sup>16</sup> El empleo de términos diversos para referirse a estos materiales didácticos en la bibliografía especializada, así como su polisemia e imprecisión en el uso (Dumbrăvescu, 2014) son aspectos rápidamente observables cuando nos acercamos a la temática.

porque, bajo una aparente banalidad, aparece como un objeto del todo complejo. Asume simultáneamente varias funciones y se pueden tener de él visiones de naturaleza bien distinta" (p. 108).

Esta complejidad se encuentra asociada a las negociaciones y tensiones en base a las cuales construye su significado, como podemos observar en la figura 1.



Los abordajes teóricos realizados sobre estos procesos han enfocado diferentes aspectos de las mediaciones involucradas, como expondremos más adelante, desde perspectivas más o menos críticas sobre el rol del libro de texto en la dinámica escolar.

En este contexto, Martínez Bonafé (2002) ha asumido un posicionamiento marcadamente crítico en la enumeración de hechos y efectos discursivos que considera asociados al libro de texto. Así, el autor se referirá, entre otros, a la existencia de una estrategia restrictiva de significados sobre las selecciones de conocimientos que cada propuesta editorial realiza; a la continuidad de un modo de decir pedagógico y de una concepción instrumental de la enseñanza; a la existencia de un efecto de control, orden y seguridad sobre los aspectos abordados en el currículum y también sobre la labor docente; y a modos particulares de subjetivar la labor profesional de maestros y profesores, dado que las preelaboraciones curriculares que presentan pueden anular la necesidad de interacción entre colegas y mediatizar la relación entre docentes y alumnos.

El mismo proceso que hemos esquematizado en la figura 1, nos permite comprender las diferentes propuestas de clasificación que se han elaborado así como los intentos por referenciar los rasgos esenciales que debería reunir todo libro de texto.

Entre las primeras, podemos mencionar la clasificación propuesta por Carbone (2001), en función del formato didáctico que presentan los libros y que podemos observar en la tabla 1.

Tabla 1  
*Clasificación de libros de texto en función de su formato didáctico*

<b>Clasificación</b>	<b>Formato didáctico</b>
<i>Manuales Convencionales</i>	Constan de una selección y organización de contenidos y actividades, y presentan una organización estructurada que permite identificar a docentes y alumnos como lectores de referencia.
<i>Manuales Modernizados</i>	Se diferencian por una edición más cuidada, la introducción de temas novedosos y de textos coloquiales
<i>Textos que proponen rupturas en los formatos didácticos y comunicacionales</i>	Abordan una selección de temas y proponen actividades no convencionales.

*Nota:* Adaptado de Carbone (2001, pp. 24-25)<sup>17</sup>

Quisiéramos recuperar también otra clasificación pertinente para nuestro trabajo en la que se han tomado en cuenta tanto los responsables de la elaboración de los recursos como los usos que posibilita su estructura (Gómez Vilasó y Quirós, 1996), para diferenciar entre materiales ajenos estructurado o flexibles, y materiales de elaboración propia.

En lo que respecta a las características que debería poseer un libro de texto, Richaudeau (1981) enumera los siguientes criterios mínimos:

1. Valor de la información (cantidad, elección, valor científico).
2. Adaptación de esta información al medio ambiente y a la situación cultural e ideológica.
3. Disponibilidad de esta información: existencia de cuadros, índices analíticos, facilidades de señalización, inteligibilidad de la información, legibilidad material (claridad tipográfica) y legibilidad lingüística...
4. Coherencia pedagógica: coherencia interna (orden y desglose de las unidades, equilibrio de los aportes de la información, ejercicios, instrumentos de control, etc.), pero también una coherencia más general con los modelos pedagógicos

<sup>17</sup> No incluimos aquí una cuarta categoría propuesta por la autora en la que incluye aquellos textos asimilables a los libros de consulta y que, por tanto, se diferencian de los libros de texto propiamente dichos.

preconizados por las autoridades escolares y los profesores, teniendo en cuenta tanto el nivel de los alumnos como el de los maestros. (p. 52)

Prats (2012), por su parte, considera que las seis características fundamentales que deben reunir los recursos didácticos, entre ellos el libro de texto, son que expliciten sus finalidades didácticas de modo que puedan ser comprendidas por los alumnos, que resulte motivador, que trate adecuadamente los contenidos, que permitan estructurar las actividades de la clase sin dominar el diseño de la misma, que estimulen el conocimiento y que permitan abordar aspectos teóricos y técnicos.

Desde la complejidad y multidimensionalidad que se despliega al centrar la atención en el libro de texto, resulta también necesario pensarlo como producto condicionado por factores políticos, educativos y comerciales, tanto en su producción como en su distribución y consumo (Beas Miranda y Montes Moreno, 1998).

Johnsen (1996) lo expone de este modo:

Un libro de texto no es sólo y simplemente contenido de la materia, pedagogía, literatura, información, moral o política. Es como una especie de filibustero de la información pública, que actúa en la zona gris existente entre la comunidad y el hogar, la ciencia y la propaganda, la materia especial y la educación general, el adulto y el niño. (p. 280)

Desde una perspectiva igualmente crítica, diferentes autores han presentado al libro de texto dentro los procedimientos de enseñanza predeterminados que contribuyen a la descualificación profesional (Apple, 1989; Gimeno Sacristán, 1991; López Hernández, 2007; Martínez Bonafé, 2002), como técnicas de control de la labor docente (Casey y Apple, 1992).

Se ha llamado la atención, además, sobre la dimensión ideológica de los libros de texto y el modo en que pueden contribuir a la hegemonía cultural en la escuela (Atienza Cerezo, 2006; Gimeno Sacristán, 1995; Johnsen, 1996; Torres Santomé, 1991), así como sobre el rol activo que los grupos editoriales juegan en el control de la cultura escolar (Beas Miranda y Montes Moreno, 1998; Richaudeau, 1981).

Frente a este rasgo, se ha destacado también el protagonismo que puede adquirir el libro de texto como organizador del trabajo áulico (Richaudeau, 1981) y en la definición del currículum, al afirmar que a veces la tarea de programar se reemplaza o sustenta en la elección de un libro estandarizado para el nivel (Apple, 1989; Cassany et al., 1994; Lomas y Osoro, 1996; Richaudeau, 1981).

Sobre estos aspectos, Richaudeau (1981) advertía:

Es necesario estar consciente de todo cuanto representa la elección de un manual escolar: es el que hará posible, facilitará y a menudo impondrá —o impedirá— concepciones que afectan a la formación intelectual, cultural, ideológica y afectiva de los futuros ciudadanos. Según sea su estructura —directiva, semi-directiva, informal, individual, colectiva— la relación maestro-alumno será totalmente diferente. Además, cada manual escolar —aun cuando la motivación haya sido inconsciente para los autores— se revela al usarlo como un modelo de funcionamiento intelectual, que filtra y organiza los conocimientos puestos a disposición de los alumnos; en ciertos casos, conforme a una concepción elitista de la educación; en otros, al contrario, favoreciendo la educación de masa. (p. 49)

Sin embargo, muchos docentes utilizan materiales de un modo crítico sin someterse a las ideas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que subyacen a todo recurso didáctico (Lomas y Osoro, 1996) o diseñan sus propios recursos a partir de diferentes fuentes —entre las que puede tener una marcada presencia el libro de texto—, lo que obliga a reflexionar sobre el carácter productivo sus prácticas (Massone, Romero y Finocchio, 2014; Parcerisa Aran, 1996).

Frente a la diversidad de modos de interacción posibles, las propuestas editoriales pueden también ser pensadas como un acontecimiento que descompone y desoculta la estructura de la institución educativa, junto con el currículum prescrito y el moldeado por los profesores, convirtiéndose en valiosos analizadores del currículum real de las escuelas (Frigerio, 1991).

Ese mismo carácter sustenta el marcado incremento de producciones localizadas en el contexto de la Manualística Escolar en los últimos años y en diferentes países, entre los que podemos ubicar a Argentina (Kaufmann, 2015), así como la diversidad de modos de aproximación al libro de texto en el campo de la investigación. Al respecto, Choppin (1992), a quien hemos calificado como pionero en el campo, afirmaba ya que estos libros pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, en tanto son a la vez productos comerciales, soportes de conocimientos, recursos ideológicos e instrumentos pedagógicos.

Entre los trabajos que han realizado registros de investigaciones previas en el campo de la Manualística, podemos mencionar el de Fernández Reiris (2005),<sup>18</sup> quien propone una clasificación en cuatro líneas, en función de los propósitos y metodologías empleadas:

- Estudios críticos, históricos e ideológicos acerca del contenido de los libros de texto.
- Estudios formales, lingüísticos y psicopedagógicos referidos a la legibilidad y comprensibilidad de los libros de texto, su presentación y adecuación didáctica general y/o específica.
- Estudios sobre las políticas culturales, editoriales y la economía de los libros de texto, que se cristalizan en sus procesos de diseño, producción, circulación y consumo.
- Estudios centrados en el papel del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular, los que están referidos a las indagaciones acerca de la vida de los textos en las escuelas, los modos que adopta su utilización concreta en las aulas, las percepciones y valorizaciones que de ellos tienen los docentes y alumnos y el grado y el modo de convergencia/divergencia entre diseño curricular-libros de texto-desarrollo curricular, es decir, su incidencia real en el moldeado del curriculum-en-acción. (pp. 25-26)

Aunque nuestro trabajo podría ser vinculado al último de estos puntos, el rastreo de investigaciones realizado por la autora no da cuenta de proyectos centrados en los procesos de selección de libros de texto.

Travé y Pozuelos (2008), por su parte, identifican investigaciones centradas en materiales curriculares para proponer la siguiente clasificación:

- Investigaciones referidas a los aspectos ideológicos que transmiten los materiales curriculares.
- Investigaciones relativas al análisis didáctico de materiales curriculares.
- Investigaciones sobre la elaboración de materiales.
- Investigaciones acerca de la evaluación de los materiales.
- Investigaciones sobre el pensamiento y la práctica del profesorado respecto al uso de materiales curriculares. (pp. 4-5)

---

<sup>18</sup> La autora toma como punto de partida de su indagación el trabajo de Johnsen (1996), quien clasifica más de seiscientas investigaciones producidas en Alemania, Francia, Inglaterra, países nórdicos y Estados Unidos, en torno a tres tendencias: investigaciones que abordan aspectos ideológicos en los libros de texto, investigaciones vinculadas al uso de estos recursos y, finalmente, investigaciones vinculadas a su producción.

Al respecto, consideran que resultan mayoritarias las producciones referidas al primero de esos ejes. En el segundo ubican aquellas evaluaciones realizadas por investigadores en diferentes áreas del conocimiento, tanto diacrónicas como sincrónicas, y destinadas a analizar lo que los libros de texto ofrecen a los docentes. En el tercero aparecen aquellas investigaciones que se han ocupado de la elaboración de materiales por parte de los docentes o grupos de innovación. El cuarto se basa en la evaluación que los docentes realizan del grado de incidencia que los materiales tienen en el diseño y desarrollo del currículum. El último se centra en percepciones y prácticas de profesores vinculadas a diferentes materiales curriculares e incluye referencias a la importancia de la selección de los recursos.

Los autores afirmarían que:

se observa la importancia que la formación del profesorado posee para la selección de materiales, constatado que sólo cuando los profesores-as poseen niveles de desarrollo profesional de prácticas reflexivas y crítica, mejoran la capacidad para la selección y uso de los recursos didácticos. (Travé y Pozuelos, 2008, p. 7)

Por otra parte, sostienen que las necesidades que los docentes plantean sobre los materiales, así como las evaluaciones que realizan de los mismos, deberían constituir una perspectiva de investigación preferente.

También resulta interesante la panorámica global de investigaciones vinculadas al libro de texto que presenta Pingel (2010). Sin embargo, el autor no se detiene en aspectos vinculados a la elección o adopción de recursos.

Algo semejante ocurre con la clasificación propuesta por Tosi (2011), quien rastrea los principales antecedentes vinculados a la investigación sobre el texto escolar en general y en el nivel secundario en particular. La autora presenta estudios caracterizados como pioneros e investigaciones producidas en cuatro enfoques: investigaciones socio-históricas e ideológicas centradas en el abordaje de los contenidos; investigaciones vinculadas a la dimensión didáctica de los materiales; investigaciones sobre condiciones de producción y circulación de libros de textos, sobre la materialidad de esos materiales y sobre el mercado editorial; y los abordajes desde el

Análisis del Discurso.<sup>19</sup> En este caso tampoco hay referencias a aspectos vinculados a los procesos que abordaremos en nuestro trabajo.

Específicamente para el ámbito de la Didáctica de las Lenguas-Culturas, Vez Jeremías (2009) presenta un recorrido por la producción científica realizada en tres universidades gallegas, entre los años 1989 y 2001. Propone su organización en cinco bloques o ámbitos de investigación:

- Investigaciones vinculadas a la adquisición/aprendizaje de la gramática y del discurso oral o escrito.
- Investigaciones vinculadas a la literatura.
- Investigaciones sobre competencias lingüísticas y problemas que afectan los procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje de la lengua.
- Estudios de tipo histórico-cultural sobre el ámbito disciplinar de la Didáctica de la Lengua y/o de la Literatura, así como estudios didácticos sobre dicho ámbito.
- Estudios centrados en materiales curriculares, políticas lingüísticas y educativas, integración de las TIC, relación del área lingüística y literaria con otros ámbitos, formación del profesorado.

Como podemos observar, este último eje agrupa investigaciones que abordan temáticas diversas, entre las que incluye los materiales curriculares para el área.

En su recorrido logra relevar solo 2 libros y 4 capítulos de libros vinculados a materiales curriculares de lengua y literatura española, aunque sin indicar qué aspectos se abordan en cada caso. No localiza artículos, proyectos de investigación ni tesis doctorales al respecto, por lo que concluye que se trata de una línea que no ha recibido la atención esperada en el contexto de su estudio de caso.

Un aspecto relevante en su trabajo está vinculado al cambio de paradigma que marca en las producciones: de investigaciones proceso-producto, realizadas desde el exterior del aula, a un paradigma más interpretativo que buscan asumir la perspectiva de los propios participantes.

En una investigación reciente, Negrín (2015) ha indagado cómo, por qué y para qué profesores noveles que enseñan lengua y literatura en escuelas argentinas interactúan con el libro de texto. En su trabajo presenta un panorama de las principales

---

<sup>19</sup> Aunque el *Manual de Publicaciones de la APA* (Guerra Frías, 2010), en su sexta edición, indica no utilizar mayúsculas en el nombre teorías, sostenemos aquí su uso para diferenciar cualquier aproximación analítica al discurso —usualmente nombrada como análisis del discurso— de un campo teórico y metodológico específico —el Análisis del Discurso, con mayúsculas—.

líneas de investigación vinculadas a estos materiales,<sup>20</sup> a partir de la siguiente clasificación: estudios sobre políticas editoriales, económicas y culturales, vinculadas a los procesos de diseño, elaboración, circulación y recepción de estos materiales; estudios sobre la historia de los manuales escolares y mutaciones; estudios críticos, históricos e ideológicos; estudios formales, lingüísticos y discursivos; estudios sobre el empleo del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular. En este último eje se incluyen referencias a trabajos que han abordado apreciaciones y expectativas de los docentes en torno al libro de texto u otros materiales de enseñanza (Area Moreira, 1999; Verón, 1999 por ejemplo), lo que guarda cierto vínculo con los objetivos de nuestra investigación. Por otra parte, dentro de los estudios formales, se hace referencia a la frecuente existencia de orientaciones para el análisis, la evaluación y selección de materiales. Sin embargo, no se mencionan investigaciones vinculadas a procesos de selección de estos materiales.

Finalmente, en lo que respecta a investigaciones recientes que se han ocupado de dichos procesos, podemos mencionar la realizada por Vilella y Contreras (2006) con docentes de matemáticas de la ciudad de Buenos Aires, en Argentina, que buscó indagar el vínculo entre selección y uso de libros de texto y los conocimientos profesionales de los docentes involucrados. En las conclusiones del trabajo se afirma que los docentes tienen dificultades para evaluar las propuestas y que los criterios que emplean “constituyen indicadores del conocimiento profesional del docente” (Vilella y Contreras, 2006, p. 990).

Magalhães (2012), por su parte, abordó las ideas de profesores portugueses cuando se enfrentan a la elección del manual de historia que adoptarán. Su investigación muestra que los profesores destacan la importancia del libro de texto como orientador de la práctica y que, para el nivel secundario, prestan especial atención a la calidad científica y a la capacidad para permitir un trabajo flexible en el aula y fuera de ella.

En el contexto español, Travé, Pozuelos y Soto (2015) han trabajado con profesores andaluces para analizar sus representaciones sobre los procesos de elaboración y gestión, así como la valoración que poseen de materiales curriculares vinculados a la enseñanza de la realidad social y natural. El trabajo recupera, entre otras cuestiones, ventajas y desventajas atribuidas a estos materiales por los docentes que conforman la muestra. En ese contexto, afirman:

---

<sup>20</sup> La autora recupera en parte las propuestas de Fernández Reiris (2005) y Tosi (2011).

Las dos terceras partes de los encuestados (68.7%) destacan fundamentalmente (...) que ahorra tiempo, presenta secuencias de actividades, permite la selección de contenidos, que facilita el seguimiento de los padres; así como (...) que son fáciles de usar por el alumnado y (...) desarrollan adecuadamente el curriculum oficial de estas enseñanzas. (Travé et al., 2015, p. 14)

Como se puede observar, en estas últimas investigaciones mencionadas el foco está puesto específicamente en los criterios empleados en la selección o en las valoraciones sobre los materiales.

En este punto, diversos autores se han ocupado de los criterios a tener en cuenta para la evaluación de materiales didácticos, particularmente libros de texto (Carbone, 2003; Gimeno Sacristán, 1981; Parcerisa Aran, 1996; Richaudeau, 1981; Zabala Vidiella, 2000; Zabalza, 1989, entre otros), y han aportado recursos tales como guiones de evaluación o recomendaciones metodológicas. Sin embargo, algunos de estos trabajos han asumido un posicionamiento externo al aula, lo que nos recuerda la perspectiva proceso-producto a la que hacía referencia Vez Jeremías (2009).

Para cerrar el apartado quisiéramos mencionar que esta aproximación a un estado de la cuestión para nuestro trabajo ha requerido la articulación de una fase heurística, de búsqueda y selección de información relevante; de una fase hermenéutica, de análisis, interpretación y problematización; y de una fase holística, de puesta en diálogo e integración de las diferentes perspectivas (Valenzuela Ojeda y Barrón Tirado, 2014). En este proceso, necesariamente fragmentario, hemos priorizado sobre todo la síntesis y presentación de categorías que pretenden dar cuenta de tendencias generales sobre la temática, sin desconocer la existencia de otras producciones pertinentes en el campo de la Manualística ni la relevancia de algunos trabajos que solo hemos podido referir marginalmente.

## **2.2.Sistemas educativos y políticas de provisión de materiales: niveles macro, meso y micro**

Hablar de un sistema educativo implica considerar la existencia de tres sistemas interrelacionados a los que nos hemos referido previamente bajo la denominación de

macrosistema administrativo, mesosistema institucional y microsistema de las prácticas educativas, ligado al nivel áulico (Bronfenbrenner, 1987; Terrén, 2004; Verdugo, 2009). En el primero de estos niveles ubicaremos la organización y gestión curricular a nivel nacional y jurisdiccional; en el segundo nos acercaremos a la escuela, a su cultura y funcionamiento; en tanto que en el último nos aproximaremos a aspectos vinculados al sistema didáctico y a la dinámica áulica.

Estas reflexiones iniciales nos permitirán organizar este apartado en el que partiremos de una presentación del sistema educativo argentino, en su nivel macro, prestando especial atención a la educación secundaria en dicho contexto. Nos interesará allí explicitar algunos aspectos organizativos y prescripciones curriculares vinculadas al área de Lengua y Literatura. En relación con este nivel de gestión, propondremos una breve descripción de las políticas más recientes de provisión de libros de texto en la Argentina.

Para el nivel meso, nos interesará especialmente recuperar la idea de la escuela como espacio de cruce de culturas (Pérez Gómez, 1995). Esto nos permitirá situar también la toma de decisiones docentes a medio camino entre ese nivel y el micro.

Finalmente, abordaremos los vínculos entre discurso y educación para fundamentar la importancia dada a la voz docente como foco del acercamiento que propondremos en este trabajo.

### **2.2.1. La educación secundaria en el sistema educativo argentino**

El sistema educativo argentino, actualmente regulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006), posee una estructura conformada por cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. Se organiza además en ocho modalidades, definidas del siguiente modo:

opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el

derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (art. 17)

Así, se consideran modalidades la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

La responsabilidad de planificación, organización, supervisión y financiamiento del sistema educativo nacional corresponde al Estado Nacional, a las diferentes Provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires “de manera concertada y concurrente” (Honorable Congreso de la Nación Argentina, 2006, art. 12). Salvo en el caso de las Universidades Nacionales, de carácter público, cuya creación y financiamiento corresponde exclusivamente al Estado Nacional.

El sistema educativo argentino, al igual que el español, se organiza en niveles a los que les corresponden edades teóricas ideales. De este modo se establece una correspondencia entre niveles o cursos y edades esperadas para quienes cursan una trayectoria sin interrupciones o repeticiones.

Si bien la edad teórica suele emplearse como indicador para la caracterización, comparación y evaluación de sistemas educativos, resulta claro que la edad real de quienes cursan un determinado nivel no constituye un factor estable en las instituciones educativas. Tomando en consideración la observación realizada, cabe indicar que emplearemos la referencia a la edad teórica en este caso solo como elemento que permite explicitar algunas características organizativas de la enseñanza obligatoria en el contexto que nos ocupa, tal como podremos observar en la tabla 2.

Tabla 2  
*Organización en niveles de la educación obligatoria argentina*

<i>Nivel</i>	<i>Ciclos</i>	<i>Edades</i>	<i>Obligatoriedad</i>
Educación inicial		45 días a 5 años	Solo son obligatorios los dos últimos años
Educación primaria		6 a 11/12 años	Obligatoria
Educación secundaria	Ciclo Básico Ciclo Orientado	12/13 a 17 años	Obligatoria

*Nota:* El sistema educativo argentino posee 14 años de educación obligatoria, desde la sala de 4 años, en el nivel inicial, y hasta la finalización de la educación secundaria.

La educación secundaria es obligatoria y posee una duración de 5 o 6 años, en articulación con una educación primaria de 7 o 6 años, respectivamente. La opción por una distribución u otra corresponde a cada provincia y a la Ciudad de Buenos Aires. La edad teórica de comienzo del nivel secundario variará, según dicha opción, entre los 11 o 12 años. Actualmente, la mayoría de las jurisdicciones poseen una educación primaria de 7 años y una secundaria de 5,<sup>21</sup> a excepción de Buenos Aires y Entre Ríos.

La obligatoriedad de la educación secundaria fue sancionada en el año 2006, por la Ley de Educación Nacional y, según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (ONU e IIPE - UNESCO, 2016), la tasa neta de escolarización<sup>22</sup> argentina en el año 2014 fue del 86.63%.

Actualmente, a más de diez años de la promulgación de dicha Ley, la educación secundaria sigue presentando retos vinculados a la equidad educativa: si antes las desigualdades estaban vinculadas a las posibilidades de acceso al nivel, ahora el foco lo constituyen las diferenciaciones al interior del sistema educativo que promueven la fragmentación (Tiramonti, 2007). Estas diferenciaciones suelen ser asociadas al origen selectivo y excluyente de la escuela secundaria (Acosta, 2011; Nobile, 2016), lo que marca la necesidad de transformaciones profundas para una verdadera expansión del nivel. Esto se evidencia, fundamentalmente, en las desigualdades existentes entre los niveles de escolarización alcanzados por los sectores más desfavorecidos frente a jóvenes provenientes de otros sectores.

Así, tal como afirma Nobile (2016):

ha tenido lugar una democratización del acceso al nivel secundario, aumentando la participación de los jóvenes provenientes de los sectores más bajos de la estructura social. Este dato alentador se ve opacado por la persistencia de indicadores desfavorables en relación con la repitencia y el abandono así como en la concreción de los aprendizajes, fenómenos que afectan con mayor recurrencia a quienes acumulan desventajas en términos sociales y educativos. (p. 126)

---

<sup>21</sup> La educación secundaria de modalidad técnico profesional posee un año más de duración.

<sup>22</sup> Según datos aportados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (ONU e IIPE - UNESCO, 2016): “La **tasa neta de escolarización secundaria** expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la educación secundaria, efectivamente está escolarizada en ese nivel. Es el cociente entre las personas escolarizadas en el nivel secundario con la edad pertinente al nivel y el total de población de ese grupo de edad, por cien.” Se toma como parámetro para el cálculo —para el caso argentino— la franja de edades comprendida entre los 12 y 17 años.

De este modo, si bien se han realizado avances vinculados a la inclusión educativa, todavía se observan desequilibrios y prácticas excluyentes en el nivel.

### **2.2.1.1.El currículum de Lengua y Literatura en la educación secundaria obligatoria**

Afirma Camps (2012) que los currículos para el área de Lengua y Literatura “son resultado de las aportaciones de los estudios lingüísticos, de las finalidades políticas y sociales para la escuela, de los conocimientos y creencias de los expertos que los elaboran y las de los docentes, de las corrientes pedagógicas predominantes, etc.” (p. 28). Son, además, orientaciones para la acción educativa institucional que deben guiar tanto los procesos de planificación como las prácticas educativas.

Desde esas precisiones necesitaremos pensar también al currículum como una construcción social compleja que se desarrolla o concreta en diferentes niveles (Gimeno Sacristán, 1991):

1. El *currículum prescripto*, nivel de regulaciones político-administrativas sobre los contenidos mínimos a enseñar.
2. El *currículum presentado a los profesores*, donde se espera un mayor nivel de concreción frente al currículum prescripto.
3. El *currículum moldeado por los profesores*.
4. El *currículum en acción*.
5. El *currículum realizado*.
6. El *currículum evaluado*.

Nos interesarán aquí, en particular, los dos primeros niveles mencionados.

Así, el currículum prescripto argentino vigente tiene una dimensión nacional y una jurisdiccional que responde a un sistema educativo descentralizado. De este modo, para referirnos al currículum prescripto nacional debemos remitirnos a los Contenidos Básicos Comunes, aprobados en el 1996, en el marco de la Ley Federal de Educación 24.195, del año 1993.

A partir de ese documento marco, las diferentes jurisdicciones —las provincias y la Ciudad de Buenos Aires— elaboraron sus propios diseños. Sin embargo, la evaluación inicial del proceso mostró una marcada diversidad en la organización del

currículum, lo que orientó la presentación de un nuevo documento del currículum prescripto nacional que, sin reemplazar a los Contenidos Básicos Comunes, intentó buscar cierta uniformidad en el sistema educativo para garantizar la movilidad de los estudiantes. De este modo surgieron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, aprobados para la educación secundaria en el año 2006.

Teniendo como marco estos documentos, las diferentes jurisdicciones elaboran sus propuestas curriculares y, al respecto, nos interesará en particular referirnos al currículum de Lengua y Literatura en la Provincia de Entre Ríos, como contexto de las indagaciones que propondremos en este trabajo.<sup>23</sup>

Para ello, necesitaremos primeramente explicitar que la propuesta curricular de la educación secundaria se organiza en dos campos: formación general básica y formación específica. El primero de estos campos está conformado por espacios curriculares compartidos por el Ciclo Básico Común (CBC) y el Ciclo Orientado — comunes además a todas las modalidades de la educación secundaria—, entre los que se encuentra Lengua y Literatura. El segundo está integrado por espacios curriculares del ciclo orientado, en función de las diferentes orientaciones que ofrece cada jurisdicción y que en el caso de la Provincia de Entre Ríos son: Arte, Comunicación, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Ciencias Sociales y Humanidades y Turismo (Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, 2010).

Desde el *Diseño Curricular de Educación Secundaria* de la Provincia de Entre Ríos se propone una organización de espacios curriculares en Áreas, entre las que se encuentra la de Lengua y Comunicación, integrada por los siguientes espacios: Lengua y Literatura; Literatura Latinoamericana; Literatura Argentina; Lenguas Extranjeras; Cultura y Comunicación; Teorías de la Comunicación I y II; Taller de Medios de Comunicación I y II; Opinión Pública y Medios de Comunicación; Comunicación, Educación y Nuevas Tecnologías; Prácticas Educativas. (Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, 2010).

En lo que respecta al Ciclo Básico Común, para los espacios de Lengua y Literatura, se propone como “Enfoque orientador”:

---

<sup>23</sup> Tal como indicamos previamente, en el contexto de esta investigación trabajaremos con docentes argentinos que desarrollan sus actividades en una localidad en particular, en la Provincia de Entre Ríos. Abordaremos con mayor detalle esta focalización al referirnos a las características de la muestra (ver punto 3.1.3).

Atender a singulares experiencias lingüísticas ya que hablar, escuchar, leer y escribir no se pueden pensar como herramientas que se dominan con mayor o menor habilidad, sino cuatro macro habilidades que constituyen un problema en sí mismas. De manera que, si el lenguaje contribuye a la construcción de pensamiento y es la manifestación de la experiencia como seres sociales, integrantes de una comunidad, poner el acento en estas cuatro macro habilidades, problematizarlas, criticarlas, experimentar con sus fortalezas y sus límites, implica plantear una lengua que permita una relación horizontal entre los interlocutores y que habilite la experiencia pluralizadora de sentidos, activa y pasional en el camino del conocimiento. (Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, 2010, p. 51)

En ese apartado —y tal como se aprecia en el fragmento transcrito— notamos un posicionamiento muy general desde el que no se observan orientaciones específicas para los espacios de Lengua y Literatura, más allá de la recomendación de “incluir progresivamente mayor complejidad en las problemáticas, en los géneros discursivos y en las particularidades de los textos” (Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, 2010, p. 51).

Por otra parte, el diseño propone para cada espacio curricular y año una estructuración en recorridos<sup>24</sup> posibles, contenidos y sugerencias vinculadas a lo estratégico-metodológico, el diálogo con otros espacios curriculares y la evaluación.

A modo de ejemplo, proponemos analizar la propuesta de recorridos y contenidos para el primer año de la educación secundaria, en la tabla 3. En dicha tabla, los aspectos incluidos en la columna de contenidos corresponden a aquellos que aparecen destacados con negrita en el Diseño Curricular para cada recorrido sugerido y que hemos recuperado a modo de mapeo de los aspectos esenciales del documento.

---

<sup>24</sup> Según el Diseño, se presenta la noción de recorridos “para significar las múltiples posibilidades de tratamiento de los contenidos”, mencionadas en otras instancias como ejes. De este modo, son asociados con una propuesta más flexible que “ofrece diversidad de posibilidades para el abordaje de contenidos desde nuevos enfoques, permiten pensar nuevas dinámicas y movimientos.” (Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, 2010, p. 32).

Tabla 3  
*Recorridos y contenidos para el primer año de la educación secundaria en Entre Ríos*

<i>Año</i>	<i>Recorridos</i>	<i>Contenidos</i>
Primero	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escuchar, entender, discutir, acordar con el otro, como formas de encuentros, intercambios y enriquecimiento entre interlocutores.</li> <li>✓ La lectura como posibilidad de acceder polisémicamente a significantes de orden social, cultural e histórico que inciden en la vida de los sujetos.</li> <li>Reflexión sobre la lengua</li> </ul>	Comprensión y producción oral + situaciones comunicativas <sup>a</sup> Conversaciones + registros y lenguajes Escucha comprensiva Producciones textuales Audición de exposiciones Elaboración de textos expositivos orales Tratamiento de la información + problema Lectura + temas específicos del área y del mundo de la cultura Escritura de textos ficcionales y no ficcionales Planificación de la escritura  Literatura Historia de los géneros Narración y su estructura + funciones Características intrínsecas del género Tiempos verbales  Variantes antropológicas Clasificación de las palabras Oración + concordancia Aspectos sintácticos Propiedades y organizaciones textuales Ampliación del vocabulario Cohesión y recursos de estilo Reglas ortográficas + signos de puntuación

*Nota:* El apartado “Reflexión sobre la lengua” aparece marcado gráficamente de modo diferente en el documento pero no se indica qué vínculo guarda con los anteriores o si se considera un recorrido propiamente dicho.

<sup>a</sup>. Con los signos de adición hemos buscado indicar que los conceptos destacados corresponden a una misma oración dentro del Diseño.

Como se puede observar, los “recorridos” parecen estructurarse inicialmente en torno a la oralidad —el primero— y la lectura —el segundo—, reservándose un apartado final para aspectos de la gramática textual u oracional. Sin embargo, una mirada rápida a los contenidos destacados muestra superposiciones y una distribución poco clara de los mismos.

También se observa un tratamiento muy general e impreciso en la presentación de sugerencias estratégico-metodológicas que incluye el documento (Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos, 2010):

## **SUGERENCIAS**

### **Estratégico-metodológicas:**

Escucha, habla, lectura y escritura.

Aula-taller de Lectura y Escritura.  
 Debates, mesa redonda y asamblea.  
 Producción escrita y/o [sic] oral en pequeños grupos y/o de manera individual.  
 Utilización de esquemas, ilustraciones y otros soportes gráficos (p. 53)

A estas sugerencias se suma la de “establecer diálogos con otros espacios curriculares” (p. 53), común para todos los espacios de Lengua y Literatura que integran el Ciclo Básico Común. Asimismo, los recorridos propuestos y las sugerencias estratégico-metodológicas para los dos espacios restantes del ciclo sostendrán el mismo estilo de las enunciaciones observadas previamente, como podremos ver en la tabla 4.

Tabla 4  
*Recorridos y sugerencias estratégico-metodológicas para segundo y tercer año del CBC*

<i>Año</i>	<i>Recorridos</i>	<i>Sugerencias estratégico-metodológicas</i>
Segundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las preconcepciones y legitimaciones en las comunicaciones. La cooperación en relación a las inferencias sobre las intencionalidades de los interlocutores.</li> <li>✓ La literatura y sus múltiples significados para la promoción del pensamiento crítico.</li> </ul> Reflexión sobre la lengua	“Foros, debates, trabajos inter y transdisciplinarios con otros espacios curriculares. Escucha, habla, lectura y escritura. Aula-taller de Lectura y Escritura. Utilización de esquemas, ilustraciones y otros soportes gráficos. Utilización de material audiovisual -documentales, filmes, largometrajes, cortometrajes-, radiofónico –grabaciones de programas de radio, publicidades, discos compactos. -, multimedial –foros de discusión, e-mail, CD-room, páginas web, fotologs-y gráfico-afiches, diarios, murales, carteleras, folletos-. Visitas a museos para establecer contacto con otras formas de manifestaciones artísticas.” (p. 56)
Tercero	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los enunciados más relevantes de acuerdo a las situaciones comunicativas de las que participan los sujetos.</li> <li>✓ La literatura posibilita el acceso a experiencias, mundos, realidades a los que no es posible acceder por la experiencia personal. Además, presenta al mundo, la cultura, la vida, las sociedades, por ello, la lectura impulsa el pensamiento crítico.</li> </ul> Reflexión sobre la lengua	“Escucha, habla, lectura y escritura. Producción escrita y/o oral en pequeños grupos y/o de manera individual. Aula-taller de Lectura y Escritura. Debates, mesa redonda, asamblea y foros, debates, trabajos inter y transdisciplinarios con otros espacios curriculares. Utilización de esquemas, ilustraciones y otros soportes gráficos. Utilización de material audiovisual -documentales, filmes, largometrajes, cortometrajes-, radiofónico –grabaciones de programas de radio, publicidades, discos compactos. -, multimedial –foros de discusión, e-mail, CD-room, páginas web, fotologs-y gráfico-afiches, diarios, murales, carteleras, folletos-. Visitas a museos para establecer contacto con otras formas de manifestaciones artísticas.” (p. 59)

*Nota:* Se transcriben textualmente las sugerencias estratégico-metodológicas para ambos años, aunque se observan marcadas similitudes en ambos casos.

Aunque pudiéramos vincular las imprecisiones observadas con una flexibilidad del diseño que pretendiera otorgar mayor libertad al docente en la planificación de su

propuesta áulica, entendemos que el documento fundamentalmente adolece de claves interpretativas y contextualizaciones suficientes para poder constituirse en orientador de la planificación didáctica. De este modo, difícilmente cumpla la función a la que se orienta, y que el documento explica del siguiente modo:

En este diseño no se hallarán respuestas a la incertidumbre que genera la complejidad; se encontrarán propuestas para transitar la escuela, elaborar el currículum, interpretar los desafíos sociales, comprender nuevas subjetividades, formular interrogantes que orienten nuevos recorridos en la trama institucional-curricular. (p. 15).

Por otra parte, en la “BIBLIOGRAFÍA para el profesor” (p. 60) que acompaña al diseño de Lengua y Literatura se observan escasos textos específicamente vinculados a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, frente a un caudal mayor de textos de Lingüística, Teoría y Crítica Literaria, entre otros. Asimismo, llama la atención que dentro de la “BIBLIOGRAFÍA para el estudiante” (p. 60), se incluyan 15 libros de texto<sup>25</sup> y solo uno no correspondiente a dicha categoría.

Entendemos que la supuesta flexibilidad del documento provoca dificultades de accesibilidad didáctica (Terigi, 2005) en la medida en que se convierte en un recurso de difícil comprensión para los equipos docentes.

Cabe aclarar que la provincia ha aprobado también, en el año 2011, un Diseño Curricular de Educación Técnico Profesional, un Diseño Curricular de la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos y uno orientado a la Escuela secundaria de Arte Especializada. Sin embargo, no es nuestro objetivo detenernos en el análisis de esos documentos sino plantear como problemática general el hecho de que estos recursos pueden no estar funcionando adecuadamente como orientadores de diseños institucionales.

Al respecto, coincidimos con Veleda et al. (2011, pp. 30-31) cuando afirman:

Los docentes tienen cada vez más autonomía para decidir sus prácticas pedagógicas, pero pocas herramientas concretas para hacer uso de ella. El mercado editorial, con libros de texto, revistas y capacitaciones, termina reemplazando la pedagogía estatal, sin rumbo sólido para construir el derecho a aprendizajes comunes para todos los alumnos.

---

<sup>25</sup> Los libros incluidos corresponden a las editoriales Santilla (4 títulos), Longseller (4 títulos), Estrada (3 títulos), AZ (2 títulos) y Ediciones del Eclipse (2 títulos).

La afirmación de los autores nos permite pasar al segundo nivel de concreción curricular: el currículum presentado a los profesores (Gimeno Sacristán, 1991). En este contexto, no resulta posible localizar documentos jurisdiccionales que cumplan esa función, algo más que necesario ante las imprecisiones que hemos observado en el Diseño.

