UNIVERSITAT DE BARCELONA

El libro de texto en la escuela rural colombiana: percepión docente, uso en la práctica pedagógica y criterios de evaluación y adecuación

Juan Gabriel Santamaría Pérez

Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència ***Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons***.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia ***Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative* Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the ***Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License***.

TESIS DOCTORAL

El libro de texto en la escuela rural colombiana: percepción docente, uso en la práctica pedagógica y criterios de evaluación y adecuación

Juan Gabriel Santamaría Pérez

2024

UNIVERSITAT DE BARCELONA

El libro de texto en la escuela rural colombiana: percepción docente, uso en la práctica pedagógica y criterios de evaluación y adecuación

Memoria presentada para optar por el grado de doctor de la Universidad de Barcelona

Programa de doctorado en didáctica de las ciencias, las lenguas, las artes y las humanidades

Autor: Juan Gabriel Santamaría Pérez
Directora: Doctora Roser Boix Tomàs

Tutora: Doctora Roser Boix Tomàs

Facultad de Educación

UNIVERSITAT DE BARCELONA

A Deisy, Wendy, Sarita y Jerónimo.

A Mariela y Gabriel,
mis padres.

Instituto de formación de líderes campesinos,
Acción Cultural Popular ACPO

Resumen

El libro de texto es herramienta fundamental en el desarrollo del currículo de las instituciones educativas rurales multigrado de Colombia. Se puede evidenciar una fuerte relación entre el currículo impartido y el libro de texto porque este materializa en el aula de clase la política estatal y promueve aprendizajes que no necesariamente están explícitos en el currículo. Los docentes rurales encuentran en el libro de texto un recurso fundamental que les permite desarrollar su trabajo de manera efectiva, en aspectos como la planeación, la ejecución de su práctica pedagógica y en la evaluación. Pero el libro de texto puede ser también un obstáculo si no responde a las necesidades específicas y el contexto, tanto del docente como del estudiante rural, es decir, si no es pertinente.

Como recurso pedagógico, el libro de texto requiere ser evaluado o adecuado según el contexto y conforme a criterios específicos con el fin de que el mismo promueva aprendizajes significativos. Esta investigación tiene como objetivos, por un lado, analizar la percepción de docentes de instituciones educativas rurales multigrado colombianas sobre los libros de texto, en términos de calidad (física y desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo), pertinencia, alineación con referentes curriculares del Ministerio de educación de Colombia y la relación de los libros de texto con la práctica pedagógica (planeación, ejecución, evaluación y apoyo a la práctica); y por otro, establecer criterios generales de evaluación y adecuación de libros de texto para escuelas multigrado en contextos rurales, con el fin de contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Se presenta la revisión bibliográfica organizada en cuatro dimensiones (calidad, pertinencia, relación con referentes curriculares y práctica pedagógica). Se presentan resultados de investigación con enfoque mixto sobre la percepción que tienen 56 docentes rurales de Colombia, de diferentes municipios y departamentos, sobre el uso del libro de texto.

Se evidencia que el libro de texto influye en la práctica pedagógica del docente rural multigrado, en términos de su planeación, la ejecución de la clase y las diferentes estrategias de evaluación, toda vez que el libro de texto en determinados casos influye en la planeación didáctica, como referente de la ejecución de la clase y como repositorio conceptual, de actividades de trabajo y de estrategias de evaluación. apoya su labor docente. En general, la percepción docente sobre el libro de texto está marcada por aspectos como: a) el nivel de formación, (docentes con niveles más altos de formación son más escépticos o críticos al uso del libro de texto, en todo caso, tienen más herramientas de evaluación; por el contrario,

docentes con niveles más bajos de formación tienen una percepción más positiva y recurren al libro con más frecuencia), b) La experiencia docente en años (tanto los docentes con más años de experiencia, como los docentes nobeles utilizan con mayor frecuencia el libro de texto, en comparación con docentes que tienen entre cinco y diez años de experiencia, quienes coinciden con los mayores niveles de formación), y c) diferentes factores personales y del contexto en el que desarrollan su práctica pedagógica (acceso a otro tipo de recursos, comunidades que pertenecen a nuevas ruralidades, etc.). Finalmente se propone una serie de criterios de evaluación y adecuación de los libros de texto y se señalan algunas sugerencias para investigaciones futuras.

Palabras clave:
Libro de texto, escuela rural, percepción, práctica pedagógica.

Summary

The textbook is a fundamental tool in the development of the curriculum of rural multigrade educational institutions in Colombia. There is a strong relationship between the curriculum taught and the textbook because it materializes state policy in the classroom and promotes learning that is not necessarily explicit in the curriculum. Rural teachers find in the textbook a fundamental resource that allows them to carry out their work effectively, in aspects such as planning, the execution of their pedagogical practice, and evaluation. But the textbook can also be an obstacle if it does not meet the specific needs and context, both of the teacher and the rural student, that is, if it is not relevant.

As a pedagogical resource, the textbook needs to be evaluated or adapted according to the context and specific criteria in order to promote meaningful learning. This research aims, on the one hand, to analyze the perception of teachers from Colombian rural multigrade educational institutions regarding textbooks, in terms of quality (physical and development of learning and creative thinking), relevance, alignment with the curriculum guidelines of the Ministry of Education of Colombia, and the relationship of textbooks with pedagogical practice (planning, execution, evaluation, and support for practice); and on the other hand, to establish general criteria for the evaluation and adaptation of textbooks for multigrade schools in rural contexts, in order to contribute to the improvement of educational practices. The literature review is organized into four dimensions (quality, relevance, relationship with curriculum guidelines, and pedagogical practice). Research results are presented with a mixed approach on the perception of 56 rural teachers from Colombia, from different municipalities and departments, about the use of textbooks.

It is evident that the textbook influences the pedagogical practice of the rural multigrade teacher, in terms of their planning, class execution, and different evaluation strategies, since the textbook in certain cases influences didactic planning, as a reference for class execution and as a conceptual repository, work activities, and evaluation strategies, supporting their teaching work. In general, teacher perception regarding the textbook is marked by aspects such as: a) the level of education (teachers with higher levels of education are more skeptical or critical of the use of the textbook, in any case, they have more assessment tools; on the other hand, teachers with lower levels of education have a more positive perception and use the textbook more frequently), b) Years of teaching experience (both teachers with more years of experience and novice teachers use the textbook more frequently, compared to teachers with between five and ten years of experience, who coincide with higher levels of education), and c) different personal factors and the context in which they carry out their pedagogical practice (access to other types of resources, communities that belong to new ruralities, etc.). Finally, a series of criteria for the evaluation and adaptation of textbooks are proposed, and some suggestions for future research are outlined.

Keywords

Textbooks, rural school, perception, teaching practice.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN 4
1.1. Introducción 4
1.2. Objeto de estudio 5
1.3. Problema o fenómeno que se quiere investigar 5
1.4. Objetivos 7
1.4.1. Objetivos generales 7
1.4.2. Objetivos específicos 8
1.5. Preguntas de investigación 9
2. MARCO TEÓRICO 10
2.1. Introducción 10
2.2. La percepción como punto de partida 10
2.2.1. Percepción y fenomenología 11
2.2.2. Percepción, práctica pedagógica y libro de texto 12
2.3. Ruralidad y escuela rural en Colombia 13
2.3.1. Pobreza multidimensional y conflicto armado en el contexto rural colombiano 13
2.3.2. La escuela rural colombiana 16
2.3.4. Cobertura, calidad y pertinencia: retos de la escuela rural colombiana 17
2.3.5. Los docentes rurales 21
2.3.6. Plan Especial de Educación rural (PEER) 24
2.3.7. Modelos Educativos Flexibles (MEF) para el contexto rural 26
2.3.8. Escuela Nueva: MEF predominante en la escuela rural colombiana 28
2.4. Currículo y su pertinencia para la escuela del contexto rural 31
2.5.1. ¿Un libro de texto para el contexto rural? 35
2.5.2. La propuesta de Brian Tomlinson sobre la evaluación de los libros de texto 39
2.5.3. El libro de texto y la práctica pedagógica 41
2.5.4. Enfoques actuales en la investigación sobre libros de texto 43
2.6. Marco referencial para la evaluación o adecuación de libros de texto 45
2.6.1. Calidad 78
2.6.2. Relación con referentes curriculares del MEN 80
2.6.3. Pertinencia 82
2.6.4. Relación con la práctica docente 86
3. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 90
3.1. La fenomenología como paradigma y las experiencias de las personas 91

3.2. Ruta mixta de investigación – justificación 92
3.3. Diseño metodológico de triangulación concurrente 93
3.4. Etapas de trabajo 94
3.5. Planteamiento del problema 96
3.6. Población objeto de estudio y muestra 97
3.7. Alcance del estudio 99
3.8. Técnica e instrumento de recopilación de información cuantitativa 100
3.8.1. Elaboración y validación del cuestionario de percepción docente 100
3.8.2. Técnica de recopilación de información cuantitativa 105
3.8.3. Validez del cuestionario 106
3.8.4. Procedimiento para el análisis cuantitativo 108
3.9. Técnica e instrumento de recopilación de información cualitativa 109
3.9.1. Entrevista semiestructurada 110
3.9.2. Preguntas de la entrevista 111
3.9.3. Validación de entrevista semiestructurada 113
3.10. Técnica de análisis de contenido 113
3.11. Apartado de ética, protección de datos personales 115
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN 118
4.1. Análisis de resultados cuantitativos 118
4.1.1. Calidad 118
4.1.2. Relación con referentes curriculares del MEN 131
4.1.3. Pertinencia 142
4.1.4. Relación entre la práctica docente y los libros de texto 157
4.2. Análisis de resultados cualitativos 182
4.2.1. Calidad 182
4.2.2. Relación con los referentes curriculares del MEN 188
4.2.3. Pertinencia 190
4.2.4. Relación entre la práctica docente y los libros de texto 197
4.3.1. Discusión sobre los datos cuantitativos 212
4.3.2. Discusión sobre los datos cualitativos 215
5. CONCLUSIONES 220
5.1. Conclusiones sobre las características de los libros de texto (primero objetivo específico) 221
5.1.1. Calidad 222
5.1.2. Relación con referentes curriculares del MEN 223
5.1.3. Pertinencia 225

5.2. Conclusiones de acuerdo con la práctica docente y libro de texto (segundo objetivo específico) 228

5.2.1. Relación entre la práctica docente y libros de texto 228

5.3. Propuesta de criterios para evaluación o adecuación de libros de texto (tercer objetivo específico) 232

6. PROPUESTAS A FUTURO 237

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 242

ANEXOS 248

1. PRESENTACIÓN

1.1. Introducción

Resultaría un lugar común señalar que la realidad de la escuela multigrado rural colombiana es bastante compleja. Las dificultades asociadas con la formación de docentes, el acceso a recursos, las largas distancias que complican la llegada tanto de estudiantes como docentes, los problemas serios de infraestructura y acceso a servicios públicos básicos como agua, electricidad e Internet, y un sinnúmero de situaciones contextuales y familiares, como pobreza multidimensional, analfabetismo son el común denominador con el que se enfrentan los docentes a diario. A todo esto, se suman décadas de daños que el conflicto armado causado en las comunidades y en los mimos niños y docentes. Las Escuelas, en muchas ocasiones, son usadas como centros de logística para la guerra, los niños viven diariamente el reclutamiento forzado, las amenazas o el desplazamiento forzado a otros lugares del país.

Ante este panorama desolador, la vida rural y la escuela rural se imponen como una fuerza constructora y reparadora. Una vida que se hace presente desde los más sencillo, desde el niño o la niña rurales que aprenden a leer y escribir, desde los docentes que dejan sus familias lejos y se desplazan largas jornadas para llegar a su escuela donde los esperan sus estudiantes, desde las comunidades que ladrillo a ladrillo construyen escuelas o carreteras. La vida se materializa día a día en la escuela rural porque la escuela rural es mucho más que aprendizajes conceptuales.

En este sentido, las situaciones contextuales difícilmente pueden ser abordadas porque influyen directamente en la realidad de la escuela rural, pero ni el docente, ni los niños pueden solucionarlas. Pero otras, como las que se viven al interior de las escuelas multigrado, dependen mucho del dinamismo del docente, de los recursos con los que cuentan, sus procesos de formación y de su estabilidad personal. Un factor clave en este sentido es todo el componente netamente pedagógico y curricular de la escuela.

Este trabajo de investigación aborda un aspecto aparentemente sencillo del componente curricular de la escuela rural: el libro de texto. Se aborda desde la percepción del docente rural, y se ve como una herramienta que, con sus carencias, imprecisiones, sesgos o imposiciones, ha sido durante décadas un instrumento imprescindible para el aprendizaje en la escuela multigrado colombiana. ¿Y por qué el libro de texto como punto focal de esta

investigación? Porque, aunque el Ministerio de Educación Nacional proponga diferentes orientaciones curriculares, el libro de texto es, en la realidad de la escuela, el instrumento que materializa de dichas políticas. Ahora bien, ¿Se alinea el libro de texto que llega a la escuela rural con lo demandado por el Estado? ¿Se ajusta ese mismo libro de texto a las necesidades y propósitos de las instituciones educativas rurales? Estas preguntas se cruzan con la realidad de que, para muchos docentes rurales, el libro de texto es a su vez instrumento de formación conceptual, didáctica y de planeación curricular. Objeto de amores y odios, el libro de texto está y estará por muchos años en las escuelas rurales colombianas. La discusión no se centra en si debe o no estar allí, sino cuál es actualmente su rol y cuáles deben ser las características fundamentales del mismo para que sea una herramienta efectiva que no sólo presente un plan de clase y unas estrategias evaluativas, sino que promueva aprendizajes significativos, proponga estrategias de consolidación de la paz y la participación ciudadana o sea promotor de la equidad, entre otros aprendizajes.

Debido a la experiencia personal de dos décadas en la producción de libros de texto para contexto rurales, y a modo de responsabilidad personal, este trabajo busca plantear una cercamiento serio y concreto a dos cosas: la percepción que el docente rural tiene del libro de texto y la forma en que lo usa tanto para la planeación la ejecución de la práctica pedagógica, evaluación y como apoyo a su respectiva práctica. De estas dos realidades se deriva una propuesta: establecer criterios elementales que deberían tener los libros de texto para las escuelas rurales multigrado.

1.2. Objeto de estudio

El libro de texto como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas del contexto rural colombiano: la percepción que tienen acerca del mismo los docentes rurales, su uso en las aulas de clase en términos de planeación, ejecución, prácticas evaluativas y apoyo a la práctica pedagógica y la necesidad de establecer criterios de evaluación y adecuación de los mismos.

1.3. Problema o fenómeno que se quiere investigar

Los docentes que desarrollan su práctica pedagógica en contextos rurales se encuentran inmersos en diversas situaciones asociadas tanto a su entorno personal, a las prácticas mismas de la escuela y a las condiciones del contexto. Algunas de estas situaciones tienen que ver directamente con la realidad del aula, con su práctica pedagógica, como la disposición y

acceso a materiales y recursos didácticos, entre los que se encuentran los libros de texto. Sea por disponibilidad o carencia de los mismos, sea porque respondan o no a las necesidades específicas del aula multigrado o sea por las capacidades o dificultades en la formación de los docentes, el libro de texto en la escuela del contexto rural colombiano juega un papel preponderante en la práctica pedagógica, puesto que para miles de docentes rurales hace parte de los pocos recursos que posee, ya que es material de consulta, secuencia didáctica, herramienta de evaluación y modelo de planeación curricular. Esta situación interesa en la medida en que lleva a indagar por dos aspectos fundamentales: por la forma en que los docentes rurales lo perciben y por cómo lo usan en su práctica pedagógica: en la planeación, la ejecución de la clase, la evaluación y la práctica misma.

La calidad y la pertinencia de los libros de texto para escuelas multigrado rurales es de tal envergadura que en un país como Brasil tiene muy presente una política estatal de dotación libros pertinentes para el contexto rural. La discusión está dada desde los años 90, en el marco del movimiento de "Educaçao do campo" pero concretizada en la primera década del siglo XXI con "*O Programa Nacional do Livro didático – PNLD, campo*" (Vieira, 2021). En Colombia, los programas estatales que tienen un componente de dotación libros específicos para el contexto rural serían, por un lado, el programa de Escuela Nueva que ha sido continuo en el tiempo, y recientemente, el Programa Todos a Aprender (2012 – actualidad).

Aunque es un lugar común señalar que la escuela del contexto rural tiene unas particularidades que la hacen muy diferente a la escuela urbana, esta diferencia sustancial no es reconocida, - al menos explícitamente- en los manuales internacionales que tienen como objeto la investigación sobre el libro de texto. Probablemente, en el contexto europeo o norteamericano, el asunto del libro de texto para contexto rural no sea tan relevante, por ello, un ejemplo concreto como *The Palgrave Handbook Of Textbook Studies* (2018b), editado por el George Ecker Institute, referente de investigación internacional sobre los libros de texto y en el que participan más de treinta investigadores, nombra únicamente 4 veces el contexto rural: dos de manera relevante. La primera, un caso particular de un estudio en Korea (p. 362) sobre el uso de libros de texto digitales, y la segunda, un aspecto histórico del uso de libro de texto en zonas rurales mexicanas en los años 30 (p. 402).

Pero dicho asunto sí que es relevante en el contexto latinoamericano. Desarrollos como los establecidos por la IARTEM[1] (*International Asociation for Research on Texbooks and Educational Media*) con sus congresos internacionales desarrollados en Curitiba, Brasil (2012), en Pereira, Colombia (2016), en Buenos Aires (2018) o Santiago de Chile (2023), dan cuenta de la relevancia del tema. Además, publicaciones recientes como las de Carbone et al., (2021) y Rodríguez Rodríguez et al., 2023) son muestra de ello.

Así las cosas, se puede señalar que, al menos en el contexto latinoamericano, la discusión sobre las características que deben tener los libros de texto para la ruralidad es un aspecto que, en lugar de ceder terreno ante los avances en recursos digitales, va tomando relevancia cada año, toda vez los libros de texto no sólo influyen directamente en los resultados de aprendizajes, sino son medios asequibles de trasmisión o modificación de la cultura. Tal vez podría hablarse de cierta "autoridad" actual del libro de texto, como lo menciona Prats (2020). Continuar la discusión sobre el libro de texto para el contexto rural y, sobre todo, desde la percepción de los docentes, ofrecerá a los mismos, a directivos y a responsables de dotaciones escolares herramientas adecuadas para la evaluación o adecuación de los libros de texto.

1.4. Objetivos

Para orientar el proceso de investigación es fundamental establecer los propósitos del mismo. Con este fin se formulan dos objetivos generales de los que se derivan tres objetivos específicos. Estos objetivos serán la ruta de trabajo y marcarán la ruta de investigación que se desarrolla posteriormente.

1.4.1. Objetivos generales

De acuerdo con el problema planteado, se proponen dos objetivos generales, que están asociados directamente a dos situaciones, a saber: por una parte, conocer la percepción que tienen docentes rurales sobre el uso de los libros de texto, y por otra, proponer una serie de criterios que permitan la evaluación de los libros de texto que llegan a escuela rurales multigrado colombianas. Así las cosas, los objetivos generales son los siguientes:

[1] https://iartem.org

- Analizar la percepción de docentes de instituciones educativas rurales multigrado sobre los libros de texto, en términos de calidad (física y desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo), pertinencia, referentes curriculares del Ministerio de educación de Colombia (MEN) y la relación con la práctica pedagógica (planeación, ejecución, evaluación y apoyo a la práctica).

Con este objetivo se espera la comprensión de la forma en que los docentes ven y usan el texto escolar en diferentes realidades, tanto lo correspondiente al desarrollo de su práctica pedagógica, como lo concerniente a la política de referentes curriculares nacionales. Esta indagación ofrece igualmente un panorama multidimensional sobre las prácticas en el aula multigrado rural.

- Establecer criterios generales de evaluación y adecuación de libros de texto para escuelas multigrado en contextos rurales, con el fin de contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Estos criterios pueden ser importantes como insumos a políticas de dotación de libros de texto o para ser tenidos en cuenta en la producción de los mismos.

1.4.2. Objetivos específicos

De los anteriores objetivos generales, se derivan los siguientes objetivos específicos que permiten comprender el fenómeno abordado. Se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar características que tienen los libros de texto que regularmente están en las escuelas, de acuerdo con la percepción que los docentes rurales tienen del mismo.
- Identificar la forma en que los docentes hacen uso del libro de texto en su planeación, ejecución, evaluación y como apoyo a la práctica pedagógica.
- Formular criterios que permitan la evaluación y la adecuación de libros de texto para escuelas multigrado rurales, en términos de calidad, referentes curriculares, pertinencia y práctica pedagógica.

Tanto las características de los libros de texto presentes en las escuelas multigrado como el uso que los docentes rurales hacen de los mismos pueden estar relacionados tanto con la tradición que se ha seguido por años, como con los resultados de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de los niños de entornos rurales.

1.5. Preguntas de investigación

A su vez, con el fin de orientar los propósitos investigativos, se formulan preguntas de investigación asociadas a los objetivos señalados anteriormente:

- ¿Qué percepción tienen los docentes rurales sobre los libros de texto, en relación con la calidad, la pertinencia, la lineación con referentes de apoyo curricular del Ministerio de Educación Nacional, y la práctica pedagógica?
- ¿Qué rol cumple el libro de texto en la práctica pedagógica de los docentes rurales, en términos de planeación, ejecución, evaluación y apoyo a la práctica docente?
- ¿Es posible establecer criterios generales en torno a las categorías anteriormente mencionadas que permitan tanto la evaluación de libros de texto como su adecuación a los diferentes contextos rurales?

Tanto los objetivos generales, como los objetivos específicos y las preguntas de investigación son la hoja de ruta que marcarán la pauta para la formulación teórica, la propuesta metodológica y a los que se busca responder con los resultados, discusión y conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

Para comprender la multidimensionalidad que implica el estudio del uso del libro de texto y la percepción de los docentes en torno al mismo, resulta fundamental recurrir a quienes han indagado de manera científica el fenómeno anteriormente señalado, sea en torno a los aspectos pedagógico o didácticos, sea en su correspondencia con los contextos sociales y/o culturales que le corresponden, o en sus aspectos formales. En este sentido, este capítulo es un recorrido teórico por diversos autores, investigaciones y posturas en torno al objeto de estudio que se ha planteado, es decir, el libro de texto, la percepción del docente del contexto rural colombiano y su uso en la práctica pedagógica.

Con el fin de abordar la fundamentación teórica que precede, se parte del objetivo general de esta investigación, para definir conceptos clave, como son los conceptos de percepción y su relación con los libros de texto y las prácticas pedagógicas. De igual modo, se expone una contextualización sobre la ruralidad en Colombia, la definición de escuela rural y un sencillo acercamiento a los modelos educativos flexibles propios de la educación en contextos rurales colombianos. Posteriormente, se define el concepto de currículo en el marco de la educación rural colombiana y su relación con el libro de texto, para terminar con una revisión teórica, a modo de estado del arte, de investigaciones recientes. Finalmente, se propone la definición de 4 dimensiones y sus correspondientes categorías que servirán como fundamento teórico de toda la investigación que se pone a consideración en este trabajo.

2.2. La percepción como punto de partida

Según el Diccionario de la lengua española, de la Real Academia Española (2001), se denomina "percepción" a la sensación interna que resulta de la impresión material hecha en nuestros sentidos (p. 1172). De igual modo, el *Oxford American Dictionary and Thesaurus* (2003) indica que "*perception*" (percepción) es: *"(3) the ability of the mind to refer sensory information to an external object as its cause" (p. 1107).*

Oviedo (2004) Por su parte, y citando la Teoría Gestalt, señala que la actividad mental no es una copia idéntica del mundo percibido. Así, define "percepción" como un proceso de extracción y selección de información relevante, encargado de generar un estado de claridad y lucidez consciente que permita el desempeño dentro del mayor grado de racionalidad y

coherencia posibles con el mundo circundante. El mismo autor señala que para la Teoría Gestalt la percepción es la tendencia al orden mental. La percepción condiciona la entrada de información y luego permite que a partir de dicha información se formen abstracciones (juicios, categorías o conceptos) sobre los fenómenos.

Así, podemos señalar que "lo percibido" es mucho más que información pasiva que recibimos por los sentidos. Dado que la mente tiene criterios, predisposiciones o categorías para organizar los datos de la experiencia, los datos obtenidos tienen su forma particular de ser organizados. Así entonces, la percepción está directamente ligada a lo que las personas creen como verdadero, válido, o esencial (Oviedo, 2004), aunque la realidad sea diferente. La percepción no depende solamente de los estímulos externos, en otras palabras, percibir implica seleccionar, formular hipótesis, decidir, procesar la información de acuerdo con las disposiciones personales (Santoro, 2012).

A su vez, la percepción resulta influida por diversos factores como la motivación, la emoción, y otras características del individuo. Alport (1955, citado por Santoro, 2012) señala como factores relevantes para la percepción los siguientes: por un lado, el valor que tienen los objetos o situaciones percibidos determina la magnitud con la cual se perciben. Por otro lado, las características de personalidad de los sujetos generan predisposiciones que determinan formas típicas de percepción. Finalmente, Epstein (1967, citado por Santoro, 2012), señala que la percepción resulta afectada por la práctica, la frecuencia, y la duración del contacto con una determinada fuente de estimulación; la percepción depende de la naturaleza y características de la estimulación y de los estados de los sujetos, el contexto en el que se realiza el proceso y las expectativas respecto a las consecuencias reforzantes.

2.2.1. Percepción y fenomenología

En la fenomenología, la percepción es un tema central y se entiende como la forma en que los seres humanos interactúan con el mundo que les rodea (Husserl, 1913). Por su parte, Merleau-Ponty, (1993) presenta algunos de los significados que tiene la percepción en la fenomenología:

La percepción es un proceso activo en el que el sujeto y el objeto están en constante interacción. La percepción no es una recepción pasiva de información sensorial, sino que implica una actividad del sujeto que percibe. También la percepción es una forma de

conocimiento que nos permite acceder al mundo que nos rodea. A través de la percepción, podemos conocer los objetos y las situaciones, y comprender su significado.

Igualmente, la percepción es subjetiva y está influenciada por la experiencia previa y las expectativas del sujeto que percibe. Como se ha señalado, la percepción no es una representación objetiva del mundo, sino que está mediada por la subjetividad del sujeto que percibe. Por otra parte, la percepción es una experiencia significativa que nos permite comprender el mundo que nos rodea. A través de la percepción, podemos acceder a la estructura y la organización del mundo y comprender su significado.

2.2.2. Percepción, práctica pedagógica y libro de texto

Juárez Bolaños (2017) afirma que la percepción es difícil de distinguir de otros conceptos, como representaciones, valores sociales o creencias. Señala que la percepción está directamente relacionada con procesos como la ordenación, la clasificación y la elaboración de categorías mentales, procesos que se comparan con los estímulos que el sujeto recibe del exterior, es decir, que las sensaciones se interpretan de acuerdo con sucesos conocidos anteriormente, por ende, recrea dichos sucesos, de modo que la percepción tiene un carácter selectivo y constructivo.

Así las cosas, la percepción nos permite establecer características cualitativas a las diferentes situaciones de nuestro entorno, y establecer referentes asociados a las circunstancias y contextos sociales. En concreto, el docente rural no sólo percibe su contexto, sino que actúa de acuerdo con la evaluación de sus valores personales, del contexto social o familiar de sus estudiantes, de las carencias de su entorno escolar, y hasta de la disposición o no, de materiales y recursos necesarios para su práctica pedagógica. La percepción sobre la práctica pedagógica está condicionada por factores que le dan forma o la distorsionan, entre los que se encuentran las experiencias, expectativas, actitudes, intereses personales y motivos insatisfechos (Bustamante y Donoso, 2006, citados por Juárez Bolaños, 2017). Todo ello debe contextualizarse, ya que el entorno donde se enmarca lo observado es central para analizar las percepciones.

Se podría afirmar que, en el marco de la práctica pedagógica, la percepción docente podría definirse como el resultado de un proceso mental en el cual median factores de tipo personal (la formación académica, la experiencia en aula, los intereses o metas personales, los valores

personales o su imaginario y creencias de la educación) de tipo contextual (el tipo de institución educativa al que pertenece, el contexto escolar, la camaradería y aprendizaje que recibe de otros colegas y su concepción sobre la pertinencia de los aprendizajes) o ejecutivos (la planeación, la ejecución, las prácticas evaluativas, la disponibilidad de materiales y recursos). De la misma manera, el docente rural podría establecer una posición personal respecto al uso del libro de texto.

Se reconoce que, siendo el libro de texto un recurso importante en la práctica pedagógica, no puede evaluarse únicamente por su estructura física o su propuesta curricular. Necesariamente debe tenerse en cuenta la percepción que el docente tiene de los libros de texto, de acuerdo con otros aspectos que también están relacionados con la misma práctica pedagógica, a saber, el contexto, la pertinencia, los valores que trasmite, entre otros. En este juicio de valor predominarán aspectos personales, profesionales contextuales o ejecutivos y de acuerdo con esta evaluación personal el docente establecerá un uso particular, porque su experiencia personal, académica y profesional le ofrecerá criterios para ello.

2.3. Ruralidad y escuela rural en Colombia

En este apartado se pretende presentar algunas generalidades del contexto social de la ruralidad en Colombia, datos de cobertura de la educación rural, así como la realidad del docente rural. Se propone además abordar el concepto de currículo, su pertinencia en contexto rural y cómo se materializa en los libros de texto.

2.3.1. Pobreza multidimensional y conflicto armado en el contexto rural colombiano

Para comprender la territorialidad rural colombiana, un punto de partida es la información oficial, materializada en datos. El Departamento Nacional de Estadística -DANE- (2018) en su "Censo poblacional" indica que la totalidad de colombianas y colombianos es de 48´258.494, de los cuales, el 23% aproximadamente viven en centro poblados y zonas rurales dispersas, es decir, un poco más de 11 millones de personas, aunque el 95% del territorio colombiano tiene uso rural.

Esta población está necesariamente asociada histórica, cultural y económicamente al territorio que habitan. Para el grueso de la población rural, la pequeña parcela es la delimitación de su territorio y economía, y de ella subsisten miles de familias, aunque la participación de dicha fuerza laboral agrícola cuente poco en la totalidad de la economía nacional (Valdés y Mistiaen, 2000). La economía rural se enmarca en la producción de

alimentos para la subsistencia de la familia y unos pocos excedentes que se comercializan en los mercados locales y que permiten un ingreso económico adicional. Ahora bien, cada vez se desarrollan más proyectos agroindustriales, forestales o de turismo ecológico, lo que permite a la población rural recibir otros ingresos, pero queda la sensación de que las comunidades no están del todo preparadas para una diversificación económica que les permita mejores condiciones de vida.

Tradicionalmente, la ruralidad se ha entendido de manera errónea como opuesta a lo urbano (Ramírez López,2006) y, en muchos casos, sinónimo de localismo folclórico y atraso. La diferencia superficial que encuentra el común de las personas entre lo rural y lo urbano es que lo primero está asociado con unos medios de producción primaria, de explotación agropecuaria, minera o de servicios agroturísticos. En este imaginario sobre la ruralidad hay también existe una visión positiva -romántica- de la ruralidad, en la medida en que permite la despensa de alimentos, el cuidado del medio ambiente y el espacio para el descanso (Boix, 2014), (Arias Gaviria, 2020).

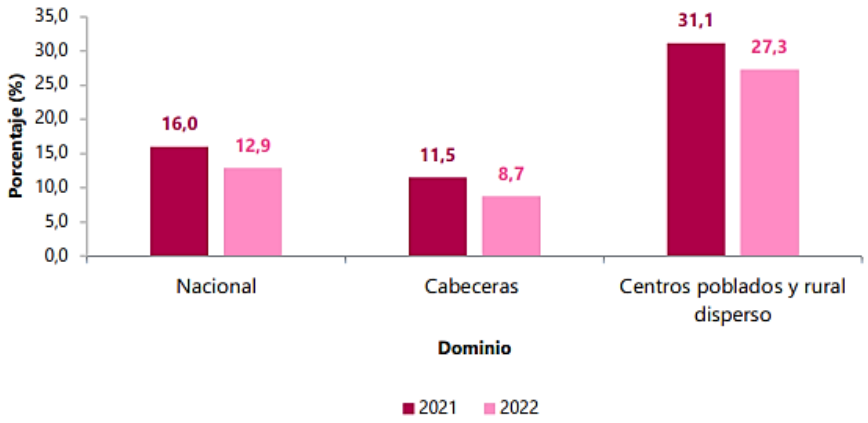
Pero la ruralidad no es solo un área geográfica diferente al espacio urbano, o un grupo humano que se pueda medir únicamente en términos económicos, o el número de habitantes asociados a un renglón de la economía específico de zonas despobladas, ni mucho menos un sector marginado de la población. Más allá del dato poblacional, o la dimensión económica, la ruralidad representa una integralidad social, histórica, geográfica, económica, social, cultural y educativa (Fals Borda, 2000), (Boix, 2014). Es una construcción social en el que convergen diversos agentes con una visión del mundo y de la vida específica y que permite a sus habitantes la apropiación de su territorio de maneras específicas: una construcción social que se encuentra en desventaja social, económica y educativamente en comparación con el concepto de "lo urbano".

Sin embargo, comprender integralmente la ruralidad pasa por comprender el territorio como una multiplicidad de factores que confluyen de manea simbiótica. Según lo planteado por Rubio Terrado, (2021) el territorio está definido por dos subsistemas: uno natural, que provee y contiene, es decir, el soporte geográfico y natural de los seres vivos, entre ellos los seres humanos; y otro subsistema, el antrópico, producto de la concreción de la evolución en el tiempo de toda cultura o sociedad. En el contexto rural, entonces, convergen un sistema natural, dado principalmente por los recursos y el espacio geográfico de habitabilidad, y el

otro subsistema que enmarca todas las prácticas económicas, ancestrales, culturales y educativas que los hacen único. Desafortunadamente, en el contexto colombiano, esta simbiosis está fuertemente marcada por la pobreza multidimensional[2].

Figura 2

Índice de pobreza multidimensional 2021 – 2022. Fuente DANE (2023).



En el caso de Colombia, territorio rural está asociado a una alta dispersión de la población, asunto que genera dificultades para ofrecer educación y otros servicios básicos, lo que ha generado un rezago importante en términos de reducir los altos índices de pobreza de los habitantes rurales. Para comprender lo anterior, el DANE, en su informe sobre "Pobreza multidimensional" (2023), señala que, aunque la pobreza multidimensional aún se mantiene sobre el 27% en áreas rurales y centros poblados (figura 1).

Además de las condiciones de pobreza que padece la ruralidad colombiana, se debe señalar que el conflicto armado, lastre de décadas, se ha desarrollado principalmente en zonas rurales, centros poblados y cabeceras de municipios pequeños, lo que ha puesto a sus pobladores en el centro del conflicto. Grupos insurgentes, paramilitares y ejércitos privados financiados por el narcotráfico tienen como campo de batalla las zonas rurales y las escuelas y como principales víctimas a los niños, las niñas, jóvenes y docentes rurales. Se estima que cerca del

[2] La pobreza multidimensional, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), es una forma de medir la pobreza que va más allá de evaluar los ingresos de una persona o un hogar. Incorpora una variedad de dimensiones que afectan la calidad de vida y el bienestar de las personas, como el acceso a servicios básicos (educación, salud, agua potable, saneamiento), la calidad de la vivienda, la seguridad alimentaria, la participación en el mercado laboral, entre otros. El DANE utiliza este enfoque multidimensional para medir la pobreza que se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Esta medida permite una comprensión más completa de la pobreza y ayuda a identificar de manera más precisa a las poblaciones que están en situación de vulnerabilidad y necesitan intervenciones específicas para mejorar su bienestar.

61% de las víctimas de las diferentes modalidades de violencia fueron violentadas en zonas rurales, y el 36.9% en cabeceras municipales. Con relación al conflicto, el Registro Único de Víctimas (RUV) señala que, a 30 de marzo de 2024, las víctimas entre los 0 y los 17 años de edad, son 1´874.929. (Unidad para las Víctimas - Presidencia de la República, 2024).

2.3.2. La escuela rural colombiana

La escuela rural es producto de las interacciones de diversos agentes rurales y generadora de capital social en las regiones donde se encuentra. Paradójicamente, también es, en muchas regiones el referente cultural y estatal que sostiene dicho capital social. Esta situación hace de la escuela rural un actor fundamental en el desarrollo integral, a pesar de que sus participantes (estudiantes, docentes, administrativos y padres de familia) no son totalmente conscientes de esta realidad, ni están preparados para actuar de manera efectiva. Para muchas zonas rurales del país, la escuela es posiblemente el único acceso de la comunidad con el Estado o, dicho de otra manera, es la única presencia estatal real.

A pesar de su transcendencia, la escuela rural es casi invisible para el común de las personas, (tal vez no de manera intencional) y catalogada como educación de segunda clase (Boix, 2014). Es decir, la escuela padece de la misma percepción de la ruralidad del colectivo, puesto que está asociada con bajo rendimiento académico, conflicto social, dificultad de acceso a recursos, entre otros factores. Hablar de escuela rural requiere esencialmente incluir diversos aspectos de sociabilidad, diversidad, estrategias y ritmos de aprendizaje, (Boix y Bustos, 2014).

Con relación al contexto colombiano, las escuelas multigrado rurales son el común denominador en el área rural de todos los departamentos y municipios de país, y necesariamente deben ser visibilizadas y abordadas de manera especial en todas sus dimensiones. Se define entonces la escuela multigrado en el contexto rural colombiano como un espacio de aprendizaje en el que uno o más docentes con heterogeneidad en procesos de formación, acompañamiento o disponibilidad de recursos, atienden a estudiantes de diversos grados simultáneamente, estudiantes que presentan heterogeneidad en edades, necesidades de aprendizaje y condiciones psicosociales o económicas. La situación del multigrado se da principalmente en zonas rurales o centros poblados dispersos, debido a la baja densidad de población, el poco acompañamiento estatal, la carencia de recursos, o las dificultades de

acceso (Colbert de Arboleda et al., 2009), (Arias Gaviria, 2017), (Zamora Guzmán y Mendoza Báez, 2018), (López Niño, 2019).

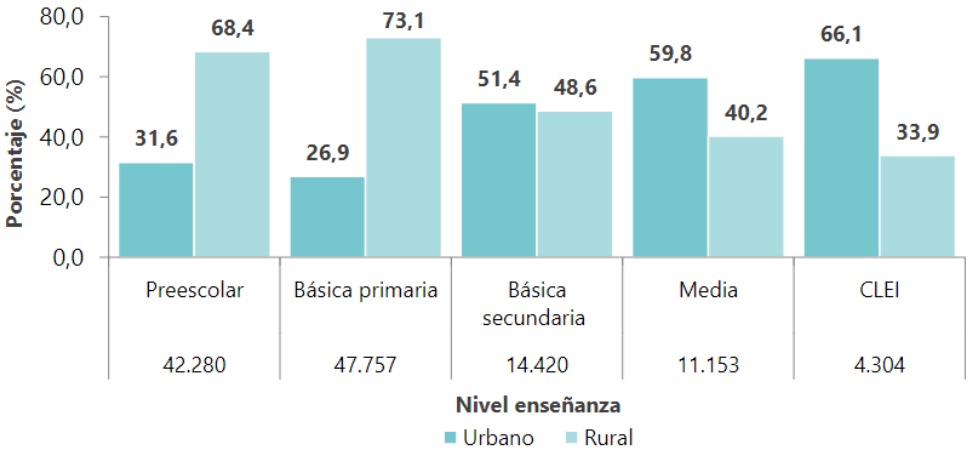
Se puede definir igualmente la escuela multigrado en el contexto rural colombiano como un espacio privilegiado de aprendizaje de la cultura local y universal en el que interactúan niñas y niños que, desde su misma heterogeneidad aprenden cooperativamente los conocimientos propios de las ciencias, desde la perspectiva de su contexto sociocultural, con la orientación dinámica de sus docentes. Este espacio de aprendizaje, por sus características y necesidades, requiere una atención diferenciada que incluya materiales y recursos específicos que les permitan recibir una educación que promueva su desarrollo como personas, su potencial de amor por la naturaleza, las habilidades comunicativas y matemáticas, la necesidad de vivir y cooperar en sociedad, su desarrollo comunitario, cultural y económico, y del mismo modo, puedan aportar a la construcción de una sociedad justa que valore y reconozca tradiciones y saberes ancestrales.