Asumimos, asimismo, que la presentación del currículum puede realizarse desde otras estrategias de intervención, tales como jornadas, cursos u instancias de capacitación y discusión. En este punto podemos afirmar que no ha existido una estrategia jurisdiccional sistemática al respecto, más allá del trabajo colegiado de los docentes en jornadas institucionales, en las cuales han tenido que interactuar con un documento que ofrece pocas herramientas para el diseño de proyectos institucionales.

Por lo expuesto, no resulta sorprendente que en este u otros contextos similares el libro de texto pueda convertirse en el formato hegemónico de presentación del currículum a los docentes (Gimeno Sacristán, 1991; Martínez Bonafé, 2002).

### **2.2.2. Las políticas de provisión de libros de texto**

Las políticas de provisión de materiales curriculares a nivel nacional fueron impulsadas en la Argentina en el año 1993, por lo que el país posee una corta experiencia al respecto en comparación con otros países de la región. Así, por ejemplo, Chile ha sostenido acciones de este tipo desde el año 1940, México desde 1959 y Brasil desde 1966 (Segal, s/f).

Estas primeras acciones surgen en el contexto de políticas asistenciales y compensatorias, pensadas “como estrategia para disminuir las desigualdades sociales a través de la intervención estatal sobre las escuelas desfavorecidas” (Veleda et al., 2011, p. 13). Se concentran de este modo los recursos en la población considerada como objetivo (Feldfeber y Gluz, 2011).

En este marco se impulsó el Plan Social Educativo, entre los años 1993-1999. Una de las líneas priorizadas por dicho plan fue la provisión de bibliotecas y libros de texto a las escuelas alcanzadas.

Alrededor del año 2000 comienzan a plantearse críticas a estas políticas compensatorias, haciéndose notar la necesidad de una intervención diferente del Estado,

de carácter universal. De este modo, la noción de política compensatoria fue reemplazada por la de política socioeducativa. Sin embargo, en las prácticas se siguieron sosteniendo estrategias orientadas a los grupos más vulnerables (Veleda et al., 2011).

Aquí podemos ubicar la creación, en el año 2003, del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), una línea política socioeducativa orientada al nivel primario y focalizada en las escuelas con los más bajos indicadores socioeconómicos del país. El alcance parcial de este programa fue asociado a la caracterización de ciertas instituciones como “escuelas PIIE” (Chiara y Gluz, 2008) para referirse a aquellas que recibían recursos —entre ellos, libros de texto— en el marco del programa mencionado.

Estos dos primeros programas pueden ubicarse en el contexto de lo que Veleda et al. (2011) denominan modelo “compensatorio-dual”. Al respecto, afirman:

Con el aumento de la pobreza y el estallido de las desigualdades sociales desde la década del ochenta emerge una modalidad de intervención compensatoria que marca un quiebre en la atención homogénea y focaliza los esfuerzos presupuestarios en las escuelas más desfavorecidas. (Veleda et al., 2011, p. 28)

Los autores localizan esta modalidad de intervención entre los años 1990 y 2006, haciendo coincidir su finalización con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, actualmente en vigencia.

Posteriormente, entre los años 2004 y 2015, el Ministerio de Educación impulsó un programa global de compra de libros, destinados a las escuelas con más bajos indicadores socioeconómicos del país e incluidas en acciones de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios. El mismo contó con la participación de especialistas que seleccionaban inicialmente los títulos para los diferentes espacios curriculares, y de las diferentes jurisdicciones que, sobre la base de los materiales previamente aprobados, realizan elecciones para sus propios establecimientos.

Esta política involucró una compra de más de 73 millones de libros, entre los que se incluían libros de texto para el área de Lengua y Literatura, que debían ser entregados en calidad de préstamo anual a los estudiantes. Sin embargo, una investigación impulsada desde la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2012) mostró que esa no era la práctica dominante en las escuelas

sino que la mayoría de los establecimientos incorporaban los libros a la biblioteca escolar para permitir su uso por parte de diferentes estudiantes.

La investigación fue realizada en escuelas urbanas de cinco provincias, una por cada región del país, intentando reconstruir los procesos de utilización de libros de texto distribuidos entre los años 2004 y 2007 y afirmó que existía una amplia utilización de dichos recursos. Destacaba además que algunos docentes “se sitúan frente a ellos en una posición de autonomía profesional, desde la cual formulan críticas al material, a enfoques y tratamientos didácticos, y retienen la atribución de decidir con qué materiales trabajar ellos y sus estudiantes” (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, 2012, p. 59). En dichos casos se mencionaba también la existencia de libros de texto elaborados por el profesor, a partir de diferentes fuentes, predominantemente libros de texto.

### **2.2.3. La escuela como espacio ecológico de cruce de culturas**

En el cruce del recorrido que hemos propuesto por la educación secundaria, el currículum y las políticas educativas, quisiéramos situar ahora a la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas (Pérez Gómez, 1995). En este contexto, su función es la mediación justamente entre dichas culturas como parte de su mandato socializador:

Es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la *cultura pública*, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la *cultura académica*, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la *cultura social*, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la *cultura escolar*, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la *cultura privada*, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno, el responsable definitivo de la naturaleza, sentido y eficacia de lo que los alumnos y las alumnas aprenden en su vida escolar. (Pérez Gómez, 1995, p. 7)

De este modo, en la dinámica escolar se relacionan y tensionan una cultura pública, una académica, una social, una escolar y una privada que atraviesan las

prácticas escolares y promueven formas de interacción, comprensión y exclusión. En lo que respecta a la cultura escolar, esta se manifiesta en las prácticas que configuran la dinámica de cada institución educativa:

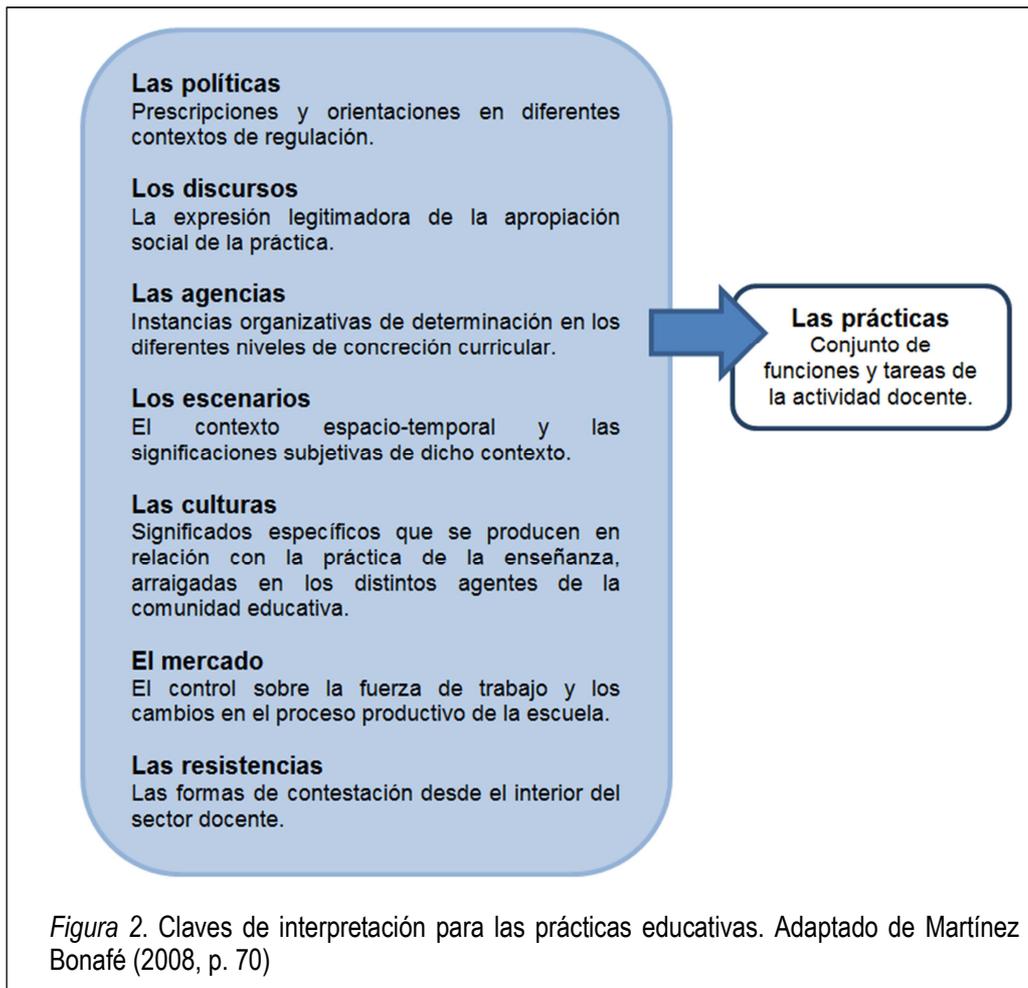
Se trataría, en este caso, de formas de hacer y pensar, de mentalidades y comportamientos, de tradiciones y rutinas sedimentadas en el tiempo, que se transmiten de una generación a otra de profesores y que constituyen el núcleo básico del saber artesanal del oficio del profesor o maestro. Una de dichas formas de hacer y pensar es la que se refiere al uso o no del libro de texto en el aula y, en el primer caso, al tipo de uso que se hace del mismo. (Viñao Frago, 2006, pp. 109-110)

La elección de esta perspectiva para nuestro trabajo tiene que ver con la asunción de la escuela como un ámbito complejo, sometido a demandas que influyen y condicionan los procesos que allí se desarrollan, lo que resulta especialmente significativo para el objeto de estudio que abordaremos.

Asumimos, además, que la escuela adopta una posición selectiva ante la cultura, plasmada en el currículum que transmite. Sin embargo, no se trata de una decisión libre o neutra. Gimeno Sacristán (1991) lo explica del siguiente modo:

La relación de determinación sociedad-cultura-*currículum*-práctica explica que la actualidad del *currículum* se vea estimulada en los momentos de cambios en los sistemas educativos, como reflejo de la presión que la institución escolar sufre desde diversos frentes para que adecúe sus contenidos a la propia evolución cultural y económica de la sociedad. (p. 22)

En el contexto de estas relaciones entre sociedad, cultura, currículum y práctica, tendremos que situar los procesos de toma de decisión que realiza el docente, en soledad y en colegialidad. En ese marco, es posible pensar que las políticas, los discursos, las agencias, los diferentes escenarios, las culturas, el mercado, las prácticas y las resistencias constituyen claves interpretativas (Martínez Bonafé, 2002) para comprender lo que ocurre al interior de las instituciones educativas, a la vez que actúan como reguladores de del trabajo docente (figura 2).



Finalmente, el cruce de culturas que caracteriza a la escuela es, la vez, una realidad que la interpela. Se plantea, así, una tensión entre discursos que sitúan a la institución educativa como garante de justicia social frente a prácticas que pueden mantener, reproducir, legitimar e incluso profundizar desequilibrios e injusticias (Calderón y Echeita, 2016).

#### 2.2.4. El docente y la toma de decisiones curriculares

Tal como afirman Trillo Alonso y Sanjurjo (2008, p. 103):

Tanto la selección de técnicas, recursos o procedimientos como la construcción de secuencias didácticas se hacen siempre en función de lo que el docente crea más conveniente para promover, facilitar, concretar el aprendizaje de un

contenido escolar en una situación particular. Las decisiones didácticas tienen siempre un fundamento, provenga éste del conocimiento teórico, experiencial o tenga que ver con creencias internalizadas acríticamente.

Esta definición pone el foco en el pensar y hacer del profesor, en sus concepciones, decisiones y prácticas, mediatizadas por la cultura escolar (Paredes, 2004). Se encuentra asociada también a un cambio de perspectiva para la investigación: de una atención exclusivamente centrada en lo observable hacia aquello que solo puede ser recuperado desde el testimonio de los propios docentes.

En ese contexto, comenzó a interesar indagar sobre los pensamientos y las decisiones de los profesores para intentar comprender la acción educativa. Es decir, se buscó investigar sobre la dimensión no observable del profesorado (Shavelson y Stern, 1983), asumiendo que lo que el profesor sabe, piensa o cree influye en su práctica (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006).

Aunque podríamos considerar que el trabajo *Vida en las aulas* (Jackson, 1991), editado inicialmente 1968, resultó fundante para esta perspectiva, las investigaciones vinculadas al llamado enfoque o paradigma del pensamiento del profesor se extendieron recién en los años setenta (Imbernón, 1998). Dicho paradigma se sustentó en las siguientes premisas: “a. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios de valor, que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional. b. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.” (Imbernón, 1998, p. 128)

Como trabajos relevantes inscriptos en el paradigma podemos mencionar los de Shavelson y Stern (1983) —ligado al concepto de rutina escolar—, Nespore (1987), Clark y Peterson (1989), Pajares (1992) y Woods (1996), entre otros.

Desde esta perspectiva se asumió inicialmente un posicionamiento más cognitivista, en función del cual se intentaba comprender el pensamiento del profesor en la ejecución de prácticas educativas concretas, que ha evolucionado también hacia aspectos vinculados a sus expectativas y biografía, entre otros. Asimismo, los acercamientos propuestos han enfatizado progresivamente la visión del profesor como profesional reflexivo (Schön, 1992) y la influencia que el contexto de desempeño y social tienen en su pensamiento (Harvey Cabezas, 2011).

Aunque el paradigma se encuentra muy extendido actualmente, investigaciones realizadas en dicho contexto han recibido diferentes críticas que corresponde tener presentes, y que Imbernón (1998) sintetiza del siguiente modo:

Ya sea por el estudio de variables cognitivas, acercándose a un enfoque técnico, al no tener en cuenta el aspecto antropológico y social, o por la falta de un marco explicativo (utilizando imágenes del profesor estereotipadas y en busca del rendimiento del alumno), por establecer investigaciones fuera del marco ecológico del aula, puesto que normalmente es dirigido por personas ajenas a los centros. También ha recibido críticas por no establecer la diferencia entre pensar y ejecutar, entre el pensamiento y la acción, en una perspectiva estática e individual del proceso, y porque en muchas investigaciones no ha existido una clara finalidad de innovación de la práctica y se han descontextualizado. (p. 130-131)

Otro aspecto fuertemente criticado en algunos trabajos ha sido la falta de aportaciones que las aproximaciones han realizado al contexto educativo, así como la asunción de un posicionamiento vertical entre investigadores y profesores que puede reforzar la distancia entre teorías y prácticas.

Consideramos que estas críticas deben orientar nuestro análisis, para evitar acercarnos a la toma de decisiones del profesor con dichos sesgos.

Asimismo, en el contexto de las diferentes perspectivas que ha asumido el estudio del pensamiento del profesor (Barrón Tirado, 2015; Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006), nuestro trabajo pretende aproximarse al pensamiento reflexivo del docente (Schön, 1992, 1998) que asume a la práctica como conocimiento situado en, para y sobre la acción.

Esta perspectiva enfatiza:

la naturaleza eminentemente práctica del conocimiento (a través del que se produce una cierta síntesis entre lo personal y lo social), la importancia de las experiencias personales en su construcción y la relevancia de éste para la formación del profesorado. (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006, p. 115)

Reflexionamos desde la acción, dirá Schön (1998), lo que nos demandará esfuerzo porque no resulta simple decir qué sabemos o creemos: “Nuestro conocimiento es de orden tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando. Parece correcto decir que nuestro

conocimiento se da desde nuestra acción” (p. 55). Asimismo, algunas de las conductas que se manifiestan en nuestras prácticas dan cuenta de un tipo de saber que no necesariamente proviene de una operación intelectual previa.

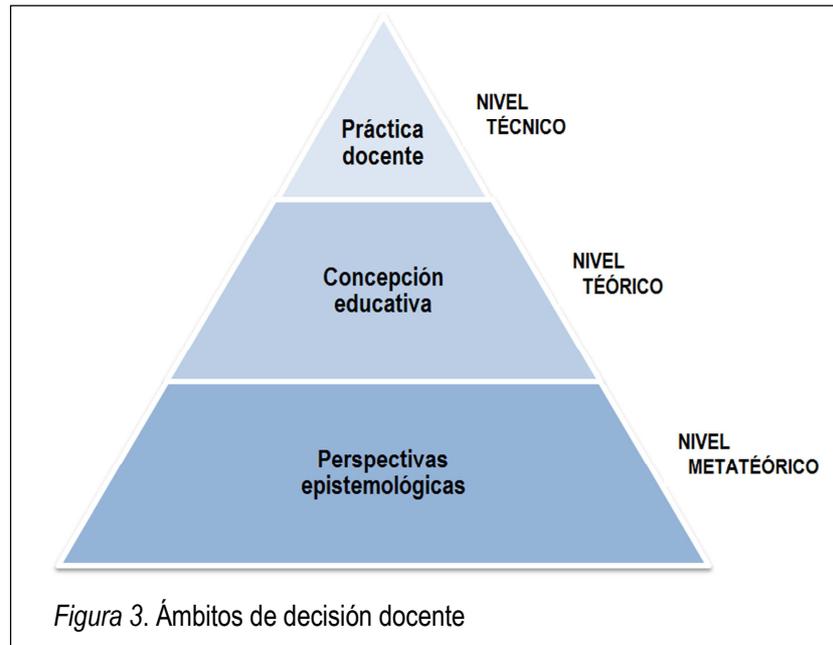
Estas reflexiones pueden ser relacionadas con los tres ámbitos fundamentales de toma de decisiones curriculares por parte del docente (Carr y Kemmis, 1988; Cascante Fernández, 1991, 1995) que hemos mencionado previamente. Al respecto, asumimos que toda práctica educativa supone una toma de decisión implícita o explícita en tres ámbitos que resultan interdependientes: el técnico, el teórico y el metateórico.

El nivel técnico se encuentra vinculado a la práctica, a “los aspectos más concretos de la labor diaria (las relaciones, las actividades que se realizan, los materiales usados, la organización de las aulas, etc.)” (Jiménez Ruíz, 2016, pp. 239-240). Sin embargo, este nivel no puede ser pensando en forma aislada porque toda práctica se sustenta en alguna teoría (Carr y Kemmis, 1988).

El nivel teórico involucra las concepciones educativas asumidas como referentes para la práctica de enseñanza, dado que los docentes no podrían enseñar sin cierta reflexión sobre lo que hacen.

El nivel metateórico remite al modo en que se piensan las relaciones entre teoría y práctica, sociedad y educación (Cascante Fernández, 1991), y se sustenta en las perspectivas epistemológicas asumidas por el docente. Este nivel recupera aspectos vinculados a las perspectivas sociológicas que han determinado, en el contexto de la historia de las ciencias sociales, modos diferentes de conceptualizar la realidad social (Rodríguez Navarro, 2017).

Podemos observar la relación entre estos tres niveles en la figura 3.



Al respecto, y tal como afirma Carr (2002, p. 78), la enseñanza es:

Una actividad desarrollada conscientemente que sólo puede hacerse inteligible con referencia a formas de pensamiento muy complejas en relación con la idea que tienen los profesores acerca de lo que hacen. Y esta "forma de pensamiento" proporciona el fundamento teórico con respecto al cual explican y justifican los profesores sus acciones, toman decisiones y resuelven problemas. En consecuencia, cualquier persona que se dedique a la enseñanza debe poseer ya alguna "teoría" que oriente sus prácticas y las haga inteligibles.

Desde luego, acceder a las reflexiones docentes sobre la práctica supondrá el trabajo sobre sus discursos, una dimensión sobre la que reflexionaremos en el próximo apartado.

### 2.3. Discurso y educación

Camps (2004, p. 16) afirma que "el objeto de la investigación didáctica no son los hechos 'en bruto', sino los hechos ya interpretados por los participantes en la actividad". Esto implica poner en relación directa las prácticas educativas, que

constituimos en objeto de conocimiento para la investigación, y los discursos de los agentes involucrados en las mismas.

Así, inicialmente podemos definir a los discursos como:

una forma de acción entre las personas que se articula a partir del *uso lingüístico contextualizado*, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo —real o imaginario—. (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999, p. 15)

De este modo, usamos el lenguaje no solo para decir y hacer cosas sino también para construir cosas en el mundo.

Gee (2011, p. 88) sostiene al respecto que al usar el lenguaje realizamos una o más “tareas de construcción”, entre siete posibles:

- Construimos **significado**.
- Llevamos a cabo **actividades**, entendidas como “a socially recognized and institutionally or culturally supported endeavor that usually involves sequencing or combining actions in certain specified ways” (Gee, 2011, p. 89).<sup>26</sup>
- Asumimos una **identidad** o rol, en un contexto espacio-temporal específico.
- Construimos y sostenemos **relaciones** sociales.
- Construimos y destruimos **bienes sociales**, es decir que ejercemos una acción política que tiene que ver con la distribución de dichos bienes.
- Establecemos **conexiones** de muy diverso tipo entre eventos, sujetos, etc.
- Construimos o destruimos **sistemas de signos** y conocimiento del mundo.

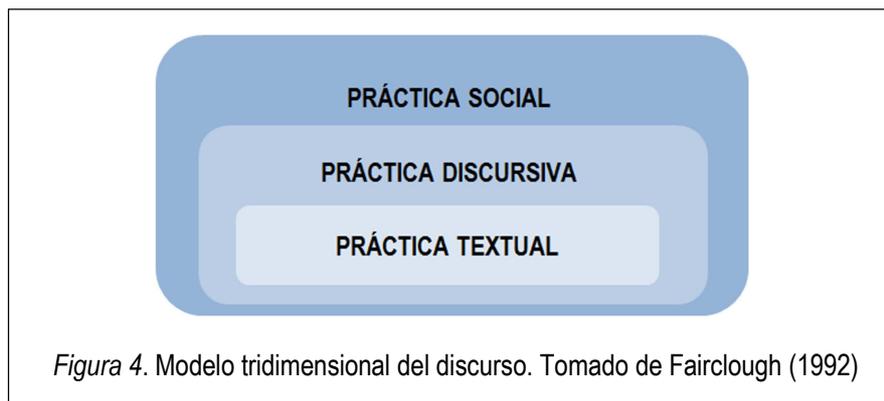
Este autor afirma: “The Sign System and Knowledge Building Task is clearly related to the Politics task, since constructing privilege for a sign system or way of knowing the world is to create and offer a social good.” (Gee, 2011, p. 91)

---

<sup>26</sup> Para explicar la diferencia entre acciones y actividades, Gee (2011) compara alentar (acción) con mentorizar a un estudiante (actividad), así como decir algo sobre un tema (acción) con dar una conferencia (actividad). El autor menciona además que a menudo se ha usado la expresión práctica con el mismo sentido que él otorga a actividad.

Podemos pensar, así, a los discursos como “prácticas que construyen sistemáticamente los objetos de que hablan y no meramente como conjuntos de signos (elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones)” (Foucault, 1973, p. 81).

Estas perspectivas pueden ser puestas en relación con la visión tridimensional del discurso que propone Fairclough (1992), y en la cual se articulan una práctica textual, una discursiva y una social (figura 4).



Desde esta visión, concebir al discurso como práctica textual implica reconocerlo como unidad lingüística, producto de una acción discursiva; pensarlo como práctica discursiva permite dar cuenta de la relación que existen entre el texto y su contexto y, finalmente, entenderlo como práctica social es asumir la relación dialéctica existente entre estructuras y relaciones sociales, que tanto conforman al discurso como son cuestionadas y construidas por éste.

Cabe indicar, además, que toda producción de sentido es necesariamente social (Verón, 1998).

Frente al abordaje de los discursos, en tanto objeto de estudio, debemos situar el Análisis del Discurso como disciplina que estudia sistemáticamente los usos lingüísticos contextualizados. De este modo, el Análisis del Discurso se centra específicamente en el análisis de datos discursivos empíricos (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999), buscando fundamentalmente comprender diferentes procesos sociales.

Así, si asumimos a los discursos como prácticas sociales, el análisis consistirá “en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones” (Iñiguez Rueda y Antaki, 1994, p. 63).

En este punto, el interés por el vínculo entre discurso y educación en el campo de la investigación se ha fortalecido desde el surgimiento de los estudios originalmente agrupados bajo la denominación de paradigma del pensamiento del profesor, a los cuales nos hemos referido en el apartado anterior de este trabajo. De este modo, la atención brindada a las reflexiones docentes y a la práctica como conocimiento en acción han supuesto un planteamiento metodológico que centra las indagaciones en el discurso como forma de acceder a dimensiones de la realidad áulica que no habían sido suficientemente abordadas:

El estudio de las relaciones entre discurso y educación tiene por objeto integrar herramientas de análisis, que permiten profundizar los conocimientos sobre el campo educativo, y enriquecerlos con conceptos provenientes de otros campos y disciplinas que amplían la comprensión de fenómenos nuevos o aquellos de los que la educación no ha dado cuenta tradicionalmente. (Pini, 2013, p. 185)

En este punto, el foco en el discurso docente como modo de acceder a realidades complejas del contexto educativo, supone asimismo un posicionamiento epistemológico que apunta a construir conocimiento *con* otros y no *sobre* otros. Aspecto que abordaremos en el próximo capítulo de este trabajo.

A modo de cierre de este capítulo, quisiéramos mencionar los aspectos fundamentales aquí abordados. Así, hemos ubicado nuestra investigación en el campo de la Manualística, a la vez que revisamos diferentes investigaciones que desde ese campo se han ocupado del libro de texto. En este contexto, observamos que los procesos de selección de estos materiales no han sido suficientemente considerados en la investigación reciente. Asimismo, definimos al libro de texto y sus características fundamentales, desde la revisión de diferentes autores, y presentamos propuestas de clasificación de estos materiales en función de su formato didáctico, los responsables de su elaboración y los usos que posibilita.

Abordamos también dimensiones del macrosistema administrativo, mesosistema institucional y microsistema de las prácticas educativas. En el primero de estos sistemas, caracterizamos la educación secundaria en el sistema educativo argentino y el currículum de Lengua y Literatura para ese nivel, así como las políticas de provisión de libros de texto en la Argentina. En el segundo, pensamos a la escuela como cruce de culturas y, en el último, nos centramos en la toma de decisiones curriculares que realiza

el docente, recuperando diferentes perspectivas asumidas para el estudio del pensamiento del profesor.

Finalmente, hemos conceptualizado al discurso como práctica textual, discursiva y social, frente a las que situamos al Análisis del Discurso en tanto perspectiva teórico-metodológica que permite abordar el modo en que dichas prácticas actúan en el contexto social.

Un aspecto importante, para el diseño metodológico que presentaremos en el próximo capítulo lo constituye aquí el cambio de enfoque en la investigación didáctica, desde investigaciones realizadas con una mirada exterior al aula a otras que asumen un posicionamiento más interpretativo y recuperan las perspectivas de los propios participantes.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentaremos y justificaremos las decisiones metodológicas que han guiado nuestra investigación, así como el proceso que hemos llevado adelante para el diseño de instrumentos, la obtención de datos y su tratamiento. Al respecto, hemos intentado dar cuenta del recorrido, de sus dificultades y fortalezas, así como del modo en que nos hemos posicionado ante las mismas, a modo de metaanálisis de la experiencia.

Finalmente, reflexionaremos también aquí sobre los criterios de validación que hemos considerado en el desarrollo de este trabajo.

#### 3.1. Decisiones metodológicas

Para poder avanzar en la presentación de las decisiones metodológicas que hemos asumido, necesitaremos primeramente inscribir nuestra investigación en el contexto de tres posicionamientos epistemológicos que afectan directamente las opciones metodológicas realizadas.

Así, en primer lugar, afirmaremos que esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo. De este modo, nuestro trabajo responde a un posicionamiento epistemológico cualitativo desde el cual se asume que la producción de conocimientos es un proceso constructivo e interpretativo.

Al decir de González Rey (2007):

La epistemología cualitativa defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que de hecho implica comprender el conocimiento como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad que se nos devela. La realidad es un dominio infinito de campos interrelacionados independiente de nuestras prácticas; sin embargo, cuando nos aproximamos a ese complejo sistema a través de nuestras prácticas, en este caso la investigación científica,

formamos un nuevo campo de realidad donde tales prácticas son inseparables de los aspectos de la realidad estudiada que son sensibles a ella. (p. 4)

Este autor destacará además otros rasgos del paradigma que consideramos especialmente significativos: la “legitimación de lo singular como instancia de producción del conocimiento científico” (González Rey, 2007, p. 7) y la comprensión de la investigación como un proceso dialógico, dado que buena parte de las problemáticas de interés se expresan mediante la comunicación. Volveremos sobre estos aspectos en el próximo apartado.

En segundo lugar, adoptamos un posicionamiento crítico en el abordaje de los diferentes factores que intervienen en los procesos de toma de decisión por parte del docente, dado que entendemos a la investigación como una forma de crítica social. Este posicionamiento implica asumir que:

- All thought is fundamentally mediated by power relations that are social and historically constituted;
- Facts can never be isolated from the domain of values or removed from some form of ideological inscription (Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2011, p. 164)

Sin embargo, no se orienta a la crítica de la práctica docente sino a la construcción de una mirada desde la complejidad, situada, que dé cuenta de la multidimensionalidad de los procesos y procedimientos sometidos a estudio.

En tercer lugar, asumimos aquí los postulados de la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis de Gialdino, 2003, 2006, 2011), la cual reconoce una identidad conformada por dos componentes, uno esencial, según el cual todas las personas somos idénticas, y uno existencial que nos diferencia. En este contexto, la asimilación de estas dos dimensiones, identificando a la persona con una situación, podría orientar a la negación de sus capacidades para modificarla (Vasilachis de Gialdino, 2011, p. 137).

Asimismo, desde esta epistemología se postula la construcción cooperativa de conocimientos entre quien conoce y quien es conocido, mediante las aportaciones que cada uno realizada en dicho proceso.

Tal como afirma Imbernón (1998, p. 125): “Las investigaciones en el campo del profesorado han comportado a lo largo del tiempo situaciones contradictorias, ya que muchas veces la investigación se ha realizado únicamente *sobre* el profesorado, por no decir que algunas también *al margen* de éste” (p. 125). Desde el posicionamiento en la

epistemología mencionada hemos intentado alejarnos de dicho diagnóstico para recuperar el valor de la construcción colaborativa de conocimientos en torno a procesos y procedimientos que el docente significa desde su práctica cotidiana.

### **3.1.1. La investigación cualitativa**

Tal como mencionáramos en el apartado anterior, esta investigación se ubica en el paradigma interpretativo, por lo que adopta un proceso de investigación inductivo y metodologías predominantemente cualitativas —aunque, como veremos posteriormente, hemos empleado datos de diferente naturaleza para el análisis de los objetos de conocimiento sometidos a estudio—.

Denzin y Lincoln (2011) caracterizan a la investigación cualitativa como un conjunto de actividades interpretativas que no privilegia ninguna práctica metodológica sobre otras. Sostienen, además: “As a site of discussion or discourse, qualitative research is difficult to define clearly. It has no theory or paradigm that is distinctly its own.” (p. 6).

En este contexto, el interés por el significado y la interpretación, la importancia dada a contextos y procesos, y la estrategia inductiva y hermenéutica constituyen rasgos fundamentales de la investigación cualitativa (Maxwell, 2004). Sin embargo, la misma se presenta como un entramado complejo de tradiciones y perspectivas diversas.

Al respecto, Vasilachis de Gialdino (2006) afirma que:

la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. (pp. 28-29)

Justamente esos intereses permiten comprender la diversidad de enfoques y tradiciones que se inscriben en la investigación cualitativa, así como su complejidad, fundamentalmente ligados al modo en que construye y aborda sus objetos de estudio.

Denzin y Lincoln (2011) afirman:

*Qualitative research* is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.” (p. 3)

En este contexto, resulta evidente la complejidad metodológica que pueden encerrar las investigaciones inscritas en el paradigma, así como los condicionantes que la realidad estudiada impone al diseño. Tal como indica Morse (2005b):

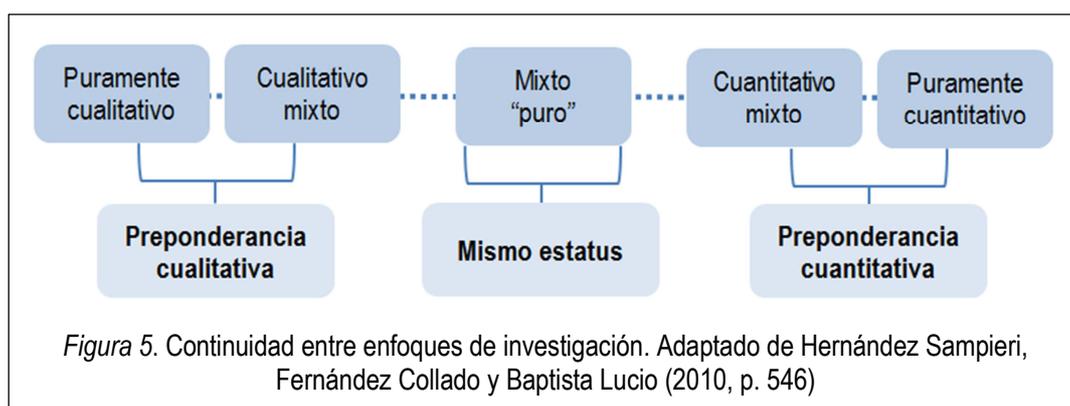
El laboratorio de la investigación cualitativa es la vida cotidiana y a ésta no puede metérsela en un tubo de ensayo, prenderla, apagarla, manipularla o echarla por la alcantarilla. Las variables no están controladas, y mientras los investigadores cualitativos no se acerquen al final del estudio, no pueden ni siquiera saber con exactitud cuáles son éstas. Por tanto, el desarrollo, la descripción y la operación de la teoría suelen ser resultado y producto del proceso de investigación más que medios y herramientas empleados al realizar la investigación. (p. 26)

Otro aspecto relevante se encuentra asociado al uso de diferentes métodos y a la triangulación de los datos obtenidos, como intentos por alcanzar un entendimiento más profundo de los fenómenos estudiados:

Nor does qualitative research have a distinct set of methods or practices that are entirely its own. Qualitative researchers use semiotics, narrative, content, discourse, archival, and phonemic analysis -even statistics, tables, graphs, and numbers. They also draw on and use the approaches, methods, and techniques of ethnomethodology, phenomenology, hermeneutics, feminism, rhizomatics, deconstructionism, ethnographies, interviews, psychoanalysis, cultural studies, survey research, and participant observation, among others. (Denzin y Lincoln, 2011, p. 6)

Recuperando la enumeración parcial de prácticas que realizan los autores, podemos afirmar que en el contexto de esta investigación recurriremos principalmente al discurso de los docentes, sin prescindir a otras prácticas en función de los procesos y procedimientos diseñados que presentaremos posteriormente (ver punto 3.1.4.).

Johnson y Christensen (2008) afirman que la investigación cualitativa, la cuantitativa y la mixta<sup>27</sup> constituyen los tres principales paradigmas de la investigación en educación, y que pueden ser pensados en continuidad. De este modo, la investigación puede ser predominantemente cualitativa, cuantitativa o mixta, como podremos observar en la figura 5.



Estos mismos autores sostendrán: “A particular research study would fall at a particular point on the continuum.” (Johnson y Christensen, 2008, p. 33). Y dado que el diseño metodológico de una investigación constituye una toma de posición entre estas tendencias, necesitaremos aquí explicitar que la posición predominantemente cualitativa que asumimos se sustenta epistemológicamente en los aspectos que hemos enunciado desde el apartado anterior de este informe (punto 3.1.), en tanto que la incorporación de datos cuantitativos y categóricos responde a un interés por aportar información descriptiva de la muestra. Aunque estos datos asumirán un rol secundario en nuestra investigación, consideramos que brindan información contextual relevante para el abordaje de los discursos docentes que constituyen el eje de nuestro trabajo.

Al respecto, podemos relacionar la estrategia seguida con lo que Creswell, (2014) denomina diseño de métodos mixtos integrados o anidados: “The embedded mixed methods design nests one or more forms of data (quantitative or qualitative or both) within a larger design” (pp. 227-228). En este contexto, asumimos que considerar distintos tipos de datos puede aportar diferentes perspectivas para el análisis (Creswell, Plano Clark y Garrett, 2008).

<sup>27</sup> Los autores prefieren hablar de investigación mixta, antes que de métodos mixtos de investigación, por considerar que la diferenciación con los otros enfoques no se sustenta solamente en una cuestión metodológica: “Not only is the label mixed method simpler than the labor mixed method research, it also is more accurate because the quantitative, qualitative, and mixed method research debates are about much more than just methods.” (Johnson y Christensen, 2008, p. 33)

Para finalizar este apartado, quisiéramos recuperar las palabras de Denzin y Lincoln (2011) en la introducción a la cuarta edición de *The SAGE Handbook of Qualitative Research*:

The global community of qualitative researchers is midway between two extremes, searching for a new middle, moving in several different directions at the same time. Mixed methodologies and calls for scientifically based research, on the one side, renewed calls for social justice inquiry from the critical social science tradition on the other. (p. 1)

### 3.1.2. La elección del contexto

Nuestro trabajo propondrá un acercamiento al contexto argentino desde la focalización en una ciudad en particular. Tomaremos así como contexto de la investigación a la ciudad de Concepción del Uruguay, en la Provincia de Entre Ríos (ver imagen 6), en función de algunos rasgos que quisiéramos explicitar aquí.

En primer lugar, la ciudad elegida constituye nuestro espacio habitual de desempeño, lo que implica un rasgo fundamental para el acceso a los participantes<sup>28</sup> y también para abordar particularidades del ámbito laboral de los docentes que participan en la investigación. Asimismo, posee una larga tradición en la formación de profesores en la disciplina, desde el año 1912,<sup>29</sup> primeramente en la Escuela Normal Superior del Profesorado “Mariano Moreno”, posteriormente en el Instituto Nacional de Enseñanza Superior “Victoria Ocampo”<sup>30</sup> y actualmente en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de Universidad Autónoma de Entre Ríos, dado que los cursos del profesorado fueron transferidos a dicha universidad en el año 2000.

---

<sup>28</sup> Inicialmente la investigación se planteó como una aproximación a los contextos argentino y español, tomando como focos las ciudades de Concepción del Uruguay y Valladolid. Sin embargo, nos enfrentamos a dificultades para que docentes de esta última ciudad participaran en los cuestionarios y referenciaran a otros colegas, por lo que decidimos centrarnos solamente en el primero de los contextos previstos. Esta dificultad, vinculada a la situacionalidad que debe asumir la investigación en educación, nos ha obligado a reflexionar sobre la complejidad que encierra el diseño de proyectos y el acceso a la información en plazos acotados y contextos con los que no tenemos demasiada cercanía. Las situaciones descritas afectan fundamentalmente a la lógica de co-construcción de conocimientos que sustenta el posicionamiento epistemológico asumido en este trabajo.

<sup>29</sup> En 1930 se cerraron los cursos de profesorado, los cuales recién fueron restituidos en el año 1960.

<sup>30</sup> Cuando fue transferido a la Provincia de Entre Ríos, en 1993, pasó a llamarse Instituto de Enseñanza Superior.

Por muchos años, este profesorado formó docentes para diferentes zonas de la región y el país, antes de que se impulsara la creación de Institutos de Formación Docente (IFD) en otras localidades. Actualmente la formación de profesores para el área se distribuye entre IFD y universidades, de gestión pública y privada, a lo largo del país.

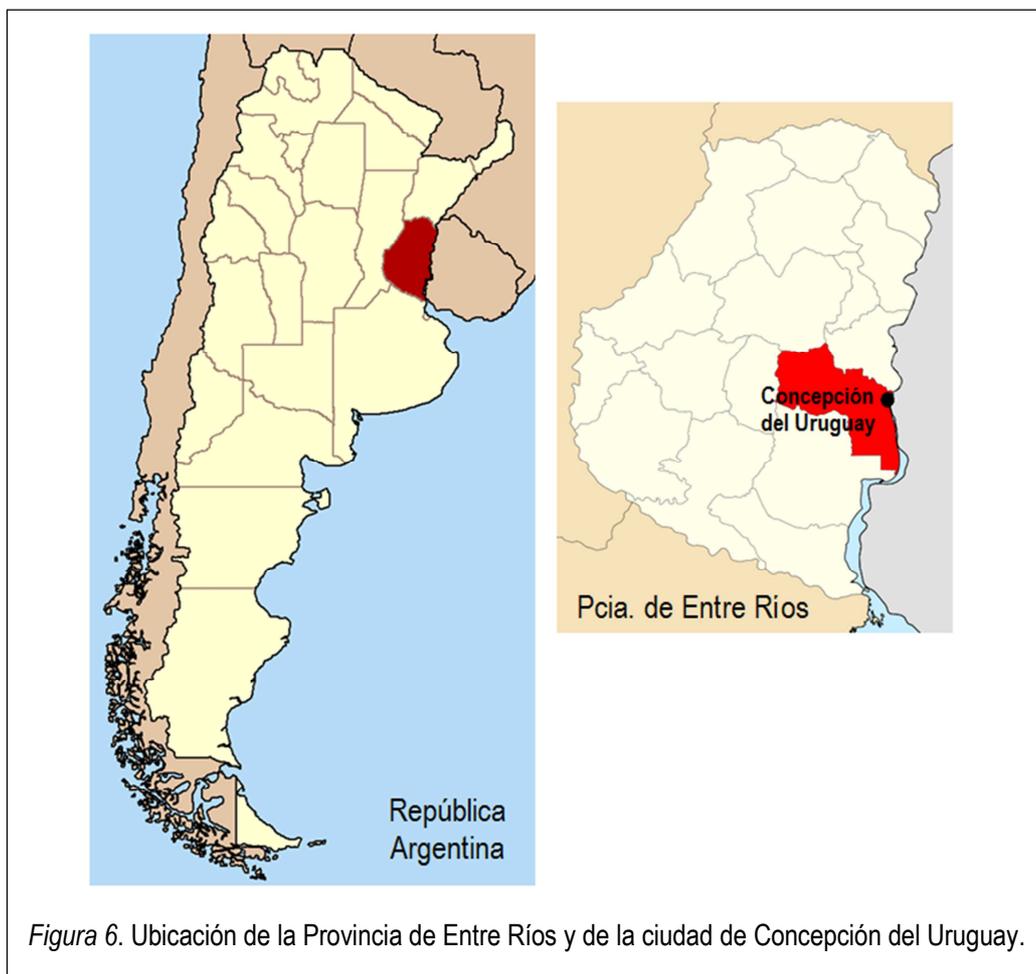


Figura 6. Ubicación de la Provincia de Entre Ríos y de la ciudad de Concepción del Uruguay.

Concepción del Uruguay es la cabecera del Departamento Uruguay, en la Provincia de Entre Ríos, con una población de 73 729 habitantes, según el Censo Nacional de Población del año 2010. Se trata de la cuarta ciudad más grande la provincia, precedida por las ciudades de Paraná —capital de Entre Ríos—, Concordia y Gualeguaychú.

La ciudad suele ser caracterizada como estudiantil o universitaria, en función de que existen diferentes casas de estudios radicadas en ella. Asimismo, cuenta actualmente con 30 escuelas de nivel secundario, 22 públicas y 8 de gestión privada.

El desempeño docente en dicho contexto se caracteriza por su dispersión: los profesores suelen desempeñarse en diferentes establecimientos del nivel o de diferentes niveles, a veces ubicados en otras localidades del departamento o en departamentos cercanos.

### **3.1.3. Características de la muestra**

Para la constitución de la muestra, recurrimos a una estrategia de muestreo mixta que combinó un muestreo por conveniencia, en función de las posibilidades de acceso, con un muestreo en cadena, por redes o “bola de nieve” (Hernández Sampieri et al., 2010; Hernández Sampieri, Méndez Valencia, Paulina Mendoza Torres y Cuevas Romo, 2017).

Incorporamos así una muestra inicial de cinco participantes que reunieran como requisitos titulación de profesor o profesora en Lengua y Literatura, y desempeñarse en escuelas secundarias de la ciudad de Concepción del Uruguay.

A partir de esta muestra, y una vez que los docentes respondían al cuestionario inicial —cuya caracterización presentaremos en el próximo apartado—, pedíamos a los propios participantes que refirieran a otros colegas que también se desempeñaran en el área de Lengua y Literatura, en el nivel secundario y en escuelas o colegios de la misma ciudad. En este caso, omitíamos el criterio de titulación dado que el primer año de la educación secundaria está mayormente a cargo de maestros, a la vez que existen otros títulos que resultan habilitantes o supletorios —según la denominación del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos— para los espacios de Lengua y Literatura del nivel, solo en los casos en que los mismos no pueden ser cubiertos con graduados docentes.

De este modo, la muestra final incluyó a 31 docentes del área Lengua y Literatura ( $N = 31$ ) que se desempeñan total ( $n = 27$ ) o parcialmente ( $n = 4$ ) en la ciudad de Concepción del Uruguay, en la Provincia de Entre Ríos. Participaron tanto mujeres ( $n = 24$ ) como varones ( $n = 7$ )<sup>31</sup>, con edades comprendidas entre los 27 y los 58 años.

---

<sup>31</sup> El desequilibrio entre mujeres y hombres que se observa en la muestra, resulta habitual en las carreras de profesorado para el área, en el contexto argentino.

Realizamos además un registro de docentes de Lengua y Literatura que se desempeñaban en el mes de marzo de 2017<sup>32</sup> en la ciudad de Concepción del Uruguay, obteniendo un total de 54. De este modo, la muestra definitiva para los cuestionarios alcanzó a un 57.41% del universo de docentes del área en la ciudad.

Por otra parte, a partir de estas encuestas, seleccionamos tres docentes para realizar las entrevistas en profundidad —nos referiremos a las mismas en el punto 3.1.4.2. de este informe—, recurriendo de este modo a un muestreo teórico que nos permitiera profundizar el análisis de categorías construidas y sus propiedades (Glaser y Strauss, 1967).

Por su protagonismo en la investigación, necesitamos presentar esquemáticamente a los docentes participantes. Así, en la tabla 5 incluimos algunas referencias que permitirán contextualizar sus testimonios. Hemos indicado mediante asterisco, además, a aquellas docentes que participaron de las entrevistas realizadas.

Tabla 5  
*Perfil de los docentes participantes*

<i>Seudónimo<sup>a</sup></i>	<i>Edad</i>	<i>Título/s<sup>b</sup></i>	<i>Graduación</i>	<i>Antigüedad en el nivel<sup>c</sup></i>	<i>Carga horaria (hs. cátedra)<sup>d</sup></i>	<i>Esc.<sup>e</sup></i>	<i>Gest.<sup>f</sup></i>
01.Pablo	36	Profesor	2000 a 2009	6 a 15 años	Más de 30 hs.	4	A
02.Graciela	53	Profesora Otros títulos	2000 a 2009	16 a 25 años	Más de 30 hs.	2	A
03.Carolina	27	Profesora Especialización	Desde 2010	6 a 15 años	Más de 30 hs.	2	A
04.Gabriel	47	Profesor Otros títulos	1990 a 1999	16 a 25 años	Más de 30 hs.	2	C
05.María	43	Profesora	Desde 2010	Hasta 5 años	11 a 20 hs.	1	A
06.Melina*	27	Profesora	Desde 2010	Hasta 5 años	21 a 30 hs.	3	A/C
07.Vanesa*	30	Profesora	Desde 2010	6 a 15 años	Más de 30 hs. y otras act.	2	A
08.Andrea	51	Profesora	1980 a 1989	16 a 25 años	Más de 30 hs. y otras act.	3	A
09.Jorge	39	Profesor Otro título Maestría	2000 a 2009	6 a 15 años	11 a 20 hs. y otras act.	1	A
10.Lucía	35	Profesora	Desde 2010	6 a 15 años	21 a 30 hs.	1	A
11.Rubén	41	Profesor	2000 a 2009	Hasta 5 años	Más de 30 hs.	2	A

<sup>32</sup> La referencia al mes de desempeño tiene que ver con la inestabilidad de esta información, debido a la existencia de licencias y reemplazos.

12.Rocío	35	Profesora	2000 a 2009	6 a 15 años	Más de 30 hs.	3	A/B
13.Alberto	36	Profesor	2000 a 2009	6 a 15 años	Más de 30 hs.	1	A
14.Ricardo	51	Profesor Otro título	1990 a 1999	26 a 35 años	Más de 30 hs. y otras act.	1	C
15.Cristina	38	Profesora	2000 a 2009	6 a 15 años	Más de 30 hs.	2	A
16.Fernanda	33	Profesora	Desde 2010	Hasta 5 años	21 a 30 hs. y otras act.	3	A
17.Yamina	28	Profesora	Desde 2010	6 a 15 años	21 a 30 hs. y otras act.	3	A
18.Diana	58	Profesora	2000 a 2009	6 a 15 años	Menos de 10 hs. y otras act.	2	A/B
19.Claudia	37	Profesora	2000 a 2009	6 a 15 años	21 a 30 hs.	4	A/B
20.Noelia	47	Profesora	1990 a 1999	16 a 25 años	Más de 30 hs.	2	A
21.Alejandra	52	Prof. E.P.	1990 a 1999	Hasta 5 años (16 a 25 años)	Menos de 10 hs.	1	A
22.Noemí	47	Prof. E.P.	1980 a 1989	16 a 25 años (26 a 35 años)	11 a 20 hs. y otras act.	2	A
23.Mercedes	51	Profesora Otro título	1980 a 1989	26 a 35 años	11 a 20 hs. y otras act.	2	A/B
24.Laura	36	Profesora Otro título Maestría	2000 a 2009	6 a 15 años	11 a 20 hs.	1	C
25.Nora	35	Profesora	2000 a 2009	6 a 15 años	Más de 30 hs.	2	P
26.Martín	36	Otros títulos	2000 a 2009	6 a 15 años	21 a 30 hs.	3	A
27.Lucrecia*	46	Profesora Otro título	Desde 2010	16 a 25 años (26 a 35 años)	Más de 30 hs.	2	A/C
28.Mariana	39	Profesora Otro título	2000 a 2009	6 a 15 años	Más de 30 hs. y otras act.	2	A/B
29.Gimena	28	Profesora	Desde 2010	Hasta 5 años	Menos de 10 hs. y otras act.	2	A
30.Daniela	29	Profesora	2000 a 2009	6 a 15 años	Más de 30 hs.	3	A/C
31.Élida	58	Profesora Otro título	2000 a 2009	6 a 15 años (16 a 25 años)	Más de 30 hs.	1	A/C

*Nota:* Caracterización de los docentes participantes a partir de los datos ingresados en los cuestionarios.

<sup>a</sup>. En todos los casos hemos utilizado seudónimos.

<sup>b</sup>. Solo indicamos aquí el título docente para el área y nivel así como una referencia a la década en que obtuvo dicho título. Profesor = Título de profesor para el área de Lengua y Literatura. Prof. E.P. = Profesor/a para la enseñanza primaria. Indicamos también si se han cursado otras carreras de grado o pregrado con la leyenda "Otro título", o de posgrado, mencionando en tal caso si se trata de una Especialización o Maestría.

<sup>c</sup>. Cuando el docente posee una antigüedad total superior a la que declara para el nivel secundario, hemos indicado ese dato entre paréntesis.

<sup>d</sup>. Indicamos la franja en que se ubica la dedicación horaria del docente, en horas cátedra, mencionando además si realiza otras actividades laborales.

<sup>e</sup>. Esc. = Cantidad de escuelas de educación secundaria en que trabaja el docente. Los números aquí indicados corresponden exclusivamente a la educación secundaria. Por lo expuesto, los docentes pueden también desempeñarse en otras escuelas o instituciones de diferente nivel.

<sup>f</sup>. Gest. = Modalidad o modalidades de gestión de la/s escuela/s en que se desempeña el docente. A = Gestión Pública urbana. B = Gestión Pública alejada del radio urbano. C = Gestión Privada urbana.

Tal como podemos observar, la mayoría de los docentes encuestados ( $n = 15$ ) ha obtenido su título entre los años 2000 y 2009, luego se ubican quienes se han graduado desde el año 2010 ( $n = 9$ ) y finalmente quienes lo han hecho entre 1980 y 1999 ( $n = 7$ ). Los títulos de grado docente han sido otorgados tanto por instituciones terciarias no universitarias como universidades, y algunos profesionales han realizado otros recorridos de formación en pregrado y grado ( $n = 9$ ) o en posgrado ( $n = 3$ ).

Más de la mitad de las antigüedades docentes en el nivel —54.84%— se ubican entre los 6 y 15 años ( $n = 17$ ). Corresponde un 19.35% a las antigüedades de hasta 5 años ( $n = 6$ ) e igual porcentaje a las que se ubican entre 16 y 25 años ( $n = 6$ ). Finalmente, un 6.45% refiere antigüedades entre 26 y 35 años ( $n = 2$ ). Asimismo, del total de docentes encuestados, 4 de ellos poseen antigüedades previas en el nivel primario de la enseñanza.

Una situación significativa en este contexto la constituye el hecho de en algunos casos es posible encontrar estudiantes de formación docente desempeñándose como profesores antes de graduarse. Aquí podemos mencionar a Melina (06),<sup>33</sup> por ejemplo, una de las docentes entrevistada, quien posee 3 años de antigüedad pero hace solamente un año que se ha graduado.

Asimismo, la demanda de docentes para el área de Lengua y Literatura es importante por lo que inserción laboral para los graduados del área suele ser prácticamente inmediata.

### 3.1.4. Procesos y procedimientos para la investigación

Para la realización de este trabajo partimos de considerar que el proceso de investigación cualitativa es flexible y recursivo. En función de ese criterio inicial propusimos un diseño centrado en un cuestionario orientado a la obtención de datos

---

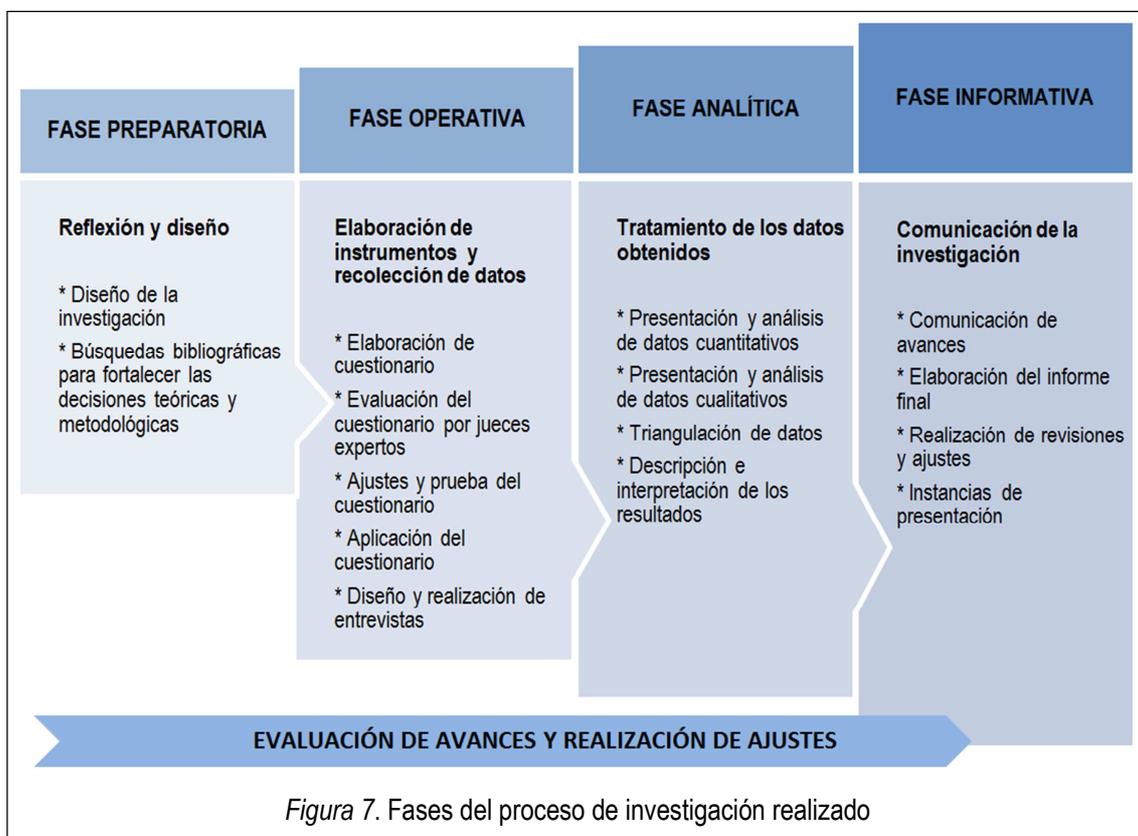
<sup>33</sup> En todos los casos empleamos tanto seudónimo como un número de dos cifras para identificar a los participantes a lo largo de este trabajo.

cualitativos y cuantitativos, dejando abierta la posibilidad de incorporar otros instrumentos en función de las necesidades de la investigación.

Al respecto, asumimos que:

La flexibilidad del proceso de investigación cualitativa lleva a quien investiga a volver al campo, a la situación, al encuentro con los actores sociales, al corpus, a las notas de campo, una y otra vez. Ese proceso está siempre abierto, en movimiento, pleno de los secretos que deberá develar la mirada aguda pero discreta y respetuosa del observador. Esa mirada tiene que ser lo suficientemente ajena como para no invadir, suficientemente diestra para descubrir, suficientemente humilde para reconocer el valor de otras miradas. (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 21)

Tomando en cuenta estos aspectos y los tiempos institucionales para la presentación del Trabajo Final de Máster, estructuramos finalmente nuestro proceso de investigación en cuatro fases (ver figura 7), asumiendo sin embargo que las mismas resultarían necesariamente recursivas y que ciertas acciones se sostendrían a lo largo de todo el proceso.



Dentro de la fase operativa, el mismo proceso de recogida y análisis inicial de los datos nos llevó a planificar la realización de entrevistas en profundidad a docentes seleccionados a partir de sus respuestas en el instrumento previo, tal como explicitaremos en el próximo apartado.

#### ***3.1.4.1. Instrumentos de recogida de datos***

Un aspecto relevante en términos del proceso de investigación diseñado y los procedimientos empleados ha sido la elección de los instrumentos para la recogida de los datos que presentaremos en los dos subtítulos de este apartado. Sin embargo, quisiéramos indicar aquí que la elección del cuestionario como herramienta inicial de recogida de datos ha considerado las potencialidades del mismo para brindarnos tanto información cuantitativa —de tipo contextual— como cualitativa, algo que suele apartarse de la definición que se hace de esta herramienta en manuales de metodología de la investigación.

Así, por ejemplo, Hernández Sampieri et al. (2010, 2017), incluyen al cuestionario solo dentro de los instrumentos de medición o recolección de datos cuantitativos en la investigación. Al respecto, Álvarez y Jurgenson (2003) denominan métodos híbridos a aquellos que han sido utilizados tradicionalmente por la investigación cuantitativa pero que resultan también valiosos para la obtención de datos en el contexto de investigaciones cualitativas.

En este punto consideramos que corresponde diferenciar, además, entre tipo de información obtenida y el tratamiento que se hace de ella.

Finalmente quisiéramos indicar que llevamos durante todo el proceso un registro de notas de campo, lo que nos permitió repensar y revisar decisiones tomadas, realizar ajustes, volver sobre nuestros pasos y fortalecer algunas dimensiones del proyecto. Asimismo, constituyó una importante herramienta a la hora de evaluar y ajustar las herramientas de recolección de dato utilizadas.

### 3.1.4.1.1. El cuestionario

En el contexto de esta investigación hemos utilizado como técnica inicial una encuesta que toma como instrumento un cuestionario autoadministrado por Internet — recurriendo a la herramienta de formularios de Google—. El mismo articula ítems abiertos y categorizados, algunos de ellos vinculados a una escala tipo Likert. Consideramos en su elaboración la selección de ítems de introducción, sustantivos, filtro y de control.

Al respecto, asumimos que la construcción de instrumentos supone una mediación (Díaz Barriga, 2014), entre presupuestos teóricos, interrogantes que guían la investigación y las características del instrumento a utilizar. Al decir de Díaz Barriga (2015): “La mediación está dada por la conformación de estructuras analíticas que se van desglosando desde el núcleo o categoría central, hasta la formulación de preguntas o elaboración de un guión de entrevista.” (p. 57)

Así, en la tabla 6 hemos intentado dar cuenta de las mediaciones entre temas de investigación y aspectos focales que orientaron la elaboración del cuestionario.

Tabla 6  
*Núcleos temáticos y definición de aspectos focales para la elaboración del cuestionario*

<i>Núcleos temáticos</i>	<i>Temas centrales</i>	<i>Temas focales</i>
<i>Perfil Docente</i>	Datos generales	Sexo, edad
	Formación profesional	Título/s obtenido/s, formación permanente, formación específica sobre aspectos vinculados al libro de texto
	Experiencia docente	Antigüedad docente en la educación secundaria, antigüedad total en la docencia
	Condiciones laborales	Cantidad de horas y cursos a su cargo, espacios curriculares a cargo, cantidad y tipo/s de escuela/s en que trabaja, participación de la/s escuela/s en programas oficiales de provisión de libros de texto, existencia o no de biblioteca escolar
<i>Prácticas Docentes</i>	Uso de materiales didácticos	Uso o no de libros de texto y otros materiales didácticos, solicitud a los alumnos, modalidades de uso y funciones
<i>Posicionamiento docente</i>	Evaluación de condiciones laborales	Ofertas de capacitación en el área, disponibilidad de materiales didácticos, disponibilidad de tiempo para la planificación de clases

Libro de texto	Concepción, ventajas y desventajas, comparación con otros materiales didácticos
Selección de libros de texto	Criterios de selección, responsabilidades en el proceso de selección, influencia de factores económicos en la decisión, relación con otros materiales didácticos, elaboración de materiales propios, uso como material de referencia y apoyo

---

*Nota:* En la presentación de estas mediaciones seguimos el esquema propuesto por Díaz Barriga (2014).

En la definición de núcleos temáticos y temas hemos tenido en cuenta tanto aspectos propios del proceso de selección de libros de texto como otros factores que podían influir en el mismo. Consideramos que, tal como afirma Imbernón (1998), en el desarrollo de una cultura profesional no solamente interviene la formación, sino también factores laborales, económicos, etc.

A partir de estas decisiones, elaboramos un cuestionario con 30 ítems que fue sometido a juicio de expertos tanto españoles como argentinos.<sup>34</sup>

El juicio de expertos puede ser definido como un proceso de solicitud de opiniones y valoraciones a un grupo de personas con trayectoria en la temática sobre un instrumento u otro recurso (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2013; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Al respecto, si bien la revisión por expertos constituye fundamentalmente una práctica generalizada en la investigación cuantitativa, progresivamente se ha ido reconociendo también su importancia para trabajos que asumen un posicionamiento interpretativo (Carrion, Soler y Aymerich, 2015; Robles Garrote y Rojas, 2015).

En este punto, entendemos que:

la opinión de los expertos educativos representa un reconocimiento a la experiencia y especialidad que ha logrado un grupo de personas a través del estudio, la dedicación y constancia en un área determinada, los cuales pueden opinar y recomendar con evidencias y fundamentación la ponderación de unos contenidos sobre otros para ser considerados en el proceso de investigación educativa. (Valenzuela Ojeda y Barrón Tirado, 2014, p. 170).

Asimismo, frente a las diferentes formas de implementación posibles para esta metodología —individuales y grupales—, optamos por la consulta individual a los

---

<sup>34</sup> Cabe aclarar que inicialmente diseñamos dos instrumentos diferenciados, uno para cada contexto, con adaptaciones de tipo léxicas y también vinculadas a particularidades de ambos contextos.

expertos mediante una guía estandarizada (ver Apéndice A). Dicha guía incluía una breve presentación de la investigación y de sus objetivos, junto con la solicitud de evaluación de los ítems pensados para el cuestionario, agrupados en las siguientes dimensiones: perfil docente, condiciones laborales, contexto de desempeño, posicionamiento docente y práctica docente.

La evaluación solicitada se centraba fundamentalmente en dos aspectos: relevancia del ítem y claridad del mismo. En cada caso, se proponía una escala tipo Likert para la evaluación de los ítems, de 1 (irrelevante o confuso) a 5 (muy relevante o claro). Asimismo, se incluían apartados de observaciones para cada dimensión y se solicitaba la opinión de los expertos sobre tres aspectos complementarios: si el instrumento permitiría abordar los objetivos propuestos, si los ítems resultaban suficientes y si convenía añadir algún otro.

Posteriormente contactamos a expertos de ambos contextos, considerando como aspectos relevantes el desempeño en formación docente, trabajos previos vinculados a la temática y máxima titulación de posgrado. De este modo, conformamos dos jurados, uno en España y otro en Argentina, con seis profesionales en cada caso, pertenecientes a diferentes universidades.

La instancia de revisión presentó algunas diferencias entre ambos contextos: mientras en el caso argentino todos los jueces respondieron exclusivamente por escrito y recurriendo a la escala tipo Likert propuesta, dos de las profesionales consultadas en el contexto español prefirieron hacer observaciones y sugerencias sin recurrir a las escalas, complementando dicha instancia con una entrevista que ampliaba la revisión realizada.

Todos los expertos consultados incluyeron observaciones en algunos de los espacios destinados para tal fin.

Cabe aclarar, además, que en la evaluación solicitada a los jueces españoles no se incluyó la totalidad de los ítems, por considerar que la relevancia de algunos de ellos remitía específicamente a particularidades del contexto argentino. Describimos dichos ítems en la tabla 7.

Tabla 7  
*Ítems no incluidos en la revisión solicitada a los jueces expertos españoles*

<b>Ítem</b>	<b>Descripción</b>
6	La dedicación a la docencia en la enseñanza secundaria argentina suele calcularse en horas cátedra. En la Provincia de Entre Ríos, los docentes se presentan a concursos abiertos para acceder a cursos y cargos que no suelen superar las 7 horas cátedra. De este modo, resulta usual que la carga horaria sea variable y que algunos docentes realicen actividades laborales complementarias.
9	Por el modo de acceso a la docencia en la educación secundaria, es frecuente que los profesores se desempeñen en 2 o más establecimientos educativos.
10	Desde el Estado nacional se han impulsado programas de provisión de libros de texto (ver punto 2.2.2) en diferentes períodos que sin embargo no han alcanzado a todas las escuelas del país.
11	No todos los establecimientos de educación secundaria en Argentina poseen biblioteca escolar. Consideramos que este es un aspecto contextual relevante para las indagaciones en dicho contexto.
17.4	En el caso argentino, la existencia de equipamiento TIC se encuentra fundamentalmente asociada a las políticas de provisión de materiales y recursos didácticos.
17.6	La existencia de libros de texto en las escuelas se encuentra igualmente asociada a políticas de provisión de materiales y, solo secundariamente, a la compra de materiales por parte de la propia escuela o a donaciones de editoriales.
17.11 y 17.12	La provisión de libros de texto por parte del Estado nacional argentino ha atendido fundamentalmente a las escuelas con los más bajos indicadores socioeconómicos del país, por lo que no ha tenido una cobertura global. En este contexto, interesa abordar la relación entre situación socioeconómica y solicitud de libros de texto.
26	Numerosos establecimientos educativos de enseñanza secundaria en Argentina no poseen instancias de coordinación por área o departamento, lo que podría orientar un trabajo más atomizado en cuanto a decisiones curriculares.

*Nota:* Explicamos en este esquema la relevancia de los ítems indicados para el contexto argentino.

A modo de primera instancia de revisión de las evaluaciones recibidas, realizamos un análisis de estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones otorgadas a cada ítem, como se puede observar en la tabla 8. Dado que la escala tipo Likert empleada permitía calificaciones de 1 a 5, tomamos 3.75 como valor inicial de aprobación del ítem. De este modo, solo 2 de los ítems obtuvieron calificaciones inferiores, vinculadas a su claridad.

Tabla 8.  
*Estadísticos descriptivos correspondientes a las evaluaciones de los ítems del cuestionario*

<i>Ítem</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>
Género. Relevancia	10	2	5	4,10
Género. Claridad	10	3	5	4,70
Edad. Relevancia	10	4	5	4,90
Edad. Claridad	10	5	5	5,00
1. Relevancia	10	4	5	4,80
1. Claridad	10	2	5	4,40
2. Relevancia	10	2	5	4,50
2. Claridad	10	1	5	4,30
3. Relevancia	10	3	5	4,60
3. Claridad	10	4	5	4,90
4. Relevancia	10	5	5	5,00
4. Claridad	10	4	5	4,90
5. Relevancia	10	1	5	4,50
5. Claridad	10	4	5	4,90
6. Relevancia	6	3	5	4,50
6. Claridad	6	4	5	4,83
7. Relevancia	10	3	5	4,70
7. Claridad	10	1	5	4,10
8. Relevancia	10	4	5	4,70
8. Claridad	10	1	5	4,30
9. Relevancia	6	4	5	4,83
10. Claridad	6	5	5	5,00
11. Relevancia	6	5	5	5,00
11. Claridad	6	5	5	5,00
12. Relevancia	6	3	5	4,67
12. Claridad	6	3	5	4,00
13. Relevancia	9	2	5	3,78
13. Claridad	9	1	5	3,33
14. Relevancia	10	1	5	3,90
14. Claridad	10	1	5	3,80
15. Relevancia	10	4	5	4,60
15. Claridad	10	2	5	4,40
16. Relevancia	8	1	5	4,13
16. Claridad	8	1	5	4,00
17.1. Relevancia	10	1	5	4,30
17.1. Claridad	10	3	5	4,60
17.2. Relevancia	9	1	5	4,11
17.2. Claridad	9	1	5	4,22
17.3. Relevancia	10	2	5	4,30
17.3. Claridad	10	1	5	4,30
17.4. Relevancia	6	5	5	5,00
17.4. Claridad	6	5	5	5,00
17.5. Relevancia	10	4	5	4,60
17.5. Claridad	10	1	5	3,60
17.6. Relevancia	6	3	5	4,67
17.6. Claridad	6	3	5	4,67
17.7. Relevancia	10	4	5	4,70
17.7. Claridad	10	3	5	4,70
17.8. Relevancia	10	4	5	4,70
17.8. Claridad	10	2	5	3,90
17.9. Relevancia	10	5	5	5,00
17.9. Claridad	10	2	5	4,60
17.10. Relevancia	10	5	5	5,00
17.10. Claridad	10	2	5	4,60
17.11. Relevancia	6	5	5	5,00

17.11. Claridad	6	4	5	4,83
17.12. Relevancia	6	5	5	5,00
17.12. Claridad	6	5	5	5,00
17.13. Relevancia	10	3	5	4,80
17.13. Claridad	10	2	5	4,40
17.14. Relevancia	10	3	5	4,80
17.14. Claridad	10	3	5	4,70
17.15. Relevancia	10	3	5	4,70
17.15. Claridad	10	2	5	4,60
18. Relevancia	10	4	5	4,90
18. Claridad	10	2	5	4,00
19. Relevancia	9	4	5	4,89
19. Claridad	9	3	5	4,56
20. Relevancia	9	5	5	5,00
20. Claridad	8	2	5	3,87
21. Relevancia	7	5	5	5,00
21. Claridad	7	3	5	4,14
22. Relevancia	10	5	5	5,00
22. Claridad	10	3	5	4,30
23. Relevancia	10	4	5	4,80
23. Claridad	10	2	5	4,40
24. Relevancia	10	2	5	4,70
24. Claridad	10	2	5	4,50
25. Relevancia	9	2	5	4,67
25. Claridad	9	1	5	3,78
26. Relevancia	6	4	5	4,83
26. Claridad	6	4	5	4,67
27. Relevancia	10	5	5	5,00
27. Claridad	10	3	5	4,50
28. Relevancia	9	4	5	4,89
28. Claridad	9	2	5	3,89
29. Relevancia	8	5	5	5,00
29. Claridad	8	5	5	5,00
30. Relevancia	8	3	5	4,50
30. Claridad	8	2	5	4,63

*Nota:* Indicamos para cada caso el valor mínimo y máximo obtenido por el ítem, así como la media entre las ponderaciones obtenidas. N = cantidad de evaluaciones recibidas por el ítem.

Sin embargo, más allá de esta primera revisión cuantitativa de los ítems, evaluamos todas las observaciones recibidas por parte de los jurados —en función de la orientación epistemológica de la investigación<sup>35</sup>—, tomando en cuenta su pertinencia y el modo en que podrían enriquecer el instrumento de recogida de datos. Presentamos en la tabla 9 las observaciones y sugerencias recibidas, así como las decisiones asumidas en cada caso.

---

<sup>35</sup> Por esta misma razón optamos por no recurrir a estadísticos para evaluar el grado de acuerdo de los jueces consultados.

Tabla 9  
Observaciones y sugerencias por parte de los jueces expertos y decisiones asumidas

<b>Ítem</b>	<b>Observaciones y sugerencias recibidas<sup>a</sup></b>	<b>Decisiones asumidas<sup>c</sup></b>
Género	Descartaría el ítem (J1) <sup>b</sup>	Reemplazamos el ítem por el de Sexo para obtener información demográfica que considerábamos relevante
1	Sería necesario indagar también por títulos no docentes (J4) Precisar porque bajo el término título docente no resulta claro qué se podría indicar (J7)	Modificamos el ítem para indagar por titulación en general, por lo que también suprimimos el ítem 3 (1) <sup>e</sup>
3		Suprimimos el ítem 3
5	Sería interesante indagar también en qué otros niveles se ha desempeñado (J4)	Dimensión relevante para entrevista <sup>d</sup>
6	Convendría especificar si se trata de horas cátedra o reloj (J6)	Especificamos horas cátedra <sup>36</sup> (5)
7	Podría preguntarse por otros espacios curriculares asumidos previamente (J5)	No consideramos relevante este rasgo para los objetivos de la investigación (6)
8	No podría aquí “correctas” (J3) Sería interesante incluir la opción escuelas laicas/confesionales (J6) Convendría añadir “Otras” (J7)	Cambiamos “correctas” por “todas las opciones que correspondan” y añadimos “Otras”. Decidimos no incluir la distinción entre escuelas laicas y confesionales para no complejizar el ítem, debido a que además no la considerábamos relevante para nuestros objetivos (7)
12	Revisar formulación dado que a veces no es decisión de la escuela o se presentan diversidad de situaciones en un mismo establecimiento (J2, J5, J6, J7, J11) Incluiría opciones de respuesta (J4) No resulta claro si se refiere a la escuela en sentido genérico o a la escuela donde trabaja el docente encuestado (J8, J9)	Modificamos el ítem para indagar sobre “los docentes de su/s escuela/s” (11) Decidimos sostenerla como pregunta abierta, priorizando la simplicidad del ítem, dada la diversidad de opciones que deberíamos haber incluido
13	Resulta muy general (J1, J11) Podría ubicarse después de la pregunta 3 que indaga sobre posgrados (J3) Indicaría “cursos de formación” (J4, J7, J9, J10, J12) Podría volver demasiado arduo el trabajo del encuestado (J5)	Modificamos el ítem incluyendo la precisión de “cursos de formación recibidos”, acotando el tiempo a 3 años y agregando una nota que explicitaba el interés en las temáticas de los cursos y la posibilidad de referenciarlos de modo general (12)

<sup>36</sup> En el contexto argentino, la hora cátedra (40 minutos de duración) constituye la unidad temporal de organización de clases y también de distribución del trabajo docente.