2.3.4. Cobertura, calidad y pertinencia: retos de la escuela rural colombiana

Para el año 2022, la matrícula en Colombia fue de 9.729.968 estudiantes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media (Departamento Nacional de Estadística DANE, 2023a). De esta población, los estudiantes matriculados en zona rural fueron 2.347.933, lo que representa el 24,1% del total de estudiantes matriculados. Estos 2´347.933 (24,1%) estudiantes están matriculados en los diferentes niveles, a saber: preescolar, básica primaria, básica secundaria, y media, tanto en educación convencional, como en Modelos Educativos Flexibles (Ministerio de Educación Nacional, 2014). De igual manera, el DANE indica el número de sedes educativas en zonas rurales y urbanas, como se muestra en la figura 2:

Figura 3

Número de sedes y distribución porcentual, por nivel educativo y zona, total nacional. Fuente, DANE (2018).



Con relación a las sedes educativas que ofrecen el servicio educativo en todos los niveles, el informe indica que son 53.185 sedes educativas, de las cuales 35.944 (67.6 %) están en zonas rurales. Esta diferencia entre el número de sedes, en contraposición con el número de estudiantes que son atendidos en ellas muestra la alta dispersión poblacional en las zonas rurales y rurales dispersas. Es importante señalar que cada año muchas sedes rurales son clausuradas cuando no logran un mínimo de estudiantes matriculados, lo que repercute negativamente en las comunidades rurales, pues la escuela es un espacio de identidad local y comunitaria, toda vez que el docente rural resulta el único referente estatal con el que cuentan muchas comunidades (Boix, 2014).

La dispersión es uno de los problemas más acentuados en la ruralidad. No es desconocido que en las áreas rurales colombianas niños y docentes caminan largas distancias para llegar a la escuela, transitar bajo la lluvia por caminos enlodados, transportarse por río o a caballo (en algunas zonas, las administraciones regionales contratan ruta de bus por algunos meses) y, al finalizar la jornada, volver a casa para hacer tareas, usualmente sin Internet ni biblioteca.

Las modificaciones derivadas de la Ley General de Educación (1994), establecieron que las sedes de educación básica primaria están adscritas a una sede educativa principal. Toda sede de educación primaria rural depende administrativa y pedagógicamente de una institución educativa central, que regularmente se ubica en el casco urbano del municipio. En muchas ocasiones, las sedes educativas rurales quedan muy retiradas de la sede central, en la que se encuentran los directivos docentes y en la que también están los servicios de conectividad y biblioteca.

A su vez, las sedes educativas rurales presentan serios problemas de acceso a servicios de conectividad. La tabla 1 muestra la condición de servicios de servicios Tic (electricidad, televisión, Internet) y vienes TIC (tabletas y computadores) tanto para zonas rurales como urbanas, siendo la Internet el servicio con menos disponibilidad, apenas 35,3% de las sedes. Y aunque las sedes rurales cuentan con bienes TIC (81,4%) se puede deducir que, sin el servicio de conectividad (el servicio), el uso en las escuelas de los bienes Tic es limitado.

Tabla 1
Participación porcentual sedes educativas según bienes y servicios TIC, por sector y zona. Total nacional. (Fuente DANE, 2022)

Bienes y servicios TIC	Sector		Zona	
	Oficial	No Oficial	Urbano	Rural
Electricidad	95,3	98,3	98,4	94,6
Televisión	24,5	70,8	57,0	20,7
Línea Telefónica	10,9	86,2	65,8	3,6
Radio	9,5	33,6	23,8	8,9
LAN	13,6	59,8	49,1	8,2
Internet	45,0	98,3	92,4	35,3
Bienes TIC	84,0	95,3	95,2	81,4

En términos de calidad, cerca del 50% de los establecimientos educativos tiene un desempeño educativo inferior o bajo en las pruebas estandarizadas, frente al 20% de los establecimientos urbanos (Departamento Nacional de Planeación, 2018). Colbert (1999) señala algunas de las dificultades de la escuela rural para alcanzar niveles óptimos de calidad: uso de metodologías tradicionales, pasivas y centradas en el docente, heterogeneidad en las edades (de lo que se deriva también diversos ritmos de aprendizaje), planes y programas sobrecargados, carencia de materiales apropiados, calendarios de evaluación rígidos, capacitación docente poco efectiva, escuelas aisladas, con docentes con formación deficiente en estrategias multigrado, entre otras situaciones.

A pesar de que el estado colombiano ha hecho importantes esfuerzos por mejorar las difíciles condiciones de la educación rural, las fuertes carencias en educación rural persisten (Arias Gaviria, 2017). Un factor que influye en la calidad educativa es el número de años en el sistema escolar. Para el año 2016, el promedio de años de educación en la zona rural fue de 6 años mientras que, en la zona urbana, de 9.6 años. Igualmente, se observa una brecha en calidad de la educación secundaria y media rurales ya que cerca del 50% de los establecimientos educativos ubicados en contexto rural tienen un desempeño educativo

inferior o bajo en las pruebas estandarizadas, frente a un 20% inferior de los establecimientos urbanos. (MEN, 2018).

Sin embargo, una de las carencias más trascendentales está relacionada con la pertinencia, lo que se puede traducir en que educación no es del todo atractiva para los jóvenes rurales y por lo demás no logra retener a los estudiantes, según lo señala el Plan Especial de Educación Rural (PEER, 2018). Las preguntas que se pueden derivar son: ¿qué hace que muchos jóvenes no terminen su ciclo escolar básico? ¿Qué tipo de actividades emprenden los jóvenes al dejar la educación pública? ¿Está respondiendo la escuela rural a las necesidades de sus estudiantes?

Con relación a lo anterior, el Departamento Nacional de Planeación de Colombia - DPN identifica que el desinterés por continuar con el ciclo educativo en el nivel de secundaria es la principal razón por la cual los estudiantes dejan de asistir a la educación secundaria rural

> (…) asociado con la falta de pertinencia y baja calidad de la educación o con información o expectativas inadecuadas sobre los beneficios que esta les puede reportar en términos del mejoramiento de sus condiciones de vida o de sus posibilidades de generación de ingresos. (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 17).

Esto se puede relacionar con que muchos adolescentes dejan la secundaria para enrolarse en procesos productivos locales, puesto que lo transmitido en la escuela no responde a sus necesidades elementales, aunque comprendan que continuar en la escuela influirá en mejores ingresos, salud y calidad de vida en general… pero en un futuro incierto. Miles de estudiantes participan de los procesos productivos de sus hogares, en la huerta familiar, en recoger la cosecha y a dedicar parte del tiempo escolar a otros trabajos del campo (Arias Gaviria, 2017).

Además de lo anterior, el informe "Educar para la paz en medio del conflicto armado" (Bautista y González, 2019) sugiere que la educación rural en el país configura un foco importante de reproducción de la inequidad social y educativa, debido a las múltiples necesidades que presentan en términos de infraestructura, alimentación, transporte, acceso a servicios básicos, materiales pedagógicos, propuestas educativas pertinentes para los

contextos y formación docente. Indica igualmente que la tasa de analfabetismo llega al 15% en zonas rurales.

Finalmente, el Ministerio de Educación Nacional, (2018) señala que la tasa de tránsito inmediato a educación superior en lo rural está en el 22% y en lo urbano 41%, cifras que evidencian la complejidad de este nivel de educación y la brecha clara entre los dos universos. Solo el 1% de la oferta de programas de educación superior se hacen presentes en las zonas rurales, lo que evidencia que la oferta se concentra en las áreas urbanas, siendo este uno de los elementos que dificulta el acceso a la educación superior, unido a todos los elementos expuestos desde básica y media, como factores económicos y demográficos de los estudiantes.

2.3.5. Los docentes rurales

El DANE, en su informe de Educación Formal (2023a) señala que en el país el número total de docentes en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media es de 441.535. De estos, 126.135 (el 28,6%) son docentes que prestan sus servicios en sedes educativas en contextos rurales. Existen en el país dos estatutos docentes, el Estatuto docente derivado del Decreto 2277 de 1979, y el segundo, el Estatuto docente, derivado del Decreto 1278, de junio 19 de 2002 que establece la profesionalización docente, con un sistema de ingreso y ascensos que está mediado por concurso de méritos. Esta situación ha agregado procesos más rigurosos de selección y de concurso de méritos para el ascenso.

Con relación a la formación de los docentes rurales, Bautista Macia, (2019) señala que muchos docentes, sobre todo aquellos que pertenecen al Estatuto docente 2277, llegaron a la profesión marcados por difíciles situaciones económicas de origen rural y la escasa oportunidad de movilidad social que marcan las condiciones de pobreza. Cientos se enrolaron en el sistema educativo gracias a padrinazgos políticos y su estabilidad dependía en gran medida de los vaivenes de gobiernos locales y departamentales. Miles de docentes ingresaron al sistema educativo con títulos como bachiller como apoyo a su comunidad, y en muchos sectores su salario lo pagaban las mismas comunidades. Luego, su profesionalización se logra por acceso a programas de licenciatura o ciclos pedagógicos que ofrecían las Instituciones de educación superior (IES) principalmente con el objetivo de ascenso en el escalafón docente y su correspondiente mejoramiento del salario.

Por su parte, Bonilla et al., (2018), en un estudio para el Banco de la República de Colombia, señalan una marcada brecha entre docentes urbanos y docentes rurales, y entre quienes pertenecen a Estatutos docentes diferentes. Entre las características del docente rural están bajos salarios en comparación con otras carreras, y esquemas de ascenso que, en interpretación de los autores, generan pocos incentivos a la calidad. El estudio indica también serias brechas entre docentes entre docentes de cabeceras municipales o capitales, con relación a docentes de contextos rurales dispersos. Muchas de estas plazas laborales se encuentran en provisionalidad, puesto que resultan poco o nada atractivas para los docentes que participan del concurso de ingreso y en las que los docentes provisionales docentes presentan serias deficiencias en términos de formación -tano así que no logran ingresar al sistema docente. Los mismos autores indican lo trascendental que el ejercicio docente es un eslabón fundamental en la cadena de procesos educativos e indican que las intervenciones que involucran cualificación docente y mejoramiento de prácticas en el aula son las más efectivas.

Teniendo como marco referencial lo anteriormente señalado, se define al docente del contexto rural colombiano como un profesional de la educación, con diferentes niveles de formación, desde normalista Superior, licenciatura, maestría o doctorado, quien inquieto por la realidad de la ruralidad colombiana y teniendo como punto de partida la Ley General de Educación, (1994) y los variados referentes curriculares, hace una lectura de su contexto y de las expectativas sociales, culturales y éticas de la sociedad, y propone estrategias pedagógicas que responden de manera sistemática a las necesidades de formación de sus estudiantes en establecimientos educativos.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN et al., 2022), en su nota técnica señala algunas de las características específicas que requiere el docente del contexto rural, a saber:

- Formación académica con títulos en educación o áreas relacionadas. Sin embargo, a veces se enfrentan a desafíos para acceder a programas de formación de profesionalización o posgrado debido a la ubicación geográfica y la falta de recursos.
- Conocimiento del contexto en el que trabajan. Esto los lleva a comprender las realidades socioeconómicas, culturales y geográficas de la comunidad.
- Dada la diversidad de contextos rurales en Colombia, los docentes se adaptan eficazmente y ajustan sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

- Los docentes a menudo se integran estrechamente en la comunidad, participando activamente en eventos y colaborando con líderes comunitarios para mejorar la educación local, el docente rural es líder y referente estatal en muchos lugares apartados de la geografía nacional.
- Habilidades en diversas áreas del conocimiento, debido a las condiciones propias de la escuela multigrado, desarrollan habilidades didácticas generalistas.
- Los docentes rurales enfrentan muy a menudo las limitaciones en la disponibilidad de recursos. Por tanto, la creatividad y la capacidad para realizar actividades educativas de limitados son esenciales. Usan recursos del medio y elaboran o adaptan regularmente los que poseen.
- Trabajar en entornos rurales a veces implica superar desafíos adicionales, como el conflicto armado y situaciones de pobreza extrema. La resiliencia y una fuerte vocación son cualidades importantes para enfrentar situaciones adversas y motivar a los estudiantes. Esta situación está asociada a las metas y retos personales, a los sentimientos a y la autopercepción de eficacia.
- Aunque puede haber limitaciones en cuanto a la conectividad y la disponibilidad de tecnología y del mismo modo en formación específica en este aspecto, los docentes rurales utilizan recursos tecnológicos de manera estratégica para mejorar la calidad de la educación. Aunque ha aumentado la conectividad en las escuelas rurales, aún sigue siendo una situación que genera brechas en la equidad educativa.
- Los docentes rurales a menudo desempeñan un papel importante en la transmisión de valores sociales y cívicos en la comunidad, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes, toda vez que siguen considerándose puente entre el acervo universal de conocimiento y la realidad local y comunitaria.

Finalmente, se debe señalar que el docente del contexto rural por su condición de desventaja en comparación con otras realidades, requiere estrategias de formación y acompañamientos que se diferencien de la realidad urbana, centradas en la diversidad, en las condiciones de su contexto, en modelos educativos flexibles y en procesos de desarrollo emocional, para la promoción de la convivencia pacífica (Ministerio de Educación Nacional et al., 2022). Probablemente una de las mejores estrategias de formación y acompañamiento es el microcentro, que es un espacio de trabajo colaborativo y camaradería que promueve la construcción colectiva de conocimiento y de reflexión pedagógica, espacio fundamental para el docente del contexto rural (Colbert de Arboleda et al. (2009).

2.3.6. Plan Especial de Educación rural (PEER)

Para atender la problemática señalada en el apartado anterior, el Estado colombiano ha hecho esfuerzos que están enmarcados en políticas específicas para la educación rural y que se materializan en el Plan Especial de Educación Rural (PEER) (Ministerio de Educación Nacional, 2018a) cuyo contenido presenta las líneas de acción para mejorar la educación rural. Dichas líneas tienen que ver con atender la infraestructura de las sedes educativas, la calidad y la pertinencia de los programas educativos que en múltiples ocasiones no responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales-, la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y la baja capacidad administrativa del sector. El mismo documento señala como problemas contextuales la geografía difícil, la falta de un desarrollo económico adecuado y las consecuencias del conflicto armado que ha generado desplazamiento, violencia y reclutamiento forzado.

El PEER es un documento de política pública del Ministerio de Educación de Colombia que propone la política educativa para el sector rural. El documento está planteado en cinco capítulos que abordan diversas situaciones de la educación rural. Primero, una Introducción que propone el origen del PEER como producto también del "Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera", unas generalidades de la realidad de la educación rural y la necesidad de responder a ellas desde diversos frentes, principalmente en los aspectos de acceso, cobertura, permanencia y calidad.

El segundo capítulo expone la importancia de la educación rural. En este sentido es de rescatar que el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 traza como meta que Colombia se convierta en el país mejor educado de América Latina en el 2025, cerrando las brechas de acceso y calidad, iniciando por mejorar la cobertura, al menos al 69% para el 2018. Insiste el documento en la importancia de invertir en educación en función de la productividad de la nación, en específico, las zonas rurales pueden involucrarse en proyectos productivos y que sienten las bases de una economía rural sólida.

Además, según el capítulo, la inversión en años de escolaridad reduce el costo de combatir la criminalidad:

> Este efecto puede ser aún más significativo para la consolidación de la paz, ya que los jóvenes y adolescentes que hayan recibido una educación de mejor calidad serán

> menos propensos a dedicarse al crimen, a unirse a grupos armados o a dedicarse a otro tipo de actividades ilegales. (p. 5)

El capítulo tercero aborda la educación rural en el marco de los acuerdos del posconflicto, siendo este requerimiento abordado en el primer punto del Acuerdo Final (2016), en términos de cobertura, calidad, pertinencia y permanencia. El Estado colombiano, en el marco de la Reforma Rural Integral (RRI), compromiso que hace parte del Acuerdo Final, y en lo concerniente a educación, se compromete entre otras cosas a promover modelos flexibles para las comunidades rurales, con enfoque diferencial, a mejorar las condiciones de infraestructura de las Instituciones educativas, a establecer la gratuidad en los niveles de preescolar, educación básica y media, acceso gratuito a útiles, textos alimentación escolar y transporte (Presidencia de la República y Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016) .

Con relación a la Primera Infancia (desde los cero hasta los cinco años) el PEER considera que esta es pilar fundamental para lograr el desarrollo integral, a partir del establecimiento de una Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. Es clave indicar que la Primera Infancia en Colombia es atendida principalmente por el Instituto de Bienestar Familiar (ICBF) con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

El capítulo cuarto presenta un diagnóstico de la educación rural en el país. El PEER presenta los datos relacionados con la población rural colombiana, en términos de pobreza multidimensional, factores económicos, envejecimiento de la población, nivel de formación alcanzado, dificultades de comercialización y transporte. Luego de su observación sobre las condiciones de la población rural, el PEER se centra en la relación económica que establece la población rural con la realidad económica del país. Indica pues que en los últimos años ha habido un crecimiento del comercio de productos agrícolas a nivel mundial, por lo que se ve una oportunidad de desarrollo en ello. Sin embargo, a pesar de esta "oportunidad" que señala el informe, se menciona también la enorme desventaja competitiva que el país tiene al respecto, sobre todo en términos de cuál debería ser el modelo de desarrollo económico pertinente para las zonas rurales. Además de lo anterior, se ven como desventajas para el desarrollo económico la alta dispersión rural y las dificultades de transporte y comunicación que existen.

Un dato que resulta significativo, es la correlación que presenta entre variables del conflicto y variables educativas en el que se señala la directa relación que hay entre diversas situaciones del conflicto y la manera en que repercuten en estudiantes reprobados, cobertura deficiente, estándares de calidad bajos, principalmente en las zonas de conflicto armado.

Finalmente, el PEER señala una serie de recomendaciones que la OCDE hace a Colombia para mejorar las condiciones de competitividad y gobernanza en zonas rurales. Luego se centra en analizar las dificultades de las zonas rurales desde dos ámbitos, el primero, la afectación a causa del conflicto armado, y segundo, la brecha entre las zonas rurales y las urbanas. Desde esta perspectiva, se aborda la necesidad de promover un desarrollo específico, o con enfoque en los territorios que han sido afectados por el conflicto armado por décadas, de cara a lo establecido en el Acuerdo para la Terminación del Conflicto (2016). Se les denomina municipios PDET (Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial) a los 170 municipios, ubicados en diferentes departamentos del país que han sido directamente afectados por el conflicto armado y que son priorizados de acuerdo con el Acuerdo para la terminación del conflicto (Presidencia de la República & Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016).

2.3.7. Modelos Educativos Flexibles (MEF) para el contexto rural

Con el fin de responder a las necesidades de cobertura y calidad de la educación rural, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014), a través de la Subdirección de Cobertura, promueve diversos Modelos Educativos Flexibles (MEF) que responden a necesidades específicas de diversas poblaciones en condición de desplazamiento, extra-edad, o condiciones de alta vulnerabilidad. Estos son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para acceder en la oferta educativa tradicional. Estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen (Ministerio de Educación Nacional, dirección de calidad).

Un Modelo Educativo Flexible cuenta con una "canasta educativa" compuesta, según el Ministerio de Educación Nacional (2014) por materiales propios, estrategias de formación o capacitación a docentes, a directivos y funcionarios, acompañamiento en el proceso de ejecución del MEF, apoyo psicosocial e incentivos de permanencia. Además de Escuela

Nueva, que es Modelo Educativo Flexible de mayor desarrollo y cobertura en el Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promueve los siguientes modelos educativos:

Aceleración del aprendizaje. El punto de partida de este modelo son estudiantes que sepan leer, escribir y se encuentren extra-edad para cursar los niveles de básica primaria. En este se busca nivelar a los estudiantes de una forma acelerada, ampliando su potencial de aprendizaje y otorgándoles herramientas que les permitan terminar los niveles en un periodo de tiempo de un año.

Secundaria activa. El modelo de secundaria activa se enfoca en la población de estudiantes de básica secundaria de zonas rurales y de zonas urbanas marginadas. En este se prioriza el aprendizaje mediante saber hacer y aprender a aprender, en este sentido, se elaboran textos relacionados con saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales enfocados en el desarrollo de habilidades necesarias para alcanzar el nivel requerido de cada grado.

Modelo de educación media académica rural (MEMA). Es un modelo avalado por el del Ministerio de Educación Nacional y diseñado e implementado bajo convenio, por la Universidad de Pamplona. Busca orientar la formación y los aprendizajes de cada estudiante en función del mejoramiento de la vida cotidiana en general y de la vida productiva en particular. El MEMA les permite a los jóvenes estudiantes del sector rural visualizar, con alguna claridad, su proyecto de vida y decidir, con elementos de juicio, si al finalizar su bachillerato deben continuar con sus estudios superiores o vincularse de manera directa al mundo productivo. Asume la formación del estudiante en todas sus dimensiones y en el ambiente de su propio contexto, enmarcándose dentro de las exigencias de formación que plantea el informe de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a ser, a hacer y convivir lo que garantiza que el trabajo en la escuela se implemente a partir del contexto y se oriente hacia la formación de un ser humano comprometido a contribuir en la transformación económica, social y cultural de su entorno y esto, sin lugar a dudas, mejorará sus condiciones de vida y las de sus semejantes.

Servicio de educación rural (SER). Es una propuesta de investigación desarrollada por la Universidad Católica de Oriente, y está dirigida a asegurar una educación de calidad, articulando los procesos educativos formales, no formales e informales. Parte de una

reconceptualización de la educación con sentido de pertinencia acorde a las condiciones rurales del país, de una fundamentación pedagógica y antropológica y un ideal filosófico educativo, apropiado, apropiable, reconocible científica y culturalmente, flexible, participativo y abierto, en donde los estudiantes tienen un reconocimiento de sus saberes previos. Son básicos los principios de acción - investigación - participación, donde los mismos alumnos acceden a los conocimientos desde la investigación de su propia realidad, la contextualizan y la viven a través de las experiencias que tienen, complementada con la parte académica, desarrollada a través de la escritura de los mediadores pedagógicos.

Caminar en secundaria. Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica secundaria en EE del contexto rural, promovida por la Fundación Manuel Mejía, de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia. Es una opción educativa que facilita el regreso al sistema de aquellos estudiantes que lo han abandonado o nivelar a los que, estando dentro del sistema, están en riesgo de abandonarlo por su situación de extra-edad. Una vez el estudiante se ha nivelado puede dar continuidad a sus estudios en el sistema regular o finalizar la básica secundaria. Aunque los estudiantes avanzan a su propio ritmo, los materiales permiten avanzar dos grados en un año lectivo.

Sistema de aprendizaje tutorial (SAT). Este modelo busca que los jóvenes y adultos (Decreto 3011/97) de los contextos rurales del país completen la educación básica secundaria y media por medio de una metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria. Está sustentada en la conformación de grupos de trabajo rurales para la formulación de proyectos de desarrollo social y proyectos productivos. El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) es un programa de educación formal pero desescolarizado que surgió de los esfuerzos iniciados en 1974 para contribuir con el progreso de las regiones rurales. El Sistema ha desarrollado una metodología que hace posible que cualquier individuo – joven o adulto – de la más remota región campesina pueda tener acceso a la educación secundaria. Además, esa manera creativa de socializar los beneficios de la educación, se complementa con unos contenidos que, en forma novedosa también, organizan el conocimiento relevante, mucho del cual se genera en las experiencias que FUNDAEC realiza en las distintas áreas del desarrollo rural.

2.3.8. Escuela Nueva: MEF predominante en la escuela rural colombiana

Escuela Nueva es un Modelo Educativo Flexible (MEF) que integra estrategias curriculares, de formación docente, de relación con la comunidad y de gestión, a través de las cuales se busca mejorar la calidad, la eficiencia y la equidad en las Instituciones de Educación Básica rurales en todo el territorio nacional (Colbert de Arboleda et al., 2009), (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Promueve un aprendizaje activo, comprensivo y centrado en el estudiante, formación democrática, trabajo en equipo y cooperativo, contenidos curriculares pertinentes y relevantes, evaluación integral y cualitativa, estrategias de promoción flexible, prácticas pedagógicas eficaces y el fortalecimiento de las relaciones entre la Escuela y la comunidad.

Escuela Nueva también es una metodología, puesto que desarrolla procesos pedagógicos en el aula o en cualquier escenario de aprendizaje. Incorpora una serie de Guías de Aprendizaje, que son textos que promueven la interacción, la cooperación y el uso de medios de apoyo para ampliar y profundizar los conocimientos de los y las estudiantes. A su vez, fomenta el uso de materiales didácticos concretos, la biblioteca-aula, las TIC y otros recursos del medio circundante, como también de estrategias relacionadas con el trabajo en equipo y cooperativo, el Gobierno Estudiantil, ambientes de aprendizaje adecuados y el mejoramiento del ambiente escolar de la Institución Educativa.

Componentes del modelo Escuela Nueva. Escuela Nueva Activa reconoce a la Institución Educativa como el escenario fundamental para mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje. Para lograr dicha calidad, este Modelo aborda cuatro componentes, a saber: un componente curricular, un componente de formación, un componente de gestión y un componente comunitario, los cuales se relacionan entre sí y responden a las necesidades específicas de cada uno de los actores del proceso educativo (Colbert de Arboleda et al., 2009).

El componente curricular permite desarrollar contenidos relevantes a través de una estrategia metodológica definida. En este componente se encuentran como recursos las Guías de Aprendizaje, los centros de recursos, la biblioteca y los manuales para el docente. Por medio del componente curricular, Escuela Nueva promueve:

- Procesos de aprendizaje centrados en el estudiante.
- Desarrollo de competencias básicas del estudiante, incluyendo la socio-afectiva, las cuales incorporan tanto los aprendizajes cognitivos como los no cognitivos.

    - Énfasis en el trabajo en equipo y cooperativo, y en las estrategias de aprendizaje personalizado.
    - Mejoramiento de los ambientes de aprendizaje.
    - Evaluación cualitativa y permanente de los aprendizajes.
- Promoción flexible (con relación a la promoción flexible existe un conflicto. Aunque el Modelo la promueve y durante mucho tiempo se desarrolló, las políticas educativas actuales no permiten la promoción flexible).

Además de lo anterior, presenta un componente de formación práctico y vivencial para los docentes en servicio. De igual modo, un componente comunitario que busca fortalecer la relación Institución Educativa-comunidad y, finalmente, un componente de gestión, el cual provee una oportuna solución a las necesidades de los actores involucrados en los procesos educativos, así como de las Instituciones. Cada componente se desarrolla a través de ciertas estrategias y recursos específicos, los cuales están en permanente interacción y sinergia.

Algunas observaciones al componente curricular de Escuela Nueva. Aunque Escuela Nueva sea el modelo educativo flexible que más se promueve e implementa en el país y cuyos éxitos en cobertura y resultados en pruebas externas son indiscutibles (Colbert, 1999) esto no lo exime de situaciones que podrían mejorarse. Con relación al componente curricular, Urrea (2015, citada por Acosta Castrillón, 2018), realizó un estudio en el que retoma las guías de aprendizaje distribuidas para profesores y escolares que circularon en Colombia a partir de 1987, bajo el modelo de Escuela Nueva. la investigadora planteó que las maneras en que se fue desarrollando Escuela Nueva lo configuraron como una pedagogía "ruralizante", que presentaba el contexto rural como el escenario propio del campesino tradicional, concepción que habilitaba a pensar y proponer dicho modelo como un espacio para formar sujetos con disposición a trabajar en lo rural, sin cuestionar las problemáticas sociales existentes, mediante lo que la autora nombra como una "metodología pragmática" y un "currículo que se adecúa al campo en términos académicos, de contenidos y finalidades".

Por otra parte, Cadavid Rojas (2019) señala que, a pesar de que el modelo de Escuela Nueva es altamente valorado por docentes rurales, su componente curricular requiere ajustarse a las necesidades de la escuela multigrado actual, entre otras razones porque su propuesta curricular sigue siendo graduada y disciplinar, asunto que también enmarca al docente como un ejecutor de una secuencia técnica pensada por "expertos" lo limita o e ignora su capacidad

investigativa, en aras de responder a los objetivos trazados de antemano por la propuesta curricular preestablecida. Para la investigadora, es fundamental ajustar el componente curricular y en general el modelo de Escuela Nueva a la realidad de la escuela rural actual, ajuste que pasa por ofrecer mayor dinamismo al docente, un material real para multigrado, un sistema de organización escolar que permitan mayor dinamismo y que vaya más allá de la aplicación de fórmulas prestablecidas.

2.4. Currículo y su pertinencia para la escuela del contexto rural

La ley General de Educación del Gobierno de Colombia (1994) propone la siguiente definición de currículo que puede resultar un buen punto de partida reflexionar sobre el mismo:

> Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (p. 17)

En la misma Ley 115, el artículo 77, que aborda la autonomía escolar, señala que son las instituciones educativas quienes, de acuerdo con su Proyecto educativo institucional (PEI), gozan de autonomía para establecer el plan de estudios, de acuerdo con sus particularidades académicas y contextuales.

Sin embargo, el currículo no sólo es el conjunto de aspectos formales anteriormente señalados. El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales. Lo anterior evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos (Gimeno Sacristán, 2010). El mismo autor señala que el currículo puede ser el punto de partida de una discusión sobre las percepciones que tenemos de la escuela, tanto de su aspecto histórico como de lo que es su presente; el currículo es un recurso poderoso de influencia social y, sin embargo, mucha de la discusión entre docentes, al interior de las instituciones educativas, se enmarca solamente en su contenido conceptual y didáctico.

Por otra parte, Osorio Villegas, (2022), luego de hacer un recorrido por el concepto de currículo desde diversas perspectivas, lo define, por un lado, como un constructo histórico tanto en su teoría como en su práctica que es establecido por cada comunidad educativa, de acuerdo con la relación que hay entre la escuela y la sociedad; Por otro lado, se define por la relación de sus actores, al interior de las instituciones educativas. A esas relaciones podemos agregar también las mediaciones entre los recursos, estudiantes, docentes y el contexto que rodea la escuela, toda vez que el currículo busca dar respuesta a sus necesidades específicas de aprendizaje.

Sin embargo, las diferencias entre la teoría y la práctica son un asunto común. A propósito Cox et al., (2009) señalan:

> (…) el currículo oficial no es sinónimo de currículo implementado –es decir, transformado en prácticas de aula por los profesores– y menos lo es aún, del logrado o incorporado como aprendizaje por niños y jóvenes. (p. 238)

Los autores señalan que el currículo oficial o prescrito, a pesar de estar alejado de su materialización en el aula de clase y en la forma en que los estudiantes lo asimilan, sí refleja lo que el Estado quiere de sus generaciones futuras y resulta siendo el marco que determina muchos otros aspectos como la práctica docente, los contenidos de los libros de texto, la misma formación en ejercicio y, en definitiva, una visión de la sociedad. Al discutir sobre el papel del currículo, los autores se cuestionan sobre su rol en aspectos como identidad común, moral, la ciudadanía, las relaciones entre las personas y de estas con el Estado, las relaciones también entre diversos grupos y, finalmente señalan al currículo como un aspecto clave en la cohesión social y la identidad nacional.

Todo currículo, al incluir un sistema de aspectos conceptuales, procedimentales, metodológicos, técnicos, pedagógicos, administrativos que se promueve y desarrolla en la escuela, también replica un sistema de representaciones sociales que serán aprendidas y vividas por los estudiantes, una serie de aprendizajes conceptual pero también valores ocultos, no escritos en los documentos institucionales u oficiales, que finalmente van a incidir en su desarrollo personal y social.

Es claro que el currículo establecido o tradicional no responde a la realidad de los estudiantes de la escuela rural, entre otras razones porque las condiciones sociales de los estudiantes rurales parecen desaparecer al entrar en el aula de clase, puesto que tradiciones y costumbres quedan en un segundo plano para abrir paso al "verdadero conocimiento" (Arias Gaviria, 2017) que está dado, o al menos mediado en muchas ocasiones, por los contenidos de los libros de texto.

Así las cosas, se podría estar parado en una orilla, observando lo que sucede en la otra: el currículo es lo que se espera, pero la realidad evidente marcha por otro camino. Entonces, como la realidad no puede estar ajena a la intencionalidad del currículo en la escuela del contexto rural, se necesita que el currículo y todo su contenido (planes, programas, estrategias didácticas, materiales, entre otros) estén alineados en función de la pertinencia de los aprendizajes, según el contexto.

Hay varias preguntas que pueden orientar la relación entre currículo y escuela rural: la primera, ¿Qué es lo pertinente aprender para vivir en el contexto rural? La segunda: de esos aprendizajes ¿cuáles son pertinentes de ser adquiridos en la escuela? La tercera: ¿qué rol juegan tanto las estrategias docentes como los materiales educativos (libros de texto entre ellos) en este proceso?

A modo de responder a esta situación, muchos docentes hacen enormes esfuerzos por enseñar en medio de ciertas precariedades y de preparar con criterio sus clases. Otros, también es cierto, hacen lo básico. Pero el hecho de que un docente desarrolle una clase "que fluya" y que parezca sencilla, no significa que para llegar allí el camino haya sido fácil. Por desconocimiento, el común de las personas subestima la dificultad que requiere la preparación escolar, y sobre todo lo difícil de preparar clases para el aula multigrado. Se necesitan años de formación y práctica, así como de talento e interés para que cada actividad, cada pregunta, cada comentario, genere una maravillosa experiencia de aprendizaje.

En conclusión, para ayudar al docente y para comprender y responder a la realidad la escuela rural multigrado, se debe establecer un currículo que hunda sus raíces en las políticas de calidad nacionales pero que responda con estrategias de enseñanza-aprendizaje y cuyos aprendizajes sean claramente propuestos en materiales idóneos que respondan a las necesidades y el contexto de la ruralidad. En este sentido, tanto el planteamiento curricular,

los recursos y como la práctica pedagógica deben ser sumamente pertinentes y deben proponer, más que una homogeneidad de estrategias y aprendizajes, respetar la heterogeneidad propia del contexto rural (Boix y Marinho da Costa, 2024).

2.5. La materialización del currículo en el libro de texto

Es sabido que la calidad de la educación está dada por una multiplicidad de factores asociados entre sí, como el ambiente de aprendizaje, (tanto el físico, como el no físico), la calidad de lo que ha de enseñarse, los docentes y sus competencias, el proceso de enseñanza -aprendizaje, los materiales y los recursos (Ivić et al., 2013). Una institución educativa con recursos suficientes puede llevar el control del óptimo funcionamiento de todos sus componentes, pero en escuelas de bajos recursos, un libro de texto pertinente y adecuado a sus necesidades específicas resulta fundamental, por encima de otros factores de los que no se puede tener control, entre muchas otras razones por su relación costo efectividad (Colbert de Arboleda et al., 2009).

A pesar de que la escuela rural suele poseer ciertos recursos como la experiencia docente, el contexto local, las tradiciones y aportes culturales, el entorno físico y ambiental y el dinamismo de los estudiantes y los docentes, aspectos que permiten cierta flexibilidad en la organización de currículos y los hacen un poco más pertinentes, Velásquez y López, (2015) identificaron que el libro de texto es el recurso que marca en muchos casos la pauta en la organización del currículo porque indica tiempos, modos de evaluación y sobre todo los contenidos que "deben" enseñarse y que pertenecen a una tradición no oficial, es decir, la costumbre de identificar ciertos "temas" en determinados momentos del año. Esta situación puede estar marcada con cierta deficiencia en la formación docente que les hacer percibirse inseguros de proponer otras dinámicas curriculares. Así, muchos docentes se enmarcan y siguen el guion del libro de texto, que paradójicamente, se enmarca en la misma tradición. Además de la carencia de formación continua o de actualización tampoco tiene tiempo para una adecuada planificación. En esta circunstancia, el docente rural replica los contenidos que encuentra en los libros de texto puesto que no tiene más alternativa.

Una reflexión interesante que propone Santos (2011) es que los objetos, (incluso los naturales) no son recursos didácticos por sí mismos. Todo recurso (tanto libros, como fichas, mapas, láminas o elementos del entorno natural) tiene una intencionalidad didáctica detrás. Sin embargo, para desarrollar o hacer evidente dicha intencionalidad, se requiere de

formación y acompañamiento. Se puede establecer que el recurso didáctico debe responder a un asunto de planeación que implica tiempo, objetivos específicos, estrategias de secuencia de actividades, estrategias de evaluación. Los recursos por sí mismos no desarrollan la práctica pedagógica; el docente, cual director de orquesta infantil, utiliza la partitura del libro de texto para dirigir su clase de la manera más armónica posible. De su interpretación depende el aprendizaje. Después de una hora de camino, ¿quién tiene ganas de llegar a la escuela a copiar una cartilla entera al cuaderno?

2.5.1. ¿Un libro de texto para el contexto rural?

Para Choppin (2000) el libro de texto es un contenedor de variados elementos educativos cuya función primordial es la de transmitir los saberes cuya adquisición resulta en muchos casos indispensable para la perpetuación de una sociedad. Igualmente señala que pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos. La condición de materiales consumibles y poco costosos (relativamente) los hace en muchos casos poco valorados. Además de lo anterior, el autor señala que el libro de texto está a merced de las modas y de las disposiciones de las editoriales:

> Pero más allá de este contenido objetivo del que son reflejo, en numerosos países, sirve para transmitir, de manera más o menos sutil, más o menos implícita, un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización (y hasta de adoctrinamiento) de la juventud. Es asimismo una herramienta pedagógica, en la medida en que pone en práctica métodos y técnicas de aprendizaje de los que las instrucciones oficiales y los prefacios sólo proporcionan los objetivos y los principios rectores (p. 16).

Por su parte, Gimeno Sacristán (2010) señala a los libros de texto como mediadores culturales. Estos proponen – imponen unos determinados contenidos, una determinada manera de ver las cosas, y la materialización del contenido es el resultado del juego entre el contenido del libro y la experiencia o formación docente, entre la calidad del docente o su formación y la relación con los materiales. Por otra parte, Boix y Bustos (2014) señalan que el libro de texto, junto con materiales editados son los más utilizados en el aula multigrado, tanto si el planteamiento psicopedagógico del docente sigue una tendencia socio-

constructivista, como si se define por un carácter más conductista. Este recurso parece dar seguridad curricular al docente y es un apoyo en momentos determinados o de manera general en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de ahí que facilite su trabajo.

Ivić, Pešikan y Antić (2013) definen el libro de texto como una herramienta o combinación de herramientas de enseñanza que contienen de manera sistemática información y conocimiento, en función de una asignatura o área específica y que es diseñado didácticamente para un nivel educativo específico y un grupo de edad, en orden de llenar un desarrollo formativo y una construcción del conocimiento personal.

Carbone (2021) señala al libro de texto como un objeto cultural legitimado por los agentes de la educación formal y como mediador del conocimiento entre los educadores y los estudiantes. En este sentido, los agentes estatales cumplen un rol fundamental en la aprobación y circulación del libro de texto en cientos de aulas rurales multigrado, pero son los docentes quienes en definitiva con el uso y adecuaciones que hagan quienes legitiman su papel en el marco de su práctica pedagógica.

Se puede ver entonces que, en el marco de esta investigación, los libros de texto son recursos concebidos para la práctica pedagógica que incorporan conceptos y procesos asociados al currículo, expuestos de manera específica que dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje con una intencionalidad específica y unos recursos de evaluación, que incorporan además aprendizajes no conceptuales, asociados a la cultura y el contexto para el cual se editan.

Ahora bien, la realidad de la escuela multigrado rural señala que los libros de texto son tan actuales que compiten (si el término es permitido) y ganan, en relación con otro tipo de apoyos o mediaciones del aprendizaje. Es claro que, al menos durante la pandemia por Covid - 19, específicamente en el contexto rural colombiano, el libro de texto fue el recurso más usado por los docentes para continuar su práctica pedagógica (DANE, 2022).

Aun con el avance de los recursos virtuales, la conectividad y la Inteligencia Artificial, el libro de texto sigue siendo el recurso educativo más importante en las escuelas multigrado rurales, por encima de los recursos TIC, por dos dificultades, al menos, de estos últimos: por un lado, la dificultad de disponibilidad, tanto del recurso, como de electricidad y por el otro, la falta

de capacitación de los docentes en el uso pedagógico de los recursos a los que se puede tener acceso libre y gratuito (Rodríguez et al., 2023). El libro de texto sigue siendo un recurso fundamental que crea puentes entre lo que se espera aprender y la realidad social y propone el conocimiento que las diferentes sociedades consideran relevante de enseñar a la generación más joven, Sin embargo, y a pesar de que en situaciones particulares como la competencia que ha tenido con otro tipo de materiales (sobre todo multimedia) le ha llevado a mejorar su calidad, a incorporar estrategias más dinámicas y a modificar su estructura. Desde la primera mitad del siglo XX, los libros de texto se han visto obligados a competir con los medios audiovisuales (películas educativas, transmisiones escolares y televisión educativa) y cambios en la experiencia mediática de los jóvenes, un aspecto que ha adquirido una nueva calidad desde la llegada de la digitalización a principios del siglo XXI (Fuchs & Bock, 2018a). De no ser así, el libro de texto se habría convertido en un documento poco atractivo y mero contenedor de conocimientos, y por su puesto lo habría llevado a su abandono.