	<p>Utilizar realizados podría comprenderse como impartidos (J7)                  El número de cursos resulta irrelevante, preguntaría por su contenido (J8)                  Se asume que han recibido formación.                  Incluiría pregunta previa para saber si se han formado, en qué instituciones y sobre qué aspectos (J10)</p>	<p>Asimismo, en el diseño de la encuesta marcamos este ítem como no obligatorio, de modo que pudiera dejarse sin responder</p>
14	<p>Podría volver demasiado arduo el trabajo del encuestado (J1, J5)</p>	<p>Mantuvimos el ítem teniendo en cuenta que las modificaciones realizadas en el anterior orientarían también la respuesta de este (13)</p>
15	<p>Reemplazaría evaluación por análisis crítico (J2)                  Agregaría análisis y evaluación (J6)                  Saber en 15 y 16 a qué tipo de formación corresponden los cursos: inicial, continua (J7)                  Englobaría 15 y 16. No se entiende la selección sin evaluación (J9)                  Incluir análisis y evaluación (J10)                  Suprimir evaluación o bien agregar crítica. Diferenciar: una pregunta para evaluación y selección, y otra para uso (J12)</p>	<p>Modificamos el ítem para referirlo al análisis, evaluación y selección de libros de texto. Lo cerramos incluyendo las opciones sí, no y un espacio para observaciones (14)                  No consideramos relevante para los objetivos de la investigación indagar sobre tipo de formación</p>
16	<p>La pregunta 16 repite la 15 (J5)</p>	<p>Modificamos el ítem para referirlo exclusivamente al uso. Lo cerramos incluyendo las opciones sí, no y un espacio para observaciones (15)</p>
17.1	<p>Revisar las cualidades de la pregunta 17 (J7)                  Debería orientarse a si satisfacen necesidades de formación (J7)</p>	<p>Modificamos las cualidades de la escala tipo Likert pero sostuvimos la enunciación original del ítem por considerar que la opinión del docente al respecto podría brindar información sobre si se satisfacen necesidades de formación (16.1)                  Por otra parte, agregamos un apartado final de observaciones para el ítem, de modo que los docentes pudieran realizar cualquier aclaración sobre los ítems 16.1 a 16.15</p>
17.2	<p>Como el tema es el libro de texto, la existencia o no de una biblioteca resulta tangencial (J9)</p>	<p>Sostuvimos el ítem por considerar que podría brindar información relevante sobre el contexto educativo en que se desempeña el docente (16.2)</p>
17.3	<p>Los recursos bibliográficos impresos pueden ser reemplazados por digitales.                  Revisar importancia del ítem (J1)                  Los ítems 17.3 y 17.6 repiten</p>	<p>Modificamos el ítem para consultar sobre recursos bibliográficos en general, incluyendo textos literarios en el paréntesis (16.3)</p>

	<p>información (J5)  Expandir el etc. para incluir por ejemplo textos literarios (J6)  No creo que se pueda valorar el acuerdo o desacuerdo ya que es un hecho objetivo que existan o no (J8)  Como el tema es el libro de texto, la existencia o no de una biblioteca resulta tangencial (J9)</p>	<p>Consideramos que es posible valorar el acuerdo o desacuerdo porque no se pregunta solo por la existencia de recursos bibliográficos sino por el hecho de que el docente los considere suficientes para trabajar con sus alumnos. Asimismo, sostuvimos el ítem porque puede brindar información contextual relevante</p>
17.5	<p>Podrían usar materiales recibidos anteriormente (J1)  Habría que explicitar qué se entiende por material didáctico (J6)  Esta cuestión no admitiría opinión: se reciben o no se reciben (J8, J9)</p>	<p>Explicitamos en la presentación del cuestionario qué se entiende por material didáctico.  Asimismo, sostuvimos el ítem dado que no pretende indaga sobre el uso sino sobre la recepción de materiales didácticos y el modo en que los docentes evalúan la regularidad con que esto ocurre (16.5)</p>
17.7	<p>Se podría completar con un pedido de justificación de la respuesta (J10)</p>	<p>Dimensión relevante para entrevista</p>
17.8	<p>No queda claro si “solicitar” se refiere solo a compra o si se contemplan otras opciones (J6)  Podría resultar ambigua porque no se indica a qué material se refiere (J10)</p>	<p>Sostuvimos el ítem dado que pretende indagar en general por cualquier material solicitado al alumno (16.8)</p>
17.9	<p>Pregunta muy general que podría no brindar información clara (J8)</p>	<p>Decidimos sostener la formulación del ítem dado que buscábamos justamente una evaluación general. Asimismo, consideramos que los participantes podrían incluir cualquier aclaración al respecto en el apartado de observaciones (16.9)</p>
17.10	<p>Pregunta muy general que podría no brindar información clara (J8)</p>	<p>Decidimos sostener la formulación del ítem dado que buscábamos justamente una evaluación general. Asimismo, consideramos que los participantes podrían incluir cualquier aclaración al respecto en el apartado de observaciones (16.10)</p>
17.13	<p>Pueden decir lo que opinan o creen que se espera que digan, pero no lo que hacen (J1)  Desdoblaría en condicione positivamente y condicione negativamente (J2)  Pregunta muy general que podría no brindar información clara (J8)</p>	<p>En este ítem lo que nos interesaba era justamente la opinión general de los participantes por lo que decidimos sostenerlo. Asimismo, consideramos que la existencia de la escala hacía innecesario desdoblarlo (16.13)</p>
17.14	<p>Pueden decir lo que opinan o creen que se espera que digan, pero no lo que hacen (J1)</p>	<p>En este ítem lo que nos interesaba era justamente la opinión de los participantes por lo que decidimos sostenerlo (16.14)</p>

17.15	Pueden decir lo que opinan o creen que se espera que digan, pero no lo que hacen (J1) Considero que sobra el “suelen” (J8)	En este ítem lo que nos interesaba era justamente la opinión de los participantes por lo que decidimos sostenerlo. Asimismo, conservamos el “suelen” por considerar que permite dar cuenta de una situación no necesariamente estable (16.15)
18	Diferenciar materiales y soportes (J6, J11) Se podría agregar un “otros” para evitar la siguiente pregunta (J7) Añadiría recursos educativos abiertos (J10) Se podría hacer referencia a materiales complementarios que permiten el uso de medios digitales (J12)	Modificamos el ítem para centrarlo específicamente en materiales didácticos y agregamos un apartado de observaciones (17)
20	La formulación no resulta del todo clara (J7, J9, J10)	Organizamos una tabla más clara para el cruce de cursos y funciones, y agregamos un apartado final de observaciones (19)
21	Especificaría un poco más la pregunta. Se podría indagar sobre motivaciones teóricas (J4)	Decidimos sostener la amplitud de la pregunta por considerar que desde las respuestas recibidas podríamos abordar motivaciones teóricas de los participantes (20)
22	Sería interesante plantear una pregunta semejante para otros materiales didácticos (J4)	Dimensión relevante para entrevista
23	Cambiaría a formato Likert (J7, J9)	Sostuvimos el ítem cerrado en dos opciones para priorizar en este caso la simplicidad en la respuesta (22)
25	Tal vez se puedan ofrecer opciones además de incluir la pregunta abierta (J4) Resulta demasiado amplia (J5) Establecería opciones de respuesta (J9)	Modificamos el ítem para referirlo específicamente a libros de texto pero decidimos mantenerlo abierto dado que lo consideramos fundamental para la investigación (24)
26	La pregunta no admite respuestas vinculadas a la creación, adaptación u otras operaciones posibles con los materiales (J6)	Dimensión relevante para entrevista
28	No daría opciones porque pueden condicionar la respuesta (J1) Existe la posibilidad de que se recurra a libros destinados por las editoriales a otros años (J6) Tal vez agregando un “Otros” aquí se evitaría la pregunta posterior (J7)	Reorganizamos las opciones del ítem y conservamos solo las que considerábamos fundamentales para los objetivos de la investigación. Reemplazamos “libros de texto para los cursos en los que de desempeña” por libros de texto en general. Decidimos conservar la pregunta siguiente

dado que nos interesaba saber no solo si utilizan otros materiales sino también cuáles (27)

29 Igual que 19 (J10)

El ítem 19 indagaba sobre materiales didácticos empleados en clase en tanto este ítem se orienta a materiales empleados por el docente como referencia o apoyo, por lo que decidimos conservarlo (28)

---

*Nota:* Hemos destacado en la tabla los ítems que recibieron una media inferior a 3.75 sobre 5 en las revisiones realizadas por los jueces expertos consultados.

<sup>a</sup>. Mencionamos de modo sintético las observaciones y sugerencias recibidas por parte de los jurados.

<sup>b</sup>. Los paréntesis finales vinculan comentarios con jueces. A modo de ejemplo: J1 = juez 1. Los números 1 a 6 identifican a jueces argentinos, en tanto que los números 7 a 12 corresponden a jueces españoles.

<sup>c</sup>. Las modificaciones mencionadas en esta columna podrán observarse en el cuestionario final que incluimos en el Apéndice B.

<sup>d</sup>. Indicamos de este modo aquellas sugerencias que hemos considerado en el diseño de las entrevistas.

<sup>e</sup>. Los paréntesis indican el número que posee el ítem en la versión final del cuestionario (ver Apéndice B).

Tal como indicamos previamente, pedimos también la opinión de los jurados acerca de si los ítems del cuestionario permitirían abordar el objetivo planteado en el estudio. De los 12 jueces consultados ( $N = 12$ ), obtuvimos un 91.67% de respuestas positivas ( $n = 11$ ) y una respuesta negativa ( $n = 1$ ), dado que una de las juezas (J9) consideró que la mayoría de las preguntas aparecían orientadas al uso del libro de texto. En comunicaciones posteriores con dicha jueza sugirió profundizar la indagación sobre criterios específicos de selección —formales, de contenido, metodológicos, prestigio editorial, vínculo de las editoriales con los centros— que, como veremos posteriormente (ver punto 3.1.4.2.), hemos considerado en el diseño de las entrevistas.

En cuanto a la consulta realizada a los jueces sobre la suficiencia de los ítems, obtuvimos la misma relación de respuestas positivas ( $n = 11$ ) y negativa ( $n = 1$ ). La jueza 1 consideró además que podrían resultar excesivos para los docentes participantes. Por su parte, la jueza 4 sugirió incluir más preguntas que permitieran abordar las motivaciones teóricas para el uso de los materiales didácticos.

Asimismo, ante la consulta sobre qué otros ítems convendría añadir, se propuso indagar sobre: las editoriales elegidas (J1); si los estudiantes comparten materiales que no han sido solicitados por el docente, de qué tipo, cuál es la actitud del docente ante ello y por qué (J4); qué entienden los docentes por material didáctico (J4) y por libro de texto (J12); modos particulares de uso de los libros de texto (J6, J12); impacto del modo en que ha sido usado el libro de texto (J8); coordinación al interior del área o

departamento (J10), conocimiento o no de escalas de evaluación de materiales (J11); materiales elaborados para las propias clases (J12); rol de las familias en el uso de libros de texto (J12); finalidad de uso del libro de texto (J12). Como veremos en el próximo apartado, hemos tomado en cuenta estas sugerencias al planificar las entrevistas realizadas.

Aunque, como indicamos previamente, el juicio de expertos está más extendido en la investigación cuantitativa, desde nuestra propia experiencia para esta investigación quisiéramos destacar tanto la relevancia de los aportes como el modo en que nos alentaron a problematizar algunas decisiones asumidas para el propio trabajo. Por lo expuesto, reconocemos el valor que ha tenido así como el posicionamiento epistemológico al que responde, dado que, como afirman Valenzuela Ojeda y Barrón Tirado (2014):

Con la validez de expertos, se reconoce que una sola persona no tiene el conocimiento absoluto de un campo de conocimiento y que la incorporación de diferentes visiones, experiencias y aportaciones, puede fortalecer el trabajo de investigación educativa. (p. 184)

Por otra parte, una vez realizados los ajustes finales al cuestionario diseñamos el instrumento para que pudiera ser respondido vía Internet. Recurrimos para ello, tal como indicamos, a la herramienta de formularios de Google e incorporamos un campo para solicitar la dirección de correo electrónico así como la/s localidad/es en las que se desempeña como docente participante, a modo de control en la conformación de la muestra.

Posteriormente realizamos una prueba del instrumento con tres participantes, todos ellos profesores de Lengua y Literatura en la educación secundaria argentina, en diferentes ciudades del país. El procedimiento consistió en enviar el enlace de acceso al cuestionario, verificar sus respuestas y contactar a los tres participantes para evaluar la necesidad de realizar nuevos ajustes. En ese último caso, consultábamos si había algún aspecto que les hubiera resultado confuso o difícil de completar. En la tabla 10 registramos sus respuestas así como las modificaciones realizadas al instrumento.

Tabla 10  
*Evaluaciones y modificaciones vinculadas a la prueba inicial del cuestionario*

<b>Prueba</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Modificaciones realizadas</b>
1	“Las preguntas requerían sinceridad en relación a la práctica diaria. Las opciones para agregar ‘algunas observaciones’ me parecieron genial, porque me permitió especificar por ejemplo que una de las escuelas en la que trabajo está ubicada en zona urbana, pero en un contexto de máxima vulnerabilidad. También, quiero decirle que en realidad no me pareció ‘difícil’. A mi parecer es un cuestionario comprometedor pero generoso, porque demanda sinceridad, reflexión, consciencia. Y deja espacios en los que el docente puede sugerir, aclarar o sumar ideas.”	
2	“Yo especificué que utilizo una selección de algunos manuales solamente para recortar el marco teórico del contenido, entonces se me dificultaba responder si usaba libros de texto: la respuesta fue sí, para fotocopiar esa parte y diseñar mis actividades, y no, porque no uso el libro sino copias, en todas observé que uso cuadernillo con ese fin, después estuvo esa opción de fotocopias.”	Sumamos un espacio de observaciones a todos los ítems con respuesta cerrada donde pudiera ser necesario incluir aclaraciones.
3	“Me resultaron ‘insuficientes’ las opciones para el ítem 16, porque quizás estoy ‘parcialmente’ de acuerdo con alguna de ellas”	Modificamos la escala para incorporar la opción “Parcialmente de acuerdo”

*Nota:* Transcribimos textualmente las respuestas recibidas en las consultas realizadas a quienes participaron de la prueba inicial del instrumento.

Una vez realizadas las modificaciones descritas, realizamos una segunda prueba del cuestionario con tres participantes que reunían los mismos criterios explicitados previamente. A partir de las devoluciones recibidas asumimos que el instrumento se encontraba en condiciones de ser utilizado para la recogida de datos.

De este modo, el cuestionario definitivo incorporó 29 ítems, a los que sumamos 4 que cumplían la función de brindar información de contacto (correo electrónico) o demográfica (sexo, edad y localidad/es de desempeño como docente). Se incluyeron en el diseño 14 ítems abiertos y 15 cerrados, 5 de ellos vinculados a escalas tipo Likert. En la elaboración de estos últimos tomamos en cuenta la recomendación metodológica de que las afirmaciones no excedieran las 20 palabras (Hernández Sampieri et al., 2010; Luna Miranda, 2014), así como de sostener el número de categorías de respuesta y el orden en todos los casos.

Desde esta estructuración, el cuestionario buscaba obtener información contextual y sustantiva, vinculada a los objetivos de nuestra investigación, así como

orientar la selección de docentes a entrevistar. Sobre este último aspecto avanzaremos en el próximo apartado.

### 3.1.4.1.2. La entrevista

Tal como indicamos previamente, a partir de los cuestionarios realizados seleccionamos a tres docentes para realizar entrevistas. Entre los criterios de selección hemos considerado que poseyeran diferentes antigüedades en el nivel así como diferentes posicionamientos en cuanto a la solicitud o no de un libro de texto a sus alumnos, como podremos observar en la tabla 11.<sup>37</sup> Asimismo, tuvimos también en cuenta el interés por profundizar el diálogo con dichos colegas, en función de las respuestas brindadas en el instrumento anterior.

Tabla 11  
*Docentes entrevistadas*

<i>Entrevistada<sup>a</sup></i>	<i>Antigüedad en el nivel</i>	<i>Cantidad de escuelas<sup>c</sup></i>	<i>Tipo/s de escuelas<sup>d</sup></i>	<i>Solicitud de libros de texto<sup>e</sup></i>
06.Melina	Hasta 5 años	3	Gestión pública y privada	Sí
07.Vanesa	6 a 15 años	2	Gestión pública	No
27.Lucrecia	16 a 25 años Antigüedad total en la docencia: 26 a 35 años <sup>b</sup>	2	Gestión pública y privada	No/Sí <sup>f</sup>

*Nota:* Caracterización de las docentes que participaron de las entrevistas.

<sup>a</sup>. En todos los casos hemos utilizado seudónimos.

<sup>b</sup>. En este caso se trata de una docente que posee antigüedad previa en la docencia dado que se ha desempeñado en otro nivel de sistema educativo.

<sup>c</sup>. Cantidad de escuelas de educación secundaria en que trabaja la docente. Los números aquí indicados corresponden exclusivamente a la educación secundaria. Por lo expuesto, las docentes pueden también desempeñarse en otras escuelas o instituciones de diferente nivel.

<sup>d</sup>. Identificación de tipos de escuelas según modalidad de gestión.

<sup>e</sup>. Consideramos aquí si la docente solicita o no libros de texto a sus estudiantes.

<sup>f</sup>. La docente solamente solicita libros de texto en la escuela de gestión privada.

<sup>37</sup> Como indicamos previamente, en todos los casos hemos utilizado seudónimos para identificar a los docentes participantes.

Planificamos entrevistas semiestructuradas en las que hemos tenido en cuenta las sugerencias recibidas por parte de los jueces expertos durante la revisión del cuestionario previamente descrito. Por el tipo de entrevista elegido, nos hemos basado en una guía general, frente a las que conservamos la libertad de introducir aspectos adicionales durante su realización (Hernández Sampieri et al., 2010).

La guía elaborada solo tuvo como objetivo orientar el diálogo con los docentes participantes<sup>38</sup> y la focalización en aspectos esenciales para la investigación. En función de estos criterios, en la tabla 12 presentamos el esquema de planificación que diseñamos, estructurado en ejes temáticos y focos para la indagación.

Tabla 12  
*Ejes temáticos y focos para la realización de las entrevistas*

<b><i>Ejes temáticos</i></b>	<b><i>Focos</i></b>
<i>Consentimiento e identificación de participantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consentimiento</li> <li>- Edad</li> <li>- Localidad de residencia</li> </ul>
<i>Perfil docente y percepción de condiciones laborales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación recibida</li> <li>- Antigüedad docente</li> <li>- Niveles en que se desempeña o ha desempeñado</li> <li>- Lugares de desempeño (localidades y tipo/s de centro/s educativo/s)</li> <li>- Espacios curriculares a cargo</li> </ul>
<i>Concepciones y prácticas docentes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de materiales didácticos con especial atención al libro de texto, modos y finalidades (ejemplificación)</li> <li>- Elaboración de materiales didáctico</li> <li>- Criterios de selección de libros de texto generales y vinculados a: formato y presentación de la información, al tratamiento de los temas, actividades propuestas, existencia de sugerencias o apoyos metodológicos, autores o editoriales de los libros, compensaciones a docentes o centros</li> <li>- Conocimiento, utilidad y uso de escalas de evaluación de libros de texto</li> <li>- Agentes intervinientes en procesos de selección</li> <li>- Rol del equipo directivo en la selección y uso de libros de texto</li> <li>- Rol de las familias en la selección y uso de libros de texto</li> <li>- Ventajas y desventajas asociadas al uso de libros de texto</li> <li>- Concepción del libro de texto</li> </ul>

*Nota:* Los focos aquí definidos fueron pensados como organizadores flexibles para la realización de las entrevistas

<sup>38</sup> Preferimos aquí la denominación participante y no la de informante, en función del asunción de una metodología horizontal según la cual construimos conocimientos con otros y no sobre otros.

### 3.2. Obtención de datos y tratamiento

Los datos para nuestra investigación fueron obtenidos a partir de los instrumentos mencionados previamente.

Las encuestas autoadministradas fueron obtenidas entre el 17 de marzo y el 19 de abril de 2017. Recibimos un total de 33 respuestas pero debimos descartar 2 dado que los docentes participantes se desempeñaban en localidades diferentes a Concepción del Uruguay. De este modo, y como indicamos previamente, la muestra final de la encuesta involucró a un total de 31 docentes.

Las 3 entrevistas fueron realizadas mediante la función “Llamada de voz” de WhatsApp y grabadas entre el 19 y el 28 de abril del mismo año. Optamos por trabajar directamente desde el análisis y codificación de las grabaciones obtenidas —recurriendo al programa NVivo versión 10—, y transcribiendo aquellos fragmentos más pertinentes para los objetivos de nuestro trabajo.

Asimismo, hemos recurrido a los códigos de transcripción explicitados en la tabla 13.

Tabla 13  
*Códigos de transcripción empleados*

<i>Símbolos</i>	<i>Descripción</i>	<i>Uso</i>
MAY	Mayúsculas continuas	Énfasis en la pronunciación
-	Guion	Finalización brusca o interrupción de la idea
(( ))	Paréntesis doble	Información no verbal o contextual
¿?	Signos de interrogación	Entonación interrogativa
...	Puntos suspensivos	Prolongación de la pronunciación

*Nota:* Aunque hemos tomado como referencia los códigos propuestos por Jefferson (2004), proponemos aquí una adaptación y simplificación de los mismos en función de las necesidades del proyecto.

Al respecto, acordamos con Gibbs (2012) cuando afirma que “la cuestión no radica en si la transcripción es precisa en un sentido último, sino más bien en si representa un intento bueno y cuidadoso de capturar algunos aspectos de la entrevista” (p. 32).

En todos los casos hemos optado por mantener el anonimato de los docentes participantes tanto de las encuestas como de las entrevistas, mediante el uso de seudónimos.

Frente a los datos obtenidos, y siguiendo a Hernández Sampieri et al. (2017), diferenciamos entre variables cuantitativas o numéricas, tales como la edad; cualitativas expresadas en número, como las que pueden reflejarse en las escalas verbales de acuerdo, desacuerdo, etc.; y cualitativas categóricas tales como la enumeración de criterios de selección de recursos, para el contexto de nuestra investigación. En este marco, mientras en las dos primeras trabajamos con datos numéricos estandarizados, la última remite a datos verbales emergentes y no estandarizados. Si bien presentaremos algunos análisis estadísticos básicos —recurriendo al programa SPSS— fundamentalmente vinculados a información que consideramos contextual, el foco de la investigación estuvo puesto en el abordaje de datos verbales desde un tratamiento cualitativo.

Morse (2005b) afirma que los procesos cognitivos de comprender, sintetizar, teorizar y recontextualizar resultan comunes a todos los métodos cualitativos y que el modo en que se aplican es lo que los distingue. En nuestro caso, el análisis cualitativo realizado involucró un proceso tanto lineal como recursivo sobre los discursos obtenidos para avanzar en la comprensión de los mismos y poder teorizar sobre ellos.

Hemos tomado en cuenta, en este punto, la descripción del proceso que realiza Morse (2005a):

El proceso de análisis comienza a hacerse línea por línea para identificar códigos de primer nivel. Los de segundo nivel se usan para identificar porciones importantes del texto y compilar estos trozos y volverlos categorías. Hacer memos es la clave para registrar lo que uno va conociendo y facilita, en las primeras etapas, el desarrollo de la teoría. (p. 72)

Optamos además por recurrir a una descripción densa de los datos, considerada como aquella “que demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas” (Gibbs, 2012, p. 23). Dicha descripción nos permitió aproximarnos a una mejor comprensión de los datos obtenidos.

Asimismo, consideramos que las entrevistas realizadas resultaron fundamentales tanto para la obtención de datos como para su interpretación, dado que, como afirma Leininger (2005):

Casi todos los informantes son muy capaces de corregir los errores en la interpretación de los hechos y de dar ejemplos adicionales para aclararle las ideas al investigador. Los puntos de vista *etic* del investigador (o sea los de afuera) pueden ser diferentes, pero también pueden compartirlos con los informantes e informarlos de manera especial en el análisis último. (p. 152)

Desde esta misma perspectiva, y tal como mencionamos en apartados previos, articulamos en el análisis categorías *etic*, vinculadas a las decisiones teóricas y metodológicas que hemos asumido en este diseño, y *emic*, provenientes de los discursos sometidos a análisis; como podremos ver en el punto 4 de este informe.

El proceso de análisis realizado ha tomado en cuenta principios tanto teóricos como metodológicos del Análisis del Discurso (Gee, 2011; Rapley, 2014), entendido como “un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra —oral y escrita— forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999, p. 26). En este punto, nos ha interesado especialmente la construcción de enunciadores y referentes vinculados al libro de texto y a los procesos de selección que se despliegan en los discursos, así como los rasgos de intertextualidad observados.

Enunciador y referente constituyen instancias del proceso de enunciación, entendido este como conexión entre el lenguaje y el mundo:

On the one hand, this process allows speakers to represent facts in their utterances; on the other, an utterance is also a fact, an event, which takes place in time and space. So, enunciative categories call into question the very frontier between language and the world. (Angermuller, Maingueneau y Wodak, 2014, p. 136)

El este marco, el enunciador se diferencia del sujeto empírico en tanto el primero es un sujeto discursivo, una imagen construida desde los límites del propio discurso (Filinich, 2013). De igual modo, el referente puede ser asociado a las imágenes que el discurso construye de aquellos aspectos de la realidad sobre los que habla.

Estas imágenes están ligadas a nuestros propios sistemas de creencias:

Cuando hablamos (...) no podemos hacer otra cosa que transmitir los contenidos de nuestros sistemas de creencias, es imposible transmitir algo que no tengamos almacenado previamente, las emisiones son planificadas desde las creencias. No hay otro lugar desde donde hacerlo. (Raiter, 2002, p. 17)

Asimismo, con intertextualidad nos referimos a los procesos mediante los cuales quien habla o escribe hace referencia a lo que otras personas o textos han dicho o significado (Gee, 2011). O, siguiendo a Fairclough (1992), a la propiedad de los textos de estar constituidos por otros textos.

Por otra parte, en el contexto de este trabajo hemos considerado las siguientes estrategias de triangulación:

- *Triangulación de datos*, dado que hemos recurrido a diferentes fuentes de información que hemos puesto en diálogo.
- *Triangulación de investigadores*, desde la utilización de la revisión por jueces expertos para el cuestionario realizado y a través de la revisión crítica de los avances por parte de las directoras de este trabajo.
- *Triangulación teórica*, en función de las perspectivas que hemos explicitado en el punto 2 de este informe y que nos han permitido una mejor comprensión de nuestros objetos de investigación.
- *Triangulación metodológica*, a partir de las decisiones que hemos explicitado desde el punto 3.1.

Al respecto, Flick (2012) entiende que la triangulación no es una estrategia de validación sino una alternativa a la validación, dado que la combinación de diferentes estrategias metodológicas, materiales empíricos y perspectivas añade riqueza y profundidad a la investigación.

### **3.3. Criterios de validación de la investigación**

Guba y Lincoln redefinieron para investigación naturalista o interpretativa —en 1985— los tradicionales criterios de validez interna, generalidad estadística, confiabilidad-fiabilidad y objetividad, propios del paradigma positivista. Propusieron

así los siguientes: credibilidad, transferibilidad, dependencia o consistencia y confirmabilidad (citados por Flick, 2012).<sup>39</sup>

Esta redefinición se encuentra asociada al hecho de que no pueden emplearse criterios cuantitativos en la evaluación de la investigación cualitativa, por las diferencias en el posicionamiento filosófico de los paradigmas implicados (Leininger, 2005; Vasilachis de Gialdino, 2006).

Siguiendo estas orientaciones explicitaremos el modo en que asumimos dichos criterios en el contexto de nuestra investigación.

En primer lugar, la **credibilidad** —criterio de validez interna— supone lograr confianza tanto en el proceso realizado como en los resultados alcanzados. Al respecto, hemos adoptado los siguientes procedimientos para garantizar la credibilidad del trabajo: compromiso con el trabajo de campo, mediante un registro minucioso del proceso que buscó relevar las opiniones y posiciones de todos los participantes así como diferenciar datos primarios de interpretaciones propuestas; obtención y resguardo de datos ricos y contextualizados; y triangulación de datos e investigadores, teórica y metodológica —detallada previamente—. En este punto, consideramos que el juicio de expertos constituye una pieza clave de esta propuesta.

Asimismo, sometimos a discusión nuestras primeras interpretaciones con los docentes que participaron de la instancia de entrevista y hemos buscado sistemáticamente articular las aproximaciones émic y étic como rasgo fundamental para la perspectiva epistemológica asumida. Sobre este aspecto, Leininger (2005) afirma:

La credibilidad se refiere a la verdad tal como la conocen, la experimentan o la sienten profundamente las personas que están siendo estudiadas (*emic* o local), y se interpreta a partir de los hallazgos con la evidencia coparticipante tomada como el “mundo real”, o la verdad en la realidad (lo que incluye realidades objetivas, subjetivas e intersubjetivas). Las perspectivas *etic*, (o los puntos de vista de los foráneos), se estudian en relación con lo *emic*. (p. 149)

En segundo lugar, la **transferibilidad** —criterio de validez externa— implica evaluar la posibilidad de aplicar resultados a otro contexto similar para contribuir a su comprensión. Para ello, hemos optado por una descripción densa de los participantes, de los datos obtenidos y de sus contextos de producción, lo que consideramos contribuye a

---

<sup>39</sup> Aunque estos criterios de calidad se encuentran ampliamente extendidos, cabe aclarar que han sido criticados por su paralelismo con los tradicionales, provenientes de paradigma positivista (Sardín Esteban, 2000).

una mejor comprensión de los discursos sometidos a estudio y brinda información relevante para este criterio. Asimismo, hemos recurrido a un muestre teórico intencional.

Tal como afirma Sandelowsky (2005)

en la mayor parte de los trabajos cualitativos es carga del lector, no del escritor, decidir si los elementos del trabajo se pueden generalizar o transferir a personas y circunstancias. Sin embargo, es carga del escritor darles a los lectores la suficiente información para que puedan tomar tal determinación, en caso de que lo deseen. (p. 93)

En tercer lugar, la *dependencia* —criterio de fiabilidad— se encuentra vinculada a la relación entre las herramientas empleadas y los resultados obtenidos. En función de este criterio, hemos descrito minuciosamente el proceso de la investigación realizado, para permitir la revisión crítica de todas las decisiones asumidas. Asimismo, hemos abordado en detalle las dimensiones contextuales relevantes para el análisis.

Finalmente, la *confirmabilidad* —criterio de objetividad—, supone la posibilidad de que otros investigadores revisen si las interpretaciones realizadas se ajustan a los datos obtenidos. Para ello, hemos compartido textualmente los discursos de los docentes participantes junto a las descripciones realizadas. Asimismo, sostuvimos un análisis de los datos siempre referido al contexto situacional en el que surgen.

A modo de síntesis del capítulo, quisiéramos recuperar aquí los aspectos centralizados abordados en el mismo. Así, hemos explicitado el posicionamiento predominantemente cualitativo de la investigación realizada, reconociendo el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento así como la necesaria cooperación entre quien conoce y quien es conocido. Justificamos también la utilización complementaria de datos cuantitativos que brindarán información contextual relevante para nuestro trabajo.

Hemos caracterizado, además, el contexto en el que se inscriben nuestras indagaciones, las estrategias de muestreo empleadas y la muestra final, así como el proceso seguido en nuestra investigación. Al respecto, presentamos las diferentes acciones desarrolladas en la fase preparatoria, operativa, analítica e informativa del proceso, reconociendo su carácter flexible y recursivo.

En cuanto a los instrumentos de recogida de datos empleados, detallamos los pasos seguidos en la elaboración del cuestionario y la entrevista, así como el proceso de

revisión por jueces expertos vinculado al primero de ellos. Describimos también el proceso de obtención y tratamiento de datos y los códigos que hemos empleado en la transcripción de las entrevistas, las estrategias de triangulación y los criterios de validación asumidos para nuestra investigación, lo que nos permitirá presentar, en el próximo capítulo, la interpretación y discusión de los resultados obtenidos.



#### 4. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tal como explicamos previamente, para la interpretación de los datos obtenidos hemos partido de algunas categorías étic abiertas para la codificación, que responden a los posicionamientos teóricos explicitados previamente y a la delimitación del propio objeto de estudio. Conjuntamente, hemos realizado una codificación emergente, a partir de los datos, intentando además recuperar las miradas y los modos de nombrar que los participantes emplean al presentar contextos y situaciones.

Al respecto, nos ha interesado recuperar en este apartado lo que Corona Benkin (2012) caracteriza como “propio nombre”:

Durante mucho tiempo se pensó que si se borraban las marcas de la implicación personal, se producía una investigación científica y un conocimiento objetivo del otro. Pero esta postura no toma en cuenta la unidireccionalidad del proceso de investigación que finalmente termina por nombrar al investigado desde un lugar ajeno y sin considerar su propia mirada.

Con “autonomía de la propia mirada” me refiero a la facultad de expresar el “propio nombre” desde lugares y formas diversas. Nombrarse a sí mismo se refiere a la creación de un discurso que otorgue una identidad propia frente a la etiqueta dominante impuesta históricamente. Uso el concepto “propio nombre” para referirme a la construcción que los otros desean hacer de sí mismos frente al apelativo impuesto en el espacio público. Estos últimos, los “nombres correctos” contruidos unilateralmente desde el poder, marcan jerarquía y valor. (Corona Benkin, 2012, p. 91)

Asimismo, acorde al planteamiento teórico asumido en relación con el triple ámbito de decisión docente, hemos estructurado la interpretación y discusión de los resultados en torno a las decisiones técnicas, teóricas y metateóricas que asume el docente. Sin embargo, como se podrá observar, en cada uno de esos niveles realizamos además referencias a los otros dos, en función de las necesarias vinculaciones entre las decisiones que el docente asume en cada uno de ellos. Dado que partiremos del nivel más superficial, vinculado a las decisiones técnicas asumidas, entendemos que esta estructura nos permitirá mostrar cómo se van conectando dichas decisiones con las

concepciones educativas —nivel teórico— y las perspectivas epistemológicas —nivel metateórico— asumidas en relación con los procesos de selección de libros de texto.

Asimismo, como punto de partida para este recorrido explicitaremos algunas dimensiones contextuales relevantes para la interpretación de los resultados, siempre desde la mirada que de ellas construyen quienes han sido encuestados y entrevistadas.

#### 4.1. Dimensiones contextuales

Más de la mitad de los docentes que integran la muestra superan las 30 horas cátedra de clase a su cargo ( $n = 17$ ). Esta carga horaria, sin embargo, no considera el tiempo extraescolar que los docentes dedican a su trabajo y que puede superar ampliamente las horas formalmente reconocidas.

El número de escuelas de nivel secundario en que trabajan los docentes de la muestra varían entre 1 y 4.<sup>40</sup> Esto muestra una marcada movilidad de docentes en el sistema, dado que podemos hablar de profesionales que se desempeñan con diferentes cargas horarias en instituciones a veces distantes —algunas de ellas alejadas incluso del radio urbano o ubicadas en otras localidades—, lo que reduce la posibilidad de contar con mayor tiempo institucional compartido para el intercambio con colegas y el diseño de estrategias comunes.

Al respecto, si bien el sistema de acceso a cargos docentes de nivel secundario en la Provincia de Entre Ríos<sup>41</sup> tiene a la concentración horaria, dando prioridad al personal de la casa —es decir, quienes vienen ya trabajando en el establecimiento<sup>42</sup>—, la información brindada por los docentes participantes marca desde las prácticas una situación diferente que puede ser asociada a dispersión horaria —los docentes suelen tener horarios fragmentados frente a una deseable continuidad— y a la necesidad de tiempos complementarios para permitir el desplazamiento entre instituciones. Esa dispersión también se encuentra vinculada a los diferentes cursos en que trabajan los

---

<sup>40</sup> Solo 8 docentes declaran trabajar en un único establecimiento pero este número podría reducirse si consideramos a quienes se desempeñan en instituciones de otros niveles de la enseñanza.

<sup>41</sup> El acceso en las escuelas de gestión pública se realiza mediante concursos abiertos, siempre por cargos y horas cátedras —usualmente un cargo del Ciclo Básico no supera las 6 horas cátedra—, lo que hace que muchos docentes deban concursar en diferentes establecimientos para incrementar su carga horaria.

<sup>42</sup> Para ser considerado personal de la casa, el docente debe además cumplir requisitos vinculados a la antigüedad en el establecimiento y al modo en que accedió al cargo.

docentes: “*Desde segundo a sexto año tengo horas en- en todos los cursos”<sup>43</sup> (E07 Vanesa)<sup>44</sup>*

Asimismo, el desempeño en diferentes escuelas y cursos se articula —como veremos posteriormente— con una de las justificaciones para el uso de libros de texto: frente a la cantidad de establecimientos y la movilidad docente, este material didáctico aparece como una herramienta al servicio de la continuidad del trabajo con los diferentes grupos.

Por otra parte, las situaciones descritas resultan de particular interés dado que permite comprender por qué el tiempo aparece como condicionante recurrente de la labor docente. Al respecto, el cuestionario muestra que existe un 93.5% de acuerdo total o parcial ( $n = 29$ ) con que los docentes disponen de poco tiempo para la planificación de sus clases.

Asimismo, la dimensión temporal que encuadra las prácticas docentes aparece interpelando las decisiones técnicas asumidas, en tensión con reflexiones teóricas vinculadas a lo necesario o deseable, como se puede ver en los testimonios de Graciela y Fernanda.

*“no siempre tengo tiempo de diseñar estrategias diferenciadas según los grupos.” (C02 Graciela)*

*“si bien sería necesario hacer trayectos e identificar las necesidades de cada uno, no tengo el tiempo y las posibilidades de estar pensando el material para casos especiales. Trato de conocer al grupo e intentar acercar el material a sus necesidades pero siempre unificado. Intento tener una vida personal y familiar y no puedo estar siempre alrededor de la escuela en los horarios extraclase.” (C16 Fernanda)*

Graciela tiene más de 30 hs. cátedra a su cargo y trabaja en 2 escuelas de educación secundaria de gestión pública. Fernanda tiene entre 21 y 30 hs., trabaja en 3 escuelas de educación secundaria de gestión pública y realiza además otras actividades laborales. Estas situaciones contextualizan la tensión discursiva que se observa en sus respuestas, a modo de justificación de sus prácticas, entre lo que se estima esperable o ideal y lo que ocurre. Fernanda convoca un elemento central de esas tensiones y al que

---

<sup>43</sup> Los subrayados son siempre nuestros.

<sup>44</sup> Incluimos todos los testimonios docentes en bastardilla. En las referencias ubicadas entre paréntesis indicamos un código numérico de dos cifras —tal como explicitamos previamente— que identifica al material analizado, el seudónimo del participante y si el fragmento citado proviene de respuestas a cuestionarios (C) o de entrevistas (E).

nos referimos previamente: el tiempo extraclase que demanda la labor docente y que excede la dedicación horaria mencionada previamente.

Asimismo, si volvemos al discurso de Fernanda, la presencia de “casos especiales” y la referencia a las necesidades del grupo pone en relación directa tiempos y posibilidades reales de inclusión educativa. La inclusión aparece construida como una demanda que interpela a la docente y que se plasma en argumentaciones en torno a lo necesario (“sería necesario”), las decisiones técnicas que se asumen (“trato de conocer al grupo e intentar acercar el material a sus necesidades”, “siempre unificado”) y la autoevaluación vinculada a los límites de la propia práctica (“no puedo”).

La situación que introduce Fernanda guarda relación con una de las transformaciones estratégicas fundamentales para la construcción de escuelas inclusivas que plantean Calderón y Echeita (2016): la transformación del contexto. Los cambios necesarios no son solo intrainstitucionales, vinculados a la gramática escolar, sino también extrainstitucionales. Si hace falta una escuela diferente, también hace falta repensar las condiciones laborales docentes que permitan construirla como proyecto político colectivo.

Sin embargo, el tiempo se construye como un bien escaso y, a la vez, su ahorro y la inmediatez surgen como valores frente a la evaluación de los materiales didácticos disponibles. Volveremos sobre este aspecto al abordar las decisiones teóricas que asumen los docentes —punto 4.3. de este informe—.

Por otra parte, resulta también significativo el modo en que los docentes dan cuenta de los procesos de formación y actualización que realizan. Y, al respecto, un primer acercamiento podemos realizarlo desde el rastreo de los cursos que los docentes declaran haber recibidos en los últimos 3 años (ítem 12 del cuestionario). En ese contexto, se observa una marcada dispersión de temáticas abordadas y muy pocas propuestas específicamente orientadas a la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Así, solo el 54.84% de los cuestionarios menciona alguna capacitación en la temática ( $n = 17$ ), dentro de las cuales se incluyen seminarios cursados en formaciones de grado o posgrado.

En cuanto a la autoevaluación que los docentes realizan sobre la utilidad para la práctica de los cursos de formación recibidos (ítem 13 del cuestionario), se pueden observar algunas valoraciones positivas vinculadas a la aportación de nuevos

conocimientos, visiones o herramientas útiles para revisar o mejorar las prácticas. En ese contexto, se destaca también la posibilidad de interacción entre pares:

*“Sí, por la interacción con otros docentes.” (C14 Ricardo)*

*“el encuentro con compañeros de área siempre es enriquecedor” (C25 Nora)*

De este modo, Ricardo y Nora recuperan una dimensión relevante para pensar las propuestas de formación y actualización en relación con el fortalecimiento de la identidad profesional colectiva que beneficia desde la interacción y el intercambio.

Junto con las valoraciones positivas que mencionamos previamente, aparecen posicionamientos críticos:

*“Algunos, sí; otros no tanto. Porque generalmente se basan únicamente en aspectos teóricos de moda o paradigmas imperantes y no apuntan al proceso -desde mi punto de vista personal-, fundamental: la continuidad del proceso de alfabetización” (C02 Graciela)*

*“En algunos casos brindaron estrategias de enseñanza, en otros nada nuevo.” (C03 Carolina)*

*“Algunos sí, otros no; porque eran redundantes, no sumaban sino repetían contenidos o no se enfocaban a las prácticas docentes” (C15 Cristina)*

*“Poco útiles. Pienso que el mayor problema es que la mayoría de los capacitadores ya no están en las aulas del nivel medio, la teoría de ellos no coincide con la realidad. Por otro lado, proponen metodologías para trabajar con grupos ideales de alumnos (en cantidad), imposibles de llevar a cabo con 40 o 50 alumnos como tenemos en algunos grupos...” (C27 Lucrecia)*

*“Sí, en lo pedagógico. No así en el área específica de la Lengua y la literatura.” (C28 Mariana)*

Las críticas apuntan a la existencia de propuestas que no permiten a los docentes abordar problemáticas de aula y desde ese mismo posicionamiento se instala una distancia entre quienes se ocupan de esas realidades y quienes, por el contrario, teorizan sin estar en las aulas —como se ve claramente en el testimonio de Lucrecia—. El enunciador en los testimonios transcritos ocupa la primera de estas posiciones y desde allí da cuenta de necesidades que pueden ser leídas como compartidas: presentar propuestas que aborden los desafíos que enfrentan los docentes, enfocadas en la realidad de las aulas de la enseñanza secundaria. Se recupera así uno de los factores que intervienen en los procesos de formación continua no exitosos: la distancia respecto a la práctica (Terigi, 2010).

Por otra parte, en el ítem 16 de nuestro cuestionario, un 55.83% ( $n = 17$ ) de las

respuestas mostraron su desacuerdo con la afirmación de que existe una amplia oferta de cursos de formación docente gratuitos para docentes del área Lengua y Literatura.

En este contexto, la formación continua gratuita y de calidad no es solo una necesidad sino también un derecho para la carrera profesional docente que aparece vulnerado en la evaluación que los docentes comparten. Al respecto, la falta de instancias de formación específicamente orientadas al área de Lengua y Literatura, que permitan revisar y fortalecer las prácticas de aula, desde una mirada situada en la escuela de hoy y en las necesidades de sus docentes, emerge aquí como una deuda para un real acompañamiento del trabajo que realizan los docentes en las diferentes escuelas. Esto contribuye a pensar en la soledad con que el profesor debe enfrentar muchas veces sus prácticas.

En este punto, obtuvimos un 61.3% de respuestas negativas ( $n = 19$ ) al consultar si en alguno de los cursos de formación realizados se habían abordado aspectos vinculados al análisis, evaluación y selección de libros de texto y otros materiales didácticos (ítem 14), y aspectos vinculados a su utilización (ítem 15). Este porcentaje es aún mayor si consideramos que entre quienes respondieron positivamente aparecen observaciones para indicar que esto no ocurrió en cursos específicamente vinculados a la lengua de escolarización o que solo se abordaron esas temáticas en relación con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Así, estos abordajes parecen estar presentes en la actualización de profesores que se desempeñan en otras áreas y niveles, o en instancias de grado o posgrado, pero no resulta frecuente en cursos de formación continua para la educación secundaria de nuestro campo disciplinar.

Esta afirmación se sostiene, además, en las observaciones incluidas en el cuestionario por algunos colegas que respondieron negativamente a la consulta:

*“Es preocupante como estos aspectos quedan siempre fuera... la selección de material didáctico y la evaluación son sumamente importantes!” (C27 Lucrecia)*

*“La temática no constituyó en ningún caso en el tema central de las propuestas de formación y su inclusión ha sido siempre informal, espontánea a partir de las preguntas de cursantes o como parte de un análisis de caso, pero sin que esto se profundice. No se ha brindado bibliografía sobre la temática en ningún caso.” (C24 Laura)*

En los testimonios de Lucrecia y Laura se enfatiza la importancia de las temáticas así como la ausencia de un tratamiento sistemático. El “siempre” de Lucrecia establece una continuidad de acciones de formación continua en la que los procesos

mencionados son excluidos. Laura, por su parte, diferencia con claridad la mención ocasional del abordaje real. En este último testimonio, las negaciones confrontan lo existente con lo esperable: marginalidad versus centralidad en las propuestas, abordaje informal versus formal y planificado, superficialidad versus profundidad, ausencia versus aporte de bibliografía específica.

Un posicionamiento con el que concuerda Parcerisa Aran (1996):

Se requiere, por tanto, que en la formación del profesorado el análisis de materiales curriculares tenga un lugar relevante. Esta dimensión formativa debería tener un lugar tanto en la formación permanente como en la formación inicial del profesorado, enmarcada en un planteamiento general de la profesionalidad docente. (p. 147)

Tal vez es Rocío quien logra sintetizar la sensación ante la ausencia de propuestas de formación continua suficientes y la exclusión de aspectos vinculados a los procesos de análisis, evaluación, selección y uso de libros de texto y otros materiales didácticos en dicho contexto:

*“Los profesores contamos con muy pocas orientaciones para acompañar a los libros, así como también así también como de referencias claras o material teórico para realizar una transposición didáctica.” (C12 Rocío)*

En su testimonio, se plantea una inversión de la relación: no es el libro quien acompaña la labor docente sino el docente quien intenta acompañar a los libros. Este discurso recupera la centralidad del objeto libro que, como veremos posteriormente, sostiene una marcada presencia en las dinámicas escolares. Asimismo, involucra un diagnóstico de situación que la enunciadora construye como colectivo y que podemos asociar en forma directa con la necesidad de propuestas de formación docente continuas que empoderen al colectivo docente y eviten esta sensación de soledad ante sus prácticas.

En este marco, y tal como mencionamos previamente, cursos, jornadas y talleres no constituyen solo instancias de formación sino también oportunidades para el encuentro y el diálogo con colegas y para el fortalecimiento de una identidad común. El debilitamiento de ofertas de formación atenta también contra esa identidad colectiva que los docentes destacan al pensarlas.

Esta ausencia de espacios extrainstitucionales aparece también ligada a la dinámica cotidiana de la escuela: no existen tiempos institucionales suficientes para el

diálogo, el trabajo colegiado, la toma de decisiones curriculares, la articulación de propuestas, la búsqueda de soluciones conjuntas.<sup>45</sup> Nora, Melina y Vanesa lo explicitan:

*“dentro de las instituciones no se brindan espacios de diálogo.” (C25 Nora)*

*“Y además me ha pasado que yo no pude proponer nuevas lecturas sino más bien que ya vienen dadas o tengo que respetar las que trabajaba el docente. Y si no esperar hasta reuniones de área para poder charlar con los profes del área pero esas reuniones generalmente durante el año no se hacen o se hacen pero por correo, por e-mail, y queda todo como en la nada. Entonces eso no se termina nunca de rever, de repensar.” (E06 Melina)*

*“Siempre lo conversamos entre pasillos con los otros profesores para ver-” (E07 Vanesa)*

Asimismo, un aspecto no menor lo constituye el vínculo con el sistema formador —institutos de enseñanza superior y universidades— que posee entre sus competencias el acompañar la inserción a la docencia así como el desarrollo profesional de sus graduados. En dicho vínculo puede inscribirse la presencia de estudiantes de formación docentes que realizan sus prácticas profesionales en diferentes instituciones o de graduados recientes que ingresan a la docencia.<sup>46</sup> Sin embargo, no se encuentran en cuestionarios ni en entrevistas referencias a las relaciones que los graduados docentes sostienen con las instituciones formadoras, lo que hace pensar en vínculos débiles y en una escasa presencia de estrategias de acompañamiento por parte de las mismas en el contexto estudiado.

En este punto, y ante las pocas precisiones que también aporta el currículum provincial —como hemos mencionado en el punto 2.2.1.1 de este informe—, el diagnóstico de situación lo vuelve a sintetizar con claridad Rocío: *“A veces se encuentran pocas orientaciones para profesores.” (C12 Rocío).* Su observación puede

---

<sup>45</sup> Como otro elemento contextual relevante, creemos oportuno mencionar aquí el desarrollo del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación e implementado en las escuelas de educación secundaria de la Provincia de Entre Ríos desde el año 2015. El programa forma parte de los acuerdos paritarios para el colectivo docente y ha sido mencionado como instancia de formación por la mayoría de los docentes encuestados. Frente a una propuesta de actualización en servicio, situada, que buscaba propiciar el diálogo y el trabajo colaborativo entre el colectivo docente de cada institución, bajo la coordinación de sus equipos directivos —acompañados por facilitadores del programa—, el Programa tuvo dificultades de implementación en el nivel secundario de la enseñanza justamente por la dispersión de horas de sus docentes. Dado que las jornadas del programa se realizan en una fecha común para todos los establecimientos y los docentes deben concurrir a aquel en el que poseen su mayor carga horaria, las escuelas no lograban contar con todo su personal y las propuestas de articulación se debilitan. De este modo, más allá de esta propuesta, los espacios de diálogo institucionales siguen sosteniéndose como insuficientes.

<sup>46</sup> Solo Cristina lo hace visible cuando enumera algunos materiales que utiliza como referencia y apoyo para sus clases (ítem 28): *“Apuntes personales del profesorado y material de algunas universidades vía internet o que acercan egresados.” (C15 Cristina)*

ser puesta nuevamente en relación con la formación docente continua y las distancias entre el abordaje de teorías ideales frente a prácticas reales que plantean los docentes. Esa realidad se inscribe en contextos de desempeño caracterizados por la sobrepoblación estudiantil en las aulas, la infraestructura no siempre adecuada y la falta de recursos suficientes.

Así, desde un testimonio que ya citamos, Lucrecia afirmaba:

*“proponen ((en los cursos realizados)) metodologías para trabajar con grupos ideales de alumnos (en cantidad), imposibles de llevar a cabo con 40 o 50 alumnos como tenemos en algunos grupos...” (C27 Lucrecia)*

La sobrepoblación aparece como una característica frecuente de escuelas de gestión pública, aunque también se presenta en escuelas de gestión privada, como manifiesta Lucrecia en la instancia de entrevista:

*“Hasta hace poco una de las ventajas que teníamos en el colegio privado era el número de alumnos. Que siempre eran entre 25 y no más de 30 por clase. Pero actualmente son- son numerosos.” (E27 Lucrecia)*

*“Tengo por ejemplo un grupo con 50 alumnos. Estamos ENCIMADOS. No hay lugar para moverse entre las filas, prácticamente no hay filas es- Uno entra y es un banco al lado del otro. Yo como- Los docentes estamos casi en la puerta, por ejemplo, parados” (E27 Lucrecia)*

En el último fragmento, sobrepoblación estudiantil e infraestructura insuficiente aparecen conectados en forma directa, contribuyendo a definir un escenario para prácticas educativas condicionadas por una realidad que el docente vive como desafío y, por momentos, como obstáculo.<sup>47</sup> Frente a estas problemáticas, la comodidad de un edificio es vista como valor y factor de diferenciación ante otras realidades institucionales.<sup>48</sup>

En cuanto a los recursos y materiales didácticos disponibles, y centrándonos en particular en la existencia de libros de texto, la mayoría de los docentes afirman que todas ( $n = 18$ ) o algunas de sus escuelas ( $n = 10$ ) en las que trabajan han recibido estos

<sup>47</sup> Volveremos sobre este aspecto al abordar las decisiones técnicas asumidas por el docente.

<sup>48</sup> Lucrecia, menciona este aspecto de una escuela de gestión privada como ventajoso para sus prácticas: *“En cuanto al edificio, por ejemplo, que es otra ventaja, es cómodo. El mobiliario es el adecuado.” (E27 Lucrecia)*. La misma descripción instauro el contraste: se construye un contexto para la práctica que difiere de otras realidades frente a las cuales pueden ser pensados edificios y mobiliario no adecuado. Desde una escuela de gestión pública urbana, Lucía presenta otra realidad: *“muchas veces el espacio de biblioteca es utilizado como aula debido a la falta de espacio físico en la escuela” (C10 Lucía)*. Aquí la flexibilización de espacios aparece ligada a una carencia institucional, a la necesidad de espacios que la escuela no posee, y también a decisiones técnicas para superar esa dificultad.

materiales en el marco de programas oficiales (ítem 9 del cuestionario). Sin embargo, un 54.8% de las respuestas ( $n = 17$ ) muestran su desacuerdo con que existan libros de textos suficientes para el trabajo con los alumnos.

Esto se reafirma desde el testimonio de los propios docentes:

*“la cantidad de libros de textos es altamente insuficiente por ejemplo de un curso de 25 alumnos hay 5 libros” (C01 Pablo)*

*“Definitivamente en mi ámbito laboral contamos con uno o dos ejemplares de cada libro de texto.” (C08 Andrea)*

*“los disponibles en las escuelas no alcanzan para todos.” (C11 Rubén)*

*“Hay pocos libros para la cantidad de estudiantes.” (C12 Rocío)*

De este modo, más allá de las políticas de provisión de libros de texto que hemos mencionado previamente,<sup>49</sup> así como del alcance que han tenido las mismas, la mayoría de los docentes dan cuenta de la existencia de ejemplares insuficientes para el trabajo con los estudiantes. Un aspecto que, además, aparece condicionando el acceso a estos recursos en contextos institucionales concretos:

*“Si están disponibles en la escuela es posible que todos los chicos cuenten con uno.” (C05 María)*

*“Con los chicos de los 1ros aprovecho los libros disponibles en la biblioteca escolar, porque hay muchos y se puede trabajar con ellos en el aula” (C05 María)*

Así, María plantea una relación causal entre la disponibilidad de libros de texto en la institución educativa y la posibilidad de acceso a estos por parte de los alumnos.

Esta situación se clarifica si volvemos a pensar a la escuela como espacio ecológico de cruce de culturas (Pérez Gómez, 1995): desde ese mismo posicionamiento, los docentes de la muestra dan cuenta de las tensiones que observan entre cultura escolar y cultura social, y del modo en que los factores económicos atraviesan la realidad de aula y, sobre todo, las decisiones técnicas que asumen.

A modo de ejemplo: ante la afirmación de que la solicitud o no de libros de texto a los estudiantes se ve condicionada por la situación socioeconómica de los grupos familiares, un 90.4% de las respuestas manifestaron un acuerdo total ( $n = 18$ ) o parcial ( $n = 10$ ). Asimismo, un 61.3% de las respuestas manifestaron acuerdo total o parcial con la afirmación de que ante una situación socioeconómica más favorable para los grupos

---

<sup>49</sup> Ver punto 2.2.2., referido a las políticas de provisión de libros de texto.

familiares solicitarían libros de texto a los alumnos.

En articulación con este diagnóstico, el 61.3% de las respuestas ( $n = 19$ ) manifiestan su desacuerdo con que la recepción de materiales didácticos se realice con regularidad. De este modo, los libros de texto disponibles, además de insuficientes, aparecen caracterizados como antiguos:

*“pese a existe biblioteca en las escuelas, no hay actualización de libros” (C29 Gimena)*

*“No, por ahí, algunos, particularmente los de Lengua y Literatura que han llegado son bastante viejos los que están. No los que llegaron últimamente. Sí han llegado- Ha llegado mucho material en cuanto a por ejemplo novelas, antologías de cuento, antologías de poesía. O por ejemplo material para trabajar- Por ejemplo en Literatura Argentina para trabajar historia y literatura. Pero puntualmente material nuevo, nuevo, así manuales de texto, digamos, para segundo, tercer año, cuarto, no, no han llegado, y los que hay ya son bastante viejitos.” (E07 Vanesa)*

*“los que existen en la biblioteca casi que no sirven.” (E27 Lucrecia)*

Asimismo, en el testimonio de Gimena se introduce un factor contextual sobre el que los docentes del área han reflexionado insistentemente en los cuestionarios y entrevistas realizados: la existencia —o ausencia— y la función de las bibliotecas escolares. Al respecto, solo el 6.5% de las respuestas dadas por los docentes encuestados ( $n = 2$ ) acuerdan totalmente con la afirmación de que sus escuelas poseen una biblioteca actualizada. Asimismo, un 51.6% de las respuestas ( $n = 16$ ) indican estar parcialmente de acuerdo con esa afirmación.

Estos porcentajes, sin embargo, requieren ser analizados desde los testimonios que los docentes comparten. Así, se diferenciará claramente entre la biblioteca solo como espacio físico de almacenamiento de recursos y la biblioteca como dimensión activa en la dinámica escolar, de la mano del profesional especializado.

Aquí podemos recuperar los siguientes testimonios:

*“Poseé una biblioteca pero no tiene bibliotecaria.” (C10 Lucía)*

*“PERO no tenemos bibliotecario y y muy pocos libros y...” (E27 Lucrecia)*

*“Hay libros pero no hay un espacio dedicado a biblioteca ni cargo de bibliotecario. Tampoco se encuentran fichados los libros” (C08 Andrea)*

*“Ambas escuelas poseen biblioteca básica, desactualizada, desordenada, sin cargo de bibliotecario. Son bibliotecas fantasma” (C27 Lucrecia)*

*“La escuela pública fuera del radio urbano tiene biblioteca pero no hay personal especializado en la misma.” (C28 Mariana)*

Tal vez lo más interesante de estos discursos es cómo, desde la negación, construyen por contraste una representación de la biblioteca necesaria para las

instituciones educativas: con un espacio específico; fondo bibliográfico más amplio, actualizado y organizado; personal especializado. A este ideal, descrito desde las ausencias, se opone una realidad caracterizada por la existencia de “bibliotecas fantasma” —recuperando la denominación que les otorga Lucrecia— en algunas instituciones escolares.

Al respecto, la visión que los docentes presentan de este espacio escolar parece entrar en conflicto con la ausencia de prácticas específicas que permitan un mejor aprovechamiento del mismo, incluso en escuelas que sí cuenta con personal especializado.<sup>50</sup>

Este énfasis en el rol que puede jugar la biblioteca escolar y en la necesidad de actualización de sus fondos bibliográficos responde a que las escuelas —sobre todo las de gestión pública— no disponen de becas o fondos específicos para la compra de materiales, por lo que dependen de los programas jurisdiccionales de provisión de materiales.<sup>51</sup>

Las dimensiones contextuales aquí presentadas dan cuenta de situaciones institucionales que interpelan las decisiones que asumirá el docente, motivo por el cual recuperaremos y profundizaremos algunas de ellas en los siguientes apartados de nuestro informe.

## 4.2. Decisiones técnicas

Como hemos indicado previamente, este nivel de decisiones se encuentra relacionado a prácticas propias de la dinámica escolar que, desde luego, trascienden los límites de la institución educativa. Así, las decisiones técnicas vinculadas a la selección de libros de texto que asumen los docentes pueden ser abordadas a partir de dos

---

<sup>50</sup> Podemos observar esta situación en el testimonio que da Graciela, vinculado a las dos escuelas de gestión pública en las que trabaja: “*Algunas, tardamente (se refiere a la recepción de libros de texto en las escuelas) y las bibliotecarias no siempre ponen en aviso a los docentes.*” “*Pero en ninguna promueven actividades para un uso propicio del espacio*” (C02 Graciela)

<sup>51</sup> Al respecto, en una de las entrevistas realizadas le preguntamos a Vanesa si la escuela contaba con algún fondo o subsidio que les permitiera abordar la situación de aquellos alumnos que no pueden acceder a los materiales pedidos. Compartimos su respuesta: “*NO, no. Es más, no hay ni para pagar los impuestos la mayoría de las veces. Así que- De ahí imagínate que NO. No, lejos de contar con fondos de ese tipo.*” (E07 Vanesa).

dimensiones complementarias: el material que se elige y el modo en que se realiza dicha elección.

Sobre la primera de estas dimensiones, los docentes se posicionan ante los materiales didácticos disponibles y dan cuenta de procesos y procedimientos que involucran tanto la *elección de materiales* de referencia y apoyo para el diseño de sus propuestas áulicas y clases, como aquellos que utilizarán para el trabajo con los estudiantes.

Al respecto, la totalidad de los docentes de la muestra han reconocido la utilización de libros de texto como material de referencia o apoyo (ítem 27 del cuestionario). Asimismo, un 58.1% de las respuestas reconocen que siempre ( $n = 6$ ) o casi siempre ( $n = 12$ ) recurren a estos materiales con ese fin.

En esa misma línea, consultados los docentes sobre los tres libros que más utilizan como referencia para la planificación de sus clases (ítem 29 del cuestionario), en el 67.74% de las respuestas se mencionaron títulos de libros de texto ( $n = 21$ ), en tanto un 51.61% incluyeron exclusivamente referencias a libros de esa clase como materiales de referencia ( $n = 16$ ).

Entre los testimonios de los docentes, podemos recuperar el de Andrea, quien reconoce la influencia de los libros de texto en su planificación:

*“Entre otros, esos tres son los que me han servido para organizar programas de contenidos en los distintos cursos” (C08 Andrea)*

Aquí estos materiales didácticos aparecen como recurso no solo para el trabajo en el aula sino también como apoyo para las tareas de planificación didáctica que realiza el docente; un aspecto que debemos leer en continuidad con la falta de acompañamiento a las prácticas docentes que hemos abordado en el punto anterior.

En esta misma línea, Noemí establece una continuidad entre el libro que emplean sus alumnos y su uso como material de referencia docente:

*“Para lengua 1er año el libro de texto empleado con los chicos” (C22 Noemí)*

Esta dimensión resulta significativa porque más allá de la elección del recurso —decisión técnica—, involucra también decisiones teóricas sobre el modo en que se piensa al objeto libro de texto. De igual modo, el resto de las decisiones que aquí expondremos, deben ser leídas en relación con las dimensiones contextuales que hemos

explicitado (punto 4.1.) y con las decisiones teóricas y metateóricas que abordaremos en los próximos apartados, dado que los tres ámbitos se encuentran íntimamente relacionados.

Por otra parte, y en relación con el material didáctico que se empleará, el 58% de los docentes reconocen utilizar siempre ( $n = 5$ ) o casi siempre ( $n = 13$ ) libros de texto en sus clases, un 29% afirma emplearlo algunas veces ( $n = 9$ ) y un 13% rara vez ( $n = 2$ ) o nunca ( $n = 2$ ). En cambio, al consultar por el uso de materiales tomados de libros de texto, la totalidad de los docentes reconoce su empleo.

Asimismo, al indagar si los docentes de las escuelas en que se desempeñan los participantes trabajan habitualmente con libros de texto, el 67.74% de las respuestas resultaron positivas ( $n = 21$ ), mientras un 25.81% indicaban que algunos lo hacen y un 6.45% afirmaban desconocerlo.

Estos porcentajes permiten ubicar al libro de texto en la escuela, no como una realidad constante sino como resultado de diferentes decisiones técnicas por parte del docente. Esa presencia, además, adquiere diferentes manifestaciones que podemos abordar desde los discursos de los docentes participantes.

Así, la decisión de emplear o no un libro de texto en el aula —solicitándolo a los alumnos, utilizando alguno disponible en la escuela, pidiendo a los estudiantes fotocopias de una o más propuestas editoriales, etc.— involucra posicionamientos diversos frente al libro en tanto material didáctico, así como prácticas diferentes en el contexto áulico.

Como vimos previamente, los docentes reconocen una tendencia mayoritaria al uso de estos materiales en las diferentes instituciones educativas, en la que suelen marcarse tres orientaciones diferentes que podemos recuperar a partir de los siguientes testimonios:

*“Sí(ya sea el libro de texto directamente en clase o para armar dossiers)” (C13 Alberto)*

*“Algunos sí. Otros prefieren hacer un dossier con material de diversos libros.” (C16 Fernanda)*

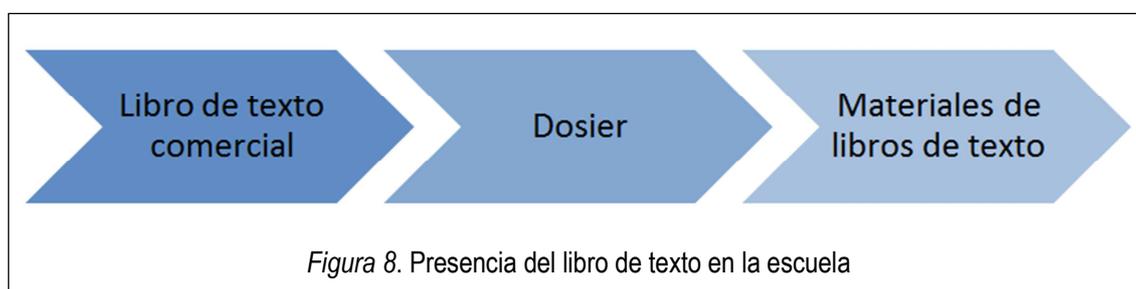
*“Algunos sí, porque sostienen que les facilita la tarea docente. Otros optamos por trabajar partiendo de discursos mediáticos de la prensa escrita, por ejemplo.” (C02 Graciela)*

Tanto Alberto como Fernanda ponen en primer plano la figura del dossier como un elemento vinculado a la presencia del libro de texto en la escuela, aunque con diferentes matices. Mientras Alberto entiende al dossier como una forma de trabajo con

el libro en la escuela, Fernanda lo asume como alternativa.

En la última transcripción, en cambio, Graciela contrasta dos posiciones: el uso del libro de texto, asociado a la idea de que facilita la tarea docente —una característica que es atribuida a los propios docentes que lo utilizan—, frente a quienes eligen trabajar con otros recursos.

De este modo, podemos observar que la presencia de libros de texto en la escuela adquiere diferentes manifestaciones que van desde la utilización de un libro de texto comercial —mediante la solicitud a los estudiantes o bien recurriendo a materiales disponibles en la biblioteca escolar—; pasando por el empleo de dossier, cuadernillo o libro de texto elaborado por el profesor; hasta el uso de materiales de libros de texto sin que los mismos adquieran necesariamente alguna modalidad de agrupamiento previo (ver figura 8). El dossier, sin embargo, tampoco puede ser pensado como un objeto uniforme, dado que puede estar organizado a partir de una sola propuesta editorial —sobre la que se realiza una selección—, de más de una, incorporar materiales ajenos a libros de texto, etc.<sup>52</sup>



El dossier o cuadernillo de recursos se presenta aquí como objeto de decisiones técnicas del docente, materializadas en el modo en que el mismo se organiza y en el origen de los diferentes recursos allí incluidos. Podemos observarlo con claridad en las entrevistas de Melina y Vanesa:

*El libro de texto no es de ninguna editorial en particular. Son actividades que voy -y teoría también- que voy armando durante las vacaciones acorde a lo que voy a hacer durante el año. (...) Bueno, entonces yo trabajo con un libro de texto que como te decía lo armo yo. Tiene actividades y tiene también teoría. No tantas actividades. Tiene más que nada todo lo que es la parte teórica. (E06 Melina)*

*Y hay una profe en el privado que arma su dossier también, pero lo que ella hace es como tomar una unidad de un manual de texto, otra unidad de otro manual de texto, otra unidad de otro manual de texto. Entonces juntas todas las unidades que necesita y*

<sup>52</sup> Sobre este punto, quisiéramos agregar que en ítem 16 del cuestionario el 80.7% de las respuestas manifestaron acuerdo total ( $n = 15$ ) o parcial ( $n = 10$ ) con la afirmación de que docente debe elaborar sus propios materiales.

*las arma todas como en un dossier. Entonces los chicos llevan ese material al aula.*

*Como el costo es bastante alto entonces eh- por lo general fotocopiamos. Y como a mí no me gusta trabajar con UNO solo, por ahí lo que armo es dossiers sacando material de distintos libros. (E07 Vanesa)*

Mientras Melina elige escribir su propio “libro de texto” para cada curso y reconoce la existencia en la misma institución educativa de otros docentes que elaboran dossier<sup>53</sup> a partir de materiales tomados de diferentes propuestas editoriales, Vanesa inscribe sus prácticas en esa última posición. En este contraste hay dos factores contextuales que resultan relevantes: Melina es una docente recientemente graduada que describe sus prácticas —y la de otra docente— en una escuela de gestión privada y Vanesa tiene más años de experiencia y se desempeña en escuelas de gestión pública. De este modo, el uso de dossiers no remite solamente a los contextos socioeconómicos más desfavorecidos, por lo que será necesario releerlas posteriormente en el contexto de decisiones teóricas que asume el docente.

En todos los casos, además, quienes se ubican en las diferentes posiciones que hemos mencionado —uso de libros de texto comerciales, elaboración de recursos propios, organización de dossier, uso de materiales sin una organización previa, etc.— justifican su posicionamiento en función del modo en que conciben al libro de texto y su relación con instancias de planificación didáctica y las prácticas áulicas que realizan. Recuperaremos estas justificaciones posteriormente, desde el abordaje de las decisiones teóricas que las sustentan.

Asimismo, los docentes dan cuenta de decisiones técnicas que no resultan libres sino que son atravesadas por aspectos del microsistema educativo de las prácticas —como el hecho de que los estudiantes lleven o no los recursos solicitados—, el mesosistema institucional —desde la existencia o no de orientaciones sobre los materiales didácticos a solicitar—, el macrosistema administrativo jurisdiccional —por ejemplo, desde la disponibilidad o no de libros de texto suficientes y actualizados para el trabajo con los estudiantes en el aula—, así como por otros agentes que intervienen en los procesos de selección —como librerías o promotores de editoriales—. Al respecto, podemos recuperar los siguientes discursos:

---

<sup>53</sup> La docente establece una diferenciación discursiva entre el libro de texto como construcción original y el dossier como compilado u organización de recursos provenientes de diferentes ofertas editoriales. Por otra parte, el foco en la dimensión teórica del material que elabora debe ser puesto en relación con su condición de docente novel, y con la sensación de seguridad que podría brindar ese soporte teórico textual en las clases.

*“En el caso de la escuela en la que uso el libro de texto, lo hago porque es imposible que los chicos traigan el material: sea por cuestiones económicas o porque no les interesa, siempre sucede algo y no cuentan con el material para hacer las lecturas o ejercicios. Entonces he tomado unos libros y voy sacando cosas de uno o de otro y así vamos trabajando.” (C16 Fernanda)*

*“Y en cuanto a la institución, sí. En la institución privada, un directivo intentó sugerirnos- sugerirme en este caso, una editorial, que tenía que ver con- no sé, relacionada con la Diócesis y demás. No no me parece que tenga nada malo pero cuando la miré no, no me gustó para nada la propuesta. Es decir NO, no decidí no. Y le expliqué a este directivo por qué no iba a optar por esa bibliografía. Bueno, me entendió los argumentos y sí, no tuve ningún problema. Pero sí, por ahí hay algún intento a veces en redireccionar o- No sé, si por cuestiones” (E27 Lucrecia)*

*“no hay variedad de editoriales, se trabajo con lo que existe en la escuela” (C01 Pablo)*

*“me ha pasado que he ido a librerías y me han dicho: Ah, vos trabajás en tal escuela, tenés que trabajar con tal editorial porque es más sencillo para ese grupo de chicos. Así como... etiquetándolos, ¿viste? Y no me ha gustado. Entonces, por eso, yo elijo según el contenido del libro no por la editorial. (...)*

*Que cataloguen por el barrio en el que está, que no pueden trabajar con una determinada editorial y... y que por ahí deben trabajar con otra más simple... No. Me resultó bastante chocante” (E07 Vanesa)*

En el testimonio de Fernanda se justifica la utilización a partir de una necesidad que emerge del contexto y que por tanto condiciona la selección de los materiales didácticos a emplear: se trabaja con diferentes propuestas disponibles en la biblioteca escolar. Algo semejante ocurre en el último caso, cuando Pablo da cuenta de una elección también condicionada por los materiales disponibles en la escuela.

En el caso de Lucrecia y Vanesa, se reconoce la existencia de prácticas que pueden intentar orientar o influir sobre la toma de decisiones que realiza el docente.

Otro aspecto que consideramos relevante en los procesos de selección de libros de texto, se encuentra asociado a las posibilidades de uso que encierran para los docentes, a partir de las cuales pueden proponer resignificaciones de estos recursos:

*“Muchas veces se lo utiliza para realizar lecturas de cuentos u otros géneros literarios, ya que dichos textos son más actuales que los de las bibliotecas y a los alumnos (no siempre) les resulta más cómodo que si utilizamos una obra determinada por la tipografía y los colores.” (C01 Pablo)*

*“Antología de textos o fragmentos relevantes para leer en clases” (C03 Carolina)*

*“Para realizar actividades que permitan confrontar las distintas cosmovisiones del mundo. Sobre todo en los cursos superiores.” (C02 Graciela)*

*“Bibliografía para que los estudiantes investiguen algún tema en particular o realicen algún tipo de reseña o informe.” (C07 Vanesa)*

*“Tomarlo como objeto de estudio y analizar sus partes, diagramación, etc.” (C08 Andrea)*

Así, el libro puede funcionar como soporte para la lectura de textos puntuales, fuente de información, objeto de estudio, etc., en el contexto de dinámicas diversas, frente a las que se enfatiza el carácter productivo de las prácticas docentes (Massone et al., 2014; Parcerisa Aran, 1996).

Una vez abordado el modo en que el libro de texto se presenta en la escuela, corresponde ahora preguntarse por la segunda dimensión vinculada a los procesos de selección de libros de texto que enunciamos al inaugurar este apartado: ***cómo se lleva a cabo dicha elección.***

Las elecciones de materiales didácticos suelen responder a decisiones individuales o colectivas, en función de las instituciones. Un 43% de los docentes que conforman la muestra afirman que se trata de decisiones individuales ( $n = 13$ ), en tanto el resto se divide entre quienes asumen decisiones con otros docentes del área ( $n = 10$ ) y quienes afirman que se combinan ambas modalidades de decisión ( $n = 7$ ).

Podemos observar estas diferencias en los siguientes testimonios:

*“Los libros de texto y las lecturas obligatorias se deciden con los otros profesores del área cuando se realizan reuniones.” (C05 María)*

*“De ambas formas: mutuo acuerdo, los textos literarios de lectura obligatoria; y, de modo individual, el resto de materiales didácticos.” (C15 Cristina)*

*“Individual(rara vez de manera colectiva, aunque en alguna oportunidad lo hemos realizado colectivamente)” (C13 Alberto)*

*“En una de las escuelas fue con los docentes del área. En las demás, lo realizo de forma individual aunque siempre nos comentamos o recomendamos material entre compañeros.” (C17 Yamina)*

En general, las decisiones colectivas suelen estar asociadas mayormente a la definición de textos literarios de lectura obligatoria —tal como refieren María y Cristina—. Los libros de texto quedan a criterio de cada docente aunque resulta común el intercambio con colegas al respecto, tal como afirma María. En este punto, cabe aclarar que esta docente no solicita libro de texto en ninguno de sus cursos sino que lo utiliza como material de apoyo para el diseño de clases.

En los testimonios de Alberto y Yamina, en cambio, se da cuenta de procesos individuales de toma de decisión. En el último caso, además, se refiere la existencia de intercambios informales entre colegas sobre los materiales empleados que suelen influir en los procesos de toma de decisión. Sobre este punto podemos sumar también el testimonio de Vanesa:

*Por ahí lo que hacemos es comentar qué libro trabaja cada uno. Y bueno, después por ejemplo me pasó ahora este año sin ir más lejos que una profe me comentó el que estaba usando. Lo miré, me gustó y bueno empecé a- Lo adopté, digamos. (E07 Vanesa)*

En otros casos, sin embargo, la toma de decisión sobre el uso de libros de texto aparece referida al mesosistema institucional, a modo de posicionamiento colegiado del área o de la institución en su conjunto:

*“En un curso tuve que pedirlo porque se decidió desde el área trabajar con un manual particular. En los demás, prefiero no atarme a un libro de texto y poder llevar material que saco de otros manuales o de soportes virtuales, diarios, entre otros.” (C17 Yamina)*

*A veces, institucionalmente nos sugieren esta organización (C27 Lucrecia)*

En el primer testimonio, Yamina da cuenta de un deber ser frente a una decisión colectiva. Sin embargo, se distancia de estos acuerdos para el resto de sus cursos, donde recupera la toma de decisión sobre los materiales didácticos que empleará. La oposición implícita entre atarse —referida a la primera de las situaciones— y no atarse, construye una situación de conflicto frente a la que la docente se posiciona. Su testimonio, como el de otros colegas que recuperaremos en el próximo apartado, muestra que la articulación entre decisiones técnicas y teóricas no siempre se manifiesta de forma estable y que puede resultar fuertemente influenciada por el contexto.

Asimismo, frente a las decisiones técnicas vinculadas a la selección de libros de texto, los docentes explicitan criterios que guían el proceso, sea cual fuere la función que los mismos adoptarán dentro o fuera de las aulas. En dicho contexto, los criterios explicitados se centran fundamentalmente en aspectos teóricos y didácticos de las propuestas, aunque también se observa una marcada influencia de factores económicos en la evaluación que los docentes realizan.

En lo que respecta a aspectos teóricos, se enuncian como fundamentales los aportes que el libro de texto puede realizar al respecto, en los abordajes propuestos y en su rigor científico, como podemos observar en los siguientes testimonios:

*“Acuerdo con colegas aquellos que contienen más contenidos conceptuales” (C15 Cristina)*

*“aporte teórico que se incluye en el manual” (C24 Laura)*

*“Muchas veces el abordaje teórico” (C01 Pablo)*

*“Analizo los temas, su tratamiento por parte de las editoriales” (C29 Gimena)*

*“alcance teórico para los alumnos” (C06 Melina)*

*“rigor científico” (C31 Élida)*

En esta misma línea, podemos recuperar el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Vanesa:

*Por ahí hacemos algunas de las actividades que están en el libro pero la mayoría de las veces terminan surgiendo otras, de acuerdo al grupo, de acuerdo- que se yo, a la facilidad que tiene el grupo o a las dificultades que por ahí pueden surgir. Es como que más que nada me centro en lo que tienen de la parte teórica y lo que tienen de la parte de- de literatura. (E07 Vanesa)*

En estos casos el libro de texto aparece fundamentalmente como referente teórico, lo que posiciona a su dimensión conceptual como foco de los criterios de selección que asumen los docentes. Una dimensión, además, que puede presentar errores, tal como se desprende del criterio que explicita Claudia:

*“que no presente errores conceptuales” (C19 Claudia)*

De este modo, se detectan algunas relaciones con las conclusiones obtenidas por Magalhães (2012)<sup>54</sup> en su trabajo, en cuanto a la importancia dada a la calidad científica en la selección de libros de texto.