Pero no solo son mediadores del conocimiento, también implican un medio de transmisión de valores sociales, institucionales e identidad. En general, una manera de percibir el mundo. Detrás del producto en sí mismo, es decir el texto, existe toda una serie de factores que inciden en su producción y su relación con el contexto al que va dirigido a saber: a) unas condiciones sociales que lo crean, en las que, por supuesto hay negociaciones políticas, económicas, o históricas, b) diversos participantes de la producción, (autores, editores, usuarios, autoridades gubernamentales), y c) unos contenidos que permiten el aprendizaje. (Moulton, 1997).

Este recurso de aprendizaje y mediación cultural alguien lo produce, alguien lo edita, por ende, está influido por diversos tipos de tensiones: el conocimiento especializado, la pedagogía, el control estatal, el libre mercado, los requerimientos de aprobación, entre el privilegio de quien puede adquirirlo o la dotación gubernamental. Muchos gobiernos inciden directamente en la producción de libros de texto, más allá de su propuesta curricular o de la revisión didáctica, sobre todo en aspectos históricos sensibles como política, religión, conflictos interraciales, entre otros aspectos. Los libros de texto suelen ser objeto de negociaciones políticas y económicas y generan controversia en diferentes escenarios, sobre todo en los públicos, uno de estos escenarios está asociado con el currículo: en la negociación – o imposición- de lo que debe enseñarse en la escuela (Birchon, 2023).

En este sentido cabe preguntarse por el papel del libro de texto en el aula multigrado rural. La discusión no está en si deben o no estar, sino cuál es su rol. Los planes, programas y estrategias curriculares están muy bien guardados en la oficina de la dirección institucional, y algunas ocasiones en la cabeza de los docentes; sin embargo, la concreción de todas las buenas intenciones del currículo solo se ven reflejadas en los materiales que llegan a manos de los estudiantes y en el uso de estos en la práctica pedagógica, ya que para muchos niños rurales es la vía principal de contacto con el mundo del conocimiento exterior (Sandoval Becerra, 2016). Así pues, el libro de texto puede replicar una forma de ver las cosas, una forma de aprender sobre las cosas.

El libro de texto parece intemporal en muchas de las escuelas rurales multigrado colombianas; cientos de docentes trabajan con libros de texto de más de diez años de editados, a pesar de estar en desuso, pasados de moda o desfasados de las políticas educativas nacionales. Otros docentes, a pesar de que Ministerios y Secretarías ofrecen dotación de materiales, mantienen los libros guardados en anaqueles y sin estrenar por años en las bibliotecas institucionales o en la oficina de la dirección escolar. Es el libro de texto un objeto de amores y odios pues su uso depende de diversos factores, entre ellos, la calidad y la pertinencia o el nivel de formación o la experiencia docente.

En cuanto a la calidad, Ivić, Pešikan y Antić (2013) señalan dos tipos de cambio que se deben tener en cuenta, a saber: el primero, es cambiar el foco del "contenido" al "proceso de adquisición de dicho contenido" es decir, el punto focal debe ponerse en la manera en que ese contenido es desarrollado. El segundo cambio debe permitir un paso de la exposición o la trasmisión directa del conocimiento a una forma en que el estudiante produzca nuevo conocimiento, es decir, de una transmisión directa de información, a la creación de condiciones metodológicas para que el estudiante desarrolle su propia construcción. Es fundamental recordar que para miles de niños el libro de texto juega un papel importante en su proceso de desarrollo de aprendizaje, de formación en valores, de comprender diferentes puntos de vista, y de la generación de hábitos saludables, entre otros aspectos. El libro de texto tiene como finalidad crear las condiciones para que sea posible la construcción propia del conocimiento. El contenido, (el qué) y la forma en que está desarrollado (el cómo) son inseparables y la calidad pasa por este aspecto.

Así las cosas, libro de texto tiene unas características generales que lo diferencian de otros tipos de material pedagógico (Carbone et al., 2021). Entre estas características se encuentra una doble función, a saber, repositorio de contenido y dinamizador del proceso didáctico detrás del contenido. El contenido de un libro responde a una serie de conceptos, procedimientos, que responden de manera específica a una disciplina determinada, definidos claramente por la edad de aprendizaje, la pertinencia, las características propias de cada disciplina. Por el otro lado, el proceso didáctico que permite la implementación del contenido se relaciona con la forma en que se desarrolla dicho contenido, asunto que es fundamental en un libro de texto.

Dicha forma de desarrollo del contenido, al menos en lo que respecta a la educación en entornos rurales, está asociada con el contexto, a la pertinencia de os aprendizajes en función de resolver situaciones propias de la vida diaria, a los valores que espera promover como la democracia, el cuidado de la salud, el respeto por la diferencia, el trabajo colaborativo, a la secuencialidad progresiva de aprendizajes que requieren un nivel de profundidad determinado en cada grado escolar, y a otro tipo de condiciones que serán abordadas más adelante.

2.5.2. La propuesta de Brian Tomlinson sobre la evaluación de los libros de texto

La evaluación de los materiales didácticos es un procedimiento que implica medir el valor que tiene los mismos en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Este procedimiento necesariamente pasa por proponer juicios sobre el efecto de los libros de texto en las personas que los utilizan, sean docentes o estudiantes. En este sentido, la propuesta de Brian Tomlinson, (2011), (2023) resulta interesante y fundamenta esta investigación toda vez que plantea una relación entre su propuesta de evaluación con la percepción y el uso que los docentes hacen de los libros de texto. El autor afirma que los juicios emitidos por docentes pueden ser intencionados, es decir, juicios conscientes emitidos por los equipos de docentes que revisan los libros de texto y proponen adaptaciones, o también improvisados o subjetivos, como la impresión que un docente tiene cuando abre uno de estos. A su vez, el autor propone que el ejercicio de evaluación necesariamente incluye los siguientes criterios:

- La validez, credibilidad o confiabilidad de los materiales de los materiales para los estudiantes, profesores y administradores. Esto es que tanto docentes como estudiantes perciban seguridad y calidad en los textos que usan.

- La capacidad de los materiales para interesar y motivar a los estudiantes y profesores.
- La capacidad de los materiales para desarrollar aprendizajes a corto plazo, por ejemplo, para el rendimiento en pruebas y exámenes y la capacidad para desarrollar aprendizajes a largo plazo.
- Las percepciones de los estudiantes y los docentes sobre el valor de los materiales.
- La asistencia proporcionada a los profesores en la preparación y evaluación de sus clases.
- La correspondencia con el currículo o con un plan de estudios o la preparación para un examen externo.

De igual manera, Tomlinson (2023) señala tres tipos de evaluación de materiales impresos, a saber:

Evaluación previa al uso. La evaluación previa al uso implica hacer predicciones sobre el valor potencial de los materiales. Esta evaluación podría no tener en cuenta el contexto, como la que hace un editor en función del uso que harían docentes o estudiantes promedio. O también, depender del contexto, como cuando un docente selecciona un libro de texto para su clase en particular. La evaluación previa al uso es impresionista y consiste el ejercicio que hace cuando hojea un libro y se hace una rápida impresión de su potencial. Por ello es necesario establecer criterios de evaluación más objetivos podría reducir la subjetividad y ayudar a que la evaluación sea más fundamentada, sistemática y confiable. Esta situación mejora si más de dos evaluadores hacen la evaluación independiente y promedian sus conclusiones.

Evaluación durante el uso. Implica medir el valor de los materiales mientras se utilizan o mientras se observa que se utilizan. Este tipo de evaluación puede ser más objetiva y confiable que la evaluación previa al uso, ya que utiliza mediciones en lugar de predicciones. Es muy útil pero también más arriesgada, ya que los docentes y/o evaluadores pueden ser engañados con si las actividades funcionan o no. Lo que se puede medir en una evaluación durante el uso incluye: claridad de las instrucciones y en el diseño, comprensibilidad de los textos, credibilidad o viabilidad de las tareas, logro de objetivos de aprendizaje, flexibilidad de los materiales, poder motivador de los materiales y su impacto en docentes y estudiantes, y efectividad para facilitar el aprendizaje a corto plazo.

Evaluación posterior al uso. Es la más valiosa, pero la menos usada, ya que puede medir los efectos reales de los materiales en los usuarios. Puede medir el efecto a corto plazo en cuanto a motivación, impacto, aprendizaje instantáneo, y puede medir el efecto a largo plazo en cuanto a aprendizaje duradero y aplicación. De igual modo, puede medir los resultados reales sobre su uso y, por lo tanto, proporcionar datos que ayuden a tomar decisiones confiables sobre la elaboración, adaptación o reemplazo de los mismos. Este tipo de evaluación puede incluir pruebas de lo que ha sido "enseñado" por los materiales y de lo que los estudiantes pueden hacer (en términos de competencias), evaluaciones referenciadas por criterios realizadas por los usuarios, resultado de exámenes externos, entrevistas o cuestionarios a docentes y estudiantes y, finalmente, informes posteriores al curso, tanto de docentes como de los mismos estudiantes.

Finalmente, señala la importancia de "humanizar" el libro de texto. En entrevista con Espinosa Real (2023), Tomlinson indica que el texto no puede ser un objeto muerto en el que están consignados contenidos y ejercicios, y que es responsabilidad del docente humanizarlo, es decir, contextualizarlo, personalizarlo, inyectarle energía, ya que esta es fundamental para el proceso de aprendizaje. El libro de texto no puede ser únicamente un material con espacios en blanco para rellenar, sino que debe incluir estrategias y actividades que se involucren con las emociones de quien aprende, una especie de compromiso afectivo que implique emociones, y un compromiso cognitivo, que implique aprender a pensar. Esto no lo logra el libro por sí mismo, sino mucho tiene que ver la percepción del docente.

2.5.3. El libro de texto y la práctica pedagógica

Es claro que, para el contexto educativo rural colombiano, el texto escolar ha cumplido durante décadas una labor fundamental, toda vez que dinamiza el proceso de aprendizaje, en la medida en que marca los contenidos curriculares, los tiempos, los recursos, los aprendizajes no conceptuales (Arteaga Martínez, 2009). En la escuela rural colombiana, el libro te texto más común es la Guía de Aprendizaje[3], que cumple un papel determinante en la estructuración del orden de la interacción en la clase. No solo propone unas relaciones e interacciones entre estudiantes y docentes, sino que es parte fundamental en la configuración de la organización y la práctica pedagógica. En este contexto, la práctica pedagógica se desarrolla en coordinación de docentes, estudiantes, recursos, espacios y tiempos. Así las

[3] Las Guías de aprendizaje son elementos fundamentales del componente curricular de Escuela Nueva, son textos interactivos para el aprendizaje autónomo que facilitan el desarrollo de un proceso de aprendizaje activo y participativo centrado en el estudiante ((Colbert de Arboleda et al., 2009, pág. 240).

cosas, la necesidad de sincronizar a los participantes de la enseñanza se da por la presencia del docente en el aula de clase y por la organización y estructuración de sus acciones, para lo cual las guías de aprendizajes son determinantes (Cadavid Rojas, 2020).

Con relación a la enseñanza de la lectoescritura, Rockwell, (2001) señala que existe una clara la relación entre el libro de texto y las prácticas de lectura. La lectura es un acto social donde los participantes suelen leer en voz alta y hay un intercambio oral continuo. Los docentes actúan como mediadores entre los niños y los textos, construyendo interpretaciones cruzadas basadas en convenciones escolares y saberes cotidianos. En este sentido, el libro de texto juega un papel trascendental, toda vez que es el instrumento fundamental en dicho proceso. La autora menciona la importancia de comprender la diversidad de formas de leer y señala cómo los actos de lectura dan significados plurales y móviles a los textos, ubicándose en el encuentro entre las formas de leer y los protocolos de lectura establecidos en el objeto leído. Igualmente señala que la realidad de los libros de texto debe explorarse desde una perspectiva más allá de su contenido textual, para comprender las prácticas de lectura a lo largo del tiempo y su relación con la cultura escrita. La autora concluye destacando la dificultad de reconstruir una práctica cultural basada únicamente en la documentación histórica.

Ahora bien, el libro de texto se convierte también en un recurso fundamental para los docentes que han recibido formación generalista o que están en proceso de profesionalización, en su mayoría de nivel de educación básica primaria (Fuchs & Bock, 2018). Muchas veces, los docentes en formación aprenden con el libro de texto. Como regla general, los profesores en formación no aprenden a trabajar con libros de texto a modo de alguna asignatura o técnica que se aprenda en las facultades de educación, este tipo de aprendizaje suele abordarse en cursos dedicados más a la didáctica de las asignaturas específicas (Fuchs & Bock, 2018) o en el ejercicio diario, y por el relato de experiencias de otros compañeros de trabajo.

En este sentido, Heinonen (2005, citado por Hansen 2018), señala que, de acuerdo con la práctica pedagógica y el uso del libro de texto, se pueden identificar cuatro tipos de docentes:

- Docentes innovadores individuales, son aquellos que desarrollan su enseñanza de forma independiente, tanto de los libros de texto como del plan de estudios.
- Docentes que dependen de materiales educativos, quienes siguen de manera radical los libros de texto, pues consideran que serán más exitosos de esta manera.

- Docentes innovadores centrados en el plan de estudios, que desarrollan su práctica pedagógica de acuerdo con el plan de estudios y buscan crear una experiencia de aprendizaje más centrada en el estudiante. Esto los lleva a seleccionar o usar los libros de texto que se adecúen de mejor manera al plan de estudios propuesto.
- Docentes innovadores, orientados a objetivos, quienes se centran en una reformulación del plan de estudios y utilizan los libros de texto de manera selectiva, en la medida en que los mismos cumplan con sus intereses pedagógicos.

Esta situación lleva finalmente a concluir que el libro de texto es un recurso didáctico que es utilizado de diversas maneras o con diferentes enfoques, relacionados tanto con la formación recibida y el trabajo colaborativo entre pares.

2.5.4. Enfoques actuales en la investigación sobre libros de texto

Según Hansen, (2018) la investigación sobre libros de texto actualmente gira en torno a cuatro diferentes tipos de proceso, a saber: producción y desarrollo, aprobación o recomendación oficial, selección o adecuación por parte de las personas y entidades que los usan. Si se aborda el libro de texto desde su proceso de producción y desarrollo, se hará referencia directamente a sus autores o editoriales. Si hablamos del proceso de aprobación o recomendación oficial de libros de texto, necesariamente se involucran las administraciones gubernamentales. Ahora bien, si el proceso está asociado con la selección de libros por parte de sus usuarios, indiscutiblemente debe estar en manos tanto de los docentes en particular, como de las instituciones educativas en general. Un apoyo para este ejercicio importante puede encontrarse en los colectivos docentes, sean grupos de investigación, pedagógicos o, en el caso colombiano, los microcentros de aprendizaje.

En el ámbito de la evaluación, Hansen (2018) señala que existen esfuerzos significativos para establecer criterios de calidad para el sector educativo y las estrategias actuales de evaluación de calidad derivan y combinan pragmáticamente ciertas categorías y conceptos en las siguientes áreas:

- Diversas disciplinas académicas y enfoques (por ejemplo, teorías pedagógicas y educativas, teorías didácticas generales y relacionadas con materias, psicología cognitiva o educativa, estética, entre otros).

- Teorías de libros de texto que se centran en las funciones de los libros de texto en su entorno educativo (Mikk 2000, citado por Hansen, 2018), los medios en los que se entregan o los componentes estructurales y organizativos (Ivic et al. 2013).
- Conceptos normativos políticos, educativos, éticos o religiosos, con una connotación positiva o negativa (establecer un concepto específico como norma o rechazar representar dichos conceptos en los libros de texto).
- Perspectivas lingüísticas.
- Necesidades pragmáticas y administrativas.

El autor igualmente señala que varios de los enfoques presentados en su documento definen conjuntos de criterios o estándares más o menos complejos, otros por el contrario algunos de ellos renuncian a definir un proceso que dicte la aplicación metodológica de estos criterios o estándares. Aquellos que definen su aplicación metodológica generalmente siguen un enfoque detallado, y proponen en su proceso de evaluación escalas de calificación por ejemplo (escalas Likert de 4, 5, 6 o incluso 7 grados). Algunos ejemplos aplican un peso numérico predefinido a las escalas construidas, pero otros optan por no ponderar los criterios y proponen que los evaluadores definan la ponderación de cada categoría.

Entre los enfoques descritos, Hansen, (2018), señala que el paradigma cuantitativo es dominante (evaluaciones de expertos preferiblemente utilizando más de un evaluador), pues resulta atractivo, cuando se evalúan libros de texto, tener la capacidad de expresar juicios en escala de números, de modo que puedan tener resultados derivados de mediciones estadísticas, lo que posteriormente permite realizar investigaciones que cumplan con los principios empíricos orientadores de las ciencias sociales, como objetividad, confiabilidad y validez. Tener juicios cuantitativos hace que los procedimientos estadísticos como el cálculo de la confiabilidad entre evaluadores sean una opción viable, sobre todo si la investigación se enfoca en la función comunicativa de la composición del libro de texto, es decir, el lenguaje y demás componentes formales.

Al mismo tiempo, no se debe ignorar la posibilidad de aplicar un paradigma cualitativo: este es un enfoque que utiliza preguntas analíticas definidas para identificar, por ejemplo, ciertas formas específicas de enseñanza de la materia o la adecuación del contenido. Es importante considerar la posibilidad de combinar ambos enfoques, como se representa en el intento de

"cuantificar elementos cualitativos" (Johnsen 1992, citado por Hansen, 2018) o en un enfoque que refleje puntos de encuentro entre criterios diferentes pero complementarios.

2.6. Marco referencial para la evaluación o adecuación de libros de texto

Para poder comprender la forma en que se ha desarrollado en los últimos años la investigación sobre libros de texto que circulan en las aulas de diversos países, Fey y Matthes, (2018) hacen una presentación detallada de investigaciones importantes desarrolladas en Alemania (*Augsburger Raster,* 2015), en República Checa (Sikorová, 2002), Kenia (Chebutuk Rotich y Musakali, 2006), en Kosovo (Schader et al., 2008), en Eslovaquia, (Nogova y Huttova, 2006), en Suiza (*Interkantonale Lehrmittelzentrale*, 2015) y en Hong Kong (Oficina de Educación del Gobierno de la Región Administrativa Especial de Hong Kong, 2014). Todos estos trabajos, citados por dichos autores, funcionan como marco referencial que permite comprender los diferentes criterios que los citados investigadores internacionales han abordado en la investigación sobre la calidad del libro de texto.

Fey y Matthes (2018) resumen los diferentes criterios de calidad propuestos en cada uno de sus referentes citados y se proponen demostrar que, diversas investigaciones desarrolladas en regiones disímiles como Europa, Asia o África, abordan criterios similares en función de dicho tópico. Este aspecto resulta interesante como marco referencial para esta investigación, toda vez que confirma la necesidad de proponer propios criterios de revisión, adecuación o producción de libros de texto para los entornos rurales colombianos, puesto que la ruralidad no es abordada de manera explícita en dichas investigaciones, aunque los criterios establecidos en general se alinean con los objetivos de esta investigación.

Un primer referente citado por los anteriores autores es el *Augsburger Raster* (Manual de Augsburgo - Alemania, 2015). Integra el análisis de contenido y un sistema de calificación basado en criterios de evaluación de libros de texto y otros medios educativos. A su vez, propone ocho dimensiones que describen varios aspectos de los libros de texto y otros medios educativos en general. Cada dimensión consta de entre 7 y 12 elementos que deben ser analizados y evaluados. Las dimensiones son las siguientes:

- Crítica discursiva de ideologías: trata aspectos como la perspectiva reducida o las posiciones personales del autor o editor, o que la selección de temas o tópicos de aprendizaje esté guiada por intereses, además de hacer énfasis en conceptos de género y antidiscriminación.

- Composición de imágenes y texto: se enfoca en la coherencia temática, el lenguaje, la longitud de las oraciones, la función que cumplen en el aprendizaje las imágenes los dibujos, la importancia de la revisión textual y la necesidad de que se presente la información en organizadores gráficos.
- Estructuración cognitiva y procesos de aprendizaje: este criterio aborda la necesidad de que el aprendizaje tenga una estructura lógica, la alineación de conceptos cognitivos y procesos, concepto de conocimiento acumulativo, relación con el conocimiento/experiencia previos, claridad de términos y conceptos, andamiaje.
- Diseño de tareas: abarca la secuencia y las funciones de tareas, propone que exista coherencia entre las mismas, el conocimiento presentado y los objetivos de aprendizaje, además de abordar situaciones problémicas contextualizadas, dificultad progresiva y múltiples formas de resolución de los problemas planteados.
- Implementación microdidáctica: Este aspecto considera diversos métodos o formas de aprendizaje, el apoyo de diversos recursos, para lo cual debe existir competencias en medios digitales.
- Fundamento macrodidáctico: por ejemplo, orientación al proceso, fomento de diversas perspectivas de pensamiento, reconocimiento y valoración de los aspectos afectivos, relevancia de los aprendizajes, relación con el entorno social, ejercicio metacognitivo y fomento del juicio independiente.
- Aplicabilidad práctica: involucra objetivos de aprendizaje claros, conceptos didácticos pertinentes, competencias y habilidades puntuales, y un marco de aprendizaje definido para el estudiante.
- Cumplimiento de planes de estudio y estándares educativos: se relaciona con competencias definidas, estándares o tareas modelo, metas curriculares, temas y principios didácticos y metodológicos.

En la República Checa, Sikorová (2002) analiza 11 conceptos existentes de evaluación de libros de texto y selecciona los diez más utilizados, a saber:

- Disponibilidad de materiales adicionales.
- Suficiencia de ejercicios y preguntas.
- Estructura de unidades y su interconexión (orden lógico, claridad, resumen final, sección de pruebas, etc.).
- Variedad de textos y ejercicios.

- Parámetros gráficos y tipográficos (encuadernación, apariencia, calidad del papel, etc.).
- Correspondencia con los requerimientos curriculares.
- Relación costo-efectividad.
- Graduación temática.
- Elementos motivacionales.
- Criterios de uso del lenguaje.

En Kenia, según Chebutuk Rotich y Musakali, (2006), el Instituto de Educación utiliza una evaluación basada en colecciones de libros de texto para cada materia del plan de estudios. La revisión está dada por paneles de evaluación compuestos por varios miembros, quienes califican los libros de texto de manera independiente según un conjunto de criterios, seguidos de una discusión moderada y el cálculo de una puntuación total y promedio. Los criterios incluyen:

- La conformidad con el plan de estudios.
- El contenido, es decir, la relevancia de los objetivos específicos de la materia.
- Precisión y corrección del contenido.
- Adecuación al nivel del estudiante.
- Precisión en el lenguaje.
- Presencia y variedad de ejercicios y actividades, y su adecuación al nivel del estudiante.
- Diseño e ilustraciones, que incluyen variedad, adecuación, claridad, color o proporción.

Se presta especial atención a la función de la guía del docente. Los criterios para evaluar esta área incluyen ejercicios de evaluación diagnóstica, provisión de contenido adicional para el profesor, sugerencias que involucran el uso de materiales de bajo costo o gratuitos, claridad en la redacción y presentación del texto, metodología clara y apoyo para estudiantes con necesidades o dificultades de aprendizaje especiales. En Kenia, el Instituto de Educación utiliza un enfoque de evaluación basado en grupos y un conjunto de criterios para evaluar la calidad de los libros de texto en varias áreas, incluyendo contenido, diseño, idioma y guías para el profesor.

En Kosovo, la Evaluación de calidad para libros de texto, desarrollado por Schader et al. (2008, citados por Fey y Matthes (2018), consta de criterios integrales basados en cuatro categorías principales:

- Aspectos formales, diseño, etc. (compatibilidad con el currículo; diseño, presentación, transparencia; ilustraciones).
- Aspectos metodológico-didácticos (calidad en cuanto al contenido y la materia, relevancia y actualidad; adecuación a la edad; enfoques didácticos; preguntas e instrucciones de tareas; aspectos lingüísticos).
- Aspectos pedagógicos (relación con realidades sociales, históricas y políticas; relación con aspectos de educación, madurez/autonomía, educación para la democracia y la paz; relación con género; relación con preocupaciones pedagógicas adicionales importantes).
- Aspectos relacionados con la práctica docente; manejabilidad; materiales adicionales para el libro de texto, uso y evaluación en la práctica.
- Estándares específicos de la asignatura.

En Eslovaquia, Nogova y Huttova (2006) derivan criterios de evaluación de seis categorías clave de evaluación que son:

- Cumplimiento con documentos pedagógicos principales (por ejemplo, cumplimiento con el currículo, estructura lógica del contenido).
- La forma en que el libro de texto beneficia el desarrollo personal (valores, etc.).
- Selección del contenido, desarrollo de habilidades, integración con la comunidad, y uso de los aprendizajes en la vida diaria.
- Enfoque metodológico: métodos de aprendizaje y estrategias de formulación de preguntas y pruebas.
- Diseño gráfico: presentación del texto, relación entre los elementos gráficos y las lecturas.
- Lenguaje apropiado de acuerdo con determinados grupos sociales.

En Suiza, la ILZ *Interkantonale Lehrmittelzentrale,* (Wirthenson, M. 2012, citado por Fey y Matthes (2018) ha desarrollado una herramienta en línea para ayudar a los profesores responsables de la selección de libros de texto. La herramienta está estructurada en tres áreas: (1) pedagogía/didáctica, (2) tema/contenido y (3) aspecto formal/diseño. Cada área de

evaluación consta de varias dimensiones que incluyen varios elementos definidos, lo que resulta en un sistema de tres niveles:

- En el área pedagógica/didáctica, se evalúan aspectos como la correlación curricular (objetivos, contenido, competencias), el proceso de aprendizaje (objetivos, estrategias y técnicas), la secuencia didáctica (diversidad de métodos), el aprendizaje individualizado (aprendizaje autónomo), aprendizaje en diferentes niveles de dificultad y la diferenciación externa (grupos interanuales).
- Para el área de tema/contenido, se proponen los criterios de equidad (género, religión, normas éticas), selección de contenido (corrección, estructura, autenticidad, información básica y adicional) y orientación al grupo objetivo (lenguaje, heterogeneidad, relación con la realidad).
- Para el aspecto formal/diseño, los autores describen como parámetros de referencia relevantes los aspectos de disposición (incluyendo estructura y claridad), diseño y presentación (pertinencia de acuerdo con el grupo objetivo, diseño que respalda el contenido), forma externa (aspectos ambientales, calidad del material impreso, precio) y disponibilidad de recursos electrónicos (manejo, orientación, soporte).

En Hong Kong, la Oficina de Educación del Gobierno de la Región Administrativa Especial publicó, en el año 2014, sus principios rectores para libros de texto de calidad. En este documento se discute la importancia de los libros de texto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se destaca que, aunque el aprendizaje puede ocurrir en diversos entornos y mediante diferentes métodos, los libros de texto siguen desempeñando un papel crucial en el aprendizaje de los estudiantes. Se señala que los libros de texto no son solo recursos de enseñanza para los profesores, sino también materiales de aprendizaje autodirigido para los estudiantes.

Los "Principios rectores para libros de texto de calidad" abarcan áreas como contenido, aprendizaje y enseñanza, estructura y organización, lenguaje, diseño de libros de texto y se espera que sean útiles para educadores, escritores de libros de texto, editores y otros involucrados en la educación. A continuación, los principios rectores establecidos:

- Contenido (alineación de objetivos y metas de aprendizaje con el currículo, conceptos correctos e ideas coherentes, contenido actual, múltiples perspectivas y puntos de vista equilibrados).

- Enseñanza y aprendizaje (incluyendo el desarrollo de habilidades básicas, cobertura equilibrada de habilidades cognitivas en todos los niveles, contenido organizado en segmentos de aprendizaje adecuados, instrucciones claras).
- Estructura y organización entre los que se encuentra la secuencia lógica de contenido, una estructura de contenido claramente evidente, y una visión general de objetivos de aprendizaje.
- Lenguaje (lecturas coherentes, lenguaje preciso pero cercano al estudiante).
- Aspecto de diseño: criterios que incluyen un diseño lógico y coherente; ilustraciones precisas, adecuadas, efectivas y debidamente anotadas; uso de papel apropiado).
- Uso pedagógico de recursos electrónicos: contenidos multimedia precisos y apropiados en función o con enfoque pedagógico.

La investigación sin embargo aclara que la transmisión de conocimientos por sí sola no es suficiente y se deben equipar a los estudiantes con habilidades y actitudes positivas para el aprendizaje continuo. Los libros de texto desempeñan un papel vital en este proceso al brindar a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades de aprendizaje diversificadas según sus intereses y capacidades.

Los anteriores referentes citados por Fey y Matthes (2018) permiten comprender que existen unas dinámicas generales de revisión o evaluación, de las que se derivan criterios generales de evaluación de los libros de texto. Dichos referentes presentan criterios comunes como la evaluación del aspecto físico, el lenguaje apropiado a la edad, la calidad de las imágenes, de la letra entre otros aspectos físicos, pero también aspectos conceptuales como el tratamiento pedagógico del contenido, la estructura o secuencia didáctica que presentan, la calidad y actualidad del contenido, las lecturas o el uso de diferentes actividades de aprendizaje y evaluación.

Tomando como modelo el marco referencial propuesto por los autores señalados anteriormente, se desarrolla a continuación un ejercicio en el mismo sentido, es decir, la selección de diferentes investigaciones y marcos referenciales para establecer criterios de evaluación de los libros de texto para el contexto rural. De la revisión bibliográfica establecida al inicio de la investigación, se seleccionaron ocho trabajos que proponen conjuntos de criterios de evaluación de los libros de texto. Se expone cada uno a continuación y posteriormente, en la tabla 2 se concretizan sus criterios en dimensiones y categorías.

El primer trabajo revisado es *"Competing on the Eight Dimensions of Quality"*, publicado en *Harvard Business Review*, y escrito por Garvin (1987). Este documento permite un marco sencillo con ocho dimensiones de calidad (presentación, funcionalidad, fiabilidad, conformidad, durabilidad, utilidad, estética, calidad percibida) que deben, según el autor, aplicarse a todo tipo de productos que se ponen a consideración de las personas y que sirven como marco de análisis estratégico para las empresas que ofrecen productos y servicios. Si bien no todos los detalles específicos establecidos en las ocho dimensiones propuestas por Garvin se pueden aplicar a los libros de texto para contextos rurales, sí pueden ser un punto de partida para dimensionar aspectos relacionados con la calidad de los mismos. Aunque la propuesta tiene varias décadas, sigue siendo referente en aspectos de calidad, toda vez que es sumamente sencilla y generalista. Su impacto sobre el concepto de calidad sigue tan vigente que sus ocho dimensiones de la calidad proponen un marco de referencia para preguntarse sobre cuál es la idea de calidad que enmarca, en este caso, el libro de texto.

El Segundo referente revisado es *"Conformity to Quality Characteristics of Textbooks: The Illusion of Textbook Evaluation in Pakistan",* (Mahmood, 2011). El autor presenta una serie de ocho grandes criterios de evaluación de libros de texto aplicados en su estudio sobre la calidad de los libros de texto en Pakistán, evaluación desarrollada con el apoyo de 51 expertos en currículo del país asiático y cuyos criterios fueron establecidos luego de una rigurosa revisión bibliográfica. El trabajo de investigación no hace referencia a modelos educativos específicos ni aborda el libro de texto para el contexto rural. Sin embargo, se eligió este trabajo por partir de una revisión bibliográfica internacional, de un panel de expertos en currículo y didáctica del país de origen, y porque propone un número específico y concreto de criterios que abracan varios aspectos señalados anteriormente.

El tercer trabajo revisado se intitula "Evaluación de la calidad de los libros de texto", capítulo escrito por Mejía (1991) y que hace parte del libro "La calidad del libro de texto", del Ministerio de Educación Nacional y el Centro Regional para el Fomento del Libro. El autor presenta siete "indicadores de calidad" y hace una exposición de cada uno de ellos. No hay una jerarquización de los indicadores, ni hace referencia a metodologías o modelos pedagógicos específicos o población específica; sin embargo, ofrece un panorama general de criterios de calidad en descripciones concretas y puntuales. Se eligió este trabajo porque fue desarrollado por una institución reconocida en Latinoamérica y porque propone de manera sencilla criterios puntuales, además, el autor es una autoridad reconocida en el contexto colombiano.

El cuarto texto revisado es la investigación llamada *"Guidelines for approval of textbooks"* desarrollado por el Ministerio de Educación de Ontario, Canadá, en el año 2006. Este sencillo documento propone 9 criterios de evaluación y 5 criterios de selección de textos (de estos últimos, tres son específicos para el territorio canadiense, como que el libro de texto se produzca en el país, que incluya aspectos específicos de la cultura canadiense y que las direcciones URL estén asociadas al Ministerio de Educación del Estado). Se citan dos requerimientos de selección (los dos primeros) y luego los nueve criterios de evaluación:

- Congruencia con la política curricular.
- Provisión de una guía de recursos para docentes.
- Calidad del contenido.
- Referencia al uso de tecnología.
- Salud y seguridad.
- Responsabilidad ambiental.
- Nivel del lenguaje.
- Estrategias de instrucción y evaluación.
- Sesgos.
- Idoneidad para el uso entre estudiantes.
- Durabilidad.

Su contenido es puntual y permite establecer con sencillez si un libro de texto cumple con los propósitos educativos. Es preciso señalar que no se enmarca en un modelo educativo específico ni en un tipo de usuario concreto.

El quinto documento revisado es el libro *"Textbook Quality, A Guide to Textbook Standards"* de Ivić, Pešikan y Antić (editores), publicado por el George Eckert Institute, de Alemania (2013). El libro presenta, entre otros aspectos, una serie de estándares de evaluación y producción de libros de texto. Divide los estándares en varias categorías y propone definiciones y explicaciones de cada uno de ellos de manera ordenada y sistemática. Ivić et al., (2013) ofrecen un marco de referencia para evaluar la calidad de los libros de libro de texto, expuesto a continuación:

- Precisión y rigor académico: Los libros de texto deben estar basados en información precisa y actualizada. Deben ser rigurosos desde el punto de vista académico, evitando errores factuales y presentando la información de manera clara y objetiva.
- Alineación con estándares educativos: Los libros de texto deben estar alineados con los estándares y objetivos de aprendizaje establecidos por las autoridades educativas. Deben cubrir los temas y habilidades requeridos para el nivel educativo en el que se utilizan.
- Claridad y organización: Los libros de texto deben estar organizados de manera lógica y coherente. Deben presentar la información de manera clara y comprensible, utilizando un lenguaje adecuado para el grupo de edad al que se destinan.
- Inclusión de múltiples perspectivas de aprendizaje: Los libros de texto de calidad suelen presentar una variedad de perspectivas y voces, evitando la parcialidad y promoviendo la diversidad y la equidad.
- Recursos complementarios: Los libros de texto podrían incluir recursos complementarios, como ejercicios, actividades, imágenes, gráficos y ejemplos que enriquezcan el aprendizaje.
- Relevancia y actualización: La información en los libros de texto debe ser relevante para los estudiantes y estar actualizada para reflejar avances en la materia o cambios en la sociedad.
- Diseño y presentación visual: El diseño y la presentación visual de un libro de texto son importantes. Deben ser atractivos y facilitar la comprensión del contenido.
- Evaluación y retroalimentación: Los libros de texto pueden incluir preguntas de evaluación, ejercicios y ejemplos que ayuden a los estudiantes a practicar y evaluar su comprensión.
- Flexibilidad: Los libros de texto de calidad deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a diferentes estilos de enseñanza y necesidades de los estudiantes.

El sexto documento referenciado es "*Development of Standards/Propositions. Classroom Teaching and Learning Materials"*, elaborado por Horsley (2013), de la Universidad Central de Queensland, para la IARTEM (*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*). Dichos estándares están formulados en términos de indicaciones para los docentes, quienes, a criterio del autor, son los responsables directos de que los materiales estén de acuerdo con sus procesos de enseñanza aprendizaje. Los docentes deben ser, según lo propuesto por Horsley quienes cuiden de que los materiales a los que tienen acceso los

estudiantes cumplan con criterios establecidos en 7 dominios, señalados a continuación (traducción propia):

- Acceso a los materiales de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Planificación para evaluar, seleccionar, utilizar y desarrollar materiales de enseñanza y aprendizaje en el aula y prepararlos (producirlos).
- Comprensión de las características de los materiales de enseñanza y aprendizaje que pueden brindar o limitar el aprendizaje.
- Personalización y adaptación de los materiales de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes en el aula.
- Apoyo al currículo.
- Uso de los materiales de enseñanza y aprendizaje en el aula durante la enseñanza y el aprendizaje.
- Creación y desarrollo de nuevos materiales de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Un séptimo texto revisado es "*A Conceptual Analysis Of The Quality And Utilisation Of School Textbooks In Classrooms And Its Relevance For Teacher Education*" tesis de doctorado de Du Toit Visser, (2016), quien luego de hacer un recuento por diversas investigaciones sobre el libro de texto y definir la calidad del mismo, propone una serie de criterios de calidad, organizados en tres categorías, a saber:

- Elementos de la información: que se asocia con aspectos de forma diseño y constitutivos del libro de texto.
- Características genéricas: que pueden ser consideradas trasversales a toda la obra en su conjunto.
- Elementos de contenido: que hace referencia tanto a los conceptos, las actividades, la evaluación o el uso de determinados recursos. en de acuerdo tanto con las partes constitutivas del libro de texto, como relacionadas con su aspecto o estructura física, su contenido y principalmente con las características genéricas que están relacionadas con todo su contenido.

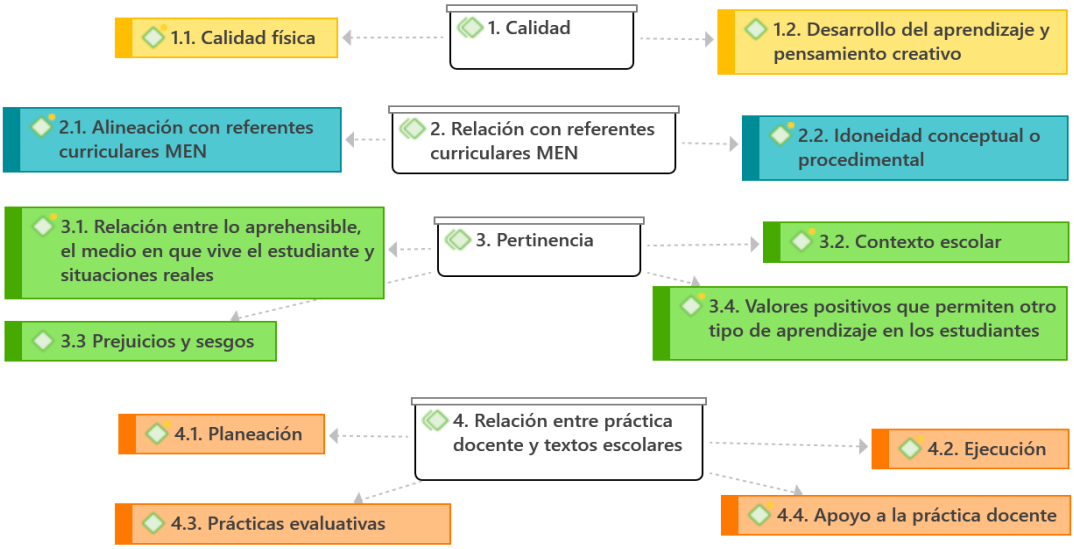
Estos criterios permiten tener un panorama de diversas categorías o dimensiones que abarcan desde la misma disponibilidad del libro de texto, su aspecto físico y funcionalidad, pasando por la calidad y el uso de los mismos en el aula de clase, entre otros aspectos.