En muchos casos, los criterios apuntan también a evaluar el modo en que estos recursos se adaptan o no a los lineamientos curriculares y a la propuesta de aula, lo que da cuenta además, en el caso de los testimonios que compartiremos, de un modo específico de comprender la cronología en los procesos de selección: de los lineamientos y los contenidos a abordar hacia la selección de los recursos que permitan sostener esos compromisos o proyectos.

*“Que tengan los contenidos a trabajar” (C07 Vanesa)*

*“Criterios de adecuación a los contenidos a desarrollar” (C22 Noemí)*

*“los lineamientos institucionales, los diseños curriculares y demás normativas vigentes” (C04 Gabriel)*

*“Que respondan a los lineamientos curriculares de cada curso” (C12 Rocío)*

*“Su adecuación a los contenidos ministeriales” (C14 Ricardo)*

*“Si responden a los Diseños Curriculares” (C21 Alejandra)*

*“que se ajuste al diseño curricular” (C27 Lucrecia)*

*“Diseños curriculares” (C31 Élida)*

*“al proyecto institucional. Y por supuesto a los diseños curriculares.” (E27 Lucrecia)*

---

<sup>54</sup> Ver punto 2.1.

*“Selecciono aquellos que tengan el contenido que necesito para ese trimestre y curso.”*  
(C03 Carolina)

*“Básicamente el Programa correspondiente y lo que puedo particularmente ir sumando a partir de nuevos aprendizajes.”* (C13 Alberto)

*“Si me va a permitir cumplir con mi proyecto de cátedra. Digamos, que sea un apoyo.”*  
(E27 Lucrecia)

En estos casos, se observa una transición entre los primeros testimonios y los últimos tres que hemos citado. Los primeros sitúan como marco de decisiones a los lineamientos curriculares o institucionales —correspondientes al macrosistema administrativo y al mesosistema institucional—, por lo que la selección del libro de texto aparece como mediación entre dichos lineamientos y la propuesta de aula, por lo que puede ejercer una clara influencia en esta última. En cambio, en los testimonios de Carolina, Alberto y Lucrecia, se presenta al proyecto áulico —correspondiente al microsistema educativo— como referencia de las decisiones y, en estos casos, se le pide al libro de texto que responda a las planificaciones que el profesor diseña para su práctica.

Asimismo, en ese “permitir” que explicita Lucrecia, es posible leer nuevamente ecos de posicionamientos que asumen al libro de texto como un elemento que condiciona la tarea del docente; un aspecto que retomaremos en apartados posteriores. En este contexto, lo que se juega es una visión ligada a la “utilidad” (C06 Melina) —o no— de estos recursos para la práctica profesional que el docente desarrolla.

Asimismo, en la revisión conceptual que el docente realiza, se exige fundamentalmente al libro de texto actualización de su contenido y actualidad de los materiales textuales que incluye, como podremos ver en los siguientes testimonios:

*“Que estén actualizados”* (C05 María)

*“actualización”* (C14 Ricardo)

*“que sea actualizado”* (C17 Yamina)

*“actualidad”* (C18 Diana)

*“que sean actuales”* (C12 Rocío)

*“que tenga noticias de actualidad, notas de opinión con temas que generen debate”*  
(C17 Yamina)

*“que los presenten desde una perspectiva interesante y moderna, que movilicen a la reflexión”* (C07 Vanesa)

De este modo, el libro de texto es construido como factor de innovación, tanto a

nivel conceptual como metodológico, y como herramienta al servicio del diseño de intervenciones más significativas para los estudiantes. Vanesa y Laura dan cuenta de estas relaciones entre innovaciones de los libros de texto y prácticas:

*Y bueno, y también que sean ACTUALES. Viste que sobre todo hay muchos libros más modernos que, bueno, que trabajan incluyendo esto de las redes sociales o incluyendo temas, digamos, como el uso de WhatsApp, entonces por ahí eso los- les llega más a los chicos porque es con lo que trabajan, lo que conocen, lo que- están en contacto todo el día. (E07 Vanesa)*

*Porque de este modo puedo complementar mi propuesta con selecciones, fragmentos de otras obras, films u otros textos multimodales desconocidos para mi que en algunas oportunidades son propuestos por los libros de texto. (C24 Laura)*

En ambos casos, la selección de estos materiales se encuentra directamente asociada al interés por mejorar, enriquecer, fortalecer las prácticas, tanto a nivel de las temáticas abordadas como del corpus discursivo que se aborda en las clases de Lengua y Literatura, con la mirada puesta en el perfil de los alumnos, en sus necesidades e intereses.

Y justamente es el interés del alumnado otro de los factores que aparece como relevante ante la selección de libros de texto. A partir de este criterio, se enfatiza su rol como mediador de los contenidos en la enseñanza (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998):

*“Que las propuestas me parezcan interesantes para los alumnos” (C05 María)*

*“interés de temas para el adolescente” (C18 Diana)*

*“les interese, los involucre” (C17 Yamina)*

*“Principalmente, los gustos e intereses del curso” (C19 Claudia)*

*“Siempre prima la motivación, que las propuesta sea creativa....” (C27 Lucrecia)*

La posibilidad de motivar atribuida al libro de texto aparece fundamentalmente asociada a las temáticas que aborda y a las actividades propuestas, para las que se espera cercanía con la realidad de los estudiantes, sus problemáticas y gustos como estrategia que pretende movilizar el entusiasmo:

*“Bueno, que toque temáticas que a los chicos les gustan. Por ejemplo los temas de la adolescencia, el tema de las adicciones, las problemáticas, los conflictos que viven ellos.” (E07 Vanesa)*

*“pero sobre todo pensando también en el gusto de los chicos y en que les llegue, que les llame la atención porque me parece que por ahí está la forma de lograr que se sientan a- a leerlo con mayor atención, que trabajen un poco más con- Si es algo más cercano a ellos, a las realidades de ellos, se sientan con más entusiasmo.” (E07 Vanesa)*

*“Yo lo que- cuando digo de un análisis, por ejemplo, aparte de las actividades, que a mí me parece algo importante porque si son creativas, si son- que puedan gustarles a los chicos porque me parece que que aprender con gusto es siempre mejor. Yo subrayo- trato de de que siempre la motivación esté presente.” (E27 Lucrecia)*

*“Que tenga actividades ligadas al contexto sociocultural de los estudiantes” (C26 Martín)*

Junto con esta dimensión motivacional, los docentes afirman considerar aspectos didácticos para la selección de libros de texto. En las respuestas brindadas en el cuestionario, este criterio aparece formulado de modo general —como podemos ver en los casos de Pablo, Melina y Rubén, por ejemplo— o particularmente centrado en las actividades:

*“las propuestas didácticas de ciertos temas” (C01 Pablo)*

*“enfoque didáctico” (C06 Melina)*

*“posibilidades didácticas, lúdicas” (C11 Rubén)*

*“con consignas claras y que los estudiantes puedan llegar a realizar” (C12 Rocío)*

*“Para los más chicos, que tenga actividades variadas y novedosas” (C17 Yamina)*

*“Complejidad de las consignas de trabajo que se proponen a partir de los textos / trabajo que se propone sobre lectura, escritura y oralidad” (C24 Laura)*

*“sus actividades” (C29 Gimena)*

*“actividades sugeridas” (C31 Élida)*

*“Siempre haciendo antes un minucioso análisis de lo que ofrecen las editoriales. Justamente, como selecciono el libro, presto atención a varios puntos. Uno por ejemplo, las actividades propuestas. Si son atractivas.” (E27 Lucrecia)*

Así, mientras Rubén articula posibilidades didácticas y lúdicas, desde un criterio que aparece nuevamente asociado a la motivación de los estudiantes, el resto de los testimonios ponen el foco en la relación entre consignas y necesidades de los estudiantes —desde donde es posible evaluar su adecuación y complejidad—.

En estos casos, se mantienen implícitas las decisiones teóricas vinculadas a la dimensión didáctica de los textos. Sin embargo, en otros hemos podido profundizar en el modo en que se pone en relación la formulación de un criterio —en este caso referido a la dimensión didáctica de los libros de texto—, entendido como decisión técnica, y la asunción de decisiones teóricas que sustentan dicho criterio. Abordaremos esta relación en el próximo apartado.

Otros criterios explicitados por los docentes, también vinculados a la dimensión didáctica de los libros de texto, aparecen referidos al diagnóstico realizado en cada

curso:

*“Evaluamos el material según las características del curso” (C04 Gabriel)*

*“las características propias de los educandos” (C22 Noemí)*

*“Es una decisión que tomamos todos los profesores del área pero confirmo la selección luego de hacer un diagnóstico del grupo” (C25 Nora)*

*“diagnóstico de los grupos de estudiantes” (C31 Élida)*

*“Pero de todas maneras siempre espero a conocer a mi grupo. Creo que la propuesta debe ajustarse al perfil del grupo” (E27 Lucrecia)*

*“Pero también, por ejemplo, miro que la propuesta se pueda- que la propuesta de ese libro que se adopte se pueda llevar a cabo con ese grupo en particular. Es decir, que se ajuste al perfil de alumno del grupo que tenga. De hecho me ha tocado que con los mismos cursos trabajo con un libro en un grupo y con otro libro en otro grupo, en algún momento.” (E27 Lucrecia)*

En estos casos, evaluación del material didáctico y de competencias previas de los estudiantes constituyen dinámicas interrelacionadas que sostienen el diseño de actividades y la elección de recursos para la propuesta áulica. La mirada centrada en el grupo de estudiante alienta además reflexiones en torno al abordaje de la diversidad así como sobre la pertinencia o no de un libro de texto en función del grupo con el que se trabajará.

En este punto, una provisión limitada de materiales didácticos implicaría también menores posibilidades de selección en función del diagnóstico que realiza el docente, sobre todo en contextos donde solo resulta posible acceder al material disponible en la institución escolar.

Finalmente, aspectos formales, de organización de los contenidos e ideológicos solo han aparecido marginalmente como criterios de selección, aunque hemos podido profundizar la indagación sobre estos aspectos en la instancia de entrevista (ver punto 4.3.). En cambio, los factores económicos que hemos descrito en las dimensiones contextuales (punto 4.1.) influyen en el proceso, ya sea que orienten hacia el uso de materiales disponibles en la institución educativa, hacia el empleo de fotocopias de recursos o a la búsqueda de libros de texto que puedan resultar económicamente accesibles a los estudiantes:

*“se trabajo con lo que existe en la escuela” (C01 Pablo)*

*“Accesibilidad (si hay suficientes en la biblioteca escolar para todos los alumnos)” (E05 María)*

*“Economía” (C06 Melina)*

*“Económico” (C11 Rubén)*

*“Y bueno, por ahí el tema del costo. Sería, digamos, el precio del libro. Por ahí. No para mí pero pensando en los chicos, digamos.” (E07 Vanesa)*

En este contexto, si recuperamos las características propuestas por Richaudeau, (1981), podemos ver que los criterios definidos giran fundamentalmente en torno al valor de la información. En algunos testimonios se evalúa también una coherencia pedagógica global —con lineamientos curriculares y acuerdos institucionales— y local —con el propio proyecto áulico—, así como la adaptación de la información a la situación cultural de los estudiantes. Aspectos tales como la dimensión ideológica de los libros de texto y la disponibilidad de la información no aparecen como prioritarios, a la vez que se suman criterios vinculados a las funciones atribuidas a los libros de texto como mediadores, junto a otros factores de tipo económicos.

Como mencionamos previamente, tanto el material elegido como el modo en que se realiza dicha elección constituyen dimensiones técnicas que, sin embargo, se encuentra fuertemente relacionadas con decisiones tanto teóricas como metateóricas. En este apartado hemos centrado la atención en la primera de estas dimensiones, pero necesitaremos repensar estos y otros discursos docentes como claves de acceso a las decisiones asumidas en los otros dos niveles.

### **4.3. Decisiones teóricas**

Como hemos visto, las decisiones teóricas están vinculadas a las perspectivas educativas desde las que se enfoca el trabajo docente (Rodríguez Navarro, 2017). De este modo, las decisiones técnicas previamente abordadas remiten, en este nivel, a concepciones sobre el objeto libro de texto, sobre la relación entre este material didáctico y el alumno, y sobre el modo en que el docente se piensa ante la selección de estos recursos.

En lo que respecta al primer punto, referido a la concepción del **libro de texto en tanto objeto didáctico**, podemos recuperar inicialmente las ventajas y desventajas que los docentes participantes enunciaron para este recurso (ítem 25 del cuestionario), recogidas en la tabla 14.

Tabla 14  
Ventajas y desventajas del libro de texto

<i>Participante</i>	<i>Ventajas</i>	<i>Desventajas</i>
C01 Pablo	Hacen más ágil el desarrollo de la clase, el <u>tiempo</u> que se tarda en dictar consignas o en escribirlas en el pizarrón se lo puede emplear para otra finalidad. Al tener colores y diferentes tipografías captura la <u>atención de los alumnos</u> en especial de los más chicos.	Son <u>costosos</u> (para los alumnos de las escuelas donde trabajo). <u>Es bastante poco frecuente que un solo libro de texto de una editorial determinada se adapte a los contenidos curriculares</u> y por lo tanto es necesario más de un libro de texto.
C02 Graciela	"Nada como <u>manipular un buen libro</u> de lectura"	Los altos <u>costos</u> de los mismos.
C03 Carolina	El docente no debe invertir <u>tiempo</u> en su hogar para elegir qué y cómo dará sus clases	No son precisos, <u>no se adecuan a cada grupo</u> , tiene <u>errores</u> , asumen un <u>canon</u> que no siempre se debe respetar.
C04 Gabriel	<u>Asegura acceso democrático a los conocimientos básicos</u> necesarios. Permite contar con un conjunto general de <u>conocimientos organizados</u> , sobre los cuales los estudiantes pueden trabajar, ampliándolos según sus intereses.	Ofrecen elaboraciones de contenidos que <u>"reducen" y "unifican" las visiones</u> .
C05 María	Si están disponibles en la escuela es posible que todos los chicos cuenten con uno. <u>Los alumnos se familiarizan con el uso de libros</u> . Usan el color, imágenes, que resultan más atractivas que la fotocopia, sobre todo para los más pequeños.	Si deben comprarlos son <u>caros</u> . Además, los libros muchas veces tienen <u>temas o actividades</u> ( o parte de actividades) <u>que quiero utilizar en clase y otras que no</u> .
C06 Melina	<u>Práctico</u>	<u>Errores en la construcción de consignas</u> . No concuerdan con el <u>enfoque didáctico</u> que sigue el docente.
C07 Vanesa	<u>Disponibilidad de actividades y textos</u> , su <u>organización</u> .	Trabajar con un solo libro de texto <u>limita</u> el trabajo y la visión/perspectiva de los temas.
C08 Andrea	Los libros son un <u>objeto muy agradable</u> . Un libro nuevo, bien diagramado, colorido, etc., <u>atrae la atención del docente y de los estudiantes</u>	El <u>costo</u>
C09 Jorge	<u>Ahorra tiempo y trabajo</u> en el diseño de recursos	<u>Estructura predeterminada y prescriptiva</u> del curriculum, <u>corpus inadecuados</u> , <u>sesgos teóricos</u>
C10 Lucía	creo que una ventaja del libro está en que reúne en un mismo espacio <u>textos y actividades</u>	<u>los criterios</u> de selección de contenidos, textos y actividades <u>no responden, en casi su totalidad, a los míos</u> . Por lo que usar un libro sería usar la adaptación de un libros.
C11 Rubén	<u>uniformidad de contenidos</u>	<u>Situación económica</u>
C12 Rocío	Soportes que <u>acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje</u> -	<u>No todos pueden comprarlos</u> , a veces cuesta conseguirlos.
C13 Alberto	<u>Trabajo colectivo</u> en aula	Si el libro de texto es el único material a trabajar, a mi entender, <u>cierra diversas posibilidades</u> , muchísimos caminos a recorrer en nuestras clases.

C14 Ricardo	<u>Orden, estructura</u> , estética. <u>Las imágenes son importantes en las nuevas generaciones</u> . Los nuevos libros vienen con enlaces virtuales.	Ninguna
C15 Cristina	Es <u>menos trabajo extraclase para el docente</u> (planificar). Los estudiantes tienen organizado contenido y actividades en un sólo formato.	<u>Muy costosos</u> , según tutores.
C16 Fernanda	En el caso particular de la institución en el que los uso: los alumnos <u> cuentan con algunos textos y actividades sin tener que sacar copias</u> .	En general creo que el uso del libro de texto <u>limita mucho la actividad creativa y las posibilidades del docente</u> .
C17 Yamina	cuando se pretende trabajar con un texto específico, <u>permite que todos tengan lo mismo</u>	presenta desventajas <u>si uno limita la clase a lo que propone el libro</u>
C18 Diana	Escasas	<u>facilitan</u> pero a la vez <u>condicionan</u>
C19 Claudia	permite una <u>mejor organización para el docente y para el estudiante</u> , economía de <u>tiempo</u>	la <u>cuestión económica</u> (el precio elevado, en muchos casos), el <u>tratamiento de algunos temas</u>
C20 Noelia	El <u>manejo de un libro</u> no se puede comparar con fotocofotocopias	No tiene
C21 Alejandra	<u>Los alumnos se entusiasman y motivan</u> más con un libro que pueden explorar.	No hay.
C22 Noemí	Desarrollar la competencia comunicativa al leer y comentar lo plasmado en un libro.	Convertir el aula en una <u>clase monótona</u> , en donde los alumnos " siguen" de manera lineal el material seleccionado.
C23 Mercedes	Lo <u>tocan</u> , lo <u>leen</u> , <u>observan</u> su paratexto, interpretan	No lo tienen todos
C24 Laura	Si lo usara sería por algunas de las razones que me llevan a fotocopiar materiales. <u>Optimización del tiempo</u> .	<u>Costo</u> . Criterios de desarrollo o inclusión de <u>temas parcialmente compartidos</u> .
C25 Nora	En la escuela contamos con algunos libros de textos. De acuerdo a la temática trabajada, elijo aquellos que presentan <u>propuestas interesantes para los alumnos</u>	No solicito un libro de texto único ya que su uso <u>limitaría</u> un bagage de propuestas.
C26 Martín	Poseen <u>textos y actividades actualizadas</u>	Suelen ser <u>costosos</u>
C27 Lucrecia	Bien seleccionado, <u>organiza y simplifica el trabajo</u> (no concibo el libro de texto como único material)	<u>A veces..... se convierte el único material, no es debidamente seleccionado, hace rutinarias y aburridas las clases...</u> se convierte en "el profesor".
C28 Mariana	Posibilita <u>resignificar algunos contenidos</u> . Posibilita que puedan <u>trabajar de forma extracurricular</u> .	Que <u>recorta la mirada</u> en ciertos temas. Son <u>costosos</u> .
C29 Gimena	Los textos <u>presentan actividades</u> para ser trabajados por los alumnos	La mayoría de las veces <u>las actividades no contemplan el desarrollo de las diversas competencias</u> que se buscan incentivar en los alumnos por lo que hay que proponer otras actividades. <u>a veces los textos spn fragmentos</u> y no sirven p alcanzan para un buen desarrollo y comprensión de los estudiantes
C30 Daniela	El alumno está en <u>contacto con el libro</u> . Es <u>llamativo</u> por sus colores y formato	<u>No todos lo pueden comprar</u> . Te <u>condiciona</u> para enseñar y realizar las actividades que están planteadas en el libro

C31 Élida	Es bueno que los estudiantes se familiaricen con ellos.	A veces es necesario <u>contextualizar y/o regionalizar</u> alguno temas.
-----------	---	---

*Nota:* Respuestas obtenidas en el ítem 16 del cuestionario realizado.

Tal como pudimos observar en el apartado anterior, muchas de las ventajas y desventajas aquí enunciadas se encuentran asociadas a aspectos teóricos y didácticos, aunque también se mencionan otras cuestiones. Abordaremos los testimonios previos en relación con las decisiones teóricas vinculadas al objeto libro de texto.

Dentro de las ventajas recurrentemente atribuidas al libro de texto se encuentra el ahorro de tiempo, fundamentalmente el tiempo extraescolar que el docente invierte en la planificación de sus clases, pero también el tiempo áulico (testimonios 01, 03, 09, 15, 19, 24 y 27).<sup>55</sup> Volveremos sobre este punto posteriormente, al analizar la relación que se establece entre docentes y libros.

Asimismo, se piensa al objeto libro de texto como un recurso importante en sí por el modo en que podría contribuir a que los estudiantes se familiaricen con los libros en general (testimonios 02, 05, 08, 20, 23, 30 y 31).

Encontramos también testimonios que ubican al libro de texto como garante de un acceso a contenidos y materiales comunes (testimonios 04, 11, 13 y 17), o que enfatizan como ventajosa su organización (testimonios 04, 07, 14, 15, 16, 19 y 27) y practicidad, asociada fundamentalmente a la disponibilidad de actividades y textos (testimonios 06, 07, 10, 12, 26, 28 y 29). En estos casos, se piensa al libro como un recurso mediador valioso en la dinámica del aula, reconociendo que su estructura interna puede facilitar la tarea de docentes y estudiantes. Asimismo, en algunos testimonios se observa una representación de la equidad educativa asociada a inputs equivalentes para todos (Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2014).

Sin embargo, en el otro extremo, esta organización puede ser ligada a las limitaciones y restricciones enunciadas como desventajas del libro de texto (testimonios 04, 07, 09, 13, 16, 18, 25, 28 y 30), o asociadas a ciertas formas de uso de este material didáctico (testimonios 17, 22 y 27). Al respecto, Gimeno Sacristán (1995) afirmaba que resulta difícil separar al libro de texto de las imágenes asociadas a su uso, lo que suele ocurrir cuando se enuncian como factores negativos aspectos vinculados al modo en que pueden ser empleados estos materiales en el contexto áulico.

<sup>55</sup> Mencionamos aquí el número de los testimonios a modo de referencia de las citas incluidas en la tabla 14.

Otras desventajas se vinculan a la existencia de errores o sesgos en estos materiales (testimonios 03, 04, 09 y 19), a la falta de adecuación a los lineamientos curriculares, al proyecto de aula, al diagnóstico del grupo (testimonios 01, 03, 31), a decisiones didácticas que asume el docente (testimonios 05, 06, 10, 24 y 29) y, fundamentalmente, a factores económicos (testimonios 01, 02, 08, 11, 15, 19, 23, 24, 26, 28 y 30).<sup>56</sup>

En este contexto, el libro de texto se presenta como un material cerrado que impone un modo de abordaje de los contenidos, una secuencialidad y una selección de recursos que impacta en la dinámica áulica, frente a lo cual el docente puede desplegar estrategias para impedir que se convierta en “el profesor” —como afirma Lucrecia—, buscar materiales alternativos o someterse a la dinámica que estos materiales didácticos presentan.

Finalmente, hay solo tres docentes —menos del 10% de la muestra— que afirman no encontrar desventajas en los libros de texto (testimonios 14, 20 y 21).<sup>57</sup>

Desde la enunciación de ventajas y desventajas que incluimos en la tabla 14, así como desde el abordaje de criterios de selección que explicitamos en el apartado anterior —ver punto 4.2.—, se observan tanto posiciones concordantes como divergentes aunque en general prima una mirada de indagación, de búsqueda, que permite a los docentes posicionarse ante estos recursos, sustentando desde dicho posicionamiento las decisiones técnicas vinculadas a la elección de libros de texto y al modo en que los mismos ingresan al aula. Se construye así una imagen del libro de texto como recurso al servicio de un proyecto áulico, con decisiones tanto teóricas como metodológicas cuestionables y frente al cual el docente contrasta sus propias ideas. En otros casos, el libro de texto aparece orientando de forma más decisiva la propuesta áulica, lo que hace suponer en un mayor nivel de protagonismo en lo que respecta a la organización y secuenciación de contenidos. En este contexto, las decisiones teóricas asumidas darán paso a modos diferentes de asumir la interacción con el libro de texto, dentro de los cuales debemos incluir también su utilización como material de referencia y apoyo para el docente.

---

<sup>56</sup> En estas evaluaciones —y sobre todo desde los testimonios de Pablo, María, Rubén, Rocío, Cristina, Claudia y Daniela— se construye una mirada situada que pone el foco en la realidad de la escuela y la situación socioeconómica de los grupos familiares. Además, en las palabras que comparte Cristina se puede leer la voz de los padres en diálogo con las decisiones técnicas que asumirá la docente.

<sup>57</sup> En estos casos, se trata de docentes con entre 16 y 25 años de antigüedad que eligen solicitar libros de texto a sus estudiantes.

Podemos profundizar el análisis de estas construcciones desde las definiciones de libro de texto que nos brindaron las tres docentes participantes de la entrevista:

*“Para mí el libro de texto es un material didáctico de uso diario que guía y acompaña el proceso del aprendizaje de los alumnos. Y que debe tener como requisito fundamental- tener el alcance lo más próximo posible en cuanto a información para facilitar- para facilitar el aprendizaje del alumno. Y debe reflejar cierta unidad en cuanto a los temas que trata.” (E06 Melina)*

*“La palabra como COMPILADO no me gusta demasiado pero sería como la forma, digamos- Como un compilado de textos, actividades, bueno, referidas a una materia en particular, en este caso Lengua y Literatura.” (E07 Vanesa)*

*“En mi opinión, el libro de texto es una opción que ayuda a organizar la práctica áulica. Es una herramienta más con la que cuenta el docente, un soporte. Entre paréntesis: que puede volverse peligroso si se- si no se hace una correcta selección de- del mismo y se lo usa como único recurso. Y, digamos, la clase gira en torno a él.” (E27 Lucrecia)*

En el testimonio de Melina —quien diseña su propio libro de texto— se da cuenta de una dinámica particular de uso que marca la presencia habitual del libro de texto en el aula. Asimismo, se otorga un rol central a este material en el contexto de la propuesta áulica, dado que es el que “guía y acompaña el proceso de aprendizaje de los alumnos” (E06 Melina). Vanesa —quien recurre a la elaboración de dossier para sus cursos— construye al libro de texto como un objeto didáctico que aporta textos y actividades pero para el que no se enfatiza su lugar de guía sino de recurso. Lucrecia —quien solicita libros de texto solo en algunos de sus cursos— reconoce la función del libro como herramienta para la organización de la práctica áulica, así como los riesgos que pueden asociarse a una mala selección o uso.

Estos tres testimonios muestran al libro como un objeto complejo y multidimensional, a la vez que permiten observar las relaciones entre decisiones teóricas —vinculadas en este caso a la forma en que se concibe al libro de texto— y prácticas de utilización cotidianas o deseables que los docentes convocan desde sus discursos.

Asimismo, quisiéramos indicar que en las tres entrevistas realizadas consultamos a las docentes participantes si conocían escalas u otras herramientas para la evaluación de libros de texto. Solo Lucrecia pudo referir algunas, reconociendo además la falta de tratamiento de estas temáticas en el contexto de instancias de formación continua:

*“Para la selección de texto suelo tener en cuenta las pautas, los criterios de análisis y*

*de evaluación de Méndez Garrido, la guía de valoración de textos de Bernard.<sup>58</sup> Y otras cuestiones que que trabajé y me enseñaron cuando cursé Didáctica I en el Profesorado de Lengua y Literatura. Porque después en- en los demás cursos, capacitaciones que hice como docente, que he participado, NUNCA nunca se mencionan estos aspectos ni se sugiere nada al respecto." (E27 Lucrecia)*

Tal como mencionamos anteriormente, resultaría necesario fortalecer el abordaje que los procesos de análisis, evaluación y selección de libros de texto poseen en el contexto de las propuestas de formación docente continua, como estrategia para acompañar los procesos mencionados que, como hemos visto, solo poseen una presencia marginal y aislada en las propuestas de capacitación realizadas para docentes del área.

Por otra parte, en el cuestionario pedimos a los docentes su opinión sobre diferentes afirmaciones (ítem 16) vinculadas al modo en que concebían al libro de texto. Frente a la afirmación de que estos materiales resultan fundamentales para la enseñanza, un 22.6% de respuestas manifestaron acuerdo total ( $n = 7$ ), un 35.5% acuerdo parcial ( $n = 11$ ), un 29.10% manifestaron desacuerdo ( $n = 9$ ) y un 3.3% ni acuerdo ni desacuerdo ( $n = 1$ ). Asimismo, un 80.6% de las respuestas manifestaron acuerdo total ( $n = 8$ ) o parcial ( $n = 17$ ) con la afirmación de que los libros de texto favorecen el aprendizaje por parte de los estudiantes.

De este modo, la concepción del libro de texto como un recurso fundamental para la enseñanza y el aprendizaje permite comprender la marcada presencia de estos recursos en el aula y fuera de ella, más allá de los modos que esta presencia pueda adoptar, como hemos visto en el punto anterior. Al respecto, Escolano Benito (2006b) afirmaba:

El libro puede ser repudiado por los docentes más modernistas e iconoclastas, o severamente marginado por los más críticos, pero la intrahistoria y la sociología de las aulas siguen avalando su permanencia en el tiempo como una constante instrumental de la cultura pedagógica de las escuelas adscritas a las sociedades letradas. (p. 21)

Asimismo, necesitamos abordar dentro de las decisiones teóricas el modo en que el docente concibe la **relación entre libros de texto y alumnos**. Como vimos en el apartado anterior se construye a estos materiales como recurso de innovación y se lo

---

<sup>58</sup> Se refiere al artículo de Méndez Garrido, J. M. (2001). Pautas y criterios de análisis y evaluación de materiales curriculares. *Ágora digital*, 2. En el mismo se cita la *Guía para la valoración de textos escolares*, de Bernad Mainar (1976).

asocia a la motivación del estudiante. Desde este marco, la dimensión gráfica así como la propuesta de recursos que presentan estos libros es vista como ventajosa en su utilización, en función de la importancia de la dimensión multimodal de los discursos en la actualidad.

Laura lo explicitaba en su testimonio:

*“Porque de este modo puedo complementar mi propuesta con selecciones, fragmentos de otras obras, films u otros textos multimodales desconocidos para mí que en algunas oportunidades son propuestos por los libros de texto.” (C24 Laura)*

De este modo, la atención a los aspectos formales como criterio de selección — solo relevada en instancias de entrevistas— se encuentra asociada a la motivación y al vínculo entre los mismos y el desarrollo de competencias en los estudiantes. Se asumen así decisiones teóricas para el diseño de intervenciones didácticas, desde las que se piensa un rol activo de los estudiantes y al libro de texto —en sus diferentes manifestaciones o formas de utilización— como mediador en los andamiajes necesarios, vinculando la disponibilidad de recursos, la presentación de la información, su actualización y multimodalidad, a posibilidades de aprendizajes más significativos:

*“Después el tema de los colores. Siempre creo que es bastante más atractivo.” (E07 Vanesa)*

*“Que tenga imágenes, sí. ¿Viste que siempre es más atractivo para el chico si tiene alguna imagen? Eh, por ahí, ya te digo, con el tema del color no... no estoy muy atenta a eso porque como después se termina trabajando con fotocopias. Viste, no... No se aprovecha esa parte.” (E07 Vanesa)*

*“Creo que, por ejemplo, las imágenes, las infografías, etcétera, son dignas de analizar, porque los los adolescentes priorizan este aspecto. Permiten, además de los objetivos concretos y específicos de cada imagen, puntualmente en una actividad, por ejemplo, captar la atención. Captar la atención de del chico, del alumno. Me doy cuenta por ejemplo que a veces, cuando preparo material imprimible, y que lo llevo ya impreso desde mi casa, no no fotocopia, y le anexo una imagen con color, la reacción es totalmente positiva si la comparo con la fotocopia es las escalas de grises.” (E27 Lucrecia)*

*“En cuanto al formato de- del libro, por ahí presto atención a los diseños.” (E27 Lucrecia)*

*“Observo cómo se presenta la información, digamos. O lo que presto atención es si es práctica, si- variada o repetitiva. Por ejemplo si- Si la presenta en forma de cuadros, de mapas conceptuales, gráficos, esquemas. Que faciliten la interpretación desde distintos ángulos y para que también internalicen las distintas formas de leer una información. O al revés, después cuando les toque- les toque armar a ellos.” (E27 Lucrecia)*

En el caso de Vanesa, si bien reconoce el impacto que pueden tener los colores

—un aspecto que podríamos vincular a decisiones teóricas—, no lo constituye en criterio de selección dada la decisión técnica que asume al trabajar con dossier que recurren a materiales de diferentes libros de texto y que circulan a través de fotocopias en el contexto áulico. Vemos entonces aquí una tensión entre un posicionamiento teórico y unas decisiones prácticas, a partir de una marcada influencia de aspectos económicos en el proceso de toma de decisiones, lo que muestra nuevamente los condicionantes que las dimensiones contextuales —abordadas en el punto 4.1. de este informe— pueden imponer.

Lucrecia, por su parte, pone el foco en la presentación de la información, en la diversidad de recursos y en la posibilidad de que la interacción con los mismos contribuya al desarrollo de competencias de lectura y escritura. Pero, además, en el impacto que los recursos gráficos del libro de texto pueden tener en la motivación de los estudiantes.

Así, el libro de texto es pensado fundamentalmente como un recurso que debe motivar al estudiante y, desde esa estrategia, contribuir al desarrollo de sus competencias.

Por otra parte, si bien hemos observado referencias vinculadas al rol que juega el diagnóstico de los estudiantes en la selección de recursos, las reflexiones sobre el trabajo con la diversidad en la escuela aparecen ausentes en la mayoría de los testimonios relevados. Solo es posible leer algunos planteamientos que parecen equiparar inclusión o equidad con acceso a iguales materiales para todo el grupo, como por ejemplo los testimonios 04 y 11 que hemos incluido en la tabla 14. Esta observación tal vez resulta más clara si recurrimos al testimonio de Melina en instancia de entrevista:

*“También trato de tener en cuenta- Porque tengo algunos chicos con adaptaciones curriculares y bueno, en lo posible trato de- Por ejemplo, tengo un grupo en el cual hay un chico con dislexia y trato de que las consignas del dossier, son las mismas para todos, pero trato de no ser por ahí- De no irme mucho. De ser más- más todavía más precisa y más clara a la hora de hacer preguntas.(...) Pero bueno, por eso ese dossier- En ese dossier que es el de segundo año, las consignas son para todos muy- mucho más claras y más- más concretas.” (E06 Melina)*

Como se puede observar, la docente da cuenta de situaciones de atención a la diversidad en la escuela, recurriendo a la noción de adaptaciones curriculares que, sin embargo, parecen enfocarse fundamentalmente en el diseño de un material común y en la búsqueda de que el mismo resulte más accesible, estrategia que podemos relacionar

con una de las pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011), vinculada a brindar opciones que destaquen las características más importantes y sus relaciones. Así, en este y los anteriores testimonios las decisiones teóricas vinculadas a la inclusión educativa parecen sustentarse en la posibilidad de acceso a un mismo recurso y actividades.

Por otra parte, y tal como explicitamos previamente, **el docente se piensa ante el libro de texto y ante la selección de estos recursos**. Al respecto, desde el ítem 16 del cuestionario, un 58% de las respuestas manifestaron acuerdo total ( $n = 9$ ) o parcial ( $n = 9$ ) con la afirmación de que el libro de texto condiciona el trabajo docente en las clases, en tanto un 29% remiten a diferentes niveles de desacuerdo ( $n = 9$ ) con ese enunciado.

En esta construcción, que opone la libertad en la toma de decisiones docentes a las imposiciones de un libro de texto, los docentes dan cuenta de diferentes posicionamientos vinculados fundamentalmente al modo en que se conciben ante el libro. Se despliega así, una tensión entre un recurso pensado para facilitar el trabajo de docentes y estudiantes que a la vez los condiciona, y la posibilidad de pensar interacciones diferentes con el libro de texto como estrategia para superar esos condicionantes —vistos como desventajas— en las interacciones que los involucran. Estas observaciones pueden ser puestas en relación con la afirmación de Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) cuando indican que el libro de texto “suele constituir un marco *estricto, objetivo y tangible* para la construcción de las actuaciones profesionales” (p. 97).

Aunque las críticas ligadas a la idea de que el libro limita o restringe resultan más frecuentes entre quienes no solicitan un libro único de editorial a sus estudiantes, entre quienes sí lo emplean también es posible encontrar testimonios al respecto. Un buen ejemplo de ello lo constituye el testimonio de Lucrecia<sup>59</sup>. Transcribimos a continuación un extenso fragmento por el modo en que da cuenta de las relaciones y tensiones entre representaciones de las relaciones entre docentes y libros de texto —en tanto decisión teórica— y prácticas asociadas a las mismas —decisiones técnicas—.

---

<sup>59</sup> Lucrecia trabaja como docente en escuelas de gestión pública y privada, y solo solicita libros de texto en estas últimas, por lo que resulta interesante el modo en que construye las decisiones que asume en función de los contextos y sus condicionantes.

*“En cuanto al libro de texto, cuando opto trabajar con uno es porque prima, más que nada la organización de la clase. Como ya mencioné anteriormente, en los cursos muy numerosos sirve- sirve tener un libro. A mí, en mi experiencia, me ha servido. Siempre haciendo antes un minucioso análisis de lo que ofrecen las editoriales.*

(...)

*Hace un par de años, por ejemplo, armé un dossier con fotocopias para literatura latinoamericana y literatura argentina porque la provincia de Entre Ríos es la única donde se dan estas dos cátedras y las editoriales, obviamente porque es una cuestión comercial, no no ofrecen libros para estos dos espacios. Así que, bueno, en mi caso armé un dossier para cada una de las áreas y seleccionando textos, seleccionando actividades, distintos recursos, caligramas en el caso de, bueno, de las vanguardias y demás, pero los mismos alumnos es como que- no sé si porque por ahí están acostumbrados a trabajar con libros, manifestaban que- que como que todo en la escala de grises era como insulso, como que no los motivaba, no era tan atractivo trabajar.*

(...)