Una octava fuente se encuentra en *Textbooks and Learning Resources: Guidelines for Developers and Users* (UNESCO, 2014). Esta obra, dividida en dos tomos, propone una serie de pautas para mejorar el aprendizaje a través de libros de texto y recursos de aprendizaje. Estas pautas están organizadas en 3 "principios", cada uno con ocho criterios. El primero se enfoca en "mejorar la calidad de la educación para todos los estudiantes". El segundo principio busca "promover valores actitudes y habilidades para aprender a vivir juntos". El tercer principio tiene como fin "permitir que los estudiantes reflexionen, piensen y construyan la paz, con un pensamiento internacional".

Los ocho referentes teóricos que se abordaron anteriormente se contrastaron entre sí, con la idea de encontrar similitudes y concordancias que orienten la fundamentación de criterios propios con el fin de responder a uno de los objetivos específicos de esta investigación. Los criterios expuestos por cada uno de los ocho referentes anteriores fueron organizados en 4 dimensiones con sus categorías correspondientes, a saber:

Figura 4

Dimensiones y categorías para la evaluación y adecuación de libros de texto, elaboración propia.



Estas dimensiones se materializan en la tabla siguiente (tabla 2) que expone los criterios de los ocho referentes teóricos seleccionados, a modo de contraste y puntos de encuentro:

Tabla 2

Correlación teórica: dimensiones de evaluación y adecuación, con sus respectivas categorías (elaboración y traducción propia).
Nota: Los números, letras o combinación de los mismos hacen parte de la organización de cada documento y así se presentan en el original.

Criterio / Fuente	**Conformity to Quality Characteristics of Textbooks: The Illusion of Textbook Evaluation in Pakistan** (Mahmood, 2011).	**Evaluación de la calidad de los libros de texto** (Mejía, 1991).	**Guidelines for Approval of Textbooks** (Ontario, Ministry Of Education, 2006).	**Competing on the Eight Dimensions of Quality** (Garvin,1987).	**Textbook Quality A Guide to Textbook Standards** (Ivić, Pešikan and Antić (eds.), 2013).	**Development of Standards/Propositions Classroom Teaching and Learning Materials** IARTEM 2013 Mike Horsley (Central Queensland University).	**A conceptual analysis of the quality and utilisation of school textbooks in classrooms and its relevance for teacher education** (Visser, C.J.D. (2016)	**Textbooks and Learning Resources: Guidelines for Developers and Users** (UNESCO 2014).
1. Calidad	ii Vocabulario y formato, iv Aceptabilidad .	Lenguaje escrito, idiomáticamente correcto y adaptado al usuario, lenguaje gráfico apropiado. Rasgos físicos o materiales que soporten los elementos anteriores y que satisfagan las necesidades	Nivel de idioma, idoneidad del formato para el estudiante, durabilidad.	Prestaciones, fiabilidad, durabilidad, estética, calidad percibida.	A1. El libro de texto como un todo estructural y funcional, B3. Diseño de las ilustraciones y elementos gráficos del libro de texto, C3. Claridad y uniformidad del diseño gráfico en la unidad temática, E1. Explicación de términos técnicos o especializados	(3) Comprensión de las características lingüísticas y de alfabetización de los materiales de enseñanza y aprendizaje en el aula. (3) Evaluación de posibilidades y limitaciones del aprendizaje en la estructura y el diseño de los materiales y su preparación.	(3) Secuencia apropiada para el contenido que se cubre (Partes, Capítulos, Secciones/temas, Subsecciones) (3) Una tabla de contenido que refleja el contenido prescrito por el plan de estudios. (3) Encabezados (Partes, capítulos, secciones, subsecciones) apropiados al contenido propuesto.	(1) Diferenciación de contenidos y formatos de presentación para satisfacer las diferentes necesidades y habilidades de los estudiantes, sus diversos estilos de aprendizaje, idiomas, antecedentes culturales e intereses. (3) Permite a los alumnos desarrollar una comprensión crítica de los principales conceptos de la identidad humana (como 'clan', 'tribu',
1.1. Calidad física								

		del profesor y del estudiante.			E2. El uso funcional de ilustraciones, imágenes e iconos, F1. Respeto por las normas lingüísticas, F2. Explicación de palabras y frases desconocidas, F3. Control de la longitud de la frase.		(7) Bibliografía al final del libro de texto. (6) Recursos de Internet, sitios web particulares. (9) Factores lingüísticos de acuerdo con la dificultad, adecuación de los libros de texto a la edad. (9) Instrucciones precisas de acuerdo con la edad. (9) Definiciones claras de palabras temáticas/técnicas. (9) Glosario de términos específicos/técnicos y nuevos. (15) Las estructuras, máquinas o sistemas informáticos se presentan utilizando medios adecuados: descripción, diagrama, partes, tablas, etc.	'provincia', 'nación', 'raza', 'etnia' y 'comunidad') en un mundo cada vez más globalizado.

							(17) Combinación de diferentes tipos de gráficos. (17) Gráficos relevantes para los temas discutidos.	
1.2. Desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo	vi. Desarrollo cognitivo y pensamiento creativo, v. confiabilidad del texto, vii, Aprendizaje y evaluación.	Contenido suficiente, actualizado y con validez científica para el respectivo grado escolar, Tratamiento pedagógico de los temas presentados.	Estrategias de instrucción y evaluación.	Desempeño, funcionamiento.	D2. Provisión de alfabetización básica sobre materias, D3. Exactitud y estado actual de los conocimientos. D4. Representatividad del conocimiento en el libro de texto. D5. Selección adecuada y eficaz de contenidos. D6. Sistema de conceptos y	(3) Evaluación conceptual y de lectura de recursos impresos y digitales del aula. (2) Planificación en la selección de recursos de enseñanza y aprendizaje, combinación de recursos. (6) Calidad del entorno de aprendizaje depende del uso de materiales de enseñanza y aprendizaje impresos y digitales en el aula.	(14) Objetivos de aprendizaje para los estudiantes que especifican lo que se espera de ellos al final de una secuencia de aprendizaje. (15) Los conceptos se presentan utilizando medios apropiados, definición, ejemplos, identificando cosas que pueden confundir la comprensión del concepto. (15) Los procesos se presentan utilizando	(1) Presenta aprendizajes relevantes para las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, respaldados en un plan de estudios. (1) Promueve prácticas de enseñanza y aprendizaje centradas en el alumno, participativas y orientadas a la acción que fomentan la creatividad, alientan a los alumnos a pensar críticamente y conducen habilidades de pensamiento de

					conocimientos presentados. D12. Alineación de valores con la naturaleza de la asignatura (tal como se entiende en el contexto escolar). E8. Pertinencia de preguntas y trabajos. E9. Diversidad de preguntas y tareas. E12. Apoyo al desarrollo del pensamiento creativo. E13. Apoyo al desarrollo del pensamiento crítico.	(6) Diversos recursos de enseñanza y aprendizaje en el aula de manera que permitan el aprendizaje.	medios apropiados: descripción, bloque, diagramas. (15) Proporción de información de manera sistemáticamente estructurada. Continuidad metodológica entre niveles o grados escolares sucesivos. (20) Actividades relevantes, significativas, desafiantes, divertidas (incluye juegos), que permiten a los alumnos compartir experiencias, expresar opiniones, demostrar comprensión, practicar habilidades, aplicar nuevos conocimientos o analizar situaciones. (20) Diversidad de actividades (ejercicios; investigaciones;	orden superior en cada área temática. (3) Promueve el entendimiento internacional colocando las perspectivas locales y nacionales en el contexto global más amplio; presenta múltiples puntos de vista sobre eventos o hechos individuales, así como ejemplos de cómo se ve el propio país y la cultura a través de los ojos de los demás.

							recopilar información; relacionar la actividad con un estudio de caso determinado; desarrollar carteles; involucrar concursos, etc.) (21) Diferentes enfoques en el uso de preguntas de discusión: individual, en grupo, escuchar la explicación de un profesor o participar en debates grupales.	
2. Relación con referentes curriculares MEN 2.1. Alineación con referentes curriculares MEN	i. Conformidad con la política y el alcance del plan de estudios.	Relación estrecha con las pautas curriculares y programáticas.	Congruencia con la Política Curricular.		D1. Alineación con los objetivos educativos	(5) Acceso a recursos curriculares predominantemente nacionales. (6) Uso y evaluación de nuevos recursos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el plan de estudios nacional.	(12) Proporciona conocimiento o información de manera sistemáticamente estructurada. Garantiza la continuidad metodológica entre los libros de texto desarrollados para niveles o grados escolares sucesivos.	(1) Facilita un aprendizaje relevante para las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, respaldado en el plan de estudios. (1) Revisados y actualizados con frecuencia para que reflejen los contextos cambiantes en los que vivimos a nivel local, nacional, regional e internacional.

2.2. Idoneidad conceptual y/o procedimental	iv Aceptabilidad, v. confiabilidad del texto, vii. Aprendizaje y Evaluación.	Contenido suficiente, actualizado y con validez científica para el respectivo grado escolar. Tratamiento pedagógico de los temas presentados.	Estrategias de instrucción y evaluación.	Fiabilidad y conformidad.	D2. Provisión de alfabetización básica sobre las asignaturas. D3. Exactitud y actualidad de los conocimientos. D4. Representatividad del conocimiento D5. Selección adecuada y eficaz de contenidos. D6. Conceptos y conocimientos presentados como un sistema. E5. Secuencias de integración de contenidos.	(1) (El docente) crea sus propios recursos de enseñanza y aprendizaje para sus estudiantes, cuando corresponda. (1) Ejerce autonomía en las decisiones sobre el acceso y la compra de materiales de enseñanza y aprendizaje para sus estudiantes. (2) Alinea los procesos de selección de recursos con la forma en que el recurso cumplirá con los objetivos de la unidad y el plan de estudios dentro del contexto del estudiante.	(13) ¿Indica la importancia del contenido o problema a abordar? ¿Indica la relevancia del contenido? ¿Identifica el enfoque seguido en el capítulo? ¿Crea interés? (17) Presenta títulos apropiados para los gráficos utilizados. Gráficos relevantes para los temas discutidos. (19) Estudios de caso relativamente cortos, que involucran un problema (dilema) a resolver, contemporáneos, reales (no imaginarios) y con el que los alumnos se identifican.	(1) Proporciona múltiples oportunidades y apoyo para que los estudiantes interactúen con los acontecimientos actuales, los nuevos descubrimientos y sus propias experiencias, como medios convincentes para lograr sus objetivos educativos y desarrollar sus capacidades para continuar aprendiendo durante toda la vida. (3) Fomenta el respeto por la diversidad y el aprecio por las contribuciones de diferentes civilizaciones y culturas, a la humanidad presentando contenido de una amplia gama de culturas y naciones de manera que valoren las

								diferencias sociales y culturales, faciliten visiones positivas del "otro" y fomenten la interculturalidad. diálogo.
3.Pertinencia 3.1. Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales.	iv Aceptabilidad	Relación estrecha con las pautas curriculares y programáticas.		Conformidad	D7. Correlación horizontal: conecta contenidos relacionados de temas similares, D8. Correlación vertical: conecta contenidos relacionados de la misma materia entre grados, etapas de aprendizaje o niveles, E3. Valor didáctico de los ejemplos, E4. Conexiones significativas entre conceptos.	(3) Los materiales de enseñanza y aprendizaje reflejan los valores comunitarios y sociales. (4) Materiales de enseñanza y aprendizaje promueven la ciudadanía activa y el pluralismo. (4) (El docente) hace adaptaciones para que los materiales de enseñanza y aprendizaje respondan a la diversidad cultural y las identidades múltiples. (2) (El docente) centra la planificación	(18) Utilizan ejemplos para llevar la realidad al texto. Ejemplos apropiados al marco de referencia de los estudiantes, ejemplos con los que puedan identificarse. (20) Utilizan actividades que permiten a los estudiantes demostrar comprensión, practicar habilidades, aplicar nuevos conocimientos o principios, permite a los estudiantes analizar situaciones.	(1) Alenta a los profesores o facilitadores, así como a los estudiantes, a centrarse en conceptos generales y en cómo aplicarlos a contextos locales, de acuerdo con necesidades e intereses de sus comunidades. (2) Contribuye a que los estudiantes comprendan la construcción de identidades personales y culturales como algo fluido, cambiante, contextualizado y múltiple, creando así conciencia sobre las formas de poner los problemas o conflictos que surgen en su vida

						en los estudiantes y sus contextos; este niño, este salón de clases, esta escuela, esta comunidad.		diaria en una perspectiva más amplia. (3) Desarrolla conciencia histórica y procesos de pensamiento con el objetivo de reconocer, indagar y evaluar diferentes narrativas y perspectivas históricas sobre temas y eventos globales. (3) Incorpora planes para actividades que exploren las causas y consecuencias de los conflictos o la guerra de manera que promuevan actitudes y habilidades para la prevención de conflictos, la construcción de la paz y la ciudadanía global dentro y fuera del aula.
3.2. Contexto	iv Aceptabilidad				D10. Pertinencia del contenido para los	(1) (Los docentes) Crean sus propios recursos de	(10) Proporciona contexto a los problemas/temas	(1) Tiene en cuenta los niveles de desarrollo de los alumnos, la

	, viii. Libre de prejuicios				estudiantes, D11. La relevancia social del contenido del libro de texto, D12. Alineación de valores con la naturaleza de la materia (tal como se entiende en un contexto escolar).	enseñanza y aprendizaje para sus estudiantes, cuando corresponda. (2) Alinean los procesos de selección de recursos de acuerdo con los objetivos del plan de estudios, dentro del contexto del estudiante. (3) comprenden cómo los recursos de enseñanza y aprendizaje en el aula combinan diferentes niveles de capacidad. (4) Adaptan los materiales de enseñanza y aprendizaje para satisfacer las necesidades de los estudiantes con diferentes tipos de discapacidades de aprendizaje.	El contexto debe ser relevante y estar relacionado con el entorno socioeconómico de los estudiantes y el mundo laboral al que podrían aspirar. (10) Experiencia de los alumnos reconocida y utilizada. (19) Estudios de caso como herramienta didáctica para mostrar la aplicación de una teoría o concepto a situaciones reales. Presentan situaciones realistas e interesantes que a menudo implican un dilema, conflicto o problema que debe resolverse. (22) Resúmenes con elementos clave que condensan información relevante. Reduce	legibilidad del texto y el alcance y secuencia de los conceptos educativos al tiempo que facilita los procesos de aprendizaje. (2) Aprovecha ejemplos positivos de cómo diversos grupos sociales, étnicos y culturales logran (y han logrado) vivir juntos en armonía de maneras mutuamente beneficiosas. (2) Incluye o sugiere formas de incorporar artes y pedagogías locales y tradicionales (como la narración de cuentos, juegos, música y teatro) de manera que faciliten debates reflexivos que conduzcan a la adquisición de valores, habilidades y actitudes

							a los puntos principales lograr comprensión concisa.	para aprender a vivir juntos.
3.3. Prejuicios y sesgos	viii. Libre de sesgos.	Valores positivos, que contribuyan a la formación del educando.	Libre de sesgos		D9. Libros de texto para diferentes entornos socioculturales, D15. No discriminan diferentes sistemas de valores. D14. No discriminan las minorías.		(11) Los libros de texto tratan cuestiones transformacionales: la cultura, el origen étnico, el sesgo sectario, la diversidad racial, el género, la religión, la edad, la discapacidad, las orientaciones sexuales, los derechos humanos, la pobreza, etc.	(2) presenta una representación realista, equilibrada y respetuosa de los diferentes grupos sociales, culturales y religiosos, especialmente aquellos que están sistemáticamente infrarrepresentados o estereotipados en los libros de texto y recursos de aprendizaje; en particular, niñas y mujeres, personas con discapacidad y miembros de minorías marginadas.
3.4. Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizajes								2) Promueve valores, habilidades y actitudes que fomentan la paz sostenible, cultivando la justicia y el respeto mutuo, la igualdad y

								viviendo en armonía con el medio ambiente. (2) Se centra en los valores culturales, sociales y religiosos que apoyan la coexistencia pacífica y evita llamar la atención indebida sobre las diferencias que podrían generar tensiones y reforzar estereotipos negativos. (3) Aumenta la conciencia y la respuesta a los acuerdos y compromisos internacionales en materia de derechos humanos, igualdad de género, diversidad cultural y protección del medio ambiente. (3) Fomentar un enfoque comparativo de enseñanza de las religiones, con énfasis en la interacción y la interrelación de las

								tradiciones religiosas y filosóficas del mundo a través del tiempo y el espacio.
4. Relación con la práctica docente 4.1. Planeación	iii Alineación horizontal y vertical del texto. vi Desarrollo cognitivo y pensamiento creativo.	Tratamiento pedagógico de los temas presentados, Relación estrecha con las pautas curriculares y programáticas.	Congruencia con la Política Curricular. Estrategias de instrucción y evaluación.		D7. Correlación horizontal: conecta contenidos relacionados de temas similares, D8. Correlación vertical: conecta contenido relacionado de la misma materia entre grados, etapas de aprendizaje o niveles. E5. Presenta secuencias de integración de contenidos. E7. Presenta preguntas y actividades en el libro de texto, E8. Pertinencia de preguntas y	(2) (Los docentes) Centran la planificación en la selección de recursos de enseñanza y aprendizaje basándose en la combinación de recursos con los estudiantes en sus clases. (2) Garantizan que los procesos de planificación estén impulsados por el currículo, la unidad, el concepto y el tema, en lugar de estar impulsados por los recursos. (3) Comprenden los fundamentos pedagógicos de los recursos de	(2) Indica la importancia o el valor del área temática (el mundo del trabajo, estudios posteriores; Indaga por qué alguien querría estudiar este tema (2) Plantea un cambio en el rol del maestro. (2) Indica de qué se espera del estudiante para lograr los resultados del aprendizaje. (3) Proporciona una tabla de contenido adicional, (Tabla de contenido resumida proporcionada en la tabla de contenido principal, que puede incluir secciones y subsecciones.	(1) Incluye sugerencias sobre cómo mostrar la interrelación de diferentes áreas de contenido, localizar temas transversales y cómo integrar otros recursos de aprendizaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (3) Proporciona a los profesores y facilitadores herramientas para desarrollar las capacidades para la investigación, el pensamiento crítico, la innovación, la alfabetización mediática y la creatividad, así como para utilizar la tecnología de manera

					actividades. E9. Presenta diversidad de preguntas y tareas. E10. Presenta variedad de métodos de aprendizaje en preguntas y tareas.	enseñanza y aprendizaje en el aula. (2) Alinean los procesos de selección de recursos con la forma en que cumplirá con los objetivos de la unidad y el plan de estudios, dentro del contexto del estudiante. (2) Equilibran el tiempo de planificación entre el acceso, la búsqueda, la evaluación, la planificación del uso y la preparación y producción de recursos de enseñanza y aprendizaje en clase.	(10) Propone una secuencia de aprendizaje: (Introducción, explicación, demostración, actividades, retroalimentación). (12) Proporciona conocimientos o información de forma sistemáticamente estructurada. (12) Asegura la continuidad metodológica entre diversos libros de texto desarrollados para niveles o grados escolares sucesivos. (14) Presenta objetivos de aprendizaje especificados para cada capítulo de un libro de texto, formulados en términos de acción, es decir, en términos de	que permitan a los estudiantes afrontar eficazmente el impacto de la globalización en su vida diaria.

							lo que los estudiantes pueden hacer al final del proceso de aprendizaje.	
4.2. Ejecución	iv Aceptabilidad	Tratamiento pedagógico de los temas presentados.	Presenta estrategias de instrucción y evaluación.		E3. Valor didáctico de los ejemplos. E4. Conexiones significativas entre conceptos y conocimientos.	(3) Comprende cómo los recursos de enseñanza y aprendizaje en el aula representan disciplinas y materias y posicionan comunidades textuales y disciplinarias.	(12) Proporciona conocimiento o información de manera sistemáticamente estructurada: introducción, objetivos/resultados, explicación (que también incluye definiciones, representaciones gráficas, ejemplos, casos). estudios), actividades (ejercicios), consolidación (preguntas de discusión; puntos clave de aprendizaje, glosario de términos nuevos/técnicos/específicos de la materia), evaluación y retroalimentación.	(1) Incluye sugerencias sobre la interrelación de diferentes áreas de contenido, localiza temas transversales y cómo integrar otros recursos de aprendizaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (2) Integra el aprendizaje cooperativo y otras actividades de construcción de paz en la enseñanza y el aprendizaje en todo el plan de estudios de una manera sistemática y constructiva. (2) Incluye sugerencias para gestionar discusiones y resolver conflictos sobre temas polémicos que puedan

							(15) Los procedimientos se presentan en términos de secuencia; cada paso comienza con un verbo de acción. (15) Los principios y procesos se presentan utilizando medios apropiados, descripción, ejemplo de una situación en la que se describe el principio, diagrama de bloques, diagrama de ciclo o diagrama de flujo. (20) Utiliza varios tipos de actividad. (Ejercicios; realizar una investigación; recopilar información; relacionar una actividad con un estudio de caso determinado; desarrollar carteles; involucrar concursos).	generar ira, envidia u odio dentro del aula y la comunidad.

							(20) Indica claramente el resultado esperado de las actividades (21) Presenta diferentes enfoques en el uso de preguntas de discusión: individualmente; en grupo, escuchar la explicación de un profesor o participar en debates grupales.	
4.3. Prácticas evaluativas	iii Alineación horizontal y vertical del texto. vii. Aprendizaje y Evaluación.		Congruencia con la Política Curricular.		E7. Presencia de preguntas y trabajos en el libro de texto, E8. Pertinencia de preguntas y trabajos, E9. Diversidad de preguntas y tareas, E10. Variedad de métodos de aprendizaje en preguntas y trabajos, E11. Preguntas y tareas para	(2) equilibra el tiempo de planificación entre el acceso, la búsqueda, la evaluación, la planificación del uso y la preparación y producción de recursos de enseñanza y aprendizaje en clase. (6) (el docente) comparte el uso y la evaluación de nuevos recursos de enseñanza y aprendizaje en el aula	(14) Presenta dominio de objetivos educativos (Bloom): Dominio cognitivo (saber/cabeza), afectivo (sentimiento/corazón), psicomotor (hacer/mano). (23) Las estrategias de evaluación incluyen preguntas de autoevaluación, ejemplos de preguntas de prueba/examen, ejemplos de tareas/proyectos.	

					evaluar el progreso del aprendizaje de los estudiantes.	creados para el plan de estudios nacional con otros docentes.	(23) La evaluación refleja un equilibrio de la "taxonomía del aprendizaje de Bloom" Presenta preguntas de tipo resultados: criterios, conocimientos, comprensión, aplicación, análisis, síntesis.	
4.4. Apoyo a la formación docente en ejercicio.			Provisión de una guía de recursos para docentes.			(4) Adapta los materiales de enseñanza y aprendizaje en el aula a sus propias filosofías y disposiciones pedagógicas y docentes.	(10) Application of learning cycle (Introduction, explanation, demonstration, activity feedback).	

La correlación anterior de criterios establecidos por los referentes teóricos citados permite proponer definiciones sobre las cuatro dimensiones señaladas en la figura 4, y sus respectivas categorías así:

2.6.1. Calidad

Se define calidad como la capacidad que tiene el libro de texto de responder a las necesidades propias de estudiantes y docentes. Se establecen dos categorías para esta dimensión: la primera, calidad física, en términos de durabilidad, formato adecuado, aspectos gráficos como tipo de letra, imágenes y gráficas, que apoyen directamente el proceso de aprendizaje. Por otra parte, la segunda categoría, denominada desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo, se refiere al papel que cumple el libro de texto en el proceso de aprendizaje. A continuación, la definición de cada categoría.

Calidad física. Los libros de texto se diferencian de otro tipo de libros en que son manipulados sistemáticamente, por muchos niños, por mucho tiempo. No son libros de consultas ocasionales como lo puede ser un diccionario, o un tomo de enciclopedia. Un estudiante manipula el libro de texto durante toda la jornada escolar, por todo el año lectivo, y este texto puede estar en la escuela hasta diez años. Por esta razón, debe cumplir con ciertas características elementales en su fabricación y presentación física.

Primero que todo, debe tener una calidad percibida (Garvin, 1987), o rasgos físicos que satisfagan las necesidades del docente y el estudiante. (Mejía, 1991). Esto implica una serie de características como un formato de impresión adecuado con la edad del estudiante (Mahmood, 2011) y resistencia y encuadernación (Ontario Ministry of Education, 2008). Como se mencionó anteriormente, los libros de texto estarán mucho tiempo en las aulas, por lo tanto, la calidad de encuadernación debe permitir el uso prolongado y en grupos por varios años y la carátula debe proteger el contenido físico del libro.

Otra característica debe ser el lenguaje pertinente, que debe ser sencillo, con frases cortas y claras, con instrucciones sencillas que no necesiten explicación posterior, (Ontario Ministry of Education, 2008); Horsley, 2013), que además incluya los términos científicos o apropiados con su definición (Ivić et al., 2013; Du Toit Visser, 2016; UNESCO, 2014). Las lecturas deben ser seleccionadas con cuidado en su extensión, en su lenguaje y vocabulario correcto (Mejía, 1991; Ivić et al., 2013)

y que sean atractivas o interesantes. Tanto los títulos, como las instrucciones de trabajo o las actividades, deben ser cortos, sencillos y con léxico acorde con la edad y el grado (Du Toit Visser, 2016), (Ivić et al., 2013). Otro aspecto clave es la letra de impresión. Debe tener tamaño apropiado para su lectura, sobre todo en estudiantes que inician su proceso de alfabetización; que no sea muy decorada y que permita una clara lectura (Mahmood, 2011; Ontario Ministry of Education, 2008).

Un cuarto criterio debe ser la organización del texto. Se espera que el material esté dividido en secciones, unidades o guías que ayuden a dosificar los aprendizajes, (Horsley, 2013; Du Toit Visser, 2016) de esta manera, tanto los docentes como los estudiantes pueden establecer tiempos de trabajo, de acuerdo con el ciclo escolar y que permita, en determinados casos, que el estudiante se ausente debido a tiempos de cosecha, o similares, y pueda volver y continuar en el punto donde quedó.

Un quinto aspecto está asociado con la calidad de impresión. Por un lado, el papel en el que está impreso debe permitir una lectura clara, sin brillo y que resista al uso continuo (Garvin, 1987). Las imágenes, dibujos, fotografías o gráficas deben ser cuidadas igualmente en la impresión. Los colores deben permitir la lectura, sin viñetas, ilustraciones y/o fotografías innecesarias; por el contrario, deben ayudar a entender los contenidos y procesos. Las imágenes deben ser realistas en cuanto representan esquemas, partes del cuerpo, procesos y que eviten estereotipos del habitante de la zona rural, de religión o de raza. (Ivić et al., 2013; UNESCO, 2014; Du Toit Visser, 2016).

Desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo. Los libros de texto deben generar oportunidades de aprendizaje significativo[4], pues no solo son medios de transmisión de contenido. Es importante ver el libro de texto como un todo (Ivić et al., 2013), que involucra conceptos, procedimientos, desarrollo de habilidades, pensamiento creativo (Mahmood, 2011) cuyo contenido sea suficiente, actualizado y tenga validez científica (Mejía, 1991) y que su desempeño sea óptimo. Garvin (1987) señala que "el desempeño" del objeto que se evalúa depende directamente de la tarea que se le asigne. En esta medida, todo el contenido del libro de texto debe depender del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se creó para ello y en esto consistirá la evaluación de su desempeño.

[4] A propósito de este concepto desarrollado por David Ausubel, se podría abrir un espacio de investigación que indague por la forma en que el libro de texto presenta tanto "el material de aprendizaje potencialmente significativo" (que podríamos llamar contenido), como la forma en que el libro de texto, con sus recursos propios, promueve una "actitud de aprendizaje significativo" (Ausubel, 2002, p. 25).

Dicho contenido (lecturas, actividades, preguntas, ejercicios, imágenes o fotografías) debe ser seleccionado con cuidado (Ivić et al., 2013) de manera tal que permita establecer una conexión real y pertinente entre el conocimiento declarativo y universal con la construcción de un nuevo aprendizaje de manera estructurada (Ausubel, 2002; Horsley, 2013; Du Toit Visser, 2016) y la aplicación del mismo en solución de situaciones retadoras y relevantes (UNESCO, 2014), tanto en el campo propio de la asignatura, como su pertinencia en situaciones de la vida diaria.

Una parte importante son los títulos, que deben generar interés. No solamente debe ser la formulación de un contenido temático, sino deben proponer un reto de aprendizaje. Algunas veces pueden ser preguntas o exclamaciones que generen curiosidad por el contenido a seguir. Es clave que el libro de texto proponga actividades que lleven a su desarrollo de maneras diversas de organización de los estudiantes (Mejía, 1991), así se promueven entre otras habilidades, el trabajo en equipo y la cooperación (Du Toit Visser, 2016). Los docentes del contexto rural requieren que el texto proponga estrategias de organización de su trabajo en clase (Ontario Ministry of Education, 2008; Horsley, 2013), que permitan en trabajo autónomo de los estudiantes mayores, para poder dedicar tiempo a los más pequeños.

De igual manera, el libro de texto debe tener en cada una de sus secciones (guías o unidades de aprendizajes) objetivos o desempeños claros de aprendizaje (UNESCO, 2014; Du Toit Visser, 2016) que le indiquen al estudiante lo que se espera de él, así como para el docente sean su referente de evaluación.

2.6.2. Relación con referentes curriculares del MEN

En Colombia no existe un currículo único, establecido por el Ministerio de Educación Nacional que deba ser aplicado en las instituciones educativas, de modo que, en el marco de la autonomía institucional definida en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, son las instituciones educativas quienes definen sus objetivos, sus Proyectos Educativos Institucionales -PEI- (Decreto 1860 de 1994) y también sus planes de estudios. La misma ley le asigna la responsabilidad de asesoría y acompañamiento del currículo a las Secretarías de educación municipales y departamentales.

En todo caso, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es quien diseña los lineamientos generales (artículo 78), soporte de los PEI y planes de estudios institucionales. Respondiendo al

requerimiento planteado en el artículo 78, el MEN ha expedido una serie de documentos que se establecen como referentes curriculares o referentes de calidad, así:

- Lineamientos curriculares
- Estándares Básicos de Competencias (Lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y ciudadanas).
- Orientaciones pedagógicas (para asignaturas como artes, tecnología, etc.).
- Derechos básicos de competencias (para las cuatro asignaturas fundamentales).
- Matrices de referencia.
- Mallas de aprendizaje (propuestas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Entre los referentes teóricos consultados, son Mejía, (1991), Ontario Ministry of Education, (2008) Mahmood, (2011), e Ivić et al., (2013) quienes señalan la necesidad de que las legislaciones ofrezcan un marco de calidad para la evaluación de libros de texto. A esto agregamos que dicho marco de calidad debe ser independiente de los intereses de la industria editorial, y debe estar basado en el análisis cuidadoso de actores idóneos que puedan evaluar los textos según criterios que favorezcan las necesidades de los estudiantes, de los docentes, y en general, del Estado mismo (UNESCO, 2014). Es importante señalar que entre todos los referentes teóricos no se evidenciaron parámetros específicos, relacionados con las necesidades de la escuela rural colombiana, menos con los textos para la misma, aunque sí coinciden en la necesidad de la calidad y la contextualización de estrategias de acuerdo con el contexto.

Alineación con referentes curriculares. Parece un concepto obvio el que todo libro de texto deba estar alineado con las políticas de calidad del MEN, sin embargo, podría suceder que ante este criterio se antepongan otros intereses como, por ejemplo, un costo más bajo de producción de textos que no cumplan con parámetros elementales, o reimpresión de materiales desactualizados, que no necesariamente respondan a los referentes curriculares más recientes. En otros casos, los libros podrían indicar correlación entre los referentes y sus contenidos, sin necesidad de ser totalmente cierto.

Para que haya una coherencia entre las políticas de calidad, los referentes, los desempeños esperados y el contenido del libro de texto, (Mejía, 1991; Ontario Ministry of Education, 2008; Ivić et al., 2013), se sugiere que exista una matriz que presente la correlación Una matriz puede permitir

una revisión un poco más ágil del contenido y conexiones entre conceptos, procedimientos del área específica, con otras áreas y con otros grados, es decir, una correlación horizontal y vertical (Du Toit Visser, 2016). Estas conexiones deberían responder a los referentes de calidad de los organismos públicos responsables de la calidad de la educación en cada región (Horsley, 2013).

Idoneidad conceptual y procedimental. Como se indicó anteriormente, el libro de texto debe ser de fiar (Garvin, 1987; Mejía, 1991; Mahmood, 2011). Esto significa que, en la medida de lo posible, debe ser material libre de errores o imprecisiones. El docente del contexto rural pocas veces es especialista en varias asignaturas; de hecho, en la gran mayoría de ocasiones recibe una formación básica en las asignaturas y proyectos educativos establecidos en la norma que imparte en su escuela; esto implica que sabe "algo" de muchas cosas, pero conocedor de muy pocas.

Las lecturas conceptuales, los procedimientos, los datos y demás información transmisible deben dar al docente un piso firme para ayudar en el proceso de aprendizaje del estudiante (Horsley, 2013; UNESCO, 2014; Du Toit Visser, 2016). El libro de texto debe contener lo básico, en la proporción que el grado y el nivel cognitivo del estudiante lo permita (Ivić et al., 2013) Y, de alguna manera, debe permitir al docente ponerse al día con algunos conceptos o procedimientos que no necesariamente debe conocer o que ya no recuerda, (UNESCO, 2014), además de brindar herramientas para modificar o crear sus propios recursos de enseñanza o aprendizaje, necesarios para sus estudiantes (Horsley, 2013).

2.6.3. Pertinencia

En el mercado existe una oferta abundante de libros de texto que pueden resultar de muy buena calidad, de excelente papel, diagramación cuidada y con un contenido actualizado sobre la asignatura que desarrolla. Los equipos editoriales se esfuerzan por revisar el contenido conceptual de los materiales educativos y proponer lo más actualizado. Las editoriales cada año ponen al mercado materiales con los últimos diseños o innovaciones, contenidos que van más allá de lo esencial solicitado por los entes gubernamentales, textos que incluyen además recursos virtuales y demás innovaciones que se ven reflejadas en el volumen de contenido y en su costo; en definitiva, los libros de texto pueden ser de calidad, pero no necesariamente pertinentes. Según el glosario en línea del Ministerio de Educación Nacional, se define la pertinencia como la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, global y

local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales (Ministerio de Educación Nacional, 2021, Párr. 2).

Para explicar mejor el concepto de pertinencia que se aborda en esta investigación es importante desglosarlo en cuatro categorías que se exponen a continuación:

Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive y las situaciones reales. Como se señaló anteriormente, la calidad de un texto puede estar distante de su pertinencia. Cuando se habla de pertinencia se buscar encontrar una relación entre lo aprehensible, o el contenido potencialmente significativo, descrito por Ausubel (2002) y el medio o contexto en el que estudiante se encuentra (Horsley, 2013; Du Toit Visser, 2016). Es decir, se indaga por si lo que aprende el estudiante del contexto rural le permite en definitiva resolver problemas de su entorno especifico (UNESCO, 2014) y además proyectar el desarrollo de sus competencias en un mundo globalizado.

El contexto rural requiere aprendizajes específicos que permitan sortear las necesidades del contexto, solucionar problemas diarios y ofrecer alternativas de desarrollo local. Aunque enmarcados en su asignatura específica, los textos deben ofrecer problemas, situaciones de trabajo y aprendizaje que estén contextualizados con la realidad del estudiante, de modo que el punto de partida sean sus saberes previos, transformarlos a la luz de los nuevos aprendizajes y dar solución a su problemática concreta (Horsley, 2013). Esto no significa que se deban excluir conceptos o procedimientos, (algunas personas podrían pensar que los estudiantes rurales no requieren aprender cosas que estudiantes de la ciudad sí, lo cual resulta discriminatorio en todas sus dimensiones) significa que estos contenidos sean pertinentes, en su exposición y su desarrollo, además que demuestren una coherencia horizontal y vertical de conceptos y niveles de aprendizaje (Ivić et al., 2013).

Al tomar como punto de partida las situaciones reales y los problemas concretos del entorno (Tomlinson, 2011; Horsley, 2013), el estudiante comprenderá la importancia del nuevo conocimiento. Es verdad que conforme aumentan los grados, el conocimiento se hace más declarativo o abstracto, -si lo permite el término-, como sucede en los grados superiores de la

secundaria o la media; pero la presentación de los contenidos y su relación con la vida diaria podría ser motor de inspiración para solucionar problemas locales o la motivación para continuar la formación académica que responda a necesidades nacionales (UNESCO, 2014).

Contexto escolar. Cuando se habla de contexto escolar se hace referencia a situaciones particulares o propias que suceden al interior de las instituciones o sedes educativas rurales y tiene que ver con la disponibilidad y el uso de recursos, la propuesta curricular, los procesos de planeación o adaptación, el contenido pertinente de acuerdo con el contexto (Ivić et al., 2013), el desarrollo y las experiencias de aprendizaje (UNESCO, 2014). Aunque el uso de material concreto y de recursos específicos es fundamental para el aprendizaje, en ocasiones difícilmente se consiguen en el contexto rural; otras veces su costo los hace inasequibles, y en otras ocasiones son elaborados por el docente (Horsley, 2013). Sin embargo, algunos procesos de enseñanza requieren recursos fabricados industrialmente y los responsables de producción de textos deben presentar alternativas a dichos materiales solicitados con el fin de que el docente no requiera demasiado esfuerzo económico, sobre todo porque, en regiones empobrecidas, la necesidad de materiales es suplida con dinero de los docentes. De solicitarse materiales o instrumentos indispensables costosos (un microscopio, por ejemplo), deben usarse en la mayor cantidad de actividades posibles para que la adquisición se justifique.

Por otra parte, con relación a la organización o disposición del libro en unidades o secciones, en la revisión de referentes no se evidenció conceptos u observaciones asociadas a la disposición por partes o secciones de los libros de texto, esto es que su presentación física esté dividida de manera tal que puedan ser desarrollados en diversos momentos del año, sin perder continuidad. Sin embargo, y para que ello suceda, es fundamental una correlación horizontal y vertical de los contenidos, los niveles de aprendizaje y los grados escolares (Ivić et al., 2013). La razón es sencilla: muchos estudiantes en diferentes contextos rurales colombianos deben ausentarse de la escuela en determinados momentos del año, pues deben apoyar diversas labores del campo, mineras o de comercio agropecuario. En la medida de lo posible, los libros de texto pueden ser propuestos por módulos o secciones, puesto que la flexibilidad permitirá que los estudiantes que se ausentan de la escuela puedan continuar su aprendizaje en otro momento del año escolar. En este sentido, los aprendizajes incorporados a los libros de texto deben presentar información relevante y condensada (Du Toit Visser, 2016) y que permitan las adaptaciones correspondientes, de acuerdo con las dificultades de aprendizaje de los estudiantes (Horsley, 2013).

Aunque no es el ideal ni lo correcto, pero sí práctica recurrente, el libro de texto resulta en múltiples ocasiones es una guía para la planeación escolar. Por ello la organización modular, por secciones, unidades, guías, etc., podría permitir la adaptación en tiempos de clase, sobre todo para el docente nobel que se encuentra en una sede educativa unitaria.

Con relación a lecturas, casos de análisis, conflictos propuestos o situaciones de aprendizaje propios del contexto (UNESCO, 2014; Du Toit Visser, 2016), resulta fundamental reconocer maneras propias o tradicionales de enseñanza asociadas con las costumbres de las comunidades como, por ejemplo, estrategias autóctonas de resolución de conflictos. Esto no sólo mantiene las tradiciones, sino que los aprendizajes pueden tener mejor acogida entre los estudiantes.

Prejuicios y sesgos. Un libro de texto no debe promover ningún tipo de sesgos o prejuicios (Ontario Ministry of Education, 2008; Mahmood, 2011; Ivić et al., 2013) y debe estar libre de visiones estereotipadas, sobre todo de poblaciones tradicionalmente vulneradas o marginadas por asuntos de etnia, religión o género (UNESCO, 2014). En este sentido, es clave que las lecturas, las ilustraciones o fotografías, no discriminen, ridiculicen, minimicen o invisibilicen ningún grupo étnico. Posiblemente sin intención expresa, los libros de texto podrían incluir referencias a grupos étnicos, comunidades religiosas, lugares de origen, niveles económicos o identidades sexuales que puedan resultar discriminatorias (Du Toit Visser, 2016).

Por el contrario, lecturas, actividades o ilustraciones adecuadas generan espacios de inclusión de diversos grupos sociales y promover la equidad de género, tanto en el manejo del lenguaje como en disposición de las actividades (Ivić et al., 2013). El libro de texto puede contribuir a que el estudiante rural conozca otras realidades y las respete de la misma manera, además de exigir respeto por las propias (Mejía, 1991).

Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizaje en los estudiantes. Los libros de texto son un recurso fundamental para promover en las aulas de clase diferentes valores positivos que contribuyan a la formación integral ((Mejía, 1991). Entre los valores que un libro de texto debe promover están el trabajo colaborativo, el apoyo a quienes tienen dificultades de aprendizaje (Horsley, 2013), la comunicación asertiva, la convivencia armónica y sana, el aprovechamiento adecuado del tiempo y de los recursos, el cuidado esencial del medio ambiente, el respeto por los derechos humanos, el rescate de los valores culturales particulares de la región y

el aprendizaje del folclor y la estética de la comunidad local y la valoración de las expresiones culturales de otras regiones (UNESCO, 2014).

De la misma manera, los libros de texto pueden hacer hincapié en la economía local y los medios de producción como punto de partida de ejercicios, lecturas y solución de problemas (Ivić et al., 2013), o el cuidado de la salud, con estrategias sencillas que eviten enfermedades prevenibles en la comunidad y aprendizajes sobre la técnica y prácticas locales, en relación con la tecnología disponible en el contexto.

Entre los valores que deben promover los libros de texto, la cooperación y la autonomía resultan fundamentales para el aula de clase multigrado. El docente que atiende varios grados en el mismo salón de clases puede tener inconvenientes si sus estudiantes de grados superiores no logran desarrollar su trabajo de manera autónoma y dependen de las explicaciones repetitivas del docente. De igual manera, toda actividad desarrollada en el aula de clase debe promover la equidad, de modo que pueda reconocerse el trabajo y aportes de cada uno de los participantes de las actividades (Du Toit Visser, 2016). Es clave que el docente también pueda seguir con detalle la participación de las niñas, quienes suelen ser más tímidas en las actividades de grupo, principalmente en espacios rurales que mantienen prácticas de dominio predominantemente masculino (UNESCO, 2014).

2.6.4. Relación con la práctica docente

Aunque el libro de texto es orientado principalmente al trabajo del estudiante, es claro que influye directamente en la práctica docente, tanto en la planeación, en la ejecución del ejercicio pedagógico y en el proceso de evaluación. Esta situación necesariamente tiene que ver con las cuatro categorías que se mencionan a continuación:

Planeación. Un docente rural que tiene a cargo un aula multigrado y que no cuenta con suficientes recursos ni la formación específica de cada área, difícilmente podrá planear clases efectivas, significativas, con uso de recursos del entorno, dinámicas y llamativas, en las que sus estudiantes se diviertan aprendiendo. Un docente sin material concreto, sin formación y, sobre todo, sin tiempo (muchos docentes son agobiados con tareas administrativas de la escuela) resulta improvisando sus procesos de enseñanza, con las consecuencias que esto trae. Esta situación ha llevado a que muchos docentes en particular planeen su año escolar con base en el currículo propuesto por el libro de texto. No significa que sea lo adecuado, sin embargo, no se puede esperar

una planeación detallada y efectiva de un docente que tiene varios grados en su aula y que debe impartir varias asignaturas sin más recursos que viejos materiales o actividades que puede encontrar en la Internet. Por las necesidades y carencias planteadas al inicio, un libro de texto idóneo permitirá una adecuada planeación de tiempos, flexibilidad en su ejecución y momentos específicos de evaluación (UNESCO, 2014). En últimas palabras, el docente debe encontrar en el libro de texto una herramienta que le sea fiable que le sea una guía de trabajo efectivo.

En este contexto, los libros de texto pueden dar luces al docente sobre cómo organizar la planeación de clase, de modo que su estructura modulativa (unidades, guías, secciones, etc.) ofrezca criterios, de selección y adecuación del contenido educativo en tiempos y espacios (Horsley, 2013; Du Toit Visser, 2016). Para lograr lo anterior, una alineación horizontal entre los diferentes contenidos y de manera vertical, entre los diferentes niveles y grados puede resultar fundamental (Ivić et al., 2013), pero, sobre todo, que su foco se encuentre en la búsqueda de un desarrollo cognitivo y pensamiento creativo (Mahmood, 2011; Ivić et al., 2013). Es claro que la secuencia u organización de un libro de texto ha pasado por un proceso editorial cualificado y que su planeación o secuencia de aprendizaje es el resultado de un ejercicio editorial pertinente; sin embargo, el docente es responsable de leer su libro de texto, saber qué requiere para la ejecución de las actividades y hacer adaptaciones que permitan su ejecución de la mejor manera posible (Horsley, 2013).

También puede suceder que el libro de texto incluya tanto contenido que resulte casi imposible finalizarlo en el año escolar. En este sentido, los responsables de la producción editorial como el mismo colectivo docente deben revisar la relevancia de los contenidos, la coherencia, y lo que se espera de los estudiantes en términos de desempeños (Du Toit Visser, 2016), y que los mismos se encuentren directamente alineados con las estrategias evaluativas (Horsley, 2013). En esta organización o secuencia de aprendizaje las diferentes etapas didácticas deben ser explícitas, a saber: una introducción, la exposición de aprendizajes, diversos ejercicios de demostración y las actividades de evaluación (Du Toit Visser, 2016).

Finalmente, como el calendario de la escuela rural puede ser impredecible, el libro de texto podría permitir cierta flexibilidad en ello se pueden establecer interrelaciones de contenidos que eviten repeticiones y, sobre todo, que brinden al docente de herramientas de pensamiento crítico para el aprendizaje, desde la misma planeación didáctica (UNESCO, 2014).

Ejecución. En términos de la ejecución de las actividades de clase, lo primero que debe haber es un tratamiento pedagógico de los temas (Mejía, 1991). Esto implica que el libro de texto proponga estrategias claras en términos de las instrucciones (Ontario Ministry of Education, 2008). Las actividades, preguntas o tareas del libro de texto deben ser claras y sencillas, fáciles de comprender por estudiantes rurales en las que haya conexión significativa entre los conceptos y la manera de desarrollarlos (Ivić et al., 2013).

El texto a su vez debe evidenciar diferentes maneras de presentación tanto de la información como de los procedimientos, por ejemplo, con el uso de organizadores gráficos, ejercicios, preguntas que generen discusión, uso de ejemplos y de casos reales para su análisis (Ivić et al., 2013), (Du Toit Visser, 2016), así como estrategias de trabajo, individual, en equipo, o con el docente (UNESCO, 2014) y estrategias de recopilación de información y evaluación. Para los grados inferiores, es fundamental que presente lecturas adecuadas con la edad y la habilidad de lectura e interpretación. Un texto con frases complicadas, largas y de difícil interpretación obligará al docente a explicarlo varias veces y más le valdría exponerlo oralmente o dictar toda instrucción, lo que llevaría a centrar la enseñanza en el docente, y al libro de texto perder relevancia en el aula multigrado. En este sentido, si el libro de texto no es un recurso que promueva una relación clara y armónica entre el contenido y la forma de exponerlo, es muy probable que complique el ejercicio pedagógico, y seguramente el docente lo dejará de lado o utilizará este recurso de manera muy parcial.

Prácticas evaluativas. La correlación entre los objetivos de aprendizaje propuestos, la forma de exponer los conceptos y procedimientos y la forma de evaluar los aprendizajes debe ser establecida de antemano y hacerse explicita en el libro de texto, tanto en su matriz curricular como en sus apartados de evaluación (Mahmood, 2011). Esta correlación horizontal y vertical debe, por supuesto, estar alineada con la política curricular (Mejía, 1991; Ontario Ministry of Education, 2008; Horsley, 2013).

Se espera que un libro de texto que responda a las necesidades de la escuela rural presente diversas estrategias de evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; además de diversos momentos de evaluación: al inicio de la actividad de clase, (evaluación de saberes previos), durante el proceso, (evaluación continua) y al terminar un determinado ciclo o actividad (evaluación final) (Colbert de Arboleda et al., 2009). Las estrategias de evaluación deben contener un dominio conceptual (identificar un conocimiento), un dominio afectivo (reconocer sensaciones o

sentimientos) y un dominio psicomotor (elaborar algo) (Du Toit Visser, 2016). A su vez, deben presentarse diversas actividades de evaluación, como preguntas, asignación de tareas específicas o proyectos personales, que involucren análisis de situaciones aplicación de aprendizajes en las que se pueda ver claramente una introducción, la exposición de conceptos aprendidos la demostración de aprendizajes. De igual modo, actividades que generen realimentación al estudiante y que le permitan comprender la relevancia de sus aprendizajes en situaciones futuras (Du Toit Visser, 2016). En la medida de lo posible, las actividades de evaluación deben iniciar y terminar en el contexto del estudiante, es decir, que indaguen por situaciones particulares o necesidades y busquen estrategias para su solución.

Apoyo a la formación docente en ejercicio. Aunque algunos autores afirman que, en los países en desarrollo y en condiciones de recursos limitados, el centro de atención debe ser en la calidad de los libros de texto, por encima de la formación de los docentes (Moulton, 1997), es fundamental dejar en claro también que el uso de materiales impresos que no sean pertinentes podría resultar también un problema complejo. Poner la mira en la calidad del libro de texto por encima de la formación docente desconoce la trascendencia del ejercicio pedagógico y limita al docente a ser operador de un currículo, alguien que no puede aportar mucho, ni desde su experiencia, ni desde su formación, ni desde sus metas personales o profesionales.

En diversas ocasiones, a las escuelas rurales colombianas llegan libros de texto que los docentes no han evaluado de antemano, basados en metodologías para las cuales no han recibido la formación necesaria, y el uso del mismo se decide más desde los prejuicios que desde una evaluación colectiva a partir de criterios establecidos. En este sentido, todo libro de texto que llegue a escuelas rurales debe ser lo suficientemente flexible y comprensible para que el docente que tiene poca formación o acompañamiento pueda utilizarlo con los parámetros que se requieren (Horsley, 2013). El material puede ir acompañado de alguna sección específica o manual para el docente, donde indiquen estrategias o pautas que debe seguir (Ontario, 2006) y que brinde capacitación metodología propuesta en la secuencia de aprendizajes. El uso de plataformas virtuales puede ser de ayuda para encontrar recursos, contenidos ampliados, estrategias de evaluación que complementan la labor del texto y como medio de comunicación con docentes como centro de consulta. Lo mejor es que también haya oportunidad de capacitación y acompañamiento al docente en su ejercicio pedagógico y de manejo del libro de texto (Horsley, 2013).

3. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En educación, como en todas las ciencias sociales, existen fenómenos que generan interés por ser estudiados. Fenómenos como los comportamientos, las percepciones, los sentimientos, las emociones, o los procesos psicológicos de las personas que se relacionan con la práctica pedagógica deben ser abordados de manera que involucren su multidimensionalidad, puesto que esto define a las personas y su actuar, tanto más si se trata de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Para abordar científicamente fenómenos como los señalados anteriormente, se debe proponer un marco metodológico que permita comprender, en este caso puntual de la investigación abordada en este trabajo, las percepciones personales de los docentes sobre el uso del libro de texto.

Este marco metodológico busca establecer una ruta de abordaje de los objetivos que se han planteado en este trabajo, tanto los objetivos generales como los objetivos específicos, a saber:

- Analizar la percepción de docentes de instituciones educativas rurales multigrado sobre los libros de texto, en términos de calidad (física y desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo), pertinencia, referentes curriculares del Ministerio de educación de Colombia (MEN) y la relación con la práctica pedagógica (planeación, ejecución, evaluación y apoyo a la práctica).
- Establecer criterios generales de evaluación y adecuación de libros de texto para escuelas multigrado en contextos rurales, con el fin de contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

De los anteriores objetivos generales, se derivan los siguientes objetivos específicos que permiten comprender el fenómeno abordado:

- Identificar características que tienen los libros de texto que regularmente están en las escuelas, de acuerdo con la percepción que los docentes rurales tienen del mismo.
- Identificar la forma en que los docentes hacen uso del libro de texto en su planeación, ejecución, evaluación y como apoyo a la práctica pedagógica.
- Establecer criterios generales de evaluación y adecuación de libros de texto para escuelas multigrado rurales.

Con el fin de responder a los objetivos anteriormente trazados, se establece este marco metodológico en el que se exponen el paradigma de investigación (fenomenología), la ruta mixta de investigación, el diseño metodológico (triangulación concurrente), las etapas de trabajo, la población objeto de estudio y la muestra, el alcance del estudio, las técnicas e instrumentos de obtención de información, la técnica de análisis, tanto para los datos cuantitativos como para los datos cualitativos y, finalmente un apartado de ética y tratamiento de datos.

3.1. La fenomenología como paradigma y las experiencias de las personas

Una investigación es el conjunto de procesos sistemáticos, críticos o empíricos, que se aplican con el fin de estudiar un fenómeno o un problema y cuyo fin es establecer resultados que permitan ampliar el conocimiento del fenómeno indagado; esta definición será tanto para los enfoques cuantitativos cualitativos o mixtos (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Como se mencionó en el primer capítulo, y para el caso puntual de esta investigación, el fenómeno a abordar es la percepción que docentes rurales colombianos tienen de los libros de texto, y su propósito es generar un acercamiento exploratorio al conocimiento de su uso en la práctica pedagógica en contextos rurales. Esto permitirá proponer una forma específica de abordar el fenómeno, a partir de la evidencia que genera la misma investigación; para este caso, proponer algunos criterios fundamentales para la revisión o redacción de libros de texto dirigidos a las escuelas rurales. Interesa el libro de texto, pero no solo como un elemento que cumple un rol pasivo en el aula de clase —con contenidos o procesos—, sino como un recurso didáctico que influye en la práctica pedagógica. Para abordar este recurso-fenómeno y su relación con las personas que lo usan, es fundamental ubicarnos en un paradigma que permita comprender el fenómeno de manera integral. Es necesario antes indicar que se trata de un estudio exploratorio, toda vez que en la revisión bibliográfica y metodológica no se ha identificado antecedente alguno sobre la percepción de los docentes sobre el texto escolar para escuelas rurales multigrado.

Tras abordar los diferentes paradigmas, se pudo entender que la mejor posición para abordar el fenómeno en cuestión es la fenomenología, cuyo origen se remonta al matemático Edmund Husserl (1913). Como paradigma de investigación, la fenomenología ayuda a comprender la experiencia subjetiva de los fenómenos y la forma en que dicha experiencia se relaciona con el mundo que nos rodea. Su objetivo principal es comprender desde la interioridad del sujeto, las significaciones, el conocimiento de cómo se experimenta la vida social al describir contextos y situaciones, aspectos relativos a valores, a motivaciones y a las acciones manifiestan en las prácticas

colectivas. Busca obtener información sobre los participantes a partir de analizar, describir y comprender lo que un grupo objetivo tiene en común, de acuerdo con sus experiencias en torno a un problema o fenómeno (Hernández-Sampieri 2018).

Así las cosas, no es posible analizar un fenómeno social sin aceptar que está anclado en el significado que le dan quienes lo viven. Por ello se considera necesario abordar aspectos como los sentimientos, las emociones, los razonamientos y las percepciones y se explica el fenómeno desde la posición de los participantes para descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández-Sampieri, 2018). En concreto, este paradigma permite comprender la experiencia subjetiva de los participantes (docentes) y cómo interpretan su mundo (la práctica pedagógica, y en ella el uso del libro de texto).

3.2. Ruta mixta de investigación – justificación

Como ya se mencionó anteriormente, la realidad del libro de texto y la percepción del mismo que tiene el docente rural resultan fenómenos complejos que requieren un abordaje desde la multidimensionalidad que plantean. Se puede afirmar que dicho fenómeno complejo puede verse desde lo cuantitativo y lo cualitativo, en la medida en que criterios específicos como la idoneidad y la pertinencia se podrían cuantificar, es decir, pueden recibir una escala valorativa medible, en la medida en que se les asignen ítems calificables por medio de una escala valorativa. Sin embargo, otras categorías como la percepción docente sobre el libro de texto y su relación con la práctica pedagógica podrían resultar menos tangibles. (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Se concluye que la ruta mixta de investigación es la manera más apropiada de abordaje, según lo formulado por los mismos autores. Abordar esta investigación desde una ruta mixta permite obtener un panorama más completo del fenómeno y sus diferentes aspectos, dado que una ruta mixta representa un conjunto de procesos, organizado de manera sistemática, en los que se dilucida el pragmatismo y busca relacionar de manera favorable dos vías de información: por una parte, la recolección y análisis de datos cuantitativos y, por otro lado, la recolección y el análisis de datos cualitativos. La ruta mixta tiene como ventajas en este caso las siguientes:

- Ofrece una perspectiva más amplia del fenómeno.
- Potencia la creatividad teórica que permita vías o criterios de valoración.
- Analiza el fenómeno desde diversas variables; tangibles y menos tangibles.

En este sentido, la elección de una ruta mixta permite además obtener una primera percepción, con base en los resultados cuantitativos, de la realidad relacionada con el uso que hacen los docentes y las características específicas de los libros de texto usados en por docentes rurales en su práctica diaria; y, por otro lado, una segunda percepción, sea de contraste, confirmación o refutación, generada de los aportes cualitativos de los docentes.

3.3. Diseño metodológico de triangulación concurrente

Ahora bien, parte del trabajo de investigación consiste en relacionar de manera lógica y eficiente la información que se obtiene, tanto del proceso cuantitativo como del proceso cualitativo. Para lograr lo anterior, se revisan diferentes diseños metodológicos con el fin de encontrar el que permita establecer relaciones de contraste o de complementariedad entre los datos recopilados, De este modo se establece que el diseño acorde con la investigación presente es triangulación concurrente. Denzin (2009) ha descrito la triangulación como un medio para validar la investigación, puesto que se usa para confirmar o refutar los resultados obtenidos con diferentes métodos, fuentes de datos o teorías. El mismo autor describe cuatro tipos de triangulación: la metodológica, la de datos, la de investigadores y la de teorías. Es decir, el diseño de triangulación concurrente puede darse para todo el proceso investigativo o solamente para algunas de las fases.

Figura 5

Diseño metodológico de triangulación concurrente (elaboración propia).

Para efectos de esta investigación, se propone el diseño de triangulación concurrente para la fase de recolección, la interpretación de datos y el análisis (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018), pues hace referencia a la combinación de diferentes fuentes de datos obtenidos de manera

casi simultánea, para obtener una comprensión más completa del fenómeno, de modo que permita corroborar datos o información, triangulando o validando de manera cruzada datos cuantitativos y datos cualitativos, para aprovechar las ventajas de cada método (ver figura 5). Durante las fases de interpretación y discusión, se "triangulan" los resultados cuantitativos y los cualitativos, asunto que permite hacer comparaciones entre los mismos. Este diseño pretende que el investigador tenga una visión completa del problema de estudio, de modo que cada fuente de datos ofrece particularidades que posiblemente el otro no tenga. Así pues, la información se contrasta, se corrobora y se amplía o se refuta, con el fin de responder a los objetivos planteados.

3.4. Etapas de trabajo

Para dar respuesta al problema formulado y a las preguntas, y de acuerdo con el paradigma fenomenológico, y el diseño de triangulación concurrente, (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018) se plantea las fases de trabajo que se señalan en la figura 5.

Figura 6

Etapas de trabajo, diseño metodológico de triangulación concurrente (elaboración propia).

3.5. Planteamiento del problema

A partir de una revisión empírica sobre las características generales de libros de texto entregados a diferentes escuelas rurales, y en conversación con docentes rurales de diferentes instituciones educativas de departamentos como Putumayo, Meta y Boyacá, se pudo establecer que en general los docentes consideraban la necesidad de establecer acuerdos de evaluación y/o adecuación de los libros de texto, toda vez que en muchos casos la percepción de diversos docentes era que dichos textos no se ajustaban a sus necesidades o expectativas. A partir de esta experiencia desarrollada en años anteriores a la propuesta de nuestro trabajo de investigación, se establecieron diferentes preguntas, a saber:

- **Primera pregunta de investigación:** ¿Qué percepción tienen los docentes de los libros de texto con los que son dotados sus escuelas, en relación con la idoneidad, la pertinencia según el contexto, la ideología y adecuación con los referentes de calidad del Ministerio de Educación?

Este interrogante surge de las primeras conversaciones con docentes rurales y de la observación general de 2 colecciones de libros de texto con que han sido dotadas las escuelas rurales multigrado, en años anteriores. Esta pregunta, de corte cualitativo, orienta de manera general la propuesta de investigación y brinda las primeras luces de indagación teórica y metodológica. Claramente los criterios o categorías van precisándose en el ejercicio de revisión teórica.

- **Segunda pregunta de investigación:** ¿Se puede indagar por la relación que hay entre el libro de texto y la práctica pedagógica, esto es la planeación, la ejecución, la evaluación y los procesos formativos y de acompañamiento en ejercicio?

De las primeras observaciones empíricas se ha podido percibir que los docentes tienen maneras diferentes de usar los libros de texto, de acuerdo con diferentes intereses o propósitos, así como la experiencia y la formación. El rol que el libro de texto tiene en la práctica pedagógica podría influir en el aprendizaje de los estudiantes.

- **Tercera pregunta de investigación:** ¿Es posible establecer criterios generales en torno a las categorías anteriormente mencionadas que permitan tanto la revisión de libros de texto o su elaboración?

Este interrogante se deriva del anterior y se relaciona de la siguiente manera: si una muestra intencionada de docentes rurales, desde su experiencia y prácticas docentes, da a conocer su percepción sobre el libro de texto de acuerdo con criterios específicos, y dicha información es contrastada con la revisión de literatura detallada y sistemática, se podrían proponer criterios generales de evaluación, adaptación y/o selección de materiales impresos para las escuelas rurales multigrado del país.

3.6. Población objeto de estudio y muestra

La población objeto de este estudio es población docente rural colombiana, cuya práctica profesional, al momento de participar del estudio, se desarrolla en aulas de sedes educativas rurales multigrado (algunas de estas sedes rurales multigrado pertenecen a instituciones educativas urbanas), que viven en diversos departamentos del país. Los docentes participantes presentan las características generales, de acuerdo con lo establecido en el capítulo 2, en el apartado 2.3.3., "Los docentes rurales". De esta población se eligió una muestra intencionada.

Los participantes de la muestra fueron cincuenta y seis (56) docentes rurales de instituciones educativas oficiales, que cuentan con formación docente de normalista superior, licenciatura en diversas áreas del conocimiento, especialización, maestría, doctorado, o formación profesional diferente a la licenciatura. Docentes tanto de educación básica primaria (aulas multigrado) como de educación básica secundaria rural (aulas postprimaria y monogrado), pertenecientes a instituciones educativas rurales de los departamentos de Antioquia, Boyacá, Meta, Casanare, Putumayo, Cundinamarca, Nariño y Huila, con experiencia docente en el sector rural, que imparten clase en áreas obligatorias y fundamentales, de acuerdo con el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, y que usan libros de texto de diferentes editoriales en su práctica pedagógica.

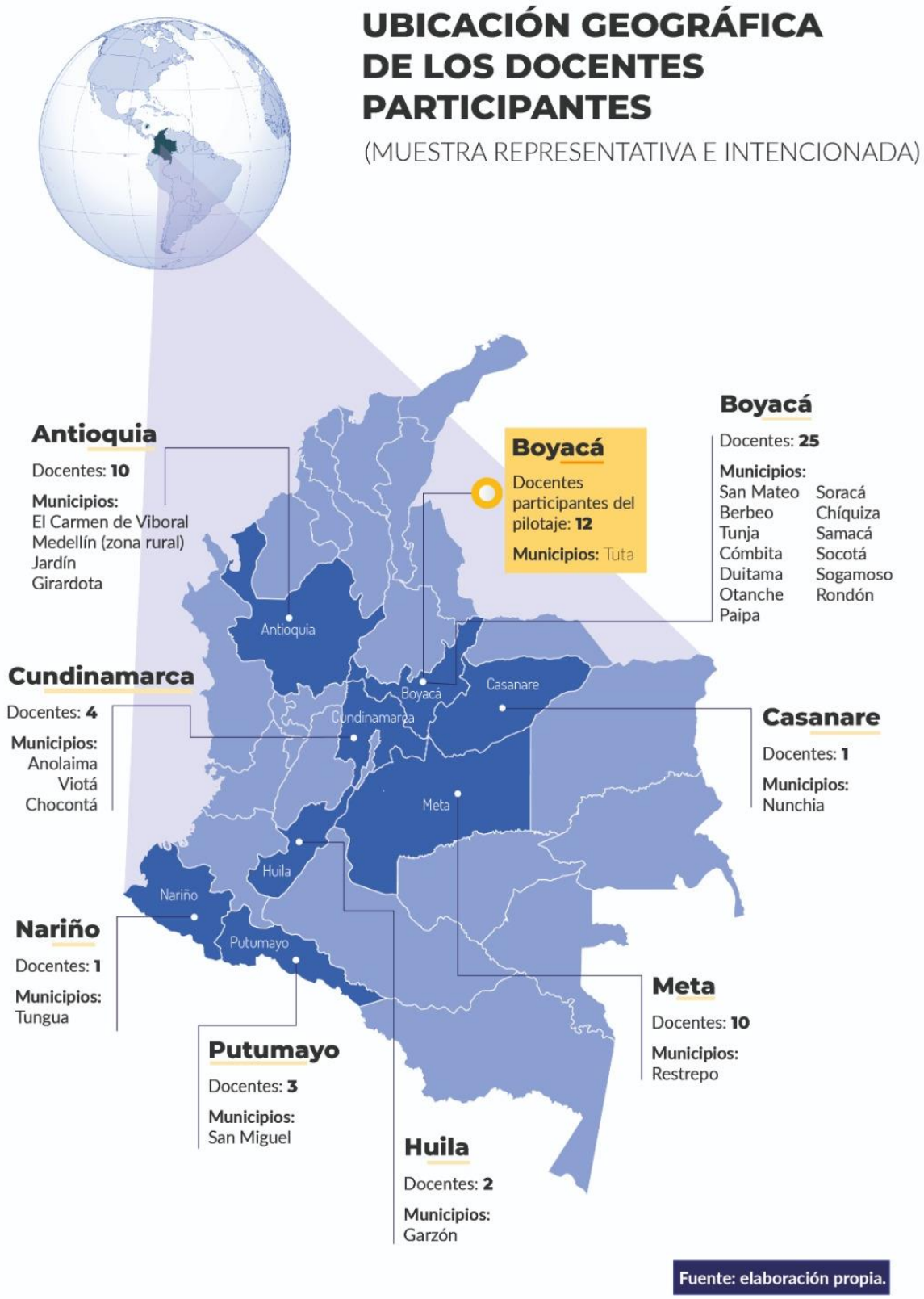


Figura 7
Muestra de la población objeto de estudio, número de participantes, departamentos y municipios de pertenencia, (elaboración propia).

La convocatoria fue hecha por correo electrónico en el que se señalaba la voluntariedad de la participación. Se aseguró que en el apartado de perfil incluido en el formulario estuvieran descritas las características del docente participante, cuya participación fuera voluntaria en la encuesta y en la entrevista semiestructurada. Es una muestra representativa intencionada no probabilística. Para el pilotaje de la primera versión del cuestionario de percepción docente hubo participación de un primer grupo de 12 docentes de la Institución educativa rural El Cruce, (Tuta, Boyacá). Sus aportes permitieron hacer ajustes a su primera versión, De igual manera, se tuvo en cuenta el Código Ético de Integridad y Buenas Prácticas, (2018), de la Universidad de Barcelona, sobre el tratamiento de datos personales.

3.7. Alcance del estudio

Como se señaló anteriormente, esta investigación se enmarca en la categoría de estudio exploratorio. Según Hernández Sampieri, (2018) un estudio exploratorio indaga por fenómenos o problemas poco estudiados o que no han sido abordados en el contexto determinado. El mismo autor señala que un estudio exploratorio pretende ofrecer información inicial, para establecer la validez de desarrollar un estudio más amplio en este sentido o analizar el fenómeno, permite establecer variables por indagar, indicar prioridades en futuros estudios y sugerir hipótesis de trabajo.

El carácter exploratorio tiene como objetivo abrir un espacio de indagación al respecto de la pertinencia y calidad en los libros de texto, que si bien ha sido abordado en Europa (Ivić et al., 2013) (Fey y Matthes, 2018), y en Latinoamérica por la red IARTEM (Carbone et al., 2021), sobre la percepción de estudiantes rurales sobre los libros de texto (de Souza y Dias Garcia, 2021), en la revisión de literatura no identificó investigación alguna que aborde la percepción de los docentes rurales sobre el uso del libro de texto, ni en aspectos de calidad o pertinencia, ni en el uso de los mismos en su práctica pedagógica. Posiblemente el problema que en esta investigación se aborda se ha comentado anteriormente de manera tangencial en investigaciones sobre la práctica pedagógica, sin embargo, esta investigación propone acercamientos a un tópico de investigación que no ha sido del todo explorado y que relaciona dos conceptos: el libro de texto y la percepción docente sobre dicho uso.

3.8. Técnica e instrumento de recopilación de información cuantitativa

En este apartado se expone lo correspondiente a la recopilación de la información cuantitativa, esto es el diseño de la primera versión del instrumento, la validación, los ajustes, la versión final, la técnica de recopilación y la validez interna y externa.

3.8.1. Elaboración y validación del cuestionario de percepción docente

En fenómenos sociales, uno de los instrumentos básicos más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández Sampieri, 2018, citando a Chasteauneuf, 2009). Con base en la revisión bibliográfica presentada en el marco teórico y a modo de dar respuesta a los objetivos del estudio, se seleccionaron cuatro dimensiones de indagación que buscan recabar información sobre cuatro aspectos fundamentales de la práctica pedagógica y su relación con el libro de texto. Cada dimensión a su vez se dividió en categorías y cada categoría está compuesta de ítems evaluables cuantitativamente.

Una primera versión del cuestionario de percepción docente fue sometido a revisión por parte de 3 expertos docentes con formación de doctorado, a saber:

- Una docente universitaria, con formación de doctorado, y experiencia de diez años en formación de docentes para aula multigrado, quien se desempeña formadora de tutores del Programa Todos a Aprender, del Ministerio de Educación Nacional. Propone la elaboración de ítems específicos por cada categoría y su correspondiente escala valorativa.
- Dos docentes con formación de doctorado y expertos en elaboración y uso de libros de texto para escuelas rurales, quienes hacen una lectura juiciosa del cuestionario, con el fin de evaluarlo en términos de claridad en la formulación y pertinencia de los mismos.

Con base en las observaciones dadas por los expertos señalados anteriormente, se elabora una segunda versión del cuestionario, que fue validada con 12 docentes rurales de la Institución Educativa Rural El Cruce, del municipio de Tuta, Boyacá. Esta validación permitió conocer si los ítems eran claros y su organización adecuada y si había incoherencia o redundancia en los mismos.

Estructura. El cuestionario de percepción docente consta de tres apartados. El primero corresponde a los términos del consentimiento informado, es decir la confirmación de su participación voluntaria. Está directamente relacionado con los criterios de tratamientos de datos del Comité de Ética de la Universidad de Barcelona y la normativa vigente para el tratamiento de datos en estudios en los que intervienen personas. Consta de preguntas cerradas (Sí - No) sobre la participación voluntaria en el estudio. Un segundo apartado del cuestionario recaba información sobre el perfil del participante; esto es edad, género, tipo de formación docente, experiencia en aula, tipo de aula y de escuela en la que labora, departamento o municipio. Finalmente, presenta un tercer apartado con las categorías, subcategorías y los ítems correspondientes de indagación, como se puede observar en la tabla 3, con sus códigos asignados:

Tabla 3

Ítems del cuestionario de percepción docente, organizados por dimensiones y categorías (elaboración propia).

Dimensiones y categorías	**Referente teórico**	**Ítems de indagación**
1. Calidad		
1.1. Calidad física	Ver pág. 76	Los libros de texto tienen un formato adecuado y diagramación acorde con la edad, nivel educativo o visión del estudiante.
		Tienen lenguaje y vocabulario sencillos para los estudiantes.
		Están organizados por secciones definidas (unidades o guías) que permiten dosificar los contenidos de acuerdo con el ciclo escolar.
		El papel del que están hechos permite leer adecuadamente.
		Los colores, los dibujos y la letra son adecuados para el grado y la edad.
		El material del que están hechos permite que el material sea resistente al uso.
		La encuadernación es resistente al uso colectivo y por varias temporadas en aula de clase.
		Observaciones (permite que el docente o la docente participantes agreguen información relevante sobre la subcategoría)
1.2. Idoneidad Conceptual o procedimental	Ver pág. 77	Los libros de texto proponen títulos, actividades y lecturas que generan interés por aprender.
		Sus actividades, lecturas, actividades o estrategias de trabajo generan pensamiento creativo, análisis de situaciones y posición razonada para el contexto rural.

		Proponen actividades individuales y en grupo para dentro y fuera del aula de clase.
		Las imágenes y fotografías apoyan el aprendizaje y están directamente relacionadas con las lecturas y los ejercicios.
		Presentan secuencialidad, progresión y profundidad de contenidos de acuerdo con el grado y la edad del estudiante.
		Los contenidos (conceptos, procedimientos, lecturas, actividades, etc.) están basados en los Estándares básicos de competencias U otros referentes de apoyo curricular.
2. Relación con referentes curriculares del MEN		
2.1. Alineación con referentes	Ver pág. 79	Los contenidos (conceptos, procedimientos, lecturas, actividades, etc.) están basados en los Estándares básicos de competencias U otros referentes de apoyo curricular.
		Presentan un instrumento (matriz o planeador, etc.) que indica relación de su contenido con los referentes de apoyo curricular.
		Son acordes y/o adaptables a los planes, programas y actividades de la Institución educativa.
		Privilegian el desarrollo de competencias por encima de la acumulación de conceptos.
		Las actividades de evaluación son acordes con los referentes de apoyo curricular.
		Observaciones
2.2. Idoneidad conceptual o procedimental	Ver pág.80	Las lecturas, las actividades, los conceptos y los procedimientos están libres de errores o imprecisiones.
		los contenidos son actualizados en eventos o nuevos descubrimientos e inventos en el área curricular.
		En general, los libros de texto son idóneos (adecuados o apropiados) para los estudiantes de contexto rural.
		Observaciones
3. Pertinencia		
3.1. Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive	Ver pág. 81	Los libros de texto son pertinentes porque promueven competencias específicas, necesarias para la vida en contexto rural.
		Toman como referencia y punto de partida situaciones o casos específicos que permiten aplicar los aprendizajes adquiridos.

el estudiante y situaciones reales		Sus lecturas, actividades, imágenes o fotografías están contextualizadas a la región.
		Están sustentados en un modelo educativo específico para el contexto rural.
		Observaciones
3.2. Contexto escolar	Ver pág. 82	Los libros de texto están contextualizados porque se integran a las estrategias didácticas y los recursos educativos de la institución y del entorno.
		Permiten su adaptación a tiempos y situaciones específicas de la institución rural.
		Promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para el contexto rural.
		Presentan actividades que involucran uso de la tecnología disponible en su contexto.
		Los materiales y recursos que solicitan para los trabajos o las actividades son de fácil adquisición.
		Observaciones
3.3. Prejuicios y sesgos	Ver pág. 83	Las lecturas, ilustraciones o actividades son incluyentes y equitativos en aspectos de raza, género, orientación sexual o creencia religiosa.
		Están exentos de discriminación por lugar de vivienda, origen campesino o indígena, o por recursos económicos.
		Observaciones
3.4. Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizajes en los estudiantes	Ver Pág. 84	Los libros de texto promueven valores porque presentan actividades de trabajo colaborativo y equidad.
		Las actividades incluidas promueven la comunicación asertiva y la convivencia entre los estudiantes y con el docente.
		Buscan el aprovechamiento adecuado y la conservación de los recursos naturales.
		Enfatizan en el respeto por los derechos de los demás, el rescate de los valores culturales como el folclor, las costumbres familiares, los medios de producción y la economía local.
		Estimulan el cuidado de la salud personal y de la comunidad.
		Observaciones
4. Relación entre la práctica docente y libros de texto		
4.1. Planeación	Ver pág. 85	Los libros de texto se relacionan con la planeación docente en tanto que promueven una integración curricular, necesaria en el aula multigrado.

		Son un referente fundamental para la organización del año escolar.
		Su organización interna (capítulos, unidades o secciones) es flexible y se adapta al calendario escolar de la escuela multigrado.
		Su contenido se desarrolla fácilmente durante el año escolar.
		Observaciones
4.2. Ejecución	Ver pág. 86	Centran el aprendizaje en el estudiante.
		Cuando usa el libro de texto, el docente es un orientador del aprendizaje.
		Promueven competencias básicas como comprensión lectora, producción escrita, indagación científica, pensamiento matemático, formación ciudadana y social, etc.
		Sus instrucciones y lecturas son sencillas, de modo que el docente no debe explicarlas de nuevo.
		Si se desarrollan adecuadamente, ofrecen mejores resultados que programar una clase sin libros de texto.
		En general, son un apoyo o soporte a la práctica docente.
		Contienen actividades que acercan la familia y la comunidad a la escuela multigrado.
		Proponen estrategias de organización de tiempo, espacio y actividades didácticas específicas de la escuela multigrado.
		Observaciones
4.3. Prácticas evaluativas	Ver pág. 87	Los libros de texto presentan actividades con diferentes estrategias de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.
		Las estrategias evaluativas están directamente asociadas al contexto particular del estudiante de escuela multigrado.
		las actividades evaluativas se adecúan al tiempo y al espacio educativos y relacionan diversas áreas del conocimiento.
		Las actividades evaluativas van más allá de respuestas pasivas o memorísticas y promueven el aprendizaje por competencias.
		Proponen diversas estrategias de evaluación formativa y sumativa como selección múltiple, preguntas o actividades prediseñadas, ejercicios de comprensión, producción escrita, etc.
		Proponen estrategias para la evaluación de la práctica y el ejercicio docente.
		Observaciones

4.4. Apoyo a la práctica docente	Ver Pág. 87	Los libros de texto apoyan la formación docente porque son acompañados de algún tipo de capacitación, formación vivencial u online que permite a los docentes actualizarse.
		Están acompañados de algún manual de uso o instrucciones.
		Permiten al docente aprender o reforzar conceptos o procedimientos específicos de las áreas que no recuerda o que no necesariamente tendría que saber por su especialidad de formación.
		Permiten realimentación o evaluación por alguna vía (online, acompañamiento *in situ*) o modalidad.
		Observaciones

Finalmente, a cada ítem se le asignó una escala de calificación de 1 a 7, en el que 1 significa "totalmente en desacuerdo" y 7 "totalmente de acuerdo".

3.8.2. Técnica de recopilación de información cuantitativa

Se enviaron correos electrónicos a 60 instituciones educativas rurales de Antioquia, Boyacá, Caldas, Casanare, Cundinamarca, Huila, Nariño y Putumayo, con una carta dirigida a rectores rurales en la que se les invitaba como institución a participar voluntariamente de la investigación, con el fin de que fuera enviada a su vez a los docentes. La respuesta fue, en su mayoría, negativa. Hay que tener en cuenta que la invitación se hizo en tiempo de emergencia por pandemia mundial de Covid 19, muchos rectores que recibieron el correo con la invitación seguramente no lo compartieron con sus docentes a cargo, o habiéndolo compartido, los docentes no participaron, debido a las dificultades de conectividad y uso del correo electrónico en los diferentes territorios.

Se optó entonces por una muestra representativa e intencionada, de la que hacen parte los docentes que respondieron a los correos electrónicos, y otros colegas docentes rurales que cumplían con los criterios de selección, a quienes se les enviaron invitaciones personales. La recopilación de la información se realizó entre junio y noviembre de 2022, momento del año en el que, en teoría, los docentes a se habían incorporado a sus instituciones educativas, después de la pandemia. El cuestionario se compartió por correo electrónico a los docentes interesados en participar en la investigación, previa autorización del procedimiento por parte del Comité de doctorado.

3.8.3. Validez del cuestionario

Validez interna. Como se señaló anteriormente, el cuestionario de percepción docente fue revisado y validado por expertos en educación rural, con formación de doctorado y experiencia docente y en elaboración de libros de texto para contexto rural. Esta validación es de suma importancia, toda vez que personas expertas en educación rural, en elaboración de material didáctico para contexto rural y en formación de docentes multigrado hacen precisiones de contenido y metodología que permiten ajustes precisos al instrumento propuesto.