*Pero sí, en síntesis, cuando trabajo con el libro de texto trato de prever, de ver las actividades y si alguna no me parece demasiado atractiva, de reformularla, de cambiarle algo, de proponer otra. Pero siempre, digamos, si uno PIDE un libro, por una cuestión también de respeto hacia hacia los padres, hacia el gasto económico que hacen, creo que tiene que hacerse cargo y mantenerlo. Si no directamente no usarlo y manejarse con otro material.*

*El tema es que las fotocopias por ahí sueltas... a veces uno las solicita, las deja en la fotocopidora, no las sacan. Llevar uno para todos, para grupos tan numerosos, se complica desde el punto de vista económico.*

*Digamos hay varias razones por las que uno a veces opta por por trabajar con un libro. Pero vuelvo a remarcar que en los casos donde yo opto por llevar un libro de texto, no es- no se trabaja solamente con ese libro. Se suman otros textos, se suman otros recursos. NO es solamente lo que está en el libro.*

*Es decir, eso lo remarco porque... es importante.*

(...)

*Yo insisto en que hay que analizar porque, digamos lo que yo veo siempre- que a principio de año las editoriales se desesperan por por que los docentes adopten los libros, regalan ejemplares, y la editorial que más regala es la más elegida. Yo no veo que se haga un seguimiento, que se haga un análisis. De hecho escucho a veces a compañeros, de distintas áreas ¿no?, que dicen: uy, no, no me gusta cómo presenta tal tema o tal otro. Es decir, reconocen abiertamente que no no miran QUÉ es lo que piden, no miran qué es lo que piden.*

(...)

*Por un lado también trato de de no dejar que una edi- que la editorial marque el qué y el cómo se debe enseñar. Por eso es como que trato de de estar de acuerdo con eso que elijo. De analizarlo.*

*Y otra cosa que me parece a mí- Es decir, que yo hago, es no seguir- no usar el libro de texto siguiendo el orden que propone el mismo libro porque me parece que esto hace que los alumnos prevean lo que sigue y se pierde por ahí el factor sorpresa y se hace todo como rutinario. Por ejemplo.” (E27 Lucrecia)*

En este testimonio, el uso de libros de texto se construye a la vez como opción —en función de las decisiones técnicas que asume el docente— y necesidad —a causa de los condicionantes contextuales que se explicitan pero también del deseo de motivar a los estudiantes—. De este modo, se oponen además dos experiencias de uso, la del libro de texto y la del dossier, frente a las cuales se toma partido, en este caso, por

aquella que mejor responde al interés de los estudiantes. Asimismo, la docente construye un posicionamiento crítico frente a las ofertas editoriales desde el cual evalúa los recursos disponibles en función de su proyecto áulico, adopta el que considera más conveniente e interactúa con el mismo de forma creativa, proponiendo nuevas actividades, resignificando algunas de las existentes, incluyendo nuevos recursos didácticos en la dinámica áulica, etc.

Más allá de este posicionamiento crítico desde la selección y el uso, se reconoce el hecho de que la adopción de un libro de texto orienta hacia un modo de empleo en el aula, construido implícitamente desde la necesidad de “hacerse cargo y mantenerlo” (27 Lucrecia) y sustentado fundamentalmente en cuestiones socioeconómicas.

Frente a estos condicionantes, la opción por el libro de texto se fundamenta también en factores económicos: ante la ausencia de libros de texto suficientes y/o adecuados en las bibliotecas escolares, las dificultades para que el alumno lleve las fotocopias solicitadas y la imposibilidad del docente de hacerse cargo de su adquisición para grupos numerosos, el libro aparece como una alternativa que intenta garantizar la disponibilidad de los materiales didácticos necesarios en el contexto áulico.

La opción, sin embargo, está acompañada en este caso de decisiones teóricas y técnicas que la docente enfatiza: el libro debe ser cuidadosamente analizado para su selección, no puede ser el único material didáctico en el aula ni puede ocupar el lugar del docente, de modo que se impone una profunda evaluación de los materiales que se emplearán, la incorporación de otros recursos y un uso creativo de la propuesta editorial en el aula —en este caso asociado a no seguir el orden del libro de texto, a resignificar sus actividades, etc.—.

Por oposición se construye otras decisiones teóricas y prácticas en las que se adopta una propuesta editorial sin un análisis profundo y, donde la misma necesidad de “hacerse cargo y mantenerlo” origina en muchos casos un corrimiento del docente para que el libro ocupe un lugar protagónico en la organización de la dinámica áulica. Para estos casos, además, se enfatiza el rol que asumen las editoriales desde sus estrategias de promoción de libros de texto.

Esta misma observación sobre la necesidad de responder desde el uso a la solicitud de un libro de texto, puede leerse en el testimonio de Melina, en relación con la idea de que no resulta adecuado solicitar este material didáctico si uno no llega a hacer un uso extensivo durante el año escolar:

*tienen muuucho contenido y uno no llega a darlo en todo el año. (...) Es como que son un montón- muchas cosas de muchos temas y no hay una unión entre todo eso.(E06 Melina)*

Consultamos también a Lucrecia, en su entrevista, qué desventajas encontraba en el uso de un libro de texto:

*“Respecto a las desventajas del uso del libro, de un libro de texto, por ejemplo que no existe una excelente opción en el mercado. Siempre encuentro, aún en la que considero la mejor opción, encuentro actividades que no me gustan o cómo se presenta determinado tema, etcétera. Es totalmente negativo también cuando el libro se se convierte en el profesor. Cuando se lo considera una especie de biblia, que hay que hacer todo lo que- Todo y en el orden que presenta el libro.*

*También negativo cuando es el único recurso o el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

*Favorece la NO preparación de clases. He visto mucho, por ejemplo, este tipo de de- O he escuchado, o sé como mamá también, por ejemplo, que- Saque el libro y hagan las actividades de la página tanto. Y así sucesivamente en el orden de- que el libro establece.*

*También veo mal cuando se hace una especie de contrato con una editorial determinada y no importa lo que presenta, total me lo regalan y yo pido siempre esta editorial.” (E27 Lucrecia)*

En este caso vemos que la primera crítica apunta específicamente al material, sin embargo, el resto se enfocan en modos de uso de estos recursos que se oponen a los que las docente asume como propios. Aquí, la práctica que la docente describe con el “Saque el libro y hagan las actividades de página tanto”, remite a decisiones teóricas asumidas desde una perspectiva objetivista donde el libro además ocupa el centro de la dinámica áulica.

Frente a estos testimonios, la idea de que el libro de texto impone una cierta secuencialidad que hay que respetar —muchas veces ligada al modo en que las propuestas editoriales articulan los temas que presentan—, así como el compromiso que la solicitud de un libro de texto demanda del docente que lo adopta —tal como explicitaba Lucrecia—, podrían constituir factores clave para comprender la representación de que estos recursos limitan y condicionan la práctica del docente.

Sin embargo, ante la posibilidad de elegir entre propuestas editoriales más estructuradas o flexibles —recuperando la clasificación propuesta por Gómez Vilasó y Quirós (1996) que mencionábamos en los aspectos teóricos de nuestra investigación—, los docentes pueden también plantear dudas sobre la adecuación de estas últimas a las

competencias o necesidades de los estudiantes, como podemos observar en el testimonio de Vanesa<sup>60</sup>:

*“A mí, particularmente, me gustaría por ahí esa idea de libro de texto tipo rayuela. Me parece que por ahí a los chicos, que están acostumbrados a trabajar más lineal, se les complicaría porque falta el orden. Porque lo hacen en otras materias y porque ya vienen medio con esa estructura. Entonces me parece que por ahí les podría resultar un poco más complejo. Sobre todo por ahí los más chiquitos. Lo que es segundo año que están todavía ahí ubicándose en el espacio, digamos, del secundario, y las materias y todo. Que por ahí les podría resultar un poco COMPLEJO esto de ir saltando de una parte a la otra del libro.*

*A mí me parece que es totalmente atractivo.*

*(...)*

*Vienen por lo general con la forma esta lineal, de seguir el orden. Si me ha pasado que a veces les planteo, vamos a la parte del final del libro donde están, no sé, suponete, las reglas de acentuación. “Y... ¿pero al final? Y después cuando volvemos...”* ((imitando los comentarios de los alumnos)) *Como que quedan, viste, ahí, medio-*

*(...)*

*Sería bueno trabajarlo.*

*Pero a mí particularmente sí, me gustó esa idea.” (E07 Vanesa)*

En las opiniones de la docente podemos leer además un diagnóstico de los materiales disponibles —mayormente estructurados y organizados con una secuencialidad que podemos considerar “lineal”, usando las palabras de la docente— y de las prácticas asociadas a los mismos. De este modo, la innovación ligada a una estructura más flexible de los libros de texto aparece como impensada y, a la vez, como interesante y desafiante.

Finalmente, otro factor que aparece como fundamental en las relaciones que los docentes establecen con el libro de texto se encuentra asociado al tiempo como dimensión transversal de decisiones teóricas y técnicas. Muestra de ello es la recurrencia de este factor como ventaja, en la tabla 14.

De este modo, el aprovechamiento del tiempo aparece como un imperativo de la propia práctica en el aula. Frente a ello los libros de texto, dossiers o fotocopias provenientes de propuestas editoriales son construidos discursivamente como mediadores que facilitan la tarea y optimizan los tiempos de la clase.

*“Para aprovechar el tiempo de clase al máximo (evitando dictado de consignas)” (C6 Melina)*

*“acceder rápidamente a ese material ya que debe estar presente en la clase” (C10*

---

<sup>60</sup> Recordemos que Vanesa trabaja con dossiers que elabora tomando materiales provenientes de diferentes libros de texto e incorporando otros materiales externos a los mismos.

Lucía)

*“La fotocopia es un buen recurso en el caso que no se pueda comprar el material original. Optimiza el tiempo de trabajo en el aula.” (C28 Mariana)*

Como se puede observar, los profesores presentan desde las valoraciones de los materiales didácticos una imagen del propio contexto de desempeño, atravesado por el tiempo como factor condicionante de decisiones de orden técnico y teórico. No se trata solamente de un tiempo objetivo y común sino también de la comprensión subjetiva de dicha dimensión:

El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual los mismos profesores y quienes los regulan construyen e interpretan sus trabajos. Para el docente no sólo es una restricción objetiva y opresora, sino que además es un horizonte de posibilidades y limitaciones; marca un nuevo modelo de relaciones sociales, en las cuales entran en juego valores políticos y morales a ser instrumentados en el escenario educativo. (Hargreaves, 1999, p. 127)

Desde este recorrido, hemos intentado abordar las decisiones teóricas que los docentes asumen y la relación que las mismas establecen con decisiones prácticas. Asumimos aquí que el modo en que se piensa al objeto libro de texto, su relación con los estudiantes y con el propio docente constituyen factores clave para comprender las dinámicas áulicas. Sin embargo, también observamos que dichas relaciones resultan mediadas o condicionadas por aspectos contextuales que pueden generar tensiones entre conceptualizaciones educativas y prácticas.

A modo de cierre de este apartado, quisiéramos recuperar aquí los cuatro grandes ámbitos para el análisis de materiales didácticos propuestos por Parcerisa Aran (1996):

análisis en función de las intenciones educativas (qué pretende enseñar el material), de los requisitos para el aprendizaje (cómo es de coherente con un aprendizaje lo más significativo y funcional posible), de la atención a la diversidad del alumnado (cómo contempla la diversidad del alumnado) y de los aspectos formales (cuáles son sus aspectos formales) (p. 80)

Desde los ámbitos propuestos por este autor resulta posible observar que, frente al resto, la atención a la diversidad del alumnado no aparece en los discursos docentes como un factor protagónico de las dimensiones teóricas que se asumen en el aula.

#### 4.4. Decisiones metateóricas

Las decisiones técnicas y teóricas remiten también a decisiones metateóricas, más profundas, vinculadas a las perspectivas epistemológicas que asume el docente. Al respecto, Cascante Fernández (1991) afirma:

Toda práctica curricular supone, implícita o explícitamente, una toma de decisiones en diferentes ámbitos interdependientes. Uno de esos ámbitos a considerar es el que es denominado metateórico y en el que se definen las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica por un lado, y la sociedad y la educación por otro.” (p. 267)

Así, en lo que respecta a las **relaciones entre la teoría y la práctica**, nos interesará en particular preguntarnos sobre las decisiones que en este nivel asumen los docentes en relación con el modo en que se piensa la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura, desde los procesos de selección de libros de texto que hemos analizado. En definitiva, cómo se piensa al sistema didáctico, en tanto objeto propio de la Didáctica de la Lengua (Camps, 2012).

Sobre este punto, los cuestionarios han mostrado fundamentalmente críticas o cuestionamientos vinculados a las actividades presentes en los libros y a los corpus seleccionados, marcando a su vez como beneficiosa la diversidad de textos y actividades, así como su originalidad. De este modo, la enseñanza y el aprendizaje en el área aparecen ligados fundamentalmente a la lectura de textos y a la realización de actividades que estimulen al estudiante.

En las instancias de entrevista, se hace énfasis, además en la necesidad de trabajar equilibradamente y en forma articulada los contenidos de Lengua y Literatura, como se puede ver en los testimonios de Melina y Vanesa:

*“Como tengo cursos más pequeños, es decir primero, segundo y tercero, ellos tienen mucho más lengua que literatura. Entonces la parte de la literatura ha quedado muy relegada y queda medio opacada también por la parte de la lengua.” (E06 Melina)*

*“Después, como te decía hoy, que trabaje la parte de Lengua y la parte de Literatura juntas, que no se- Que no aparezcan como cosas aisladas, digamos. Como que la parte de Lengua está sola y la parte de Literatura está sola, así. Si no que, digamos, que estén conectadas. Que se trabaje todo, digamos, bastante junto.” (E07 Vanesa)*

*“los libros que trabajo, y lo que me gusta, que por ahí comience con lo literario y a partir de ahí- que eso vaya estando en comunicación o diálogo con los contenidos de Lengua. Por unidades pero que a partir de un texto se puede ir trabajando el resto. O ir conectando. Por ejemplo, no sé, que se pueda ir trabajando un cuento con textos no literarios, como por ejemplo la noticia.” (E07 Vanesa)*

Aquí, Melina construye como deseable una mayor presencia de la Literatura en el aula, desde la crítica a la situación que observa en los primeros cursos de la escuela secundaria. En esa misma línea, Vanesa busca en los libros de texto un trabajo integrado entre los contenidos de Lengua y los de Literatura, y una puesta en diálogo de textos ficcionales y no ficcionales. Desde estos discursos, puede leerse una de las problemáticas vinculadas actualmente a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, referida al lugar de esta última en la escuela secundaria y a la crítica que han recibido algunos planteos de los enfoques comunicativos en relación con la necesidad de explicitar con mayor claridad el modo en que las mismas se articulan (Cassany, 1999).

Asimismo, se insiste en la necesidad de trabajar con un corpus discursivo, lo que da cuenta de la importancia de poner a disposición de los alumnos textos diversos, tanto ficcionales como no ficcionales:

*“Literatura bastante variada.” (E07 Vanesa)*

*“Presto atención al corpus de textos que propone.” (E27 Lucrecia)*

*“También me sirve ya contar con un- Obviamente como ya se hizo una elección del libro, ya es porque me gustan también los textos elegidos y me sirve mucho tener el corpus ya armado porque vamos directamente a ese texto.” (E27 Lucrecia)*

Por otra parte, Melina enfatiza la necesidad de abordar situaciones de comunicación reales en el aula, un aspecto fundamental de los enfoques comunicativos (Cassany et al., 1994; Lomas y Osoro, 1996; Mendoza Fillola et al., 1996), e introduce una crítica al abordaje que los libros de texto realizan al respecto:

*“Bueno, primero, no elegí trabajar con libros comerciales porque me parece que las situaciones de comunicación que plantea generalmente son ajenas a los chicos o tienen un vocabulario que no es el- que no es el- con el cual se comunican.” (E06 Melina)*

*“puedo generar otro tipo de- de afinidad y acercamiento con los chicos al plantearles situaciones reales donde se utiliza el lenguaje.” (E06 Melina)*

Junto con ello, será Lucrecia la que explicita a las macrohabilidades lingüísticas

—escuchar, hablar, leer y escribir— como organizadoras del trabajo áulico, recuperando también el énfasis de la comunicación oral y escrita en el área de Lengua y Literatura:

*“que estén presente la lectura, la comprensión lectora, la oralidad, la escritura y reescritura, que no falte el marco adecuado de la gramática... siempre en función del texto.” (C27 Lucrecia)*

*“En mi caso tratando de que la clase de Lengua sea atractiva, que los textos les gusten, que escriban, que lean, que hablen. Le doy bastante importancia a la narración, la oral. Por ejemplo, veo que la mayoría de los libros no- Este aspecto lo descuidan.” (E27 Lucrecia)*

De este modo, se pone el foco en una de las características fundamentales del paradigma comunicativo vinculada a la atención de las necesidades comunicativas de los estudiantes como motor para el aprendizaje (Cassany, 1999; Cassany et al., 1994).

Las macrohabilidades y su relación con el desarrollo de competencias comunicativas, se presentan además vinculadas a la necesidad de recuperar aspectos teóricos —fundamentalmente gramaticales— que el libro de texto puede aportar:

*“A veces también, para que tengan- Digamos, el libro de texto a veces también veo como positivo, o me ha servido para que tengan a mano aspectos teóricos que son requeridos ante determinada actividad y que hay que recuperarlos. Por ejemplo, si están escribiendo, ellos van a alguna parte del libro donde están los conectores o las categorías de palabras o los recursos literarios. Es decir, lo que necesiten de la teoría, que necesitan recuperarla, van directamente y lo buscan solos. O por ejemplo las conjugaciones de los verbos. Bueno, todo lo que sea teórico. (E27 Lucrecia)*

De este modo, se espera de los libros de texto mediaciones que permitan superar aspectos que podríamos considerar complejos o polémicos en el campo de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, mayormente vinculados al modo en que se articulan esos dos campos, al lugar de la gramática en la escuela y a la secuenciación de contenidos. Estos aspectos, además, plantean desafíos didácticos al docente que tensionan las relaciones entre teoría y práctica en el aula.

Frente a ello, volvemos a recordar los testimonios de los docentes que manifiestan sentirse poco acompañados en las tomas de decisiones que realizan, por lo que no resulta extraño que muchos de ellos recurran a libros de texto como materiales de referencia para contrastar perspectivas y/o asumir decisiones técnicas, teóricas y metateóricas vinculadas a su desempeño profesional en el área.

Sin embargo, el discurso de los libros de texto puede ser pensado en el marco de las primeras de estas decisiones, sin que suelen explicitarse las correspondientes a los otros dos niveles ni se ofrezcan al docente orientaciones metodológicas que acompañen la propuesta didáctica del libro. Así lo explicitaba Lucrecia, cuando le consultábamos si consideraba la existencia o no de orientaciones metodológicas como criterio de selección de libros de texto:

*En relación a si existen sugerencias. Si miro eso, si existen sugerencias o apoyo metodológico para el docente. Considero que es importantísimo que- que esto estuviera pero el tema es que casi ningún libro de texto presenta este aspecto. Es decir, sería importante pero no NO existe casi. Ese aspecto no existe. Por ahí, a veces, en alguno, suele haber una página web pero no, tampoco es un apoyo metodológico. (E27 Lucrecia)*

De este modo, la relación entre el docente, el discente y la lengua como objeto de aprendizaje, se presenta como compleja y desafiante, en tanto el libro de texto aparece como mediador no solo en las prácticas sino en los procesos de autoformación de los docentes, frente a escasas instancias de acompañamiento y, como vimos, un currículum jurisdiccional que brinda pocas orientaciones metodológicas para el diseño y desarrollo de propuestas áulicas. De igual modo, y tal como vimos previamente, la relación entre teoría y práctica se constituye en foco de demandas que algunos docentes realizan a las propuestas de formación permanente, exigiéndoles una relación coherente entre estas dimensiones que les permita, a su vez, resignificarlas en el aula.

Por otra parte, en cuanto a cómo se piensan las **relaciones entre sociedad y educación**, nos preguntaremos qué dicen los procesos de selección analizados sobre las concepciones de la escuela, dado que estas decisiones metateóricas los contextualizan.

En ese marco, entendemos que los docentes asumen a la escuela desde el cruce de culturas que la caracteriza, fundamentalmente en dos dimensiones: reconociendo los factores socioeconómicos que condicionan sus decisiones, como forma responder a las necesidades de la comunidad educativa, y asumiendo, en algunos casos, un posicionamiento crítico ante los discursos que atraviesan la realidad educativa. Frente a ello, sin embargo, demandan también un mayor acompañamiento del Estado, en tanto macrosistema administrativo, que permita asumir con más libertad las decisiones técnicas que demanda la práctica y, por tanto, sentirse menos condicionados por los factores económicos que las atraviesan.

Hemos visto este aspecto reiteradamente desde la mención del costo como factor

que obstaculiza el acceso al libro de texto y a otros recursos didácticos, así como en la descripción de dimensiones contextuales de las instituciones educativas que hemos presentado en el punto 4.1.

En cuanto a los discursos que atraviesan la realidad educativa, nos interesa en particular la reflexión sobre la dimensión ideológica de los libros de texto y, fundamentalmente, sobre la influencia que las editoriales pueden adquirir en el currículum escolar. Hemos visto ya —en la tabla 14— testimonios que dan cuenta del modo en que el libro puede limitar o restringir visiones,<sup>61</sup> a los que podemos sumar también los siguientes testimonios:

*“En principio la línea editorial que tiene. Trato que no sean de la línea editorial monopólica en nuestro país.” (C28 Mariana)*

*“También estar de acuerdo con los valores que transmite y prestar atención si hay una postura, que muchas veces es es muy marcada y tendenciosa, ¿no?, la de la editorial.” (E27 Lucrecia)*

*“me parece que el GRAN problema son las editoriales que intentan como determinar los rumbos. Cuando opto por un libro no me guío por la editorial. Hay algunas muy... muy pujantes en el mercado, prácticamente lo dominan y suelen ser las peores opciones. A mi criterio, ¿no? Siempre intento estar atenta a las editoriales y opciones nuevas. Por ahí a veces hay material de editoriales que no son muy conocidas, y a veces tienen- son buenos intentos.” (E27 Lucrecia)*

En estos casos, se asume que el libro de texto no solamente presenta elaboraciones de contenidos y actividades sino que también posee una “línea editorial” —en palabras de Mariana— que puede ser asociada a modos de construir la realidad social y, por tanto, a valores y orientaciones ideológicas.

De este modo, la relación entre la escuela, la enseñanza de la Lengua y la Literatura, los alumnos, los docentes y los libros de texto puede leerse como un entramado de perspectivas y posiciones que dan forma a las decisiones metateóricas que asume el docente. No podemos hablar aquí de definiciones uniformes y estables sino, por el contrario, de un escenario en el que se entrecruzan y tensionan posiciones y prácticas, entre ellas las discursivas, que permiten comprender las decisiones tanto teóricas como técnicas que los docentes asumen.

Por ello, también, los discursos han comenzado a constituirse en foco de las investigaciones vinculadas a la manualística escolar, tal como lo anticipaba Escolano Benito (2006b):

---

<sup>61</sup> Podemos observar, por ejemplo, las desventajas atribuidas al libro de texto por los participantes 04, 07, 09, 13, 16, 18, 25, 28 y 30.

el nuevo campo disciplinario de la manualística debe construirse atendiendo a las contribuciones de la genealogía de los discurso y de las experiencias relacionadas con las mediaciones pedagógicas así como a los aportes de las investigaciones relativas a la pragmática de la educación, incluidas todas las perspectivas teóricas, semiológicas, antropológico-culturales, didácticas... (p. 30)

Desde este nivel de decisiones, entendemos que resultaría posible y necesario pensar intervenciones de acompañamiento a la labor del docente que permitan resignificar y fortalecer todo el proceso de toma de decisiones que realizan los docentes ante los procesos de selección de libros de texto y al diseño de propuestas de aula. Una necesidad que puede inferirse en el discurso de muchos docentes participantes y que aparece con claridad en el testimonio de Melina:

*Incluso en una de las escuelas públicas tuvimos una reunión de área y bueno, yo llevé mi material para darlo a conocer con las otras chicas porque tenemos por ahí- son varios segundos, varias divisiones. Y bueno, para conversar, pero no. No se pregunta ni- Como que pasa- Entra al aula nomás directamente sin saber si está bien o está mal. No sé. (E06 Melina)*

No se trata aquí de un pedido de control sobre su desempeño profesional sino de acompañamiento, en este caso para el mesosistema institucional pero que también lo trasciende para llamar nuevamente la atención sobre la soledad con la que los docentes —en este caso, además, una docente novel— deben enfrentar sus prácticas.

En este capítulo hemos puesto en relación categorías étic y émic en la interpretación de los resultados obtenidos, buscando recuperar el modo en que los docentes participantes conceptualizan los procesos sometidos a estudio. Asimismo, planteamos relaciones entre nuestros resultados y los aportes de diferentes trabajos que conforman la dimensión conceptual de la investigación.

Hemos abordado, además, decisiones técnicas, teóricas y metateóricas que asume el docente, relaciones y tensiones que pueden plantearse entre las mismas y el protagonismo que las dimensiones contextuales pueden adquirir en los procesos de toma de decisión vinculados al libro de texto.

En el nivel técnico, consideramos especialmente decisiones vinculadas a la dinámica escolar, partiendo de dos dimensiones que asumimos como complementarias: el material didáctico seleccionado y el modo en que se realiza dicha selección. En

cuanto a las decisiones teóricas, nos centramos en el modo en que los docentes conceptualizan el libro de texto, la relación entre este material didáctico y el alumno, y sus propios posicionamientos ante la selección de estos recursos. Finalmente, en el nivel metateórico, analizamos concepciones vinculadas al sistema didáctico en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, así como concepciones de la escuela que subyacen a los procesos de selección de libros de texto que hemos podido analizar.

Volveremos sobre estos aspectos en las conclusiones del presente trabajo.

## 5. CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo, recuperaremos aquí las preguntas que guiaron nuestras indagaciones, centrándonos en los aspectos fundamentales que hemos observado en el recorrido.

Así, desde las **decisiones técnicas** que asume el docente pudimos abordar criterios presentes en los procesos de selección de libros de texto que, recuperando la clásica propuesta de Richaudeau (1981), podemos asociar mayormente al valor de la información y a una coherencia pedagógica vinculada al modo en que los libros de texto se relacionan con las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la lengua y la literatura —decisiones metateóricas—, con el proyecto áulico y/o con el currículum prescrito. Mientras para el primero de estos criterios aparecen como indicadores recurrentes el modo en que los diferentes temas son abordados —con un marcado énfasis en la originalidad de los tratamientos y en las actividades propuestas— y el corpus textual que el libro propone, desde el segundo se espera encontrar en estos materiales didácticos los contenidos a abordar y las actividades que permitan motivar a los estudiantes.

Sin embargo, más allá de estos criterios, el libro de texto aparece también como una herramienta de orientación y apoyo para el docente.

Por otra parte, los procesos de selección se materializan en dinámicas áulicas muy diversas y en distintos modos de interactuar con el libro de texto que van desde la adopción de una propuesta editorial al uso de materiales provenientes de diferentes títulos disponibles en el mercado, pasando por la elaboración de dossiers en los que se observa un posicionamiento docente ante la selección de materiales didácticos que vincula esta intervención profesional a un mejor uso y, también, a la posibilidad de acceso atravesada por factores socioeconómicos. Estos y otros factores contextuales se construyen desde el discurso docente como condicionantes de las prácticas.

En los procesos de selección, además, se reconoce la participación de procedimientos diversos vinculados a prácticas individuales y colectivas. En este contexto, la evaluación de estos materiales no parece constituir un procedimiento compartido por el colectivo docente del área, aunque se da cuenta de recomendaciones

informales entre colegas a partir de las impresiones que cada uno posee sobre los libros de texto con los que interactúa. Junto con estos discursos, otras prácticas discursivas institucionales —como las recomendaciones de un directivo, por ejemplo— o extrainstitucionales —como la opinión de los padres y el discurso editorial— atraviesan la toma de decisión que realiza el docente, intentando influir en esta.

Como aspecto transversal a estas prácticas, los docentes reconocen que el análisis, evaluación, selección y uso de libros de texto no suelen constituir aspectos presentes en las propuestas de formación permanente para el área.

Al respecto, nos parece relevante indicar que el *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly y Grenfell, 2004)<sup>62</sup> incluye, dentro de las estrategias y habilidades que el profesor debe saber hacer como resultado de su formación inicial y en servicio, la evaluación crítica de materiales y recursos didácticos. Un aspecto descuidado por el macrosistema administrativo para los docentes de nuestra muestra.

Por su parte, desde las **decisiones teóricas**, el libro de texto se presenta como un recurso que puede facilitar la práctica y/o que la condiciona, un aspecto que consideramos central en el proceso de toma de decisiones. Así, las concepciones educativas vinculadas a estos materiales didácticos asumidas por los docentes participantes se ubican más o menos cercanas a alguno de esos dos polos, dando cuenta de posicionamientos que van desde considerar que el libro de texto no posee desventajas a presentar mayores o menores grados de tensión entre la necesidad de recurrir a ellos —fundamentalmente por razones didácticas o contextuales— y la certeza de que imponen dinámicas de uso y condicionantes a tarea profesional del docente. Dichos posicionamientos no siempre guardan una relación directa con las prácticas —decisiones técnicas— sino que estas últimas pueden resultar influenciadas por diferentes dimensiones contextuales —abordadas en el punto 4.1. de este informe—.

Un aspecto relevante dentro de estas decisiones es la atribución al libro de texto de desventajas no asociadas al material en sí sino a su uso, lo que da cuenta de modos tradicionales de interacción con estos recursos fuertemente arraigados en la gramática escolar.

---

<sup>62</sup> Aunque el documento fue elaborado para la formación de profesores de idiomas en el contexto europeo, consideramos que las orientaciones allí incluidas constituyen un interesante marco de referencia desde el cual pensar también la formación básica y continua de los profesores vinculados a la lengua en países de otras regiones.

Por otra parte, el docente se posiciona de modo muy diverso frente a la oferta editorial: adopta un libro de texto porque asume que no condiciona su práctica, lo adopta pero asumiendo recaudos para que el libro no se convierta en el docente —como nos decía Lucrecia—, defiende su derecho a elegir los materiales didácticos que considere mejores para sus estudiantes y sostiene su protagonismo en las decisiones de aula, trabaja con los materiales disponibles en la escuela para asegurar el acceso a libros de texto incluso cuando estos no siempre responden a las necesidades de alumnos y profesores, etc. Sin embargo, no se trata de decisiones estables dado que los mismos docentes afirman que podrían modificarse antes dimensiones contextuales diferentes.

Estos últimos aspectos dan cuenta también de **decisiones metateóricas** vinculadas a la concepción de la escuela y del rol profesional del docente en dicho contexto. Desde ese marco, además, se observa la demanda de una mayor articulación entre teoría y práctica en la formación continua de los profesores, que les permita responder con más herramientas a las necesidades de una escuela secundaria desafiante —como vimos desde el punto 2.2.1.—.

Hemos podido acceder, además, a algunas reflexiones sobre el modo en que el libro de texto puede actuar en la definición del currículum, desde las voces de docentes que reconocen el cruce de culturas que caracteriza a la escuela y asumen un posicionamiento crítico ante la dimensión ideológica de estos materiales.

Finalmente, la concepción del sistema didáctico en la enseñanza de la lengua y la literatura —en aquellos testimonios que han dado cuenta de ella— ha aparecido ligada a un equilibrio entre estas áreas, a la interacción con corpus textuales diversos y al ejercicio de las cuatro macrohabilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

En este contexto, además, resulta posible observar tanto continuidades como rupturas entre las decisiones técnicas, teóricas y metateóricas que asumen los docentes. Aunque en nuestro trabajo elegimos partir de las decisiones vinculadas a las prácticas, también es posible recorrer el camino inverso, desde las decisiones más profundas, vinculadas a las perspectivas epistemológicas, hacia las prácticas concretas. Así, las perspectivas epistemológicas cambiantes frente a los objetos del propio campo disciplinar —vinculadas a las decisiones metateóricas que debe asumir el profesor—, las dificultades para decidir cómo enseñar mejor lengua y literatura —decisión teórica— y la utilización de libros de texto como material de referencia y apoyo profesional —decisión técnica—, constituyen un ejemplo de ello.

De igual modo, también podemos pensar en cómo que se articulan decisiones asumidas por el macrosistema administrativo, el mesosistema institucional y el microsistema educativo. Así, un currículum prescrito impreciso e insuficientemente presentado a los docentes desde el macrosistema administrativo, la falta de tiempos para el trabajo colegiado y el diseño de estrategias conjuntas en el mesosistema institucional, y la asunción de decisiones atomizadas vinculadas al libro de texto, no constituyen hechos aislados en el contexto educativo.

Por otra parte, creemos que el abordaje de este triple ámbito de decisión del docente constituye una herramienta significativa para la revisión de las propias prácticas, tanto en forma individual como colectiva, en el microsistema institucional escolar pero también en instancias de formación y acompañamiento a la labor docente. Al respecto, proponemos un esquema (figura 9)<sup>63</sup> que busca relevar y objetivar algunas dimensiones relevantes del proceso de selección de libros de texto, con el fin de contribuir a su resignificación y fortalecimiento.

Dicho esquema se centra en el microsistema educativo de las prácticas, sin desconocer la influencia de las decisiones que se asumen en el mesosistema institucional y el macrosistema administrativo, así como la presencia de condicionantes contextuales que atraviesan los procesos de toma de decisión. Hemos querido indicar, además, los efectos que las decisiones asumidas poseen tanto en el micro como en el mesosistema. Desde este marco, las preguntas localizadas a la izquierda promueven una revisión general de las decisiones, en tanto las de la derecha recuperan los procesos de toma de decisión vinculados al libro de texto.

Hemos considerado en su elaboración tanto aspectos étic como émic, incluyendo de este modo dimensiones que los docentes participantes nos permitieron observar en sus testimonios, desde esa autonomía de la propia mirada que mencionaba Corona Benkin (2012).

---

<sup>63</sup> Necesitamos realizar aquí una mención a Carolina y Agustina —ambas docentes participantes de esta investigación—, con quienes compartimos la versión inicial de este esquema. Aunque las hemos nombrado con seudónimos a lo largo del trabajo, elegimos aquí recuperar sus nombres propios para reconocer el modo en que sus comentarios y sugerencias contribuyeron a este trabajo.

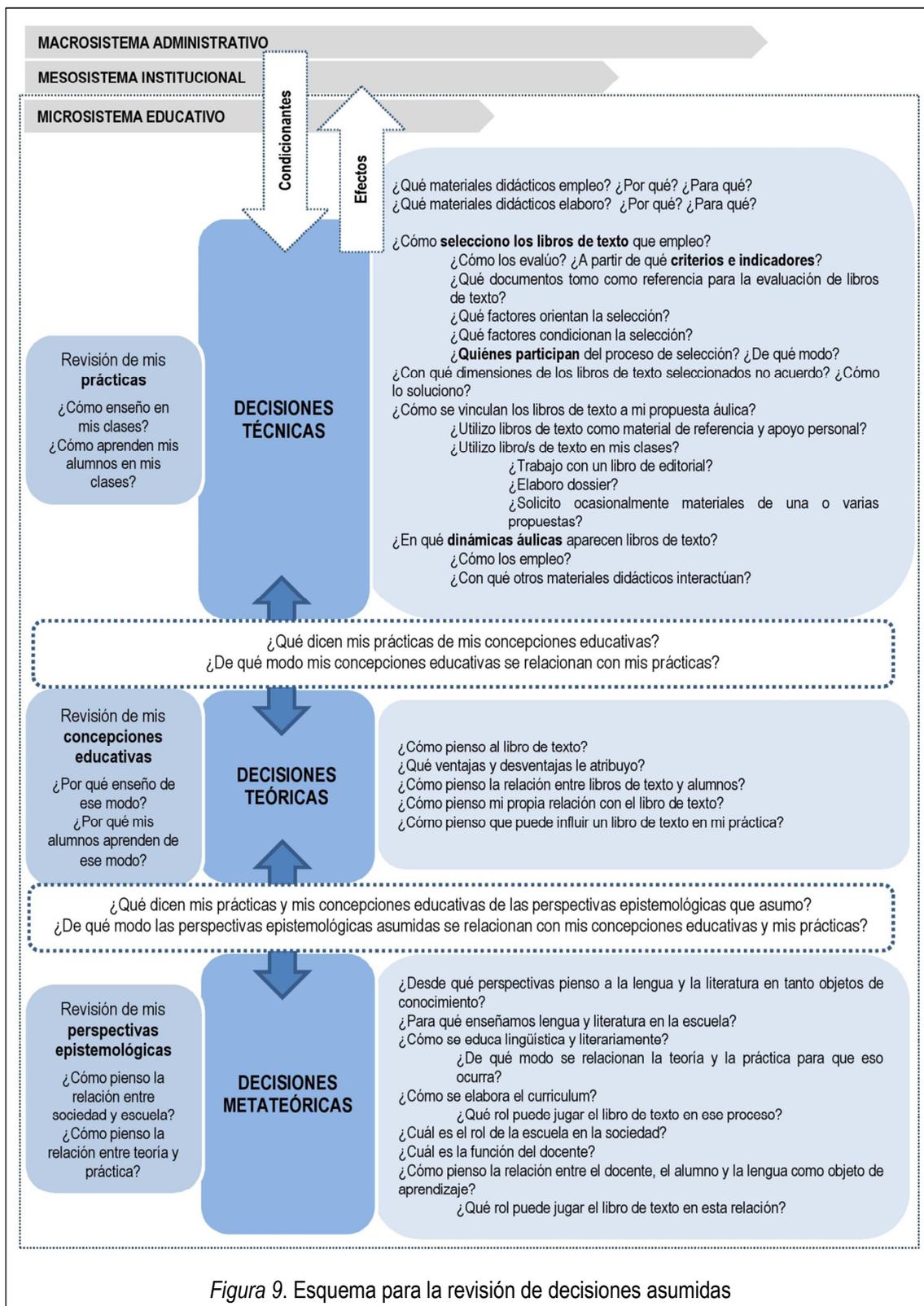


Figura 9. Esquema para la revisión de decisiones asumidas

Al respecto, consideramos que tal vez el mayor desafío para la temática que nos ocupa sea comenzar a investigar con un protagonismo más activo de los docentes que están en la escuela, para construir conocimientos colaborativos que permitan fortalecer

y mejorar las prácticas en todos los niveles de decisión y también en los tres sistemas que hemos mencionado. Esto implicaría sostener esa construcción cooperativa de conocimientos entre quien conoce y quien es conocido, desde la epistemología del sujeto conocido (Vasilachis de Gialdino, 2003, 2006, 2011) que mencionamos previamente.