Validez externa - análisis de fiabilidad con Alfa de Cronbach: El coeficiente de alfa de Cronbach es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, sobre todo en situaciones en las que las cualidades o categorías por analizar no son suficientemente cuantificables, pero sus sub-ítems sí, de modo que se espera por medio de esta herramienta encontrar correlaciones entre los sub-ítems o variables de cada ítem. El alfa de Cronbach cuantifica el nivel de fiabilidad de una escala de medida para un concepto incuantificable (la percepción) organizado a partir de un número determinado de variables que sí pueden tener una escala de cuantificación. La escala valorativa del coeficiente de Alfa de Cronbach es de 0 a 1, en el que 0 significa nula confiablidad y 1 representa máxima confiabilidad. (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Se midió a fiabilidad del instrumento con el modelo de Alfa de Cronbach, tanto para el conjunto de los 59 ítems cerrados, como para cada dimensión y sus categorías. Los resultados se presentan en las tablas a continuación:

Tabla 4

Fiabilidad del total de ítems, (fuente SPSS).

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,987	,987	59

Tabla 5

Fiabilidad, dimensión de Calidad, (fuente SPSS).

Estadísticas de fiabilidad, calidad física

Alfa de Cronbach	N de elementos
,910	7

Estadísticas de fiabilidad, desarrollo de aprendizaje y pensamiento creativo

Alfa de Cronbach	N de elementos
,909	5

Tabla 6

Fiabilidad, dimensión de Relación con referentes curriculares MEN, (fuente SPSS).

Estadísticas de fiabilidad, alineación con referentes de apoyo curricular de MEN

Alfa de Cronbach	N de elementos
,904	5

Estadísticas de fiabilidad, idoneidad conceptual y procedimental

Alfa de Cronbach	N de elementos
,758	3

Tabla 7

Fiabilidad, dimensión de Pertinencia, (fuente SPSS).

Estadísticas de fiabilidad, relación con lo aprehensible y el medio en que vive el estudiante

Alfa de Cronbach	N de elementos
,915	4

Estadísticas de fiabilidad, contexto escolar

Alfa de Cronbach	N de elementos
,941	5

Estadísticas de fiabilidad, prejuicios y sesgos

Alfa de Cronbach	N de elementos
,902	2

Estadísticas de fiabilidad, valores positivos que permiten otro tipo de aprendizajes

Alfa de Cronbach	N de elementos
,957	5

Tabla 8

Fiabilidad, dimensión de Práctica docente, y sus categorías, (fuente SPSS).

Estadísticas de fiabilidad, planeación

Alfa de Cronbach	N de elementos
,921	4

Estadísticas de fiabilidad, ejecución

Alfa de Cronbach	N de elementos
,953	8

Estadísticas de fiabilidad, prácticas evaluativas

Alfa de Cronbach	N de elementos
,929	6

Estadísticas de fiabilidad, apoyo a la práctica docente

Alfa de Cronbach	N de elementos
,792	4

Las tablas anteriores permiten observar que los resultados del análisis de validez externa hechos a partir de la fiabilidad dada por el Alfa de Cronbach son confiables y se encuentran entre el rango de confiabilidad indicado anteriormente.

3.8.4. Procedimiento para el análisis cuantitativo

Luego de obtener el cuestionario completado por los participantes, se procede a descargar el formulario en formato de Excel para su posterior paso al programa SPSS, (*Stadistical Package for the Social Sciences*) Versión 27, de la compañía IBM. El programa SPSS permite realizar análisis cuantitativo de los datos del formulario. Se elige este programa por estar disponible por su fiabilidad, reconocimiento, facilidad de uso y disposición en el repositorio de la Universidad de Barcelona.

La primera actividad en este programa es cargar la información del Excel. Luego, etiquetar las variables. Se usa un código que indica el apartado si la variable corresponde al apartado correspondiente al *Consentimiento informado*, a *Perfil del participante* o a las *Categorías, subcategorías e ítems de indagación*. Esta última está dividida en cuatro categorías de indagación, según se puede ver en la tabla anterior (X) se les asignó código correspondiente.

Después de haber establecido códigos para las Categorías se hace modificación en la columna de "nombre del participante". A cada caso se asignó un *Código de participante*, que corresponde a la primera tetra del departamento de origen del participante, luego un número que indica su orden entre los participantes de dicho departamento y luego otro número que indica su consecutivo de participación en el universo total de participantes.

Posteriormente se establece tanto los valores para las escalas cuantitativas de la siguiente manera:

- 1 "Totalmente en desacuerdo"
- 2 "Muy en desacuerdo"
- 3 "En desacuerdo"
- 4 "Ni de acuerdo ni en de acuerdo"
- 5 "De acuerdo"
- 6 "Muy de acuerdo"
- 7 "Totalmente de acuerdo"

Igualmente, se establece la *medida* de las variables. Aquellas variables cerradas (1 a 7) se parametrizaron como *medidas ordinales* y las variables abiertas (asignaturas, observaciones), *medidas nominales*. A la variable edad se le asigna *medida escalar*. Posteriormente se elimina la columna con información de correo electrónico.

Finalmente, cargada la información, etiquetado cada caso como se señaló anteriormente estableciendo las medidas y el valor de las escalas, se procedió a hacer análisis estadístico. Para ello se establecieron análisis descriptivos de frecuencias de cada subcategoría e ítem relacionado, asunto que permitió obtener valores de tendencia central como media, mediana y modo, así como medidas de dispersión como desviación estándar y varianza, por cada subcategoría descrita en el formulario y presentada en la tabla anterior.

Después, algunos ítems interesantes para recabar información que responda a los objetivos planteados, se cruzaron con las variables Años de experiencia docente y Formación profesional, pertenecientes al apartado de Perfil del participante. Esto permitió tener información específica sobre los ítems indagados y encontrar diferencias interesantes entre niveles de formación y años de experiencia en un mismo ítem indagado.

3.9. Técnica e instrumento de recopilación de información cualitativa

Para comprender el fenómeno de manera integral, se estableció la forma de recopilación de información que abordara aspectos de percepción personal y experiencias propias de los docentes sobre el libro de texto y su uso en las aulas de clase, que nos permitiera ampliar, confrontar o validar la información recogida en el cuestionario cuantitativo. Para ello se propuso una entrevista

semiestructurada con la que, a modo de diálogo con los docentes participantes, se pudiera recabar información valiosa sobre el objeto de estudio.

3.9.1. Entrevista semiestructurada

Podemos definir, en términos de este estudio que una entrevista semiestructurada es el encuentro o reunión para conversar e intercambiar información entre alguien interesado en un fenómeno o problema de investigación (el entrevistador) y otra u otras personas que poseen una visión particular del fenómeno (los entrevistados), información que es relevante sea por su experiencia personal colectiva, profesional, o por su conocimiento al respecto. Dicha entrevista tiene un punto de partida, generalmente unas categorías que se derivan del fenómeno principal. En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto al fenómeno de interés. Díaz-Bravo et al (2013, p. 163) señalan que una entrevista semiestructurada es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistado obtiene información del entrevistado de forma directa. Si se generaliza una entrevista sería una conversación entre dos personas por el mero hecho de comunicarse, en cuya acción la una obtendría información de la otra y viceversa. En tal caso los roles de entrevistador / entrevistado irían cambiando a lo largo de la conversación.

La entrevista no se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una investigación. También hay que recordar que las entrevistas semiestructuradas tienen mayor flexibilidad y mantienen uniformidad según los propósitos de estudio. Permite que los entrevistados expresen su punto de vista de manera relativamente más abierta que si lo hicieran en una entrevista estructurada o una encuesta.

Martínez, M. (2000) plantea que para desarrollar entrevista semiestructura, además de contar con una guía de entrevista, es necesario seguir otras recomendaciones importantes como las siguientes: El lugar es fundamental, se debe seleccionar en lo posible un lugar agradable que favorezca el diálogo profundo con el entrevistado. Actualmente, con el desarrollo de las comunicaciones por Internet, muchas entrevistas se desarrollan en línea. Es importante explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla, y sólo tomar los datos personales apropiados para la investigación. En todo caso, datos personales que no sean relevantes para la investigación no deben ser tomados.

La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible. Es clave que el entrevistado sienta libertad de expresarse, que pueda contar su experiencia vivencial, pues de la misma manera la información que surja podrá resultar interesante. No interrumpir el curso de la intervención y permitir que trate otros temas que se puedan relacionar con las preguntas. Por el contrario, sin el ánimo de dirigir las respuestas, discutir sobre su opinión o mostrarse en desacuerdo, invitar al entrevistado a profundizar o aclarar aspectos relevantes con el propósito de la entrevista.

Para el caso de esta investigación se preparó una entrevista semiestructurada, que se desarrolló con diez docentes participantes del estudio. Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes:

- Las respuestas escritas en los apartados de "observaciones" de cada subcategoría, en el cuestionario cerrado de recopilación de información cuantitativa.
- Se buscó representatividad de departamentos de Colombia, que los docentes participantes fueran de diversas partes del país.
- De igual modo, que existiera variedad en el tipo de formación (normalista superior, licenciatura, especialización, maestría, doctorado y profesionales no licenciados).
- Principalmente, su Interés en participación, aspecto en el formulario contestado

3.9.2. Preguntas de la entrevista

A continuación, la tabla 6 presenta la estructura y las preguntas formuladas a los diez docentes participantes:

Tabla 9

Preguntas de la entrevista semiestructurada (elaboración propia).

Calidad *¿Qué entiende por calidad en un libro de texto?*	
1.1. Calidad física	Calidad física del material, en función del uso continuo y prolongado en el tiempo, tipo de papel, formato, resistencia, los dibujos, tipo de letra, organización por secciones.

1.2. Desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo	Percepción de los docentes participantes sobre si los textos promueven aprendizajes significativos.
Relación con referentes de apoyo curricular Conocimiento de los docentes participantes sobre los referentes de apoyo curricular y su objetivo y su percepción sobre el objetivo de los mismos. *¿Qué referentes de calidad establecidos por el MEN puede referenciar y cuál es el objetivo de ellos?*	
Pertinencia **Percepción de los docentes participantes sobre lo que significa que un texto sea pertinente para el contexto rural.** *¿Qué significa que un texto sea pertinente para el contexto rural?* *¿Qué tipo de aprendizajes no conceptuales espera encontrar en un libro de texto y por qué estos son fundamentales?*	
3.1. Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales	El libro de texto en relación directa con los aprendizajes significativos y el contexto de los estudiantes, además de partir de situaciones reales para exponer su desarrollo didáctico.
3.2. Contexto	El libro de texto se adapta a las necesidades y situaciones de la vida escolar, esto es la disposición de recursos,
3.3. Prejuicios y sesgos	El libro de texto presenta sesgos de raza, religión o condición social y económica.
3.4. Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizajes	El libro de texto trasmite otro tipo de aprendizajes fundamentales no conceptuales.
Relación entre la práctica docente y los libros de texto *¿Cómo usa generalmente el libro de texto en su ejercicio docente, en la planeación, en el desarrollo de la clase y en la evaluación?*	
4.1. Planeación	El libro de texto como herramienta de planeación del ciclo escolar.

4.2. Ejecución	El papel que cumple el libro de texto en el desarrollo de la clase.
4.3. Evaluación	La percepción del docente sobre las estrategias de evaluación presentes en el libro de texto.

Las preguntas anteriores son un punto de partida para indagar, confrontar o confirmar la información dada por los participantes seleccionados, en el cuestionario de percepción docente. En algunas entrevistas, las preguntas tuvieron ligeras modificaciones, en tanto que la discusión daba relevancia a aspectos que podrían ser de sumo interés.

3.9.3. Validación de entrevista semiestructurada

Se solicitó a dos expertos en investigación en educación rural su opinión sobre las preguntas, en términos de claridad, sencillez y objetividad, según las categorías de análisis. Las dos personas seleccionadas para la validación son docentes universitarios de facultades de educación, con experiencia de investigación en campo con docentes de contextos rurales, quienes de manera voluntaria y sin retribución alguna aceptaron revisar las preguntas de la entrevista semiestructurada.

3.10. Técnica de análisis de contenido

Para el análisis de la información recopilada, tanto en las entrevistas como en la revisión de material, se propone utilizar la técnica de análisis de contenido, definida y explicada por Andréu (2000). Esta es una técnica de interpretación de textos (escritos, grabados, filmados, etc.) y toda fuente que tenga registros de datos, entrevistas, discursos, protocolos, cuya finalidad sea contener información que pueda ser leída e interpretada y permita conocer aspectos y fenómenos de la vida social. Esta técnica se basa en la lectura como instrumento de recolección de información que sigue el método científico (lectura objetiva, replicable sistemática) y que combina la observación y la producción de datos, la interpretación de estos y su posterior análisis.

A propósito del análisis, los datos pueden ser interpretados de manera directa o según su sentido latente. Un dato directo o explícito se refiere a lo que el autor dice, y un sentido latente, que puede ser lo que el autor realmente quiere decir. Lo importante de este tipo de análisis es que se debe tener en cuenta el contexto en el que sucede la situación de recolección de información. El

contexto es un marco de referencia para inferir del texto. Andreu señala que texto y contexto son dos aspectos fundamentales del análisis de contenido (p. 2).

Por otro lado, López Noguero (2002), citando a Berelson (1952) sostiene que el análisis de contenido es una técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación. De esta afirmación se debe rescatar el término "objetividad" que es precisamente lo que permite al estudio y su análisis verificable y reproducible. A su vez, el análisis de contenido debe permitir una sistematización ordenada.

El término "cuantificable" en la definición anterior puede llevar a discusiones. Para términos de esta investigación, la cuantificación será la capacidad de cifrar la información (saber en qué porcentaje o con qué regularidad un código, referido a una categoría de una familia específica aparece en cada uno de los diarios de campo). En este sentido, se desarrolla como metodología el análisis de contenido de índole cualitativo. El autor señala que la técnica de análisis de contenido se diferencia de otras técnicas relacionadas con textos de la siguiente manera (p. 9): "la técnica de análisis lingüístico estudia el contenido solamente en términos de describir el funcionamiento de las palabras, mientras que el análisis de contenido busca saber qué hay detrás de las palabras. Se diferencia también del análisis documental en la medida en que éste busca representar u organizar el contenido con miras a ser aprovechado como material de consulta, posiblemente de estudios ulteriores".

El análisis de contenido busca inferencias y explicaciones en medio de una realidad dada, mediante lo que las palabras o frases esconden. Se diferencia del análisis textual, porque este último se basa exclusivamente, pero el análisis de contenido puede verse influido por situaciones textuales y no textuales como, por ejemplo, situaciones del contexto de la clase que no precisamente quedaron registradas por escrito. De igual forma, Andreu (2009, p.10) señala que los componentes del análisis de contenido son los siguientes:

- Determinar el objeto o tema de análisis: Busca identificar qué se quiere investigar, qué bibliografía existe al respecto, qué marco teórico encaja, cuál es la unidad de análisis por usar. Claramente, determinar un problema es seleccionar una situación o un comportamiento, enmarcado en un contexto y unas personas. De allí surgen preguntas que han de aclararse. Luego de ello, buscar la bibliografía como marco teórico. Posterior a esto,

se debe seleccionar la unidad de análisis. Por unidad de análisis se entiende el documento o documentos por analizar.

- Determinar las reglas de codificación: El tratamiento del material incluido en la unidad de análisis es básicamente codificarlo. El texto se descompone siguiendo una ordenación por palabras o números, y que se convierten en unidades que permitirán la descripción precisa de sus características. Dentro de las reglas de codificación encontramos las siguientes: Presencia o ausencia de elementos o referencias, frecuencia, intensidad, dirección, orden o contingencia.
- Determinar el sistema de categorías: categorizar significa clasificar elementos por diferenciación, por analogía, a partir de criterios definidos anteriormente. Clasificar elementos o palabras en categorías implica buscar en ellas lo que tienen en común con otras.
- Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización: implica que los datos se han obtenido con independencia del suceso, instrumento, o persona que los recopila. Se consideran fiables los datos que permanecen constantes en todas las variaciones del proceso de análisis.
- Hacer inferencias: inferir es explicar, encontrar lo que hay en un texto. Se buscan conclusiones, o explicaciones (explícitas o implícitas) a fenómenos. En este proceso, las inferencias que pueden darse son tantas como las que pude haber en otra técnica a partir de variables.

3.11. Apartado de ética, protección de datos personales

La ética de la investigación con seres humanos, como es el caso de nuestra investigación, considera seis principios básicos; a) honestidad; b) responsabilidad y rendición de cuentas; c) Fiabilidad; d) Rigor; e) Respeto y, por último, f) Independencia, trascendiendo los límites geográficos, culturales, económicos, legales y políticos. Los investigadores están obligados a garantizar que se cumplan solo por el hecho de incluir seres humanos como muestra de estudio y, claramente, para seguir los principios que, como doctorandos de la Universidad de Barcelona, y según el Código Ético de Integridad y Buenas Prácticas (2018) se deben cumplir. A continuación, se señala cómo la manera en que se aborda cada uno de los principios expuestos:

- Honestidad: este criterio como investigadores lo aplicamos en la totalidad del trabajo, tanto en la etapa experimental como en la de campo: en la formulación inicial de la problemática de estudio, marco teórico y metodológico. Además, nos comprometemos hacer lo más

honestos posible a la hora de informar y comunicar de manera transparente, justa, completa e imparcial los resultados obtenidos.

- Responsabilidad y rendición de cuentas: Se establecen criterios de calidad de esta investigación desde la concepción del problema hasta la publicación de este, además de responsabilidad sobre la gestión y organización y del impacto de la investigación en el sentido más amplio. Cabe señalar que como investigador se da cuenta a la directora a cargo, Doctora Roser Boix Tomás, sobre la integridad de las actividades realizadas de manera periódica, manteniendo la propuesta original, reflejando exactamente el trabajo llevado a cabo, presentándose en los plazos previstos y cumpliendo con las condiciones relativas a la publicación, la autoría y la propiedad intelectual
- Fiabilidad: frente a este apartado revisar lo expuesto en el capítulo 3 (Marco metodológico) donde garantizamos la calidad del diseño, la metodología, el análisis y el uso de los recursos utilizados en esta investigación.

Para que los participantes conocieran los criterios de manejo de datos, se compartió en el formulario un apartado específico para conocer la normativa vigente al recopilar la información, qué derechos le amparan y los criterios de manejo de la información. Al finalizar la lectura del apartado sobre tratamiento de la información el participante aceptaba participar voluntariamente o no de la investigación. En todo caso, se eliminó de la información resultante todo apartado relacionado con nombres propios, direcciones de correo electrónico o lugar de residencia o trabajo.

El contenido del apartado de tratamiento de datos personales contiene la siguiente información:

En atención a lo que establecen el Reglamento 2016/679 de la Unión Europea, de 27 de abril, relativo a la protección de las personas físicas en relación al tratamiento de sus datos personales y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

De conformidad con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA[5], como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede

[5] (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Vía de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona)

contactar con el delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal[6], o mediante un mensaje de correo electrónico[7].

Usted tiene derecho a acceder a sus datos, a solicitar la rectificación de los datos inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Así mismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universitat de Barcelona que considere que vulnera sus derechos. En todo caso, puede solicitar información relacionada con la investigación al correo jsantape12@alumnes.ub.edu.

[6] (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona)
[7] protecciodedades@ub.edu

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta tanto el análisis de los resultados tanto cuantitativos, representados en histogramas y su correspondiente discusión, y los resultados cualitativos, representados en comentarios de los docentes participantes, derivados de las entrevistas, para su posterior discusión. La presentación de desarrolla por cada dimensión y sus categorías correspondientes, Luego se presenta el ejercicio de triangulación (Denzin, 2009) con el fin de contrastar la información y tener una perspectiva más amplia de las dimensiones planteadas junto con sus categorías.

4.1. Análisis de resultados cuantitativos

Como se mencionó en el capítulo de metodología, se recopiló información a partir de un cuestionario con ítems cerrados. Se presenta aquí entonces los resultados de dicho análisis, dividido por dimensiones (calidad, relación con referentes curriculares MEN, pertinencia, y práctica docente) y sus correspondientes categorías, en el orden mismo en el que se presenta en el mencionado cuestionario. Las figuras que se presentan a continuación evidencian la relación que se propone en cada uno de los ítems que constituyen el cuestionario y, en algunos casos que resultaron particularmente interesantes o con diferencias significativas para la discusión, en el marco de los objetivos trazados, los datos son filtrados por variables como "nivel de formación", "experiencia docente en años" o "ubicación de la sede rural" en relación con la Institución educativa a la que pertenece (sede rural que pertenece a institución educativa rural, o sede rural que pertenece a institución educativa urbana, o sede rural que atiende a población indígena). Este filtro permite identificar diferencias significativas de acuerdo con las variables mencionadas. En última instancia se pretende evidenciar la percepción docente ante diferentes ítems propuestos en el formulario y ver la forma en que la percepción cambia en algunos casos, cuando se tiene en cuenta algunas variables. Al finalizar de cada categoría, se presenta una tabla que consolida las medidas de tendencia central como "media", "mediana", "moda" o "desviación".

4.1.1. Calidad

La dimensión de calidad, como se puede ver en la página x está constituida por las categorías de calidad física y desarrollo de aprendizaje y pensamiento creativo.

Calidad física. En las siguientes figuras se da a conocer la percepción que tienen los docentes participantes de acuerdo con su percepción de la calidad física, en los diferentes aspectos o ítems indagados.

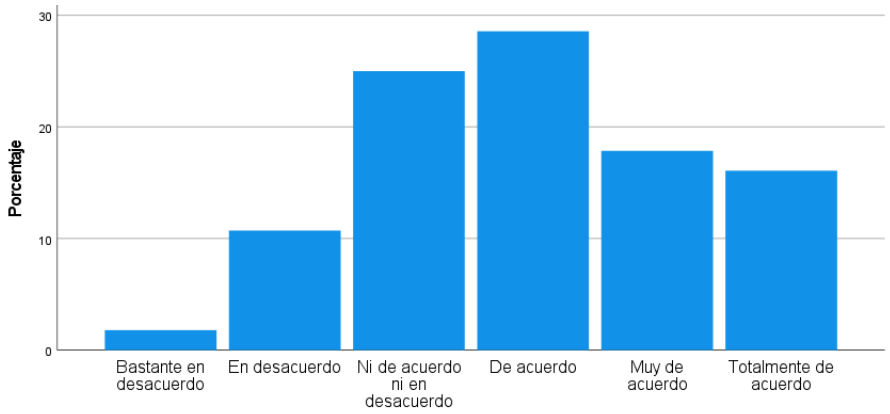


Figura 8

Ítem 1: Los textos escolares tienen un formato adecuado y diagramación acorde con la edad, el nivel educativo o visión del estudiante. (Fuente SPSS).

La figura 8 evidencia que el 28 % de los docentes están de acuerdo con que los libros de texto que usan tienen un formato acorde con la edad, el nivel educativo o la visión (aspecto físico) del estudiante. Sin embargo, también un 25% de los docentes participantes no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Esto indica que existe cierta duda entre los participantes sobre el ítem indicado.

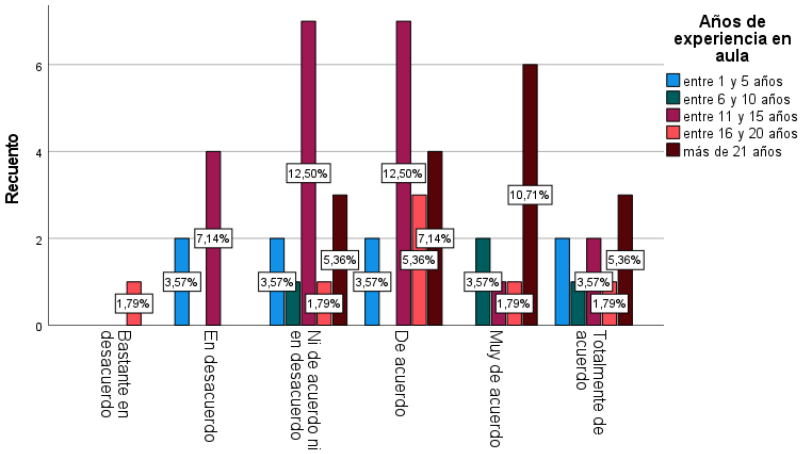


Figura 9

Ítem 1: Los textos escolares tienen un formato adecuado y diagramación acorde con la edad, el nivel educativo o visión del estudiante, filtrado por años de experiencia en aula (Fuente SPSS).

La figura 9 permite ver que existe, entre los docentes participantes, diferencia significativa en su percepción sobre la afirmación en cuestión, de acuerdo con sus años de experiencia. Los

docentes con experiencia entre 11 y 15 años presentan más escepticismo con que los textos presentan formato y diagramación adecuada con el nivel y la edad del estudiante, con un 12,5% "de acuerdo" y "ni de acuerdo ni en desacuerdo". Es de anotar también que este mismo grupo presenta un 7% en desacuerdo con la variable. Por el contrario, docentes con mayor número de años de experiencia (más de 21 años) tienen una percepción más positiva sobre el ítem señalado.

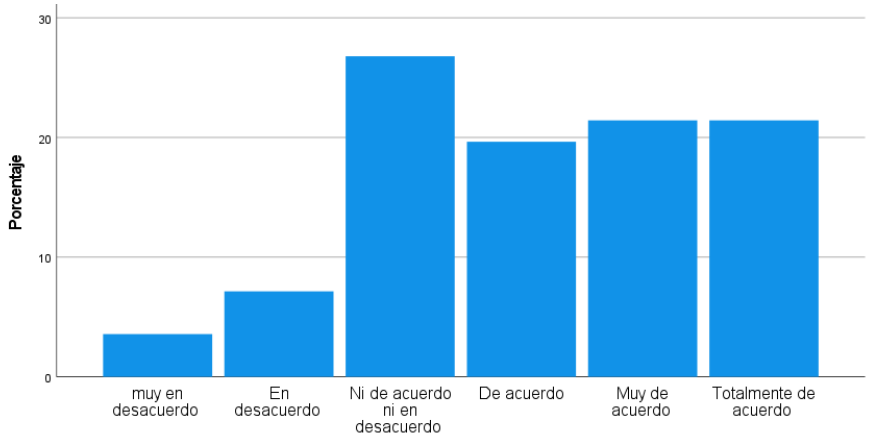


Figura 10

Ítem 2: (los textos) tienen un lenguaje y un vocabulario sencillos para el estudiante (Fuente SPSS).

La figura 10 muestra que, de acuerdo con la variable "Tienen un lenguaje y vocabulario sencillos para los estudiantes", los docentes en un 26,8% manifiestan no estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo" con la afirmación. Sin embargo, el porcentaje que se encuentran "de acuerdo, muy de acuerdo, y totalmente de acuerdo" suma alrededor del 60% de los participantes. Evidencia entonces una percepción positiva sobre el lenguaje que contiene los libros de texto.

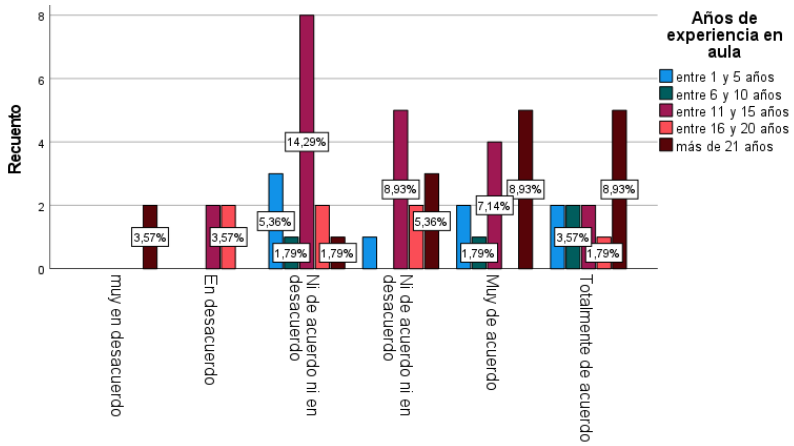


Figura 11

Ítem 2: (los textos) tienen un lenguaje y un vocabulario sencillos para el estudiante, filtrado por años de experiencia (Fuente SPSS).

A pesar de que en general se evidencia una percepción positiva sobre el lenguaje, la figura 11 muestra el comportamiento del ítem indagado, en relación con los años de experiencia. En esta figura, los docentes con experiencia en escuela multigrado de, entre 11 y 15 años, son los más escépticos con la afirmación, con 14,2%. En contraste, los docentes con más de 21 años de experiencia son quienes están "muy de acuerdo" (8,93%) y "totalmente de acuerdo" (8,93%) con la afirmación.

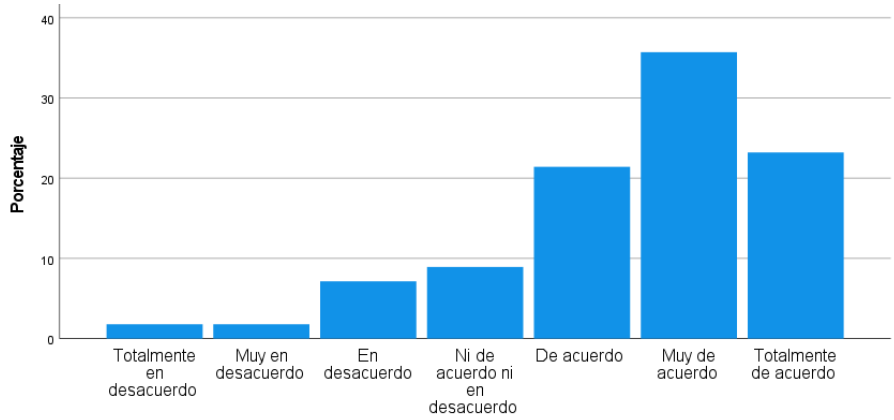


Figura 12

Ítem 3: (los textos) están organizados por secciones definidas que permiten dosificar los contenidos de acuerdo con el ciclo escolar (Fuente SPSS).

La figura 12 muestra que un 35% de los docentes participantes están muy de acuerdo con que los libros de texto están organizados por secciones definidas. Esto indica también que para el 35% de los docentes, los libros de texto que usan o han usado presentan una organización que les permite dosificar los contenidos de acuerdo con el ciclo escolar. Esta percepción positiva lo que indica es que, por un lado, los textos que usan los docentes participantes se encuentran organizados de manera coherente, y por otro, que este aspecto resulta importante para los docentes, seguramente en aspectos como la planeación.

La figura 13 indica que los docentes con mejor percepción sobre la organización de los libros de texto por secciones son aquellos quienes tienen entre 11 y 15 años de experiencia, con un 14,2%. Además, los docentes con mayor tiempo de experiencia (21 años o más) son el siguiente grupo que está de acuerdo con la afirmación, con un 10,7%

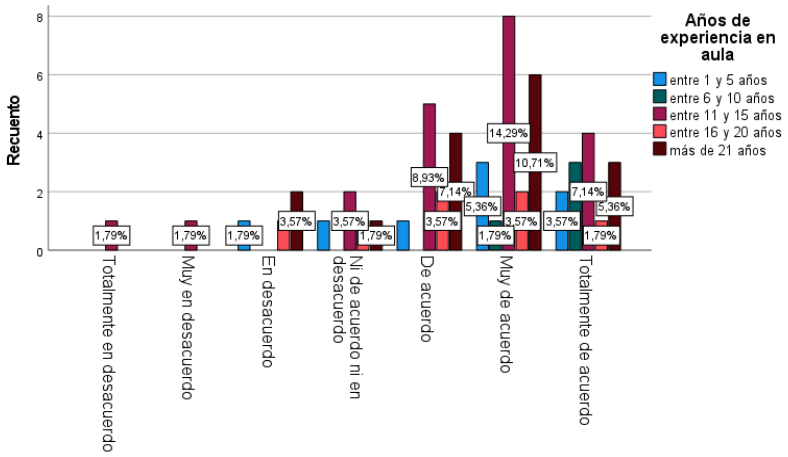


Figura 13

Ítem 3: (los textos) están organizados por secciones definidas que permiten dosificar los contenidos de acuerdo con el ciclo escolar, filtrado por años de experiencia (fuente SPSS).

Por otra parte, la figura 14 muestra que, en general, los docentes están muy de acuerdo (25%) y Totalmente de acuerdo (42%) con la afirmación "El papel del que están hechos permite leer adecuadamente". Esto indica que existe muy buena percepción sobre la calidad física del papel, de modo que características adecuadas del papel podrían influir en mejor disposición para el aprendizaje.

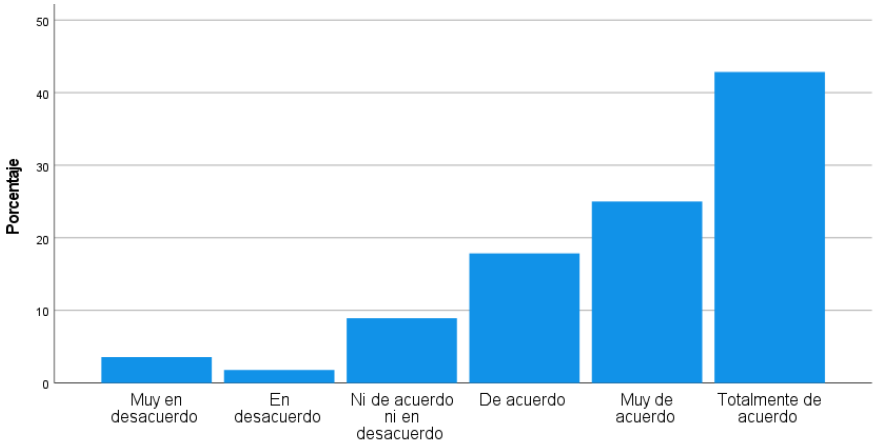


Figura 14

Ítem 4: El papel del que están hechos (los libros de texto) permite leer adecuadamente (fuente SPSS)

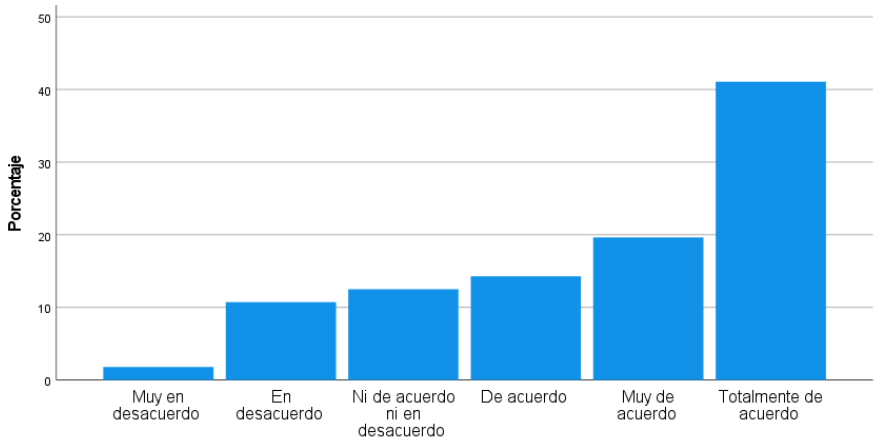


Figura 15

Ítem 5: Los colores, los dibujos y la letra son adecuados para el grado y la edad (fuente SPSS)

La figura 15 evidencia que los docentes en un 41% están totalmente de acuerdo con que los colores, los dibujos y la letra de los libros de texto que usan o han usado son adecuados para el grado y la edad de los estudiantes. Esto muestra un avance significativo de los libros de texto con relación a la calidad física, una categoría que, aparentemente podría ser poco importante pero que influye directamente en el aprendizaje, sobre todo porque los colores, los dibujos y la letra adecuados, son clave en la adecuada presentación de la información.

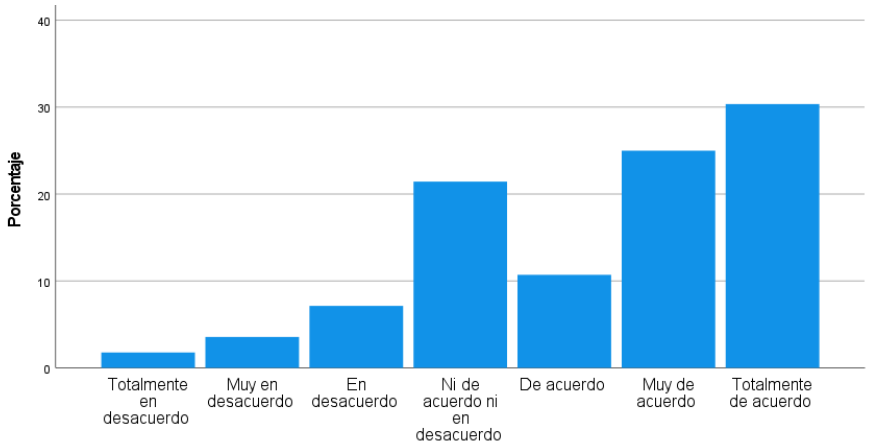


Figura 16

Ítem 6: el material del que están hechos (los libros de texto) permite que sean resistentes al uso (fuente SPSS)

La figura 16 evidencia que en un 30% los docentes están "totalmente de acuerdo" y en un 25% "muy de acuerdo" con la afirmación "El material del que están hechos (los libros de texto) permite que estos sean resistentes al uso. Es de recordar que, de acuerdo con lo señalado en el marco teórico, en escuelas rurales colombianas, los libros de texto son usados

durante diez o más años. Dicha duración también depende en muchos casos de la forma en que el docente cuida y protege los libros que le han sido asignados.

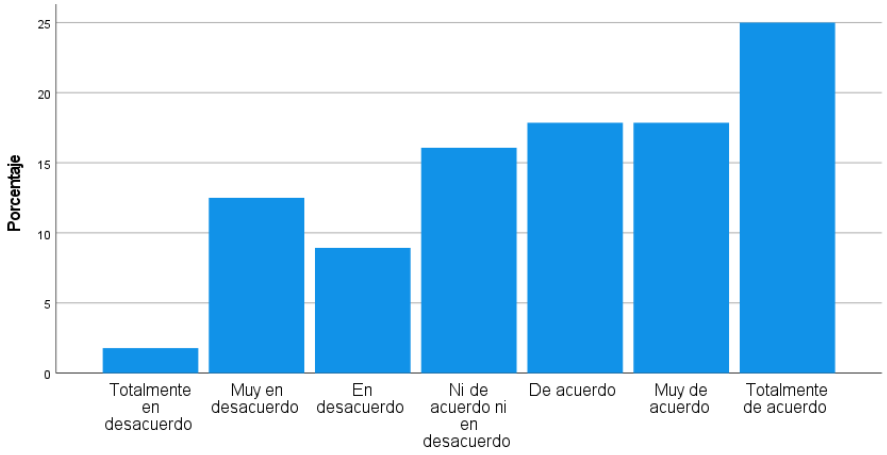


Figura 17

Ítem 7: La encuadernación resiste al uso colectivo y por varias temporadas en aula de clase (fuente SPSS).

Siguiendo la misma línea presentada en la figura 16, la figura 17 presenta que un 25% de los docentes participantes está "totalmente de acuerdo" con que la encuadernación es resisten al uso colectivo y por varias temporadas. Este porcentaje da buena cuenta de percepción positiva sobre la calidad física de los libros de texto con los que han sido dotados las escuelas de los docentes participantes.

Finamente, en la tabla 10 se indican los valores estadísticos que se relacionan con la categoría de calidad física. En general, los docentes encuestados indican que los libros de texto presentan calidad física en cuanto a papel, encuadernación e ilustraciones y dibujos, siendo muy llamativo que se presente una moda de "7" para cuatro de las siete variables, y que la mediana en cuatro de las siete variables sea de "6". Ahora bien, los docentes son más escépticos cuando se les indaga sobre el tipo de letra y el lenguaje, en este ítem la moda es de "4", aunque la mediana sea de "5". Esto es evidencia de que los docentes participantes del estudio tienen una buena percepción de la calidad física de los libros de texto que tienen en sus aulas de clase, independientemente de las editoriales (material de circulación comercial o de dotación exclusiva del Ministerio de Educación Nacional). Esta percepción puede estar relacionada con dos factores: el primero, que efectivamente el libro de texto cumple con las expectativas de los docentes en los términos en que se ha definido anteriormente la calidad física o que, por desconocimiento o falta de otro punto de referencia, el docente promedio

no repara mucho en este tipo de factores. En todo caso, la calidad física no es un factor que genere discusión o controversia entre los docentes participantes.

Tabla 10

Datos estadísticos sobre los ítems relacionados con la categoría de calidad física (fuente SPSS)

Estadísticos

		Los textos escolares tienen un formato adecuado y diagramación acorde con la edad, el nivel educativo o visión del estudiante.	Tienen lenguaje y vocabulario sencillos para los estudiantes.	Están organizados por secciones definidas (unidades o guías) que permiten dosificar los contenidos de acuerdo con el ciclo escolar.	El papel del que están hechos permite leer adecuadamente.	Los colores, los dibujos y la letra son adecuados para el grado y la edad.	El material del que están hechos permite que sean resistentes al uso.	La encuadernación es resistente al uso colectivo y por varias temporadas en aula de clase.
N	Válido	56	56	56	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		4,98	5,13	5,46	5,88	5,63	5,32	4,89
Mediana		5,00	5,00	6,00	6,00	6,00	6,00	5,00
Moda		5	4	6	7	7	7	7
Desv. Desviación		1,300	1,402	1,388	1,308	1,484	1,585	1,775
Varianza		1,691	1,966	1,926	1,711	2,202	2,513	3,152

Desarrollo de aprendizaje y pensamiento creativo. En las siguientes figuras se da a conocer

la percepción que tienen los docentes participantes de acuerdo con su percepción sobre el desarrollo de aprendizaje y pensamiento creativo, en los diferentes aspectos o ítems indagados.

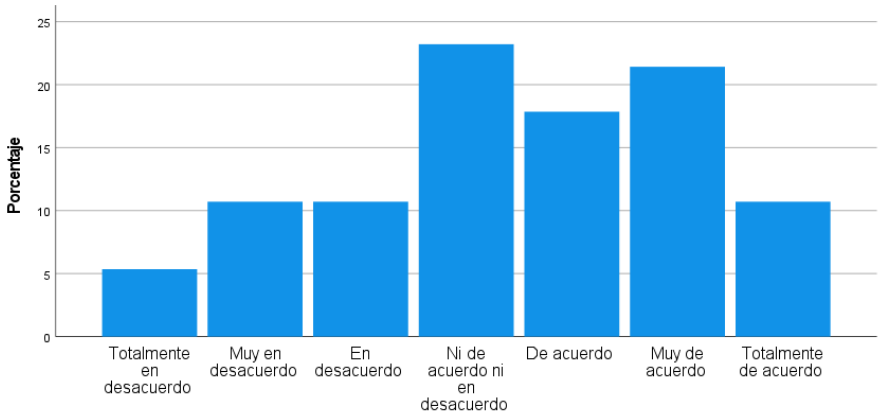


Figura 18

Ítem 8: (Los libros de texto) proponen títulos actividades y lecturas que generan interés por aprender (fuente SPSS).

La figura 18 muestra que un 23% de docentes está muy de acuerdo con que los libros de texto que usan proponen títulos, actividades y lecturas que generan interés por aprender, pero también un 21% de los docentes manifiestan no estar "ni de acuerdo, ni en desacuerdo"

con la afirmación; esta última posición muestra escepticismo con relación a la afirmación presentada, es decir, que no están muy seguros de que los títulos, actividades y lecturas generen interés por aprender.

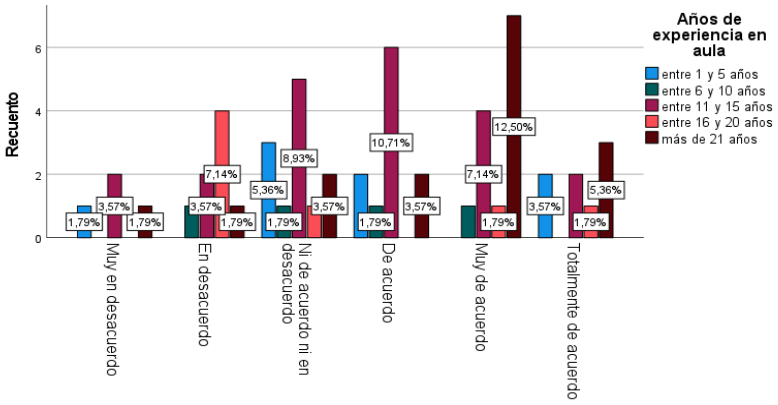


Figura 19

Ítem 8: (Los libros de texto) proponen títulos actividades y lecturas que generan interés por aprender, filtrado por años de experiencia (fuente SPSS).

De otro lado, la figura 19 evidencia que un 12,5% de los docentes con experiencia de "más de 21 años" manifiestan estar "muy de acuerdo" con la afirmación en cuestión. Sin embargo, también se aprecia que un 10% docentes con experiencia "entre 11 y 15 años" están "de acuerdo" y un 8,9% "ni de acuerdo ni en desacuerdo". Esta diferencia puede estar relacionada con que los docentes de entre 11 y 20 años de experiencia son más críticos en términos d ellos contenidos de los libros de texto.

Con relación a las lecturas, las actividades o las estrategias de trabajo, indagados en el ítem 9, la figura 20 evidencia que un 23% de los docentes consideran no estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo" con la afirmación de la variable en cuestión. También es notorio el 21% de los docentes que afirman estar "muy de acuerdo" con la afirmación. Es de anotar que los porcentajes en las escalas de "En desacuerdo, muy en desacuerdo y totalmente en desacuerdo" aumentan en porcentaje en comparación con las variables asociadas con la calidad física, vistas anteriormente en el apartado 1.1.

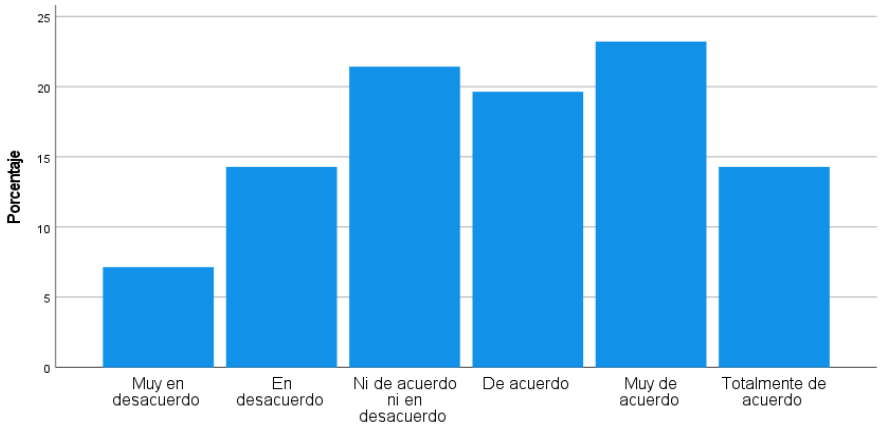


Figura 20

Ítem 9: Sus actividades, lecturas o estrategias de trabajo generan pensamiento creativo, análisis de situaciones y posición razonada para el contexto rural (fuente SPSS).

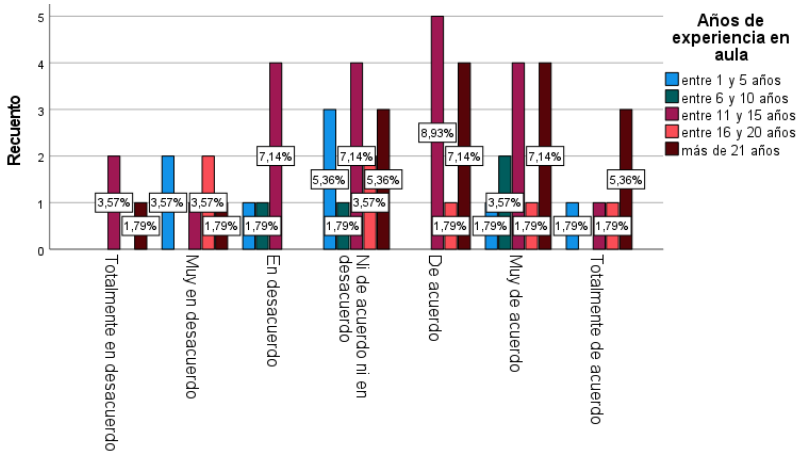


Figura 21

Ítem 9: Sus actividades, lecturas o estrategias de trabajo generan pensamiento creativo, análisis de situaciones y posición razonada para el contexto rural, filtrado por años de experiencia (fuente SPSS).

Para contrastar o precisar mejor la información de la figura 20, se filtró el ítem con la variable de "años de experiencia". La figura 21 evidencia que, si bien hay un 8,9% de docentes con experiencia de "entre 11 y 15 años" señalan estar de acuerdo con la afirmación, también un porcentaje importante de docentes, sobre todo con el mismo número de años de experiencia, que señalan estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo" (7,1%) y "en desacuerdo" (7,1%). La tendencia que se va marcando es que existe una marcada diferencia de percepción entre docentes con distintos años de experiencia profesional, lo que puede indicar que existe un cambio perspectiva sobre los libros de texto que puede estar ligada la diferencia de pertenecer a estatutos docentes diferentes (el estatuto de profesionalización docente del Decreto 1278 inicia en el año de 2002).

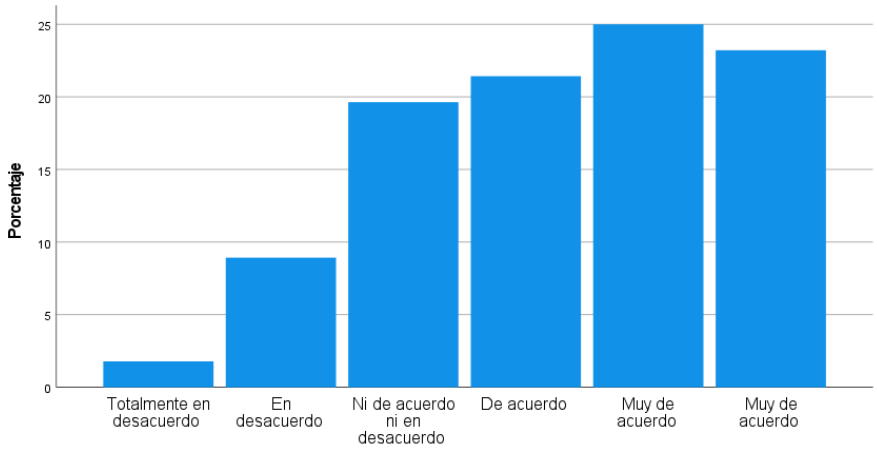


Figura 22

Ítem 10: (los libros de texto) proponen actividades individuales y en grupo para dentro y fuera del aula de clase (fuente SPSS).

Con relación a si los libros de texto "proponen actividades individuales y en grupo para dentro y fuera del aula de clase" (figura 22), los docentes en general están "muy de acuerdo". Esto indica que se presente diversidad de actividades que no solamente están dadas para el aula, sino que se pueden desarrollar fuera, aprovechando los recursos del contexto.

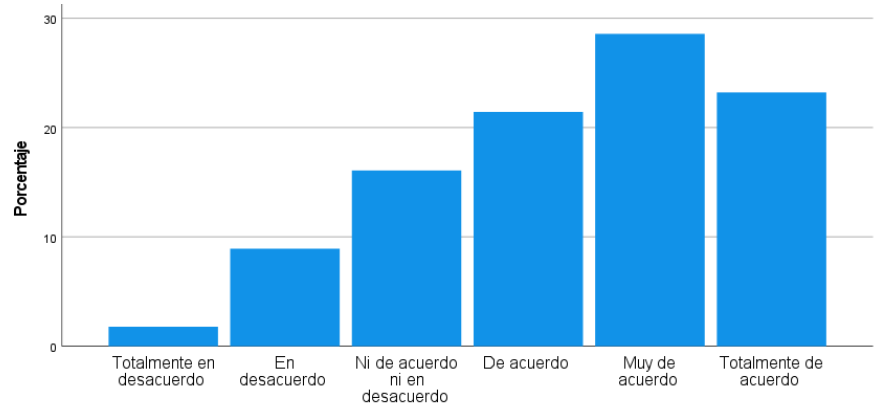


Figura 23

Ítem 11: Las imágenes y fotografías apoyan el aprendizaje y están directamente relacionadas con las lecturas y los ejercicios (fuente SPSS).

La figura 23 permite ver que una gran mayoría de docentes están "muy de acuerdo" (28,6%), totalmente de acuerdo (23,2%) y "de acuerdo" (21,4%) con que "las imágenes y fotografías apoyan el aprendizaje y están directamente relacionadas con las lecturas y los ejercicios".

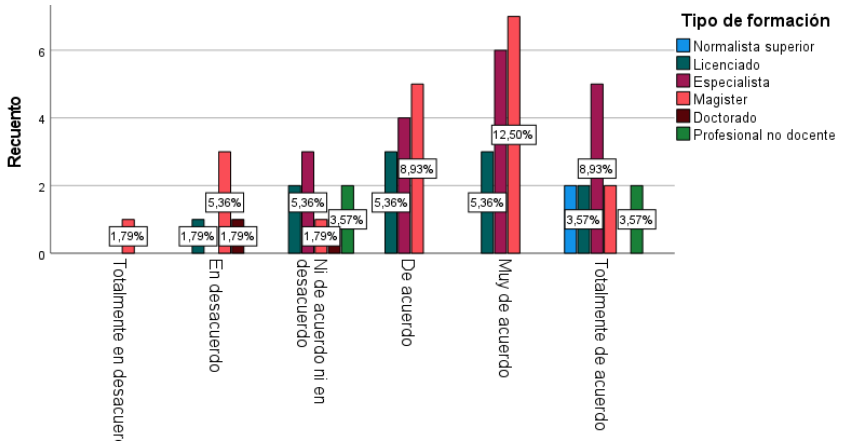


Figura 24

Ítem 11: Las imágenes y fotografías apoyan el aprendizaje y están directamente relacionadas con las lecturas y los ejercicios, filtrado por tipo de formación docente (fuente SPSS).

Ahora bien, al indagar por esta variable, en relación con el tipo de formación (figura 24) son los docentes con formación de "especialista" (10,7%) y de "maestría" (12,5%) quienes están "muy de acuerdo" con que "las imágenes y fotografías apoyan el aprendizaje y están directamente relacionadas con las lecturas y los ejercicios". Aunque son los docentes con formación de "normalista superior" (que es el nivel más bajo de formación que permite trabajar como docente) quienes son más positivos con esta afirmación. En contraposición, los docentes con formación de doctorado son mucho más escépticos, ("ni de acuerdo ni en desacuerdo", 1,79% y "en desacuerdo" también con el 1,79%). Esta información va mostrando que la diferencia de opinión está asociada ya no sólo con el número de años de experiencia, sino también con el nivel de formación de los docentes participantes.

En la figura 25 se evidencia que un 33,9% de los docentes participantes considera estar "muy de acuerdo" con que los libros de texto "presentan secuencialidad de contenidos de acuerdo con el grado y la edad del estudiante".

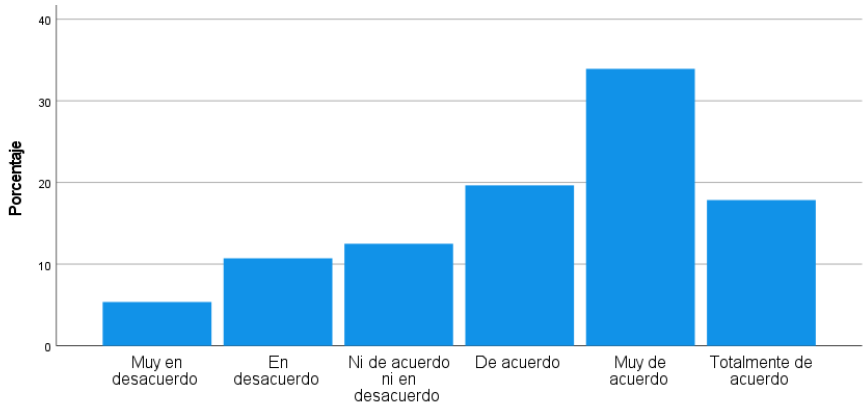


Figura 25

Ítem 12: (los libros de texto) presentan secuencialidad, progresión y profundidad de contenidos de acuerdo con el grado y la edad del estudiante (fuente SPSS).

En general, esta figura indica que los docentes participantes tienen una percepción positiva sobre la secuencialidad, la progresión y la profundidad de contenidos. Este aspecto es relevante, toda vez que para muchos docentes el libro de texto es clave en el proceso de planeación del año escolar, así que libros de texto que presenten coherencia en estos aspectos podrían eventualmente permitir planeaciones coherentes, al menos en lo correspondiente a los contenidos asociados con los referentes curriculares del MEN.

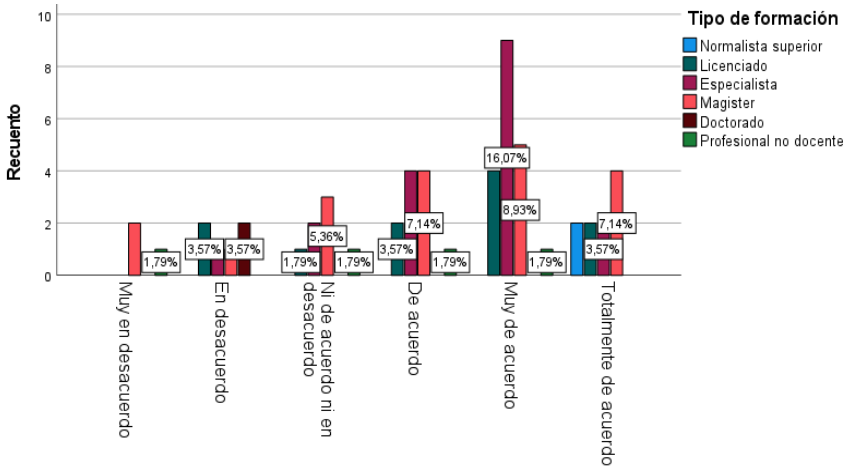


Figura 26

Ítem 12: (los libros de texto) presentan secuencialidad, progresión y profundidad de contenidos de acuerdo con el grado y la edad del estudiante, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

La figura 26 permite discriminar los resultados de acuerdo con el tipo de formación, esto con el fin de identificar si existe diferencia en la percepción sobre el ítem señalado, según el nivel

de formación. Se ve que el 16% de docentes con formación de especialista señalan estar muy de acuerdo con la afirmación. Es de notar también que los docentes con formación de maestría se encuentran "de acuerdo" (7,14%), "muy de acuerdo" (8,93%) y "totalmente de acuerdo" (7,14%). Son, por el contrario, los docentes con formación de doctorado quienes se encuentran escépticos con la afirmación.

Estadísticos

		Los textos escolares proponen títulos, actividades y lecturas que generan interés por aprender.	Sus actividades, lecturas o estrategias de trabajo generan pensamiento creativo, análisis de situaciones y posición razonada para el contexto rural.	Proponen actividades individuales y en grupo para dentro y fuera del aula de clase.	Las imágenes y fotografías apoyan el aprendizaje y están directamente relacionadas con las lecturas y los ejercicios.	Presentan secuencialidad, progresión y profundidad de contenidos de acuerdo con el grado y la edad del estudiante.
N	Válido	56	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		4,80	4,45	5,27	5,34	5,20
Mediana		5,00	4,50	5,00	6,00	6,00
Moda		6	4	6	6	6
Desv. Desviación		1,494	1,694	1,408	1,392	1,445
Varianza		2,233	2,870	1,981	1,937	2,088

Tabla 12

Datos estadísticos asociados con la categoría "desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo" (fuente SPSS)

En general, con relación al conjunto de ítems asociados a la categoría "desarrollo de aprendizaje y pensamiento creativo" se puede apreciar en la tabla 12 que, para la mayoría de las variables, la moda es de "6", excepto para la categoría "Las actividades, lecturas y estrategias de trabajo generan pensamiento creativo, análisis de situaciones y posición razonada para el contexto rural" que presenta una "moda" de "4" y una mediana de 4,45, que es la más baja de todas, también la varianza para esta variable es alta (2,870). De esta tabla podría decirse que en general hay una percepción positiva sobre el manejo del contenido, la progresión y profundidad, pero que cuando se habla de contexto rural, ya la percepción positiva es menor.

4.1.2. Relación con referentes curriculares del MEN

La dimensión que se aborda en este apartado resulta fundamental para el desarrollo de la investigación pues se parte del supuesto que los libros de texto que son aprobados por el Ministerio de Educación nacional están directamente alineados con sus referentes

curriculares, y este supuesto es validado por los docentes, quienes confían que esto es cierto. Se abordan en esta dimensión dos categorías, a saber: a) Alineación con los referentes curriculares del MEN y b) Idoneidad conceptual y procedimental. Estas dos categorías indagan por aspectos complementarios, porque precisamente la idoneidad conceptual o procedimental es legitimada o validada por dichos referentes curriculares.

Alineación con referentes curriculares del MEN.

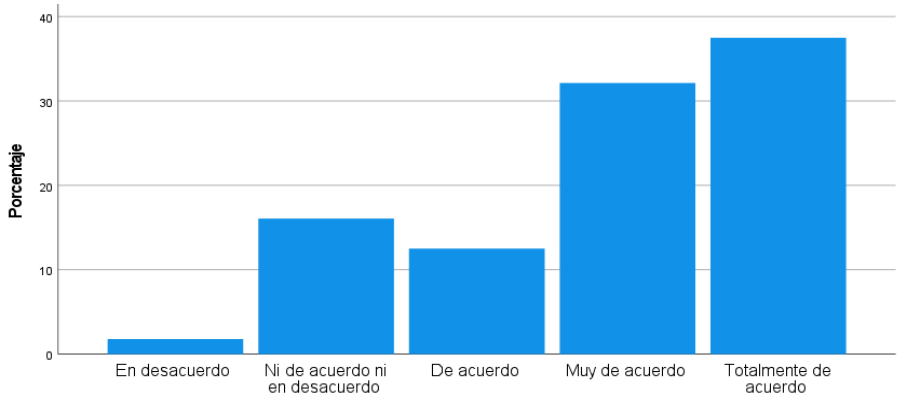


Figura 27

Ítem 13: Los contenidos (conceptos, procedimientos, lecturas, actividades) están basados en los Estándares Básicos de Competencias y otros referentes curriculares (fuente SPSS)

Con relación a la "alineación con los referentes de calidad del MEN, la figura 27 permite ver que un 37,5% de los docentes están totalmente de acuerdo con que "los contenidos (conceptos, procedimientos, lecturas, actividades, etc.) están basados en los Estándares Básicos de competencias u otros referentes de apoyo curricular. Esta percepción positiva puede deberse, como se comentó al inicio de este apartado, a que existe una confianza en que el libro de texto cumple con los requerimientos legales.

Para cotejar la información de la figura anterior (27), en la figura 28 se indica que se relacionó la variable con la ubicación de la sede educativa, y esto permite ver que, aunque un 25% de los docentes (IE rural) están muy de acuerdo y un 23% totalmente de acuerdo (IE urbana), la percepción del docente de IE indígena, (un solo caso) es "no estar de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación".

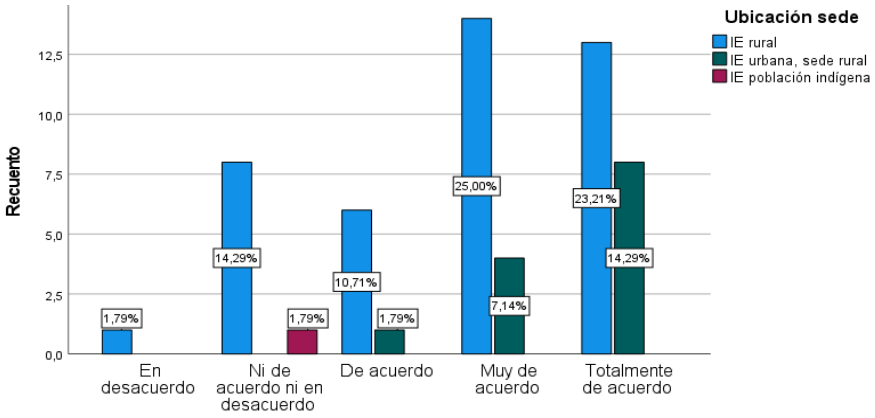


Figura 28

Ítem 13: Los contenidos (conceptos, procedimientos, lecturas, actividades) están basados en los Estándares Básicos de Competencias y otros referentes curriculares, filtrado por ubicación de la sede educativa (fuente SPSS)

Aunque el aporte es menor en el total del conjunto de aportes, podría indicar que, si bien los libros pueden estar alienados con los referentes curriculares, esto no significa que sean idóneos para todos los contextos educativos.

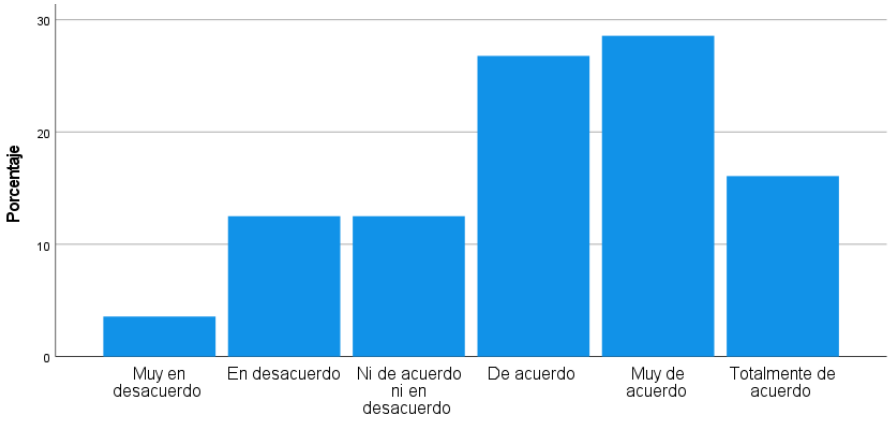


Figura 29

Ítem 14: (los libros de texto) presentan un instrumento (matriz curricular o planeador) que indica relación de su contenido con los referentes curriculares. (fuente SPSS).

La figura 29 muestra que un 28,6% de los docentes consideran estar "muy de acuerdo con la afirmación de que los textos "presentan un instrumento (matriz o planeador, etc.) que indica relación de su contenido con los referentes de apoyo curricular. Este instrumento es clave en el ejercicio de planeación del año escolar y en la adecuación o adaptación del libro de texto, brinda seguridad al docente porque en el mismo encuentra la relación entre los referentes y los contenidos abordados.

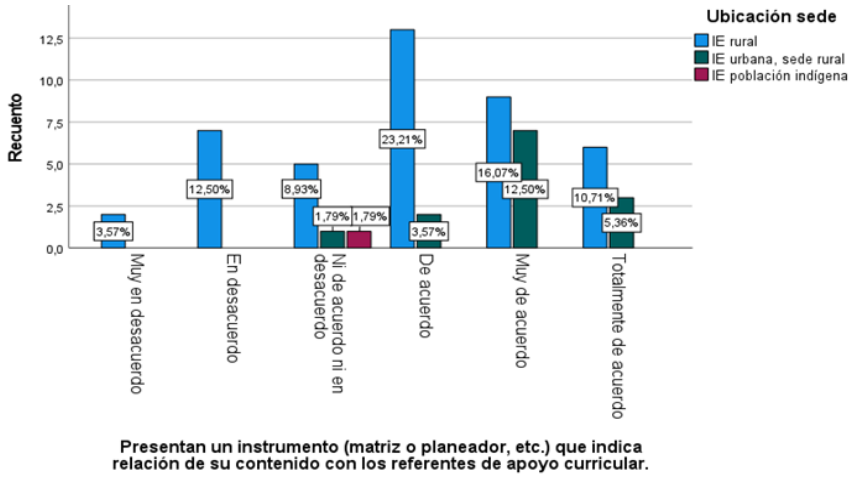


Figura 30

Ítem 14: (los libros de texto) presentan un instrumento (matriz curricular o planeador) que indica relación de su contenido con los referentes curriculares, filtrado por ubicación de la sede educativa (fuente SPSS).

La figura 30 permite evidenciar que, aunque la mayoría de los docentes encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, hay un porcentaje importante (12,5%) que opinan "no estar de acuerdo y son exclusivamente docentes que laboran en una IE rural, a diferencia de aquellos que pertenecen a Instituciones Educativas urbanas pero que ejercen en sedes rurales, quienes en su totalidad están "muy de acuerdo (12,5%) o "totalmente de acuerdo" (5,3%).

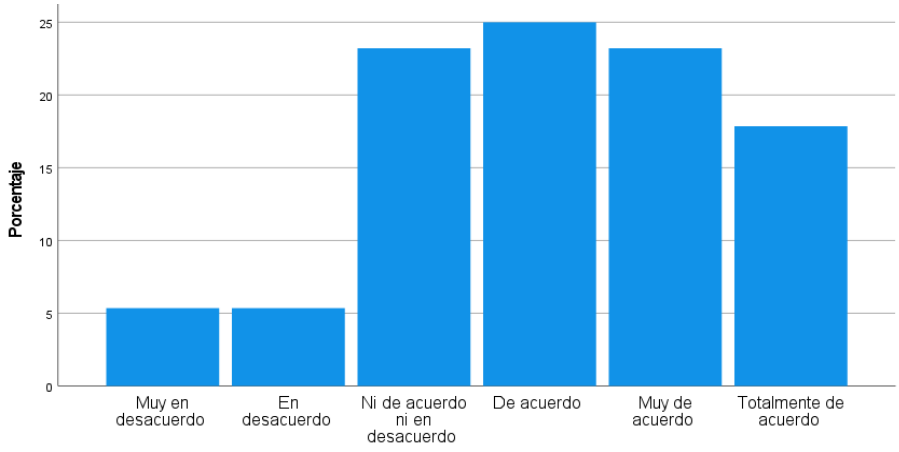


Figura 31

Ítem 15: (los libros de texto) son acordes y/o adaptables a planes programas y actividades de la institución educativa. (fuente SPSS).

La figura 31 indica que los docentes, en un 25% "están de acuerdo" con que los libros de texto son acordes o adaptables a los planes, programas y actividades de la Institución educativa. Además de los anterior, el porcentaje de docentes que no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo" aumenta a 24%, lo que puede indicar mayor escepticismo con la afirmación.

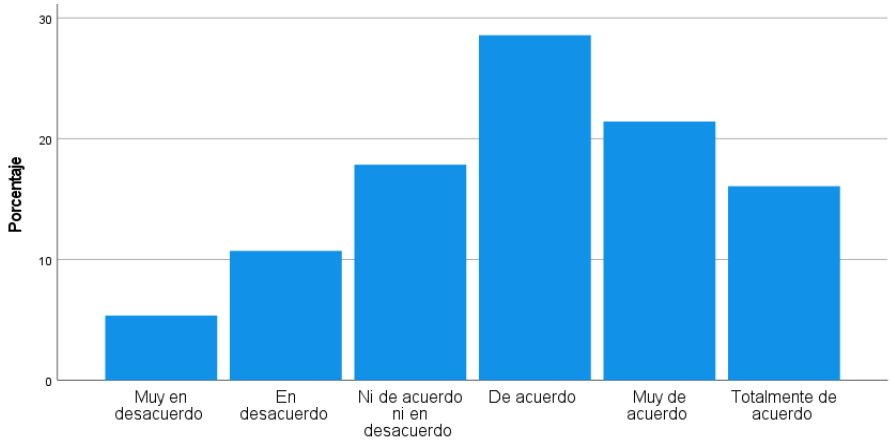


Figura 32

Ítem 16: (los libros de texto) privilegian el desarrollo de competencias por encima de la acumulación de conceptos. (fuente SPSS).

La figura 32, la información presente señala que los docentes, ante la afirmación "(los libros de texto) privilegian el desarrollo de competencias por encima de la acumulación de conceptos" dicen estar "de acuerdo", con un porcentaje de 28,6%. Sin embargo, es clave señalar que un 17,9% presentan escepticismo al no estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo", además de un 10,7% que "están en desacuerdo" con la afirmación.

En la figura 33 se puede ver también que al relacionar la variable en cuestión con el tipo de sede educativa a la que pertenecen los docentes se ve que el escepticismo aumenta entre quienes pertenecen a las IE rurales, en comparación con los docentes de sedes rurales que pertenecen a IE urbanas. Por otra parte, los docentes que no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo" es más alto para los docentes de sedes de IE rurales. Esto podría indicar que dichos docentes no están del todo conformes o no están del todo convencidos que los libros que tienen privilegien el desarrollo de competencias, específicamente para el contexto rural. En este se encuentra el aporte del docente de IE indígena, quien ha mostrado escepticismo en todos los aportes.

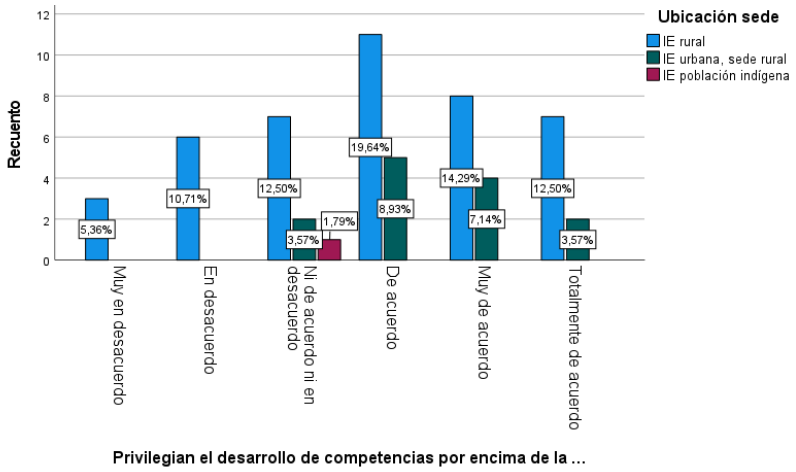


Figura 33

Ítem 16: (los libros de texto) privilegian el desarrollo de competencias por encima de la acumulación de conceptos, filtrado por ubicación de la sede educativa. (fuente SPSS).

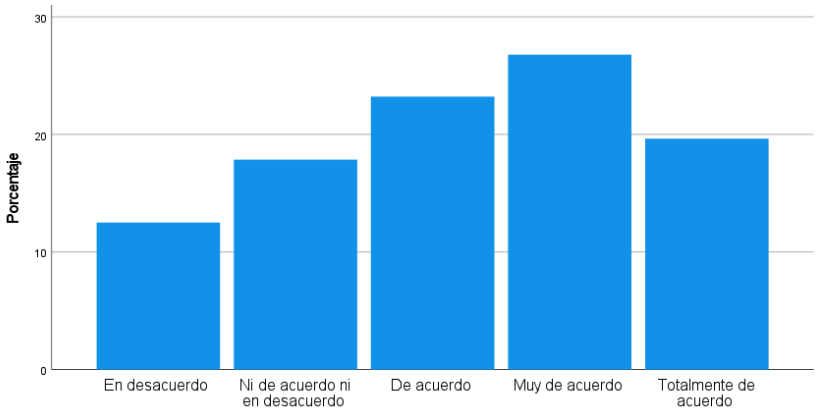


Figura 34

Ítem 17: Las actividades de evaluación son acordes con los referentes curriculares (fuente SPSS).

Con relación al ítem 17 "las actividades de evaluación son acordes con los referentes de calidad" la figura 34 señala que el 26,8% está "muy de acuerdo" y un 23% ""de acuerdo". Esto señala que los docentes en general consideran que hay una relación directa entre los referentes curriculares del MEN y las actividades evaluativas presentes en los libros de texto. Sin embargo, el porcentaje de docentes que no están "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" es del 17,9% (10 casos) y "en desacuerdo" el 12,5% (7 casos). Esto evidencia que hay cierto escepticismo entre algunos docentes cuando se les indaga por dicha relación entre documentos oficiales y actividades de evaluación.

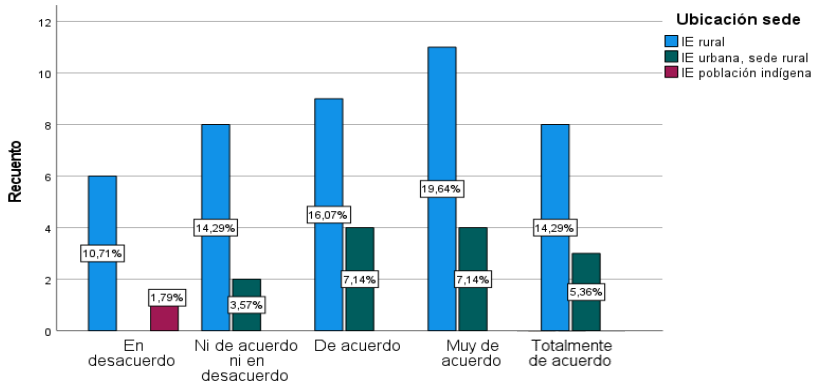


Figura 35

Ítem 17: Las actividades de evaluación son acordes con los referentes curriculares, filtrado por "ubicación de la sede educativa" (fuente SPSS).

Con el fin de identificar qué docentes son aquellos que pueden ser más escépticos la afirmación del ítem 17, este se filtró por la variable "ubicación de la sede educativa" (figura 35), lo que permite evidenciar que la tendencia es escéptica entre los docentes de las IE rurales que aunque están "muy de acuerdo" en un 19,64%, también aunque también es de notar que un 14,2% manifiestan no estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo, y un 10,7% "en desacuerdo" con la afirmación, en un entre los que se cuenta el caso del docente de población indígena.

		Los contenidos (conceptos, procedimientos, lecturas, actividades, etc.) están basados en los Estándares básicos de competencias U otros referentes de apoyo curricular.	Presentan un instrumento (matriz o planeador, etc.) que indica relación de su contenido con los referentes de apoyo curricular.	Son acordes y/o adaptables a los planes, programas y actividades de la Institución educativa.	Privilegian el desarrollo de competencias por encima de la acumulación de conceptos.	Las actividades de evaluación son acordes con los referentes de apoyo curricular.
N	Válido	56	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		5,88	5,13	5,09	4,98	5,23
Mediana		6,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Moda		7	6	5	5	6
Desv. Desviación		1,145	1,376	1,379	1,408	1,307
Varianza		1,311	1,893	1,901	1,981	1,709

Tabla 13

Datos estadísticos correspondientes a la categoría "alineación con r eferentes curriculares MEN (Fuente: SPSS)

En general, la tabla 13 indica que los docentes rurales tienen una percepción positiva de los libros de texto cuando se les indaga sobre si los contenidos, el instrumento de planeación, el

desarrollo de competencias o las actividades de evaluación están alineados con los referentes de apoyo curricular; sin embargo, se puede notar que en cuanto se especifica por el desarrollo de competencias, o por si son adaptables a los programas curriculares de la Institución educativa a la que pertenecen, la moda desciende a un valor de "5" y la varianza de estos dos ítems aumenta. Estos resultados pueden tener relación con que los docentes, de manera indiferente a su formación son críticos con los libros de texto que reciben o que adquieren para su práctica pedagógica. Esta situación, como se mencionó anteriormente, presenta diferencias entre los tipos de sedes educativas, los docentes de sedes que pertenecen a IE rurales al parecer están menos conformes que aquellos de sedes que pertenecen a IE urbanas. Aunque no es concluyente, podrían estar los libros de texto más alineados al contexto urbano que al contexto verdaderamente rural.

Idoneidad conceptual o procedimental. En esta categoría se indaga por dos aspectos trascendentales, el primero, por si los contenidos son correctos, es decir, libres de imprecisiones, y en segunda medida si dichos contenidos son idóneos para los estudiantes de contextos rurales.

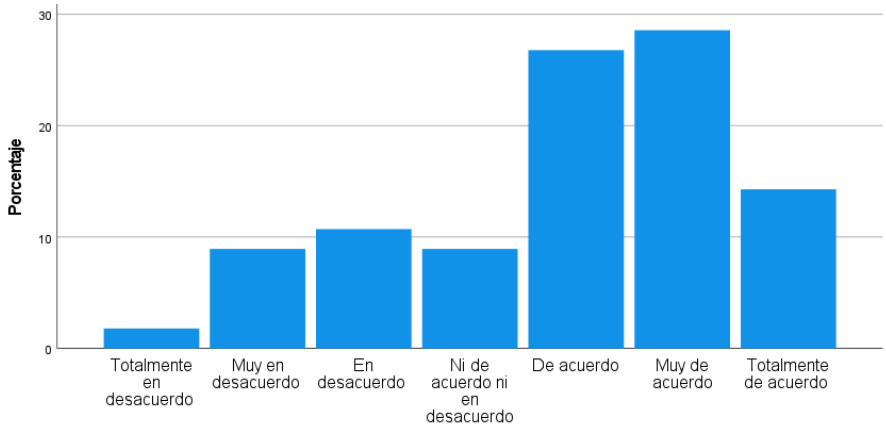


Figura 36

Ítem 18: Las lecturas, las actividades, los conceptos y los procedimientos están libres de errores o imprecisiones (fuente SPSS).