Implicaría, además, conformar equipos donde prime la igualdad para evitar lo que advertía Imbernón (1998): “Si únicamente investigan los especialistas y lo hacen de forma aislada, el avance del profesorado como colectivo quedará mermado o se limitará a ser considerado desde un plano exclusivamente teórico.” (p. 11).

Al respecto, Corona Benkin (2012) se preguntaba cómo se instaura la igualdad, para afirmar que esta tiene que ver con lo político como espacio donde se conjugan las políticas públicas —que instauran los “nombres correctos” y otorgan jerarquía social— y los procesos de emancipación —que generan los “nombres propios”—:

En otras palabras, estos espacios de igualdad no están allí para rescatarlos si se buscan, no se encuentran. Por ello es más común hacer investigación sobre la base de la desigualdad, pues ella se halla por todos lados. De esta manera, la igualdad necesaria para el diálogo hay que ejercerla, instaurarla. Como la entiendo, la igualdad discursiva no es un término antropológico sino político, y se tiene que ejercitar por voluntad. Soy yo como investigadora quien instaura un orden de igualdad discursiva para producir conocimiento conjunto.” (p. 97)

Tomando en cuenta estas conceptualizaciones, esperamos haber contribuido a pensar los discursos de los docentes participantes desde ese principio de igualdad, con la certeza de que solo a través de los mismos podemos acceder a los objetos de la investigación didáctica que, tal como afirmaba Camps (2004), son hechos mediatizados por la mirada y la palabra de quienes participan en ellos.

## REFERENCIAS

- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado a partir de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/documentos/la-educaci-n-secundaria-en-foco-lisis-de-pol-ticas-de-inclusi-n-en-argentina-canad-chile>
- Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Angermuller, J., Maingueneau, D. y Wodak, R. (Eds.). (2014). *The Discourse Studies Reader. Main currents in theory and analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Apple, M. W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Madrid: Paidós-MEC.
- Area Moreira, M. (1999). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.
- Atienza Cerezo, E. (2006). Ideología y discurso en los contextos educativos: una manifestación del currículo oculto. En M. Villayandre (Ed.), *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística* (pp. 135-151). León: Universidad de León.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. Recuperado a partir de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/899/public/899-3923-1-PB.pdf>
- Beas Miranda, M. y Montes Moreno, S. (1998). El boom de la edición escolar: producción, comercio y consumo de libros de enseñanza. En A. Escolano Benito (Dir.), *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 73-102). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. del C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. Recuperado a partir de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>

- Calderón, I. y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier Graó. Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes*, 1, 35-41.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7-27. Recuperado a partir de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/219-objeto-modalidades-y-ambitos-de-la-investigacion-en-didactica-de-la-lenguapdf-gWo1I-articulo.pdf>
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. Recuperado a partir de <http://rieoei.org/rie59a01.pdf>
- Carbone, G. M. (2001). Introducción. En G. M. Carbone (Dir.), *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas* (pp. 17-31). Madrid: Miño y Dávila.
- Carbone, G. M. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (3ª). Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrion, C., Soler, M. y Aymerich, M. (2015). Análisis de la Validez de Contenido de un Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje Basado en Problemas: Un Enfoque Cualitativo. *Formación universitaria*, 8(1), 13-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000100003>
- Cascante Fernández, C. A. (1991). Los ámbitos de la práctica educativa. Una experiencia de investigación acción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10, 265-274. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117747.pdf>
- Cascante Fernández, C. A. (1995). Los ámbitos de decisión de la práctica educativa. En C. A. Cascante Fernández (Coord.), *Proyecto docente de Didáctica general* (pp. 442-449). Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Casey, K. y Apple, M. W. (1992). El género y las condiciones de trabajo del profesorado: el desarrollo de su explicación en América. *Educación y Sociedad*, 10, 7-21.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 37-37, 11-33. Recuperado a partir de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21223>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Centro para la Tecnología Especial Aplicada. Recuperado a partir de [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_Version\\_2.0\\_\(Final\)\\_3.doc](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0_(Final)_3.doc)
- Centro Virtual Cervantes. (2017). Libro de texto. *Diccionario de términos clave ELE*. Recuperado a partir de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/librotexto.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm)
- Chapman, S. y Routledge, C. (Eds.). (2009). *Key ideas in Linguistics and the Philosophy of Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chiara, M. y Gluz, N. (2008). Resultados. Evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE). DiNIECE - Ministerio de Educación. Recuperado a partir de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01.\\_resultados\\_evaluacion\\_del\\_piie\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/01._resultados_evaluacion_del_piie_0.pdf)
- Choppin, A. (1992). *Manuels Scolaires. Historie et actualité*. París: Hachette.
- Choppin, A. (2000). Pasado y presente de los manuales escolares. En J. Ruiz Berrio (Ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes* (pp. 107-165). Madrid: Biblioteca nueva.
- Clark, C. y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos. (2010). *Diseño Curricular de Educación Secundaria* (Vol. Tomo 1). Paraná: CGE. Recuperado a partir de <http://www.aprender.entrerios.edu.ar/extras/descargas/descarga.php?id=4406>

- Corona Benkin, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En S. Corona Benkin y O. Kaltmeier (Eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales* (pp. 85-109). Barcelona: Gedisa.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4<sup>a</sup>). Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. y Garrett, A. L. (2008). Methodological issues in conducting mixed methods research designs. En M. M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research* (pp. 66-83). Thousand Oaks: SAGE.
- De Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- de Souza Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de Souza Santos y M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (pp. 21-66). Madrid: Akal.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4<sup>a</sup>, pp. 1-19). California: SAGE.
- Díaz Barriga, Á. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Á. Díaz Barriga y A. B. Luna Miranda (Coord.), *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 43-64). México: Díaz de Santos.
- Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2012). *Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias. Estudio de la gestión escolar de los libros provistos por el Programa Nacional de Becas Estudiantiles-ME en las provincias de Córdoba, Chubut, Mendoza, Misiones y Tucumán*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado a partir de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109721/Informes%20Investigaci%C3%B3n%2006.pdf>
- Dumbrăvescu, D. G. (2014). *Estatus de los manuales escolares y formación inicial del profesorado de ELE: indicadores de actualización para el ámbito académico de*

- Rumanía. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado a partir de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4848>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado a partir de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Escolano Benito, A. (1998a). Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias. En A. Escolano Benito (Dir.), *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 277-302). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (1998b). La segunda generación de manuales escolares. En A. Escolano Benito (Dir.), *Historia Ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (pp. 19-47). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano Benito, A. (2006a). *Curriculum editado y sociedad del conocimiento: Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escolano Benito, A. (2006b). El libro escolar y la cultura de la educación. La Manualística, un campo en construcción. En A. Escolano Benito (Ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 13-34). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencia de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educação & Sociedade*, 32(115), 339-356. Recuperado a partir de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado «libro de texto». Hegemonía y control del currículum en el aula*. Madrid: Miño y Dávila.
- Filinich, M. I. (2013). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª). Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1973). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, A. (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis. A toolkit*. New York: Routledge.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En J. García Mínguez y M. Beas Miranda (Comp.), *Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares* (pp. 75-130). Granada: Proyecto Sur.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gómez Vilasó, J y Quirós, J. (1996). *Los materiales didácticos en el Área de Lengua y Literatura. Criterios de selección y elaboración*. Gijón: Centro de Profesores de Gijón.
- González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Guerra Frías, M. (Trad.). (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (3ª traducida de la 6ª en inglés). México: Manual Moderno.
- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (1998). *Manual de autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*. Madrid: La Muralla.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Harris, M. (1976). History and Significance of the EMIC/ETIC Distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.05.100176.001553>

- Harvey Cabezas, J. (2011). Consideraciones preliminares entorno del pensamiento pedagógico del profesor. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (18), 95-112. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227526008>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Méndez Valencia, S., Paulina Mendoza Torres, C. y Cuevas Romo, A. (2017). *Fundamentos de investigación*. México: McGraw-Hill.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional [Ley N°26.206]. Recuperado a partir de [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Iñiguez Rueda, I. y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, 44.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata / Fundación Paideia.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. Lerner (Ed.), *Conversation analysis. Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company. Recuperado a partir de [http://www.liso.ucsb.edu/liso\\_archives/Jefferson/Transcript.pdf](http://www.liso.ucsb.edu/liso_archives/Jefferson/Transcript.pdf)
- Jiménez Llanos, A. B. y Feliciano García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(233), 105-122. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1973270.pdf>
- Jiménez Ruíz, M. (2016). *Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión de las aulas*. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado a partir de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/22092>
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2008). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (3ª). Thousand Oaks: SAGE.
- Kaufmann, C. (2015). Manualística Escolar en Argentina (2003-2013). *Espacio, tiempo y educación*, 2(1), 69-95. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477447181004>

- Kelly, M. y Grenfell, M. (2004). European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. University of Southampton. Recuperado a partir de <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf>
- Kincheloe, J. L., McLaren, P. y Steinberg, S. R. (2011). Critical Pedagogy and Qualitative Research. Moving to the Bricolage. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4ª, pp. 163-177). California: SAGE.
- Knudsen, S. (2013). La investigación internacional en ayudas educativas: Estado de conocimiento 2000-2011. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(2). Recuperado a partir de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/268719>
- Leininger, M. (2005). Criterios de evaluación y crítica de los estudios de investigación cualitativa. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 137-160). Alicante: Universidad de Alicante.
- Llinás, P. (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado a partir de <http://www.cippec.org/publicacion/politicas-de-dotacion-de-libros-de-texto-en-argentina/>
- Lomas, C. y Osoro, A. (1996). Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientación para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 141-181). Barcelona: ICE/Horsori.
- López Hernández, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6. Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/282/0>
- Magalhães, O. (2012). Sobre la elección del manual didáctico de historia. Opciones de los profesores. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 14-21.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, (1), 62. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793153.pdf>

- Massone, M., Romero, N. E. y Finocchio, S. (2014). Libros de texto en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una apuesta a la formación docente. *Perspectiva*, 32(2), 555-579. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p555>
- Maxwell, J. A. (2004). Reemergent scientism, postmodernism, and dialogue across differences. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 35-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1077800403259492>
- Mendoza Fillola, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119871/112851>
- Mendoza Fillola, A., López Valero, A. y Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Morse, J. M. (2005a). «Emerger de los datos»: los procesos cognitivos del análisis en la investigación cualitativa. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 53-76). Alicante: Universidad de Alicante.
- Morse, J. M. (2005b). La investigación cualitativa: ¿realidad o fantasía? En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 25-33). Alicante: Universidad de Alicante.
- Negrín, M. G. (2015). *Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Universidad de Granada, Granada. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10481/41148>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/0022027870190403>
- Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, 44, 109-131. Recuperado a partir de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362016000100005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362016000100005)
- ONU e IPE - UNESCO. (2016). Tasa neta de escolarización secundaria en Argentina en el año 2014, según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado a partir de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/base\\_de\\_datos/](http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/)

- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62, 307-332. Recuperado a partir de <https://www.jstor.org/stable/1170741>
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Paredes, J. (2004). Los materiales didácticos, las actitudes ante la innovación y la cultura de centro en Educación Secundaria. *Revista latinoamericana de tecnología educativa RELATEC*, 3(1), 449-466. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1067985.pdf>
- Pérez Gómez, Á. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 26, 7-24. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=116911>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pike, K. (1954). *Language in Relation to Unified Theory of the Structure of Human Behaviour*. Glendale: Summer Institute of Linguistics.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2ª). París: UNESCO - Georg Eckert Institute. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>
- Pini, M. E. (2013). Discurso y educación: un campo transversal. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, 75, 185-193. Recuperado a partir de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34441>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13. Recuperado a partir de <http://iber.grao.com/revistas/iber/70-los-libros-de-texto/criterios-para-la-eleccion-del-libro-de-texto-de-historia>
- Raiter, A. (2002). Representaciones sociales. En A. Raiter (Comp.), *Representaciones sociales* (pp. 9-29). Buenos Aires: Eudeba.
- Ramos Sabaté, J. M. (2014). ¿Qué haríamos sin libros de texto en secundaria?! *Aula de secundaria*, 8, 7-8. Recuperado a partir de <http://www.grao.com/forums/libros-secundaria>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Real Academia Española. (2014). Recurso. *Diccionario de la lengua española* (23<sup>a</sup>). Madrid: Real Academia Española. Recuperado a partir de <http://dle.rae.es/?id=VXlxWFW>
- Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*. Bogotá: UNESCO.
- Rivas, A., Batiuk, V., Composto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Veleda, C. y Vera, A. (2007). *El desafío del derecho a la educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. Recuperado a partir de [http://nexos.cippec.org/documentos/el\\_desafio\\_del\\_derec.pdf](http://nexos.cippec.org/documentos/el_desafio_del_derec.pdf)
- Robles Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. Recuperado a partir de [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_55002aca89c37.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf)
- Rodríguez Navarro, H. (2017). *Construcción del discurso en torno a la educación inclusiva*. Manuscrito no publicado, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, España.
- Romero, N. E. (2015). El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes. *Foro de Educación*, 13(19), 357-379. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.01>
- Saavedra, M. S. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. México: Pax.
- Sánchez, E. (2007). La universalización de las competencias culturales. Más allá de una visión descriptiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 82-86.
- Sánchez Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *REDIE. Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 12-28. Recuperado a partir de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000100002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100002)
- Sandelowsky, M. (2005). La prueba está en la alfarería: hacia una poética de la investigación cualitativa. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 79-99). Alicante: Universidad de Alicante.

- Sardín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/rie/article/download/121561/114241>
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Segal, A. (s/f). *Experiencias nacionales de políticas de provisión de Materiales Curriculares. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas. Recuperado a partir de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/Experiencias-Nacionales-Materiales-Anal%C3%ADa-Segal.pdf>
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Akal.
- Sirvent, M. T. y De Angelis, S. (2011). Pedagogía de formación en investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica. *Cuadernos de Educación*, IX(9), 231-244. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/835/787>
- Sirvent, M. T. y Llosa, S. (2012). Estructura de poder, participación y cultura popular: el estudio de las demandas educativas de los jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la educación permanente y la educación popular. Aportes conceptuales y metodológicos. *Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* 2011, 381-408. Recuperado a partir de [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO\\_2011/textos/28.Sirvent\\_y\\_Llosa.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/28.Sirvent_y_Llosa.pdf)
- Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En J. C. Tedesco (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 229-290). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado a partir de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PBAAC238.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAC238.pdf)
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214. Recuperado a partir de <http://rieoei.org/rie36a10.htm>
- Tiana Ferrer, A. (1998). El libro escolar como instrumento didáctico: concepciones, usos e investigaciones. En A. Escolano Benito (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España: de la posguerra a la reforma educativa* (pp. 149-176). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tiramonti, G. (2007). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media* (pp. 15-45). Buenos Aires: Manantial.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500. Recuperado a partir de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a08.pdf>
- Travé, G. y Pozuelos, F. J. (2008). Consideraciones didácticas acerca de las líneas de investigación en materiales curriculares. A modo de presentación. *Investigación en la escuela*, 65, 3-10. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10272/10652>
- Travé, G., Pozuelos, F. J. y Soto, A. (2015). Profesores y Materiales Curriculares en la Enseñanza de la Realidad Social y Natural. Análisis de Concepciones Sobre la Práctica Reflexionada del Profesorado Andaluz (España). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(56). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1910>
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos 2013/4* (Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo). París: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

- UNESCO. (2015). *La Educación Para Todos, 2000-2015: logros y desafíos* (Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo). Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- UNESCO. (2016). *Cada niño debería tener un libro de texto* (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo No. 23). Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243321S.pdf>
- UNESCO. (2017). *Tesaurus de la UNESCO*. Recuperado a partir de Recuperado de: <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- Valenzuela Ojeda, G. A. y Barrón Tirado, C. (2014). Validez y confiabilidad: descripción de una experiencia de validez de expertos. En Á. Díaz-Barriga y A. B. Luna Miranda (Coord.), *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 159-186). México: Díaz de Santos.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2011). Nuevas formas de conocer, de representar y de incluir: el paso de la ocupación al diálogo. *Discurso & Sociedad*, 5(1), 132-159. Recuperado a partir de [http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5\(1\)Vasilachis.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5(1)Vasilachis.html)
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF. Recuperado a partir de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC\\_JusticiaEducativa.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf)
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación. Revista de Educación*, 349(2), 23-43. Recuperado a partir de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02.pdf)
- Verón, E. (1998). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- Vez Jeremías, J. M. (2009). Ámbitos de la investigación española en Didáctica de las Lenguas-Culturas: estudio de un caso. *Lenguaje y Textos*, 29, 25-45.

- Villella, J. A. y Contreras, L. C. (2006). El conocimiento profesional de los docentes de Matemáticas en relación con la selección y uso de libros de texto. *Revista de Educación*, 340, 973-992. Recuperado a partir de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_35.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_35.pdf)
- Viñao Frago, A. (2006). El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. En A. Escolano Benito (Ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 109-140). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (7<sup>o</sup>). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. Á. (1989). *Diseño y desarrollo curricular* (3<sup>a</sup>). Madrid: Narcea.



## APÉNDICES

### Apéndice A. Guía para el juicio de expertos

#### CUESTIONARIO PARA JUICIO DE EXPERTOS/AS

El **objetivo** del cuestionario elaborado es abordar decisiones de orden técnico, teórico y metateórico, vinculadas a la selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, recuperando la opinión de docentes de educación secundaria.

Agradeceré juzgue la relevancia y claridad de las preguntas formuladas, considerando la siguiente escala Likert:

1. Irrelevante / Confusa
2. Poco relevante / Poco clara
3. Medianamente relevante / Medianamente clara
4. Relevante / clara
5. Muy relevante / Muy clara

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>PERFIL DOCENTE</b>	Género										
	Edad										
	1. ¿Qué título/s docente/s posee?										
	2. En qué año/s obtuvo su/s título/s docente/s?										
	3. ¿Ha realizado estudios de posgrado? ¿Cuáles?										
	4. ¿Cuántos años de antigüedad docente en el nivel secundario posee? (indicar la opción correcta) Menos de 5 años De 6 a 15 años De 16 a 25 años De 26 a 35 años Más de 36 años										
	5. ¿Cuántos años de antigüedad total en la docencia posee? (indicar la opción correcta) Menos de 5 años De 6 a 15 años De 16 a 25 años De 26 a 35 años Más de 36 años										
	7. ¿En qué espacios curriculares se desempeña?										
	13. Enumere los cursos que ha realizado en los últimos 5 años										
	14. ¿Considera que han sido útiles para su práctica? ¿Por qué?										

	15. ¿En alguno/s de los cursos de formación realizados se han abordado aspectos vinculados a la evaluación de libros de texto y otros materiales didácticos?											
	16. ¿En alguno/s de los cursos de formación realizados se han abordado aspectos vinculados a la selección y uso de libros de texto y otros materiales didácticos?											

OBSERVACIONES:

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>CONDICIONES LABORALES</b>	6. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se corresponde con su situación actual? (indicar la opción correcta) Tengo una dedicación a la docencia inferior a 10 horas y realizo otras actividades laborales Tengo una dedicación a la docencia inferior a 10 horas y no realizo otras actividades laborales Tengo una dedicación a la docencia de 11 a 20 horas y realizo otras actividades laborales Tengo una dedicación a la docencia de 11 a 20 horas y no realizo otras actividades laborales Tengo una dedicación a la docencia de 21 a 30 horas y realizo otras actividades laborales Tengo una dedicación a la docencia de 21 a 30 horas y no realizo otras actividades laborales Tengo una dedicación a la docencia superior a 30 horas y realizo otras actividades laborales Tengo una dedicación a la docencia superior a 30 horas y no realizo otras actividades laborales										
	9. ¿En cuántas escuelas de nivel secundario se desempeña? (indicar la opción correcta) 1 2 3 4 5 Más de 5										

OBSERVACIONES:

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad					
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
<b>CONTEXTO DE DESEMPEÑO</b>	8. ¿En qué tipo/s de escuela/s de nivel secundario desarrolla su labor docente? (marcar todas las opciones correctas) De gestión pública urbana De gestión pública alejada del radio urbano De gestión privada urbana De gestión privada alejada del radio urbano Observaciones:											
	10. ¿La/s escuela/s en que se desempeña han recibido libros de texto en el marco de programas oficiales? (indicar la opción correcta) Sí, todas Sí, alguna/s No No sé Observaciones:											
	11. ¿La/s escuela/s en las que se desempeña poseen biblioteca escolar? (indicar la opción correcta) Sí, todas Sí, alguna/s No No sé Observaciones:											
	12. ¿La/s escuela/s trabaja/n con libros de texto?											
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 2. La/s escuela/s en que me desempeño poseen una biblioteca actualizada Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente											
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 3. La/s escuela/s en que me desempeño poseen recursos bibliográficos (diccionarios, libros de texto, etc.) suficientes para trabajar con mis alumnos Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada											

	Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente																				
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 4. La/s escuela/s en la/s que me desempeño poseen equipamiento TIC (netbooks, sala de computación, etc.) suficiente para trabajar con mis alumnos Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente																				
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 5. La/s escuela/s en la/s que me desempeño reciben regularmente materiales didácticos Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente																				
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 6. En la/s escuela/s en que me desempeño hay libros de texto suficientes para trabajar con los estudiantes Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente																				

**OBSERVACIONES:**

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>POSICIONAMIENTO DOCENTE</b>	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 1. Existe una amplia oferta de cursos de formación docente gratuitos para docentes del área Lengua y Literatura Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente										
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las										

	siguientes afirmaciones? 7. La decisión sobre qué materiales utilizar en las clases debe ser asumida exclusivamente por el docente Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente										
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 8. Las decisiones sobre qué materiales solicitar a los alumnos deben ser asumidas institucionalmente Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente										
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 9. Los libros de texto resultan fundamentales para la enseñanza Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente										
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 10. Los libros de texto favorecen el aprendizaje por parte de los estudiantes Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente										
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? 11. La solicitud o no de libros de texto a los estudiantes se ve condicionada por la situación socioeconómica de los grupos familiares Muy en desacuerdo En desacuerdo No tengo opinión formada Acuerdo parcialmente Acuerdo totalmente										
	17. ¿Cuál es su opinión sobre las										

	<p>siguientes afirmaciones?                      12. Ante una situación socioeconómica más favorable para los grupos familiares, solicitaría libros de texto a mis alumnos</p> <p>Muy en desacuerdo                      En desacuerdo                      No tengo opinión formada                      Acuerdo parcialmente                      Acuerdo totalmente</p>											
	<p>17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones?                      13. El libro de texto condiciona el trabajo docente en las clases</p> <p>Muy en desacuerdo                      En desacuerdo                      No tengo opinión formada                      Acuerdo parcialmente                      Acuerdo totalmente</p>											
	<p>17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones?                      14. El docente debe elaborar sus propios materiales</p> <p>Muy en desacuerdo                      En desacuerdo                      No tengo opinión formada                      Acuerdo parcialmente                      Acuerdo totalmente</p>											
	<p>17. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones?                      15. Los docentes suelen disponer de poco tiempo para la planificación de sus clases</p> <p>Muy en desacuerdo                      En desacuerdo                      No tengo opinión formada                      Acuerdo parcialmente                      Acuerdo totalmente</p>											
	<p>25. ¿Qué criterios utiliza para seleccionar los materiales didácticos que empleará en sus clases?</p>											
	<p>26. ¿La elección de materiales didácticos se realiza en forma individual o colectiva, con otros docentes del área y escuela en que se desempeña?</p>											
	<p>27. ¿Qué ventajas y desventajas asigna a la utilización de los siguientes materiales y soportes en el aula?                      a. Materiales obtenidos de</p>											

	Internet Ventajas: Desventajas:										
	b. Fotocopias de materiales didácticos (textos, esquemas, actividades, etc.) Ventajas: Desventajas:										
	c. Libros de texto Ventajas: Desventajas:										
	d. Netbook u otro soporte TIC Ventajas: Desventajas:										

**OBSERVACIONES:**

Dimensiones	Preguntas	Relevancia					Claridad				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>PRÁCTICA DOCENTE</b>	18. ¿Con qué frecuencia recurre a los siguientes materiales y soportes en sus clases? Nunca Rara vez Algunas veces Casi siempre Siempre  a. Pizarrón b. Diccionarios c. Enciclopedias d. Libros de texto e. Materiales tomados de libros de texto f. Textos ficcionales (novelas, cuentos, etc.) no tomados de libros de texto g. Textos no ficcionales (notas periodísticas, artículos, etc.) no tomados de libros de texto h. Materiales de elaboración propia (textos, guías de lectura, gráficos, esquemas, etc.) i. Computadoras j. Proyector multimedia k. Pantalla digital Observaciones:										
	19. ¿Qué otros materiales didácticos utiliza en sus clases?										
	20. ¿Utiliza un libro de texto en particular para sus clases? (por										

	favor responda en forma individual para cada uno de los cursos a su cargo) Sí y se lo solicito a mis alumnos Sí pero solo solicito a mis alumnos algunas partes del libro Sí, utilizamos un libro disponible en la escuela Sí pero solo lo utilizo como material de apoyo para el diseño de las clases No																			
	Curso 1																			
	Curso 2																			
	Curso 3																			
	Curso 4																			
	Curso 5																			
	Curso 6																			
	Curso 7																			
	Curso 8																			
	Curso 9																			
	Curso 10																			
	Curso 11																			
	Curso 12																			
	Curso 13																			
	Curso 14																			
Curso 15																				
21. ¿Por qué?																				
22. Si utiliza un libro de texto, ¿con qué frecuencia cumple las siguientes funciones? Nunca Rara vez Algunas veces Casi siempre Siempre  a. Seguimos el orden propuesto por el libro b. Realizamos las actividades propuestas en el libro c. El libro sirve para complementar lo trabajado en clase d. El libro se usa también fuera del aula e. Los alumnos usan el libro para estudiar Otra:																				
23. ¿Cuáles de los siguientes materiales didácticos solicita a sus																				

	alumnos? Solicito No solicito  a. Diccionario b. Libro de texto c. Fotocopias de materiales didácticos (textos, esquemas, actividades, etc.) d. Materiales obtenidos de Internet Otros materiales solicitados:										
	24. ¿Todos los estudiantes utilizan el mismo libro de texto o material didáctico en el aula? ¿Por qué?										
	28. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes materiales como referencia personal y apoyo para el diseño de su proyecto áulico y/o de sus clases? Nunca Rara vez Algunas veces Casi siempre Siempre  a. Diccionarios b. Enciclopedias c. Documentos curriculares (diseños curriculares, orientaciones metodológicas para el nivel, etc.) elaborados a nivel nacional o provincial d. Material teórico sobre didáctica de lengua y/o la literatura e. Materiales teóricos de didáctica general f. Material teórico sobre lingüística y/o literatura g. Materiales con propuestas didácticas para el nivel h. Libros de texto para los cursos en los que se desempeña i. Libros para profesores –con sugerencias didácticas– que acompañan a propuestas editoriales del nivel j. Materiales didácticos disponibles en Internet										
	29. ¿Qué otros materiales utiliza como referencia y/o apoyo para										

	sus clases?												
	30. Mencione por favor los 3 libros (título y autor/es) que más utiliza como referencia para la planificación de sus clases. <sup>64</sup>												

**OBSERVACIONES:**

Le solicito además su opinión sobre las siguientes cuestiones.

1. **¿El cuestionario realmente evalúa el objetivo propuesto?**
  
2. **¿Las preguntas resultan suficientes?**
  
3. **¿Qué otra/s pregunta/s convendría añadir?**

Agradeceré cualquier observación adicional que desee realizar.

---

<sup>64</sup> Incluiremos además un apartado final para observaciones y/o comentarios.

## Apéndice B. Versión final del cuestionario

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

### Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

Este cuestionario pretende conocer cuáles son los criterios con los que el profesorado de educación secundaria selecciona y utiliza libros de texto en el área de Lengua y Literatura. Es decir, de forma más sencilla, pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo selecciona el libro de texto que empleará? ¿Cómo lo utiliza en sus clases de Lengua y Literatura? ¿Qué otros materiales didácticos utiliza?

En este contexto, entendemos por material didáctico a todo aquel que ha sido concebido para la enseñanza. De este modo, el libro de texto puede ser pensado como una clase específica de material didáctico.

Agradeciendo su colaboración en este estudio, invitamos a responder el siguiente cuestionario.

\* El cuestionario conformado por 29 ítems, divididos en 3 secciones. En varios de ellos encontrará espacios para agregar todas las observaciones que estime oportunas.

\*Obligatorio

**Dirección de correo electrónico \***

---

**Sexo \***

Marca solo un óvalo.

Hombre

Mujer

**Edad \***

Por favor indíquela en forma numérica

---

**Localidad/es en la/s que se desempeña como docente \***

---



---



---



---



---

**1. ¿Qué título/s posee? \***

---



---



---



---



---

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**2. ¿En qué año/s lo/s obtuvo?**

---

---

---

---

---

**3. ¿Cuántos años de antigüedad docente en el nivel secundario posee? \***

Índique la opción que considere correcta

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 5 años
- De 6 a 15 años
- De 16 a 25 años
- De 26 a 35 años
- Más de 35 años

**4. ¿Cuántos años de antigüedad total en la docencia posee? \***

Índique la opción que considere correcta

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 5 años
- De 6 a 15 años
- De 16 a 25 años
- De 26 a 35 años
- Más de 35 años

**5. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones se corresponde con su situación actual? \***

Índique por favor la opción que considera adecuada

*Marca solo un óvalo.*

- Tengo una dedicación a la docencia inferior a 10 horas cátedra y realizo otras actividades laborales
- Tengo una dedicación a la docencia inferior a 10 horas cátedra y no realizo otras actividades laborales
- Tengo una dedicación a la docencia de 11 a 20 horas cátedra y realizo otras actividades laborales
- Tengo una dedicación a la docencia de 11 a 20 horas cátedra y no realizo otras actividades laborales
- Tengo una dedicación a la docencia de 21 a 30 horas cátedra y realizo otras actividades laborales
- Tengo una dedicación a la docencia de 21 a 30 horas cátedra y no realizo otras actividades laborales
- Tengo una dedicación a la docencia superior a 30 horas cátedra y realizo otras actividades laborales
- Tengo una dedicación a la docencia superior a 30 horas cátedra y no realizo otras actividades laborales

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**6. ¿En qué espacios curriculares se desempeña? \***

---

---

---

---

---

**7. ¿En qué tipo/s de escuela/s de nivel secundario desarrolla su labor docente? \***

Marque todas las opciones que considere necesarias

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- De gestión pública urbana
- De gestión pública alejada del radio urbano
- De gestión privada urbana
- De gestión privada alejada del radio urbano
- Otro

**Observaciones:**

---

---

---

---

---

**8. ¿En cuántas escuelas de nivel secundario se desempeña? \***

Seleccione la opción que considere correcta

*Marca solo un óvalo.*

- Una escuela
- Dos escuelas
- Tres escuelas
- Cuatro escuelas
- Cinco escuelas
- Más de cinco escuelas

**9. ¿La/s escuela/s en que se desempeña han recibido libros de texto en el marco de programas oficiales? \***

*Marca solo un óvalo.*

- Sí, todas
- Sí, alguna/s
- No
- No sé

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**Observaciones:**

---

---

---

---

---

**10. ¿La/s escuela/s en las que se desempeña poseen biblioteca escolar? \***

*Marca solo un óvalo.*

- Sí, todas
- Sí, alguna/s
- No
- No sé

**Observaciones:**

---

---

---

---

---

**11. ¿Los docentes de su/s escuela/s trabajan habitualmente con libros de texto? \***

---

---

---

---

---

**12. Enumere por favor los cursos de formación recibidos en los últimos 3 años.**

Nos interesa en particular saber sobre qué temáticas ha recibido formación en los últimos 3 años, de modo que bastará con que los indique de modo general

---

---

---

---

---

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**13. ¿Considera que los cursos recibidos en esos últimos años han sido útiles para su práctica? ¿Por qué?**

---

---

---

---

---

**14. ¿En alguno/s de los cursos de formación realizados se han abordado aspectos vinculados al análisis, evaluación y selección de libros de texto y otros materiales didácticos? \***

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

**Observaciones**

---

---

---

---

---

**15. ¿En alguno/s de los cursos de formación realizados se han abordado aspectos vinculados al uso de libros de texto y otros materiales didácticos? \***

*Marca solo un óvalo.*

Sí

No

**Observaciones**

---

---

---

---

---

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**16. ¿Cuál es su opinión sobre las siguientes afirmaciones? \***

Indique para cada afirmación la opción que mejor refleje su opinión

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Existe una amplia oferta de cursos de formación docente gratuitos para docentes del área Lengua y Literatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La/s escuela/s en que me desempeño poseen una biblioteca actualizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La/s escuela/s en que me desempeño poseen recursos bibliográficos (diccionarios, enciclopedias, textos literarios, etc.) suficientes para trabajar con mis alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La/s escuela/s en la/s que me desempeño poseen equipamiento TIC (netbooks, sala de computación, etc.) suficiente para trabajar con mis alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La/s escuela/s en la/s que me desempeño reciben regularmente materiales didácticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En la/s escuela/s en que me desempeño hay libros de texto suficientes para trabajar con los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La decisión sobre qué materiales utilizar en las clases debe ser asumida exclusivamente por el docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Las decisiones sobre qué materiales solicitar a los alumnos deben ser asumidas institucionalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los libros de texto resultan fundamentales para la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los libros de texto favorecen el aprendizaje por parte de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La solicitud o no de libros de texto a los estudiantes se ve condicionada por la situación socioeconómica de los grupos familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ante una situación socioeconómica más favorable para los grupos familiares, solicitaría libros de texto a mis alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El libro de texto condiciona el trabajo docente en las clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El docente debe elaborar sus propios materiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los docentes suelen disponer de poco tiempo para la planificación de sus clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Observaciones:**

---



---



---



---



---

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**17. ¿Con qué frecuencia recurre a los siguientes materiales didácticos en sus clases? \***

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Diccionarios	<input type="radio"/>				
Enciclopedias	<input type="radio"/>				
Libros de texto	<input type="radio"/>				
Materiales tomados de libros de texto	<input type="radio"/>				
Textos ficcionales (novelas, cuentos, etc.) no tomados de libros de texto	<input type="radio"/>				
Textos no ficcionales (notas periodísticas, artículos, etc.) no tomados de libros de texto	<input type="radio"/>				
Materiales de elaboración propia (textos, guías de lectura, gráficos, esquemas, etc.)	<input type="radio"/>				

**Observaciones:**

---



---



---



---



---

**18. ¿Qué otros materiales didácticos utiliza en sus clases?**

---



---



---



---



---

**19. ¿Utiliza un libro de texto en particular para sus clases?**

Por favor responda en forma individual para cada uno de los cursos a su cargo  
 Marca solo un óvalo por fila.

	Sí y se lo solicito a mis alumnos	Sí pero solo solicito a mis alumnos algunas partes del libro	Sí. Utilizamos un libro disponible en la escuela	Sí pero solo lo utilizo como material de apoyo para el diseño de las clases	No
Curso 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso 10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**20. ¿Por qué prefiere trabajar de ese modo? \***

---



---



---



---



---

**21. Si utiliza un libro de texto, ¿con qué frecuencia cumple las siguientes funciones?**

Marca solo un óvalo por fila.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Seguimos el orden propuesto por el libro	<input type="radio"/>				
Realizamos las actividades propuestas por el libro	<input type="radio"/>				
El libro sirve para complementar lo trabajado en clase	<input type="radio"/>				
El libro se usa también fuera del aula	<input type="radio"/>				
Los alumnos usan el libro para estudiar	<input type="radio"/>				
Lo tomo como referencia para diseñar actividades	<input type="radio"/>				
Utilizo textos propuestos por el manual pero sugiero actividades diferentes	<input type="radio"/>				
Otras funciones	<input type="radio"/>				

Si indicó que el libro cumple "Otras funciones" por favor mencione cuáles:

---



---



---



---



---

**22. ¿Cuáles de los siguientes materiales didácticos solicita a sus alumnos? \***

Marca solo un óvalo por fila.

	Solicito	No solicito
Diccionario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Libro de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotocopias de materiales didácticos (textos, esquemas, actividades, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales obtenidos de Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**Otros materiales solicitados:**

---

---

---

---

---

**23. ¿Todos los estudiantes utilizan el mismo libro de texto o material didáctico en el aula?**

\*

---

---

---

---

---

**¿Por qué? \***

---

---

---

---

---

**24. ¿Qué criterios utiliza para seleccionar los libros de texto que empleará en sus clases?**

---

---

---

---

---

**25. ¿La elección de materiales didácticos se realiza en forma individual o colectiva, con otros docentes del área y escuela en que se desempeña? \***

---

---

---

---

---

**26. ¿Qué ventajas y desventajas asigna a la utilización de los siguientes materiales y soportes en el aula?**

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**Materiales obtenidos de Internet / Ventajas: \***

---

---

---

---

---

**Materiales obtenidos de Internet / Desventajas: \***

---

---

---

---

---

**Fotocopias de materiales didácticos (textos, esquemas, actividades, etc.) / Ventajas \***

---

---

---

---

---

**Fotocopias de materiales didácticos (textos, esquemas, actividades, etc.) / Desventajas \***

---

---

---

---

---

**Libros de texto / Ventajas \***

---

---

---

---

---

**Libros de texto / Desventajas \***

---

---

---

---

---

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**Netbook u otro soporte TIC / Ventajas \***

---



---



---



---



---

**Netbook u otro soporte TIC / Desventajas \***

---



---



---



---



---

**27. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes materiales como referencia personal y apoyo para el diseño de su programación de aula y/o de sus clases? \***

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Documentos curriculares (diseños curriculares, orientaciones metodológicas para el nivel, etc.) elaborados a nivel nacional o provincial	<input type="radio"/>				
Material teórico sobre didáctica de lengua y/o la literatura	<input type="radio"/>				
Materiales teóricos de didáctica general	<input type="radio"/>				
Material teórico sobre lingüística y/o literatura	<input type="radio"/>				
Materiales con propuestas didácticas para el nivel	<input type="radio"/>				
Libros de texto	<input type="radio"/>				
Orientaciones para profesores que acompañan a libros de texto	<input type="radio"/>				

**28. ¿Qué otros materiales utiliza como referencia y/o apoyo para sus clases?**

---



---



---



---



---

Cuestionario sobre selección y uso de libros de texto para el área de Lengua y Literatura, en la Educación Secundaria

**29. Mencione por favor los 3 libros (título y autor/es) que más utiliza como referencia para la planificación de sus clases. \***

---

---

---

---

---

**Observaciones y/o comentarios:**

Agradeceremos cualquier observación y/o comentario que desee hacernos llegar sobre este cuestionario.

---

---

---

---

---

Una copia de tus respuestas se enviará por correo electrónico a la dirección que proporcionaste

---

Con la tecnología de  
 Google Forms