En la figura 36 se puede observar que los docentes, en un 28,6%, están muy de acuerdo con que "las lecturas las actividades, los conceptos y los procedimientos están libres de errores o imprecisiones" así como un 26,8% están de acuerdo. Se ve en general una percepción positiva por parte de los docentes sobre el ítem indagado.

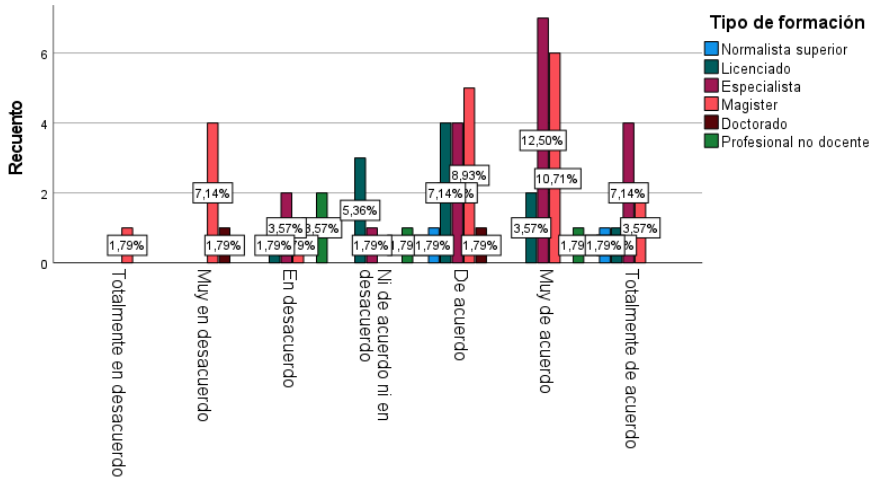


Figura 37

Ítem 18: Las lecturas, las actividades, los conceptos y los procedimientos están libres de errores o imprecisiones, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

Al filtrar el ítem indagado por el tipo de formación de los docentes, como se presenta en la figura 37, tanto docentes con formación de especialista como de maestría indican estar "muy de acuerdo" en un 28,6%, con la afirmación. Llama la atención el grupo de docentes con formación de maestría (7,14%) y doctorado (1,79%, que son dos casos) quienes están "muy en desacuerdo" con la afirmación.

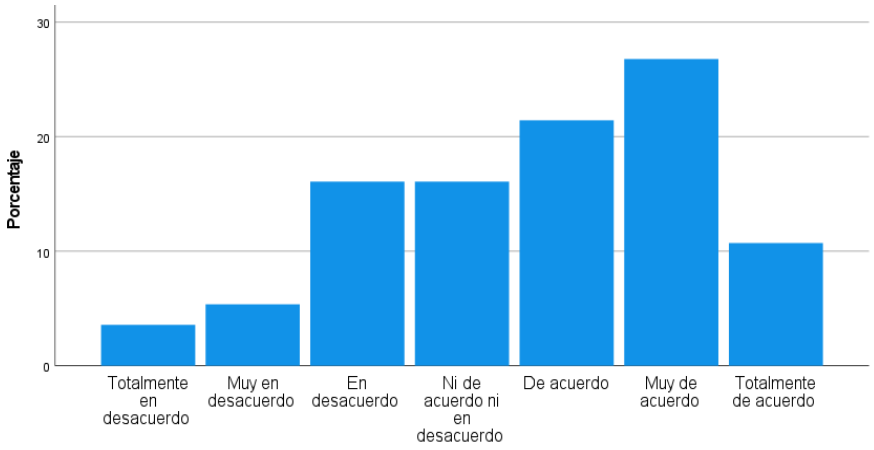


Figura 38

Ítem 19: Los contenidos son actualizados en eventos o nuevos descubrimientos o inventos propios del área curricular del libro de texto (fuente SPSS).

La figura 38 permite identificar que los docentes están muy de acuerdo (26,8%) con que "los contenidos (presentes en los libros de texto) son actualizados en eventos o descubrimientos e inventos en el área curricular". Llama la atención (figura 39) que docentes con formación de posgrado (maestría o especialización) sean quienes consideren estar "De acuerdo" o "Muy

de acuerdo" con la afirmación, puesto que dicha percepción indica que usualmente no encuentran errores conceptuales en el material que usan, en comparación con docentes licenciados, puesto que algunos de ellos (7,1%) están en desacuerdo" con la afirmación.

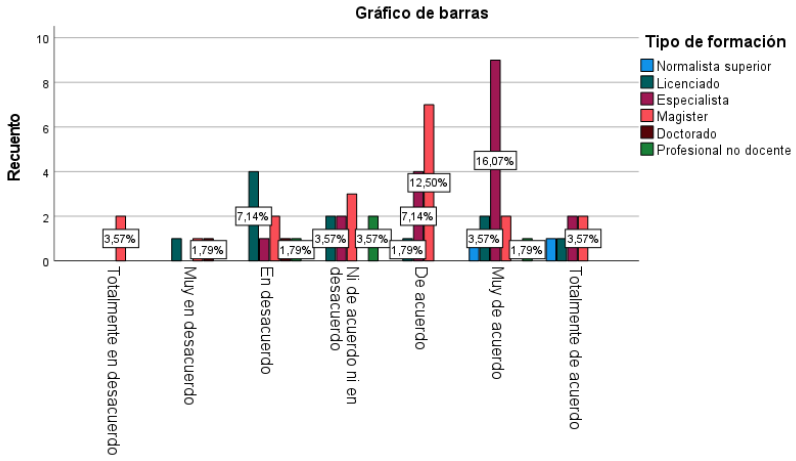


Figura 39

Ítem 19: Los contenidos son actualizados en eventos o nuevos descubrimientos o inventos propios del área curricular del libro de texto, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

La figura 40 presenta resultados sobre la percepción de los docentes sobre si "en general, los libros de texto son idóneos (apropiados o adecuados) para los estudiantes de contexto rural. Aunque un 20% está "de acuerdo" y un 16, 1% "muy de acuerdo", hay también un buen grupo que se encuentra "en desacuerdo" (16,1%) y muy en desacuerdo" (16,1%). En este sentido, la percepción ha descendido, porque la porción de docentes que se encuentran "en desacuerdo", "muy en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo" aunque menor, se acerca a la las posiciones positivas.

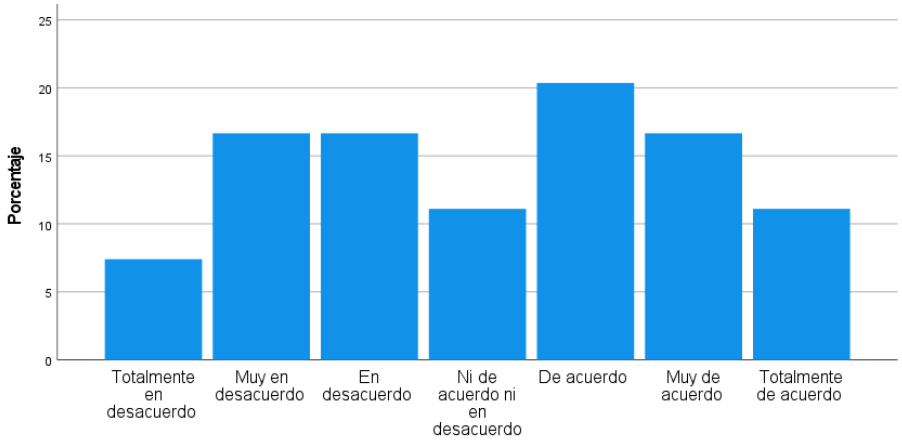


Figura 40

Ítem 20: En general, los libros de texto son idóneos (adecuados o apropiados) para los estudiantes del contexto rural (fuente SPSS).

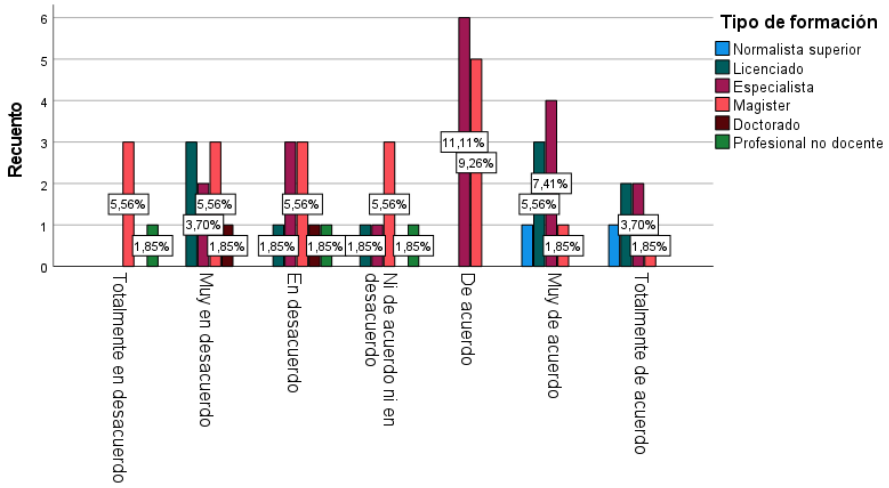


Figura 41

Ítem 20: En general, los libros de texto son idóneos (adecuados o apropiados) para los estudiantes del contexto rural, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

En la figura 41, además de apreciar que son los docentes con especialización y maestría quienes "están de acuerdo" (19,6%) con la afirmación, se evidencia que hay más de un 30% de docentes con maestría y especialización que se muestran escépticos con la afirmación, puesto que un 16,1% están "en desacuerdo", y un 16,1% "muy en desacuerdo", entre ellos están también los profesionales no docentes.

Estadísticos

		Las lecturas, las actividades, los conceptos y los procedimientos están libres de errores o imprecisiones.	los contenidos son actualizados en eventos o nuevos descubrimientos e inventos en el área curricular.	En general, los libros de texto son idóneos (adecuados o apropiados) para los estudiantes de contexto rural.
N	Válido	56	56	54
	Perdidos	0	0	2
Media		4,93	4,70	4,15
Mediana		5,00	5,00	4,00
Moda		6	6	5
Desv. Desviación		1,582	1,583	1,847
Varianza		2,504	2,506	3,412

Tabla 14

Datos estadísticos de os ítems que están asociados a la categoría de idoneidad conceptual o procedimental (fuente SPSS).

A modo de resumen, la tabla 14 permite ver que en existe una buena percepción de los docentes, de acuerdo con el conjunto de ítems que indagan por la "Idoneidad conceptual o procedimental". Una interpretación puede ser que, en general la percepción es positiva, los

libros de texto están libres de errores, incluyen los avances más recientes y son actualizados y correctos, pero no son los más idóneos para estudiantes del contexto rural, o al menos los docentes participantes no están del todo convencidos con esta afirmación.

4.1.3. Pertinencia

La dimensión de pertinencia incluye las categorías de a) relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante rural situaciones reales, b) contexto escolar, esto es si los libros de texto se relacionan directamente con las dinámicas propias de las instituciones educativas y la manera en que los mismos se integran a la realidad de la escuela rural; c) prejuicios y sesgos, esto es si los docentes perciben que los libros de texto promuevan (de manera intencionada o no) sesgos, prejuicios discriminación y d) valores positivos que permiten otro tipo de aprendizajes, esto es si los libros promueven aprendizajes no conceptuales que sean vitales, como el trabajo colaborativo, el cuidado de la salud, del medio ambiente, entre otros.

Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales. Se indaga en esta categoría por la pertinencia, por la relación que hay entre los aprendizajes con situaciones de la vida diaria, o si los libros están sustentados en un modelo específico para la escuela rural.

La figura 42 evidencia las respuestas que los docentes tuvieron en cuanto el ítem "Los libros de texto son pertinentes porque promueven competencias específicas, necesarias para la vida en el contexto rural". Se presenta que un 23,2% de los docentes están de acuerdo con la afirmación, y un 21% muy de acuerdo. Sin embargo, cabe anotar que también hay un grupo significativo de docentes no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo" (14,3%), lo mismo que un 14,3% "muy en desacuerdo" y un 10,7% en desacuerdo". Se evidencia que la posición al respecto de la afirmación genera entre los docentes diversidad de opinión, tanto que casi que se equiparan las posiciones de uno y otro lado.

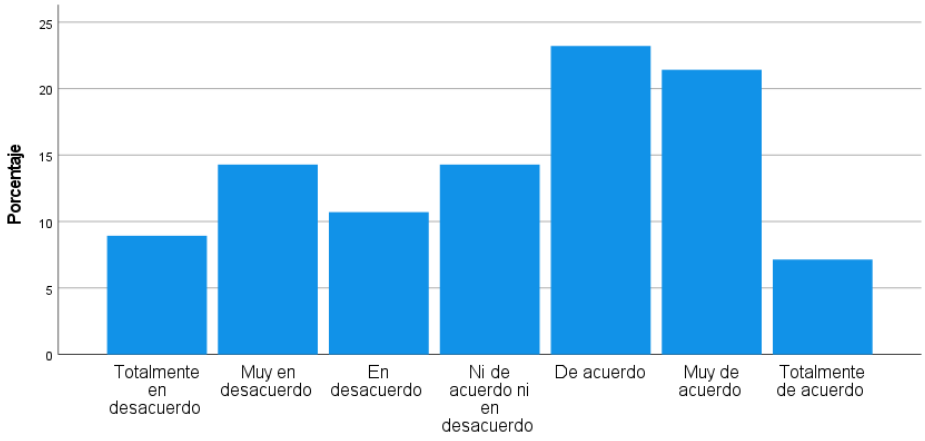


Figura 42

Ítem 21: Los textos escolares son pertinentes porque promueven competencias específicas, necesarias para la vida en el contexto rural (fuente SPSS).

Para poder comprender un poco la diferencia presentada en la figura anterior, se filtró la información por ubicación de la sede educativa. La figura 43 permite ver, de acuerdo con la ubicación de la sede, que son los docentes de Institución Educativa rural quienes presentan mayor diferencia de respuesta. Si se suman los resultados negativos, los docentes de instituciones educativas netamente rurales suman casi un 38% en tendencia negativa sobre la afirmación evaluada. En la respuesta "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" son los únicos que participan, los demás docentes presentan respuestas más contundentes.

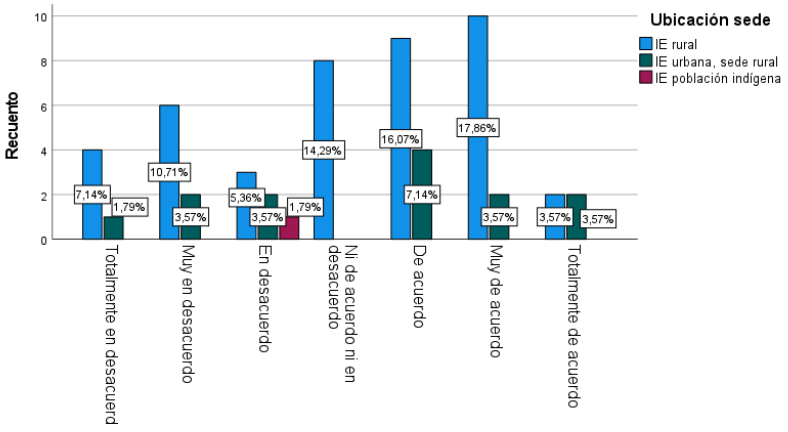


Figura 43

Ítem 21: Los libros de texto son pertinentes porque promueven competencias específicas, necesarias para la vida en el contexto rural, filtrado por ubicación de la sede educativa (fuente SPSS).

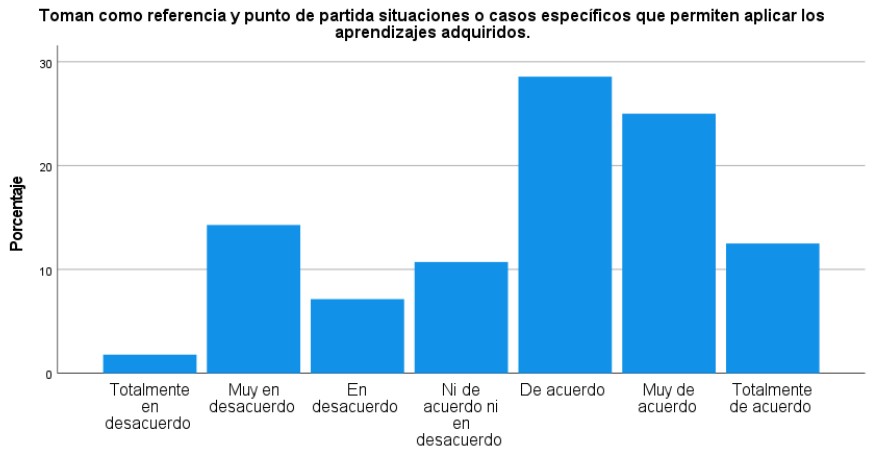


Figura 44

Ítem 22: (los libros de texto) toman como referencia y punto de partida situaciones o casos específicos que permiten aplicar los aprendizajes adquiridos (fuente SPSS).

En la figura 44 se evidencia que los docentes en un 28,6% están "de acuerdo" con que los libros de texto toman como referencia y punto de partida situaciones o casos específicos que permiten aplicar los aprendizajes adquiridos. Sin embargo, es de interés señalar que también hay un 14% de los docentes que están "muy en desacuerdo" con esta afirmación.

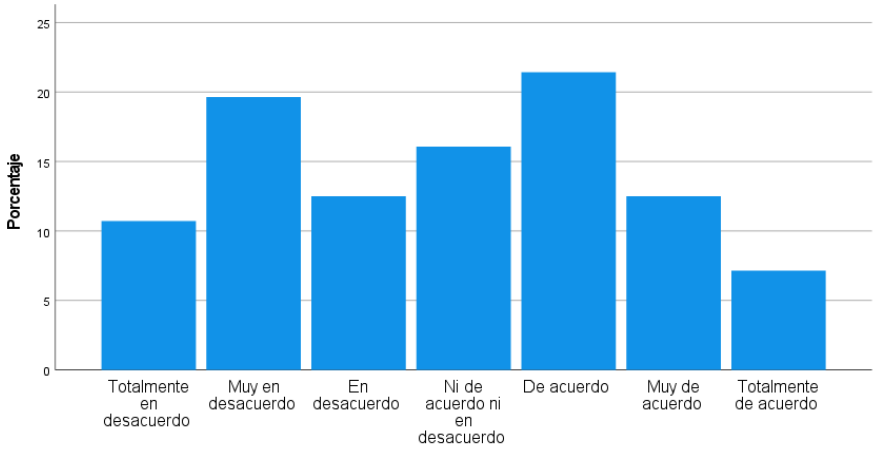


Figura 45

Ítem 23: Sus lecturas, actividades, imágenes o fotografías están contextualizadas a la región (fuente SPSS).

La figura 45 indica que existen diferencias entre la percepción que tienen los docentes sobre si "las lecturas actividades, imágenes o fotografías están contextualizadas a la región del estudiante". Un 21,4% están de acuerdo, sin embargo, un 19,6% están "muy en desacuerdo" con la afirmación. Este ítem permite ver que hay diferencias en las posiciones de los docentes.

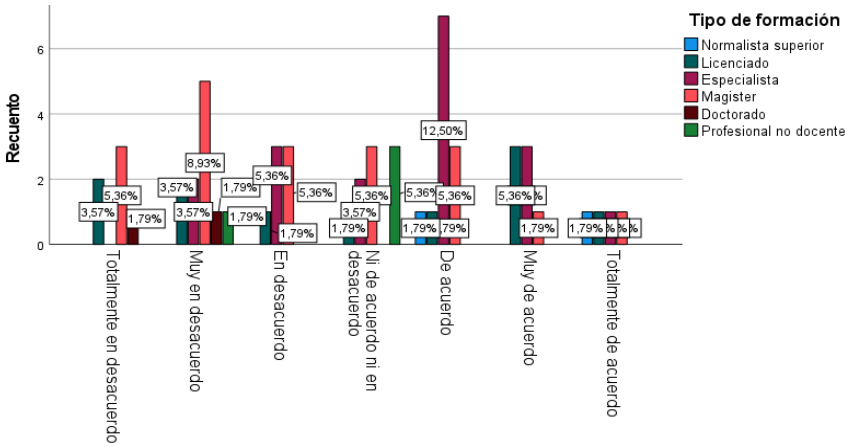


Figura 46

Ítem 23: Sus lecturas, actividades, imágenes o fotografías están contextualizadas a la región, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

Con el fin de poder especificar la situación comentada sobre la figura 45, se filtra la información por el nivel de formación. La figura 46 indica que son docentes especialistas quienes están "de acuerdo" con la afirmación, en un 12,5%; pero los docentes que se encuentran "muy en desacuerdo" tienen formación de maestría (8,9%)" y doctorado (1,79%), así como están "totalmente en desacuerdo" con la afirmación. Los profesionales no licenciados se presentan en su mayoría "ni de acuerdo, ni en desacuerdo", con un 5,3%.

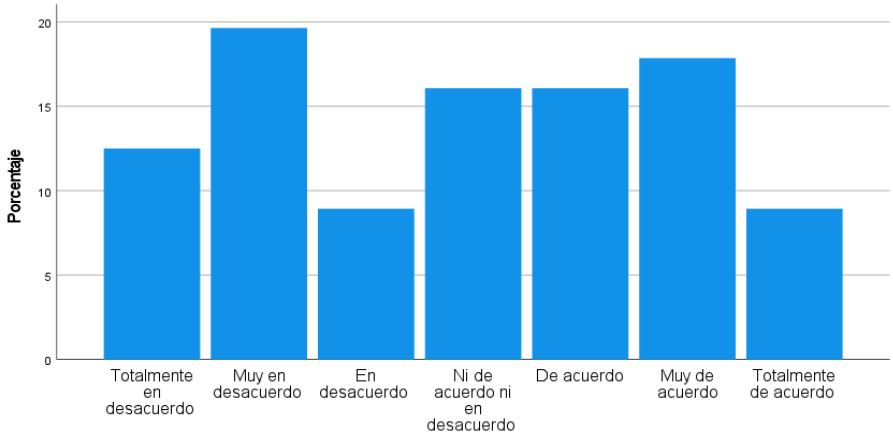


Figura 47

Ítem 24: (los libros de texto) están sustentados en un modelo educativo específico para el contexto rural (fuente SPSS).

La figura 47 resulta interesante por las dudas que pueden generar sus resultados, con relación a la afirmación "(los libros de texto) están sustentados en un modelo educativo específico para el contexto rural", puesto que los docentes presentan respuestas diversas. Llama la

atención que el 19,6% está "muy en desacuerdo" con esta afirmación. Esto puede indicar que varios de los docentes que participaron en el estudio no reconocen un modelo específico en sus libros de texto, o que, siendo material elaborado bajo un modelo específico para la ruralidad, no lo consideran como tal. Sin embargo, también hay un grupo importante que están "muy de acuerdo" (17,9%) y de acuerdo (16%). Estos docentes reconocen un modelo educativo detrás de la propuesta pedagógica, bien sea porque la tradición los lleva a enmarcarse en un modelo específico, como sucede con el modelo de Escuela Nueva, o porque efectivamente han recibido formación en el manejo de los libros de texto y del modelo que los enmarca.

Estadísticos

		Los textos escolares son pertinentes porque promueven competencias específicas, necesarias para la vida en contexto rural.	Toman como referencia y punto de partida situaciones o casos específicos que permiten aplicar los aprendizajes adquiridos.	Sus lecturas, actividades, imágenes o fotografías están contextualizadas a la región.	Están sustentados en un modelo educativo específico para el contexto rural.
N	Válido	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,21	4,75	3,84	3,93
Mediana		5,00	5,00	4,00	4,00
Moda		5	5	5	2
Varianza		3,226	2,700	3,265	3,740

Tabla 15

Datos estadísticos de ítems relacionados con la categoría "relación entre lo aprehensible el medio en que vive el estudiante y situaciones reales" (fuente SPSS).

La tabla 15 presenta el consolidado de los ítems asociados con la categoría "relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales". Se puede ver que la Moda es radicalmente diferente en el último ítem (modelo educativo para escuela rural) y la varianza también es alta en este ítem.

Contexto escolar. En esta categoría se indaga por la forma en que los libros de texto pueden adaptarse o relacionarse con la realidad propia de cada institución educativa, en términos de sus didácticas, adaptación a los tiempos flexibles de las instituciones educativas rurales, o en el uso de recurso o materiales educativos necesarios para el desarrollo de la práctica pedagógica. Los resultados de esta categoría resultan interesantes porque apuntan a identificar la percepción que tienen los docentes sobre si los libros de texto son, en el fondo, hechos para la escuela rural o adaptables a su situación específica.

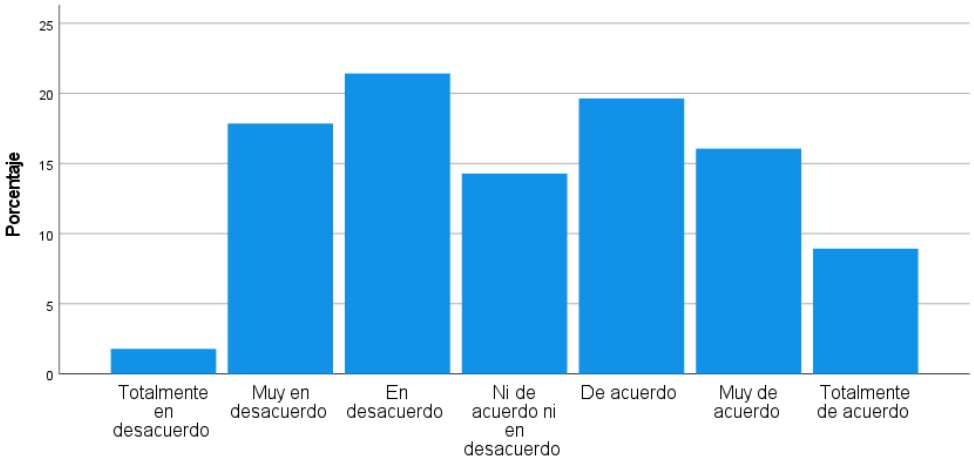


Figura 48

Ítem 25: Los libros de texto están contextualizados porque se integran a las estrategias didácticas y los recursos educativos de la institución y del entorno (fuente SPSS).

Cuando nos referimos a la categoría de contexto escolar y en específico, a si los libros de texto están contextualizados, (figura 48) la percepción docente tiene a diversificarse y aparecen valores significativamente contrarios. Un 21,4% de los docentes señala estar "en desacuerdo" con la afirmación, pero también un 19,6% señala estar "de acuerdo".

Para contrastar la información anterior, se relacionó el ítem indagado con el tipo de sede educativa a la que pertenecen los docentes. Efectivamente, la figura 48 presenta que los docentes de instituciones educativas netamente rurales son más escépticos con la afirmación, con un 17,8% "muy en desacuerdo", y un 14,2% "en desacuerdo".

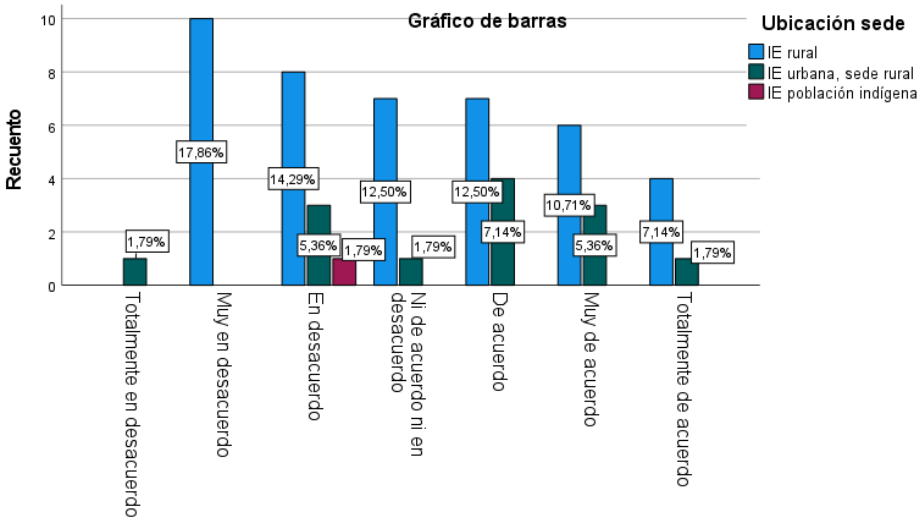


Figura 49

Ítem 25: Los libros de texto están contextualizados porque se integran a las estrategias didácticas y los recursos educativos de la institución y del entorno (fuente SPSS).

Esto puede indicar que los docentes de instituciones educativas rurales no están del todo convencidos, o se muestran escéptico con que los libros de texto estén contextualizados, opinión que sí tienen los docentes de sedes educativas rurales que pertenecen a instituciones educativas urbanas. Tal vez en el fondo de esta discusión el concepto de nuevas ruralidades y sus características podría emerger.

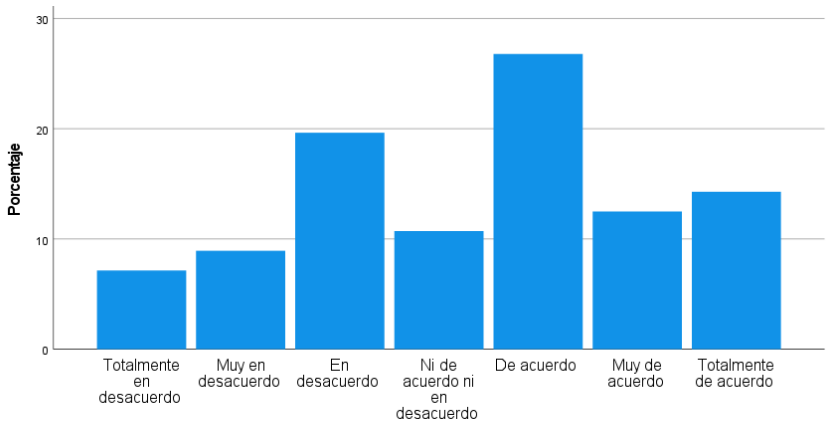


Figura 50

Ítem 26: (Los libros de texto) permiten su adaptación a tiempos y situaciones específicas de la escuela rural (fuente SPSS).

Con relación a si los libros de texto "permiten su adaptación a tiempos y situaciones específicas de la Institución rural", la figura 50 señala que un 26% de los docentes está "de acuerdo "con la afirmación. Aunque también la gráfica presenta que un 19,6% está "en desacuerdo". Como se mencionó en el marco teórico, en muchos lugares los estudiantes se ausentan de la escuela durante el ciclo escolar para ayudar en las labores de recolección de cosechas. La flexibilidad del libro de texto en tiempos es una característica aparentemente apreciada por los docentes, pues les permite que estudiantes que se ha ausentado por alguna temporada puedan retomar sus estudios.

La figura 51 muestra la percepción que tienen en general los docentes participantes sobre la afirmación "(los libros de texto) promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para el contexto rural". El escepticismo es marcado, con un 25% de docentes que afirman no estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo", pero también un 19,6% afirman estar "muy en desacuerdo". Esto puede indicar que, si bien el libro de texto en general se adapta a los tiempos, a los recursos disponibles, en el fondo los docentes no están del todo convencidos que promueva habilidades específicas necesarias para el contexto rural.

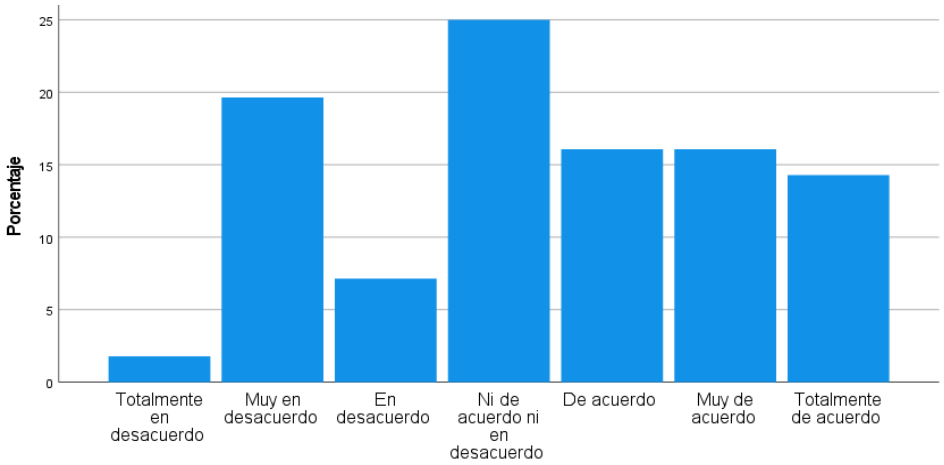


Figura 51

Ítem 27: (Los libros de texto) promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para el contexto rural (fuente SPSS).

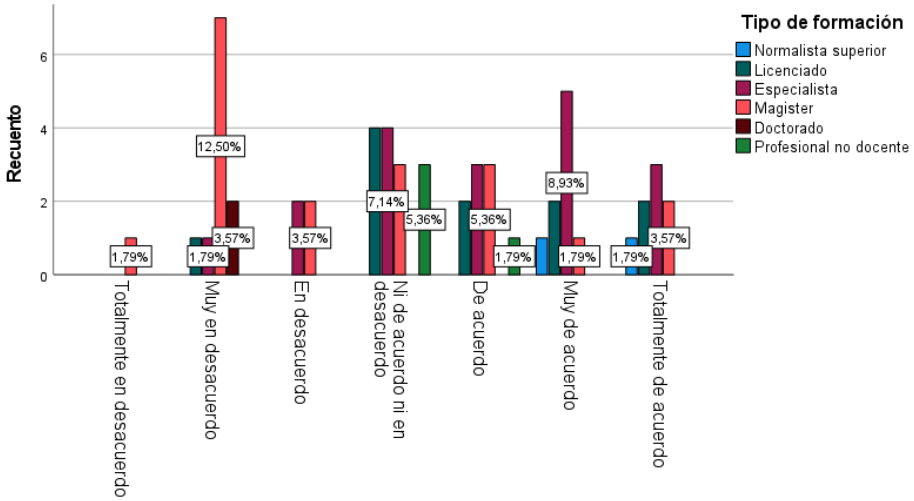


Figura 52

Ítem 27: (Los libros de texto) promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para el contexto rural, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

La figura 52 señala que son docentes con formación de "maestría (12,5%) y "doctorado" (3,5%) quienes están muy en desacuerdo con la afirmación. Esto permite ver que el nivel educativo influye en la percepción que se tiene sobre los libros de texto y el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para el contexto rural. Esta percepción que tiene a negativa contrasta también con que los docentes con formación de "normalistas" quienes se encuentran "muy de acuerdo" y "de acuerdo" con la afirmación.

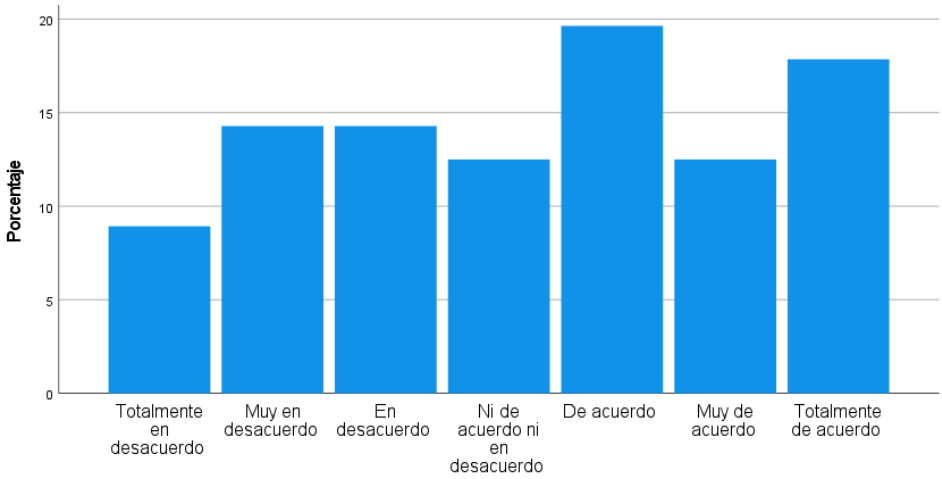


Figura 53

Ítem 28: (Los libros de texto) presentan actividades que involucran el uso de la tecnología disponible en su contexto (fuente SPSS).

Ante la afirmación "(los libros de texto) presentan actividades que involucran uso de la tecnología disponible en su contexto", las opiniones son más parejas. La figura 53 evidencia que un 21,6% afirma estar "de acuerdo", un 17,9% muy de acuerdo, y un 14,3% "en desacuerdo y "muy en desacuerdo" respectivamente. Aunque no se explicitó el concepto de tecnología, es muy probable que se haya asociado a comunicaciones por Internet. Esta situación no deja de ser paradójica pues, como se señaló en el marco teórico, el acceso a recursos informáticos es bastante bajo, específicamente en lugares rurales dispersos que no cuentan con electricidad.

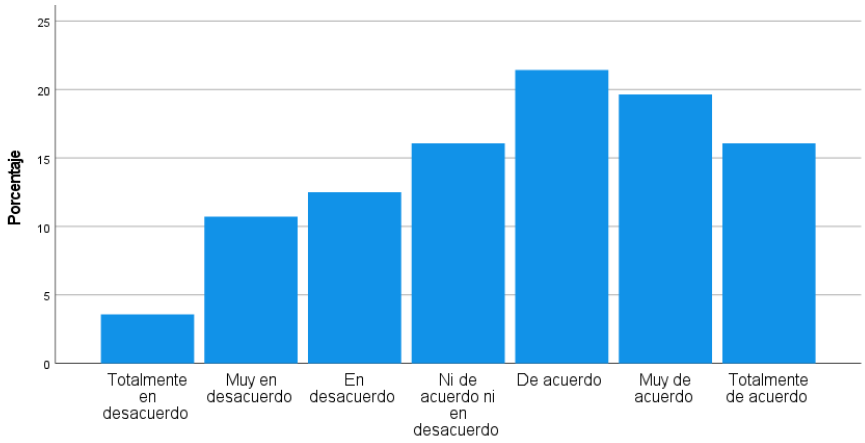


Figura 54

Ítem 29: Los materiales y recursos que (los libros de texto) solicitan para los trabajos y las actividades son de fácil adquisición (fuente SPSS).

El acceso a recursos necesarios para el desarrollo óptimo de la practica pedagógica suele ser escaso. Es un acierto entonces que los recursos que se necesitan para desarrollar las

actividades presentes en los libros de texto sean de fácil adquisición, entre otras situaciones, porque en varias ocasiones son los docentes quienes llevan sus propios recursos. En este sentido, la figura 54 señala que entre los docentes participantes hay una percepción positiva en el aspecto indagado por el ítem 29. Un 21% están de acuerdo con la afirmación, así como un 19% están muy de acuerdo.

La tabla 15 presenta los datos estadísticos derivados de los ítems correspondientes a esta categoría. Se evidencia que el ítem con la media y la moda más baja es el primero de esta subcategoría, es decir, varios docentes tienen la percepción de que los libros de texto no están del todo contextualizados, así como tampoco están del todo convencidos de que promuevan las habilidades necesarias para el contexto rural.

		Los textos escolares están contextualizados porque se integran a las estrategias didácticas y los recursos educativos de la institución y del entorno.	Permiten su adaptación a tiempos y situaciones específicas de la institución rural.	Promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para el contexto rural.	Presentan actividades que involucran uso de la tecnología disponible en su contexto.	Los materiales y recursos que solicitan para los trabajos o las actividades son de fácil adquisición.
N	Válido	56	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		4,16	4,36	4,39	4,29	4,64
Mediana		4,00	5,00	4,00	4,50	5,00
Moda		3	5	4	5	5
Varianza		2,756	3,179	3,006	3,808	2,961

Tabla 15

Datos estadísticos de ítems relacionados con la categoría "relación entre lo aprehensible el medio en que vive el estudiante y situaciones reales" (fuente SPSS).

Prejuicios y sesgos. En esta categoría se indaga por si los libros de texto responden a la necesidad de ser incluyentes o equitativos y si promueven de manera directa o soterrada prejuicios o discriminación alguna.

La figura 55, que indaga por si el contenido de los libros es incluyente, evidencia que los docentes tienen una percepción positiva con relación si las lecturas o actividades (de los libros de texto) son incluyentes y equitativas. Un 28,6% señala estar "muy de acuerdo" con la afirmación. En este sentido, la percepción que tienen los docentes sobre la equidad y la

inclusión es alta, y puede interpretarse como que los libros y todo el ejercicio de producción que hay detrás han cuidado aspectos que son trascendentales, sobre todo en el contexto rural.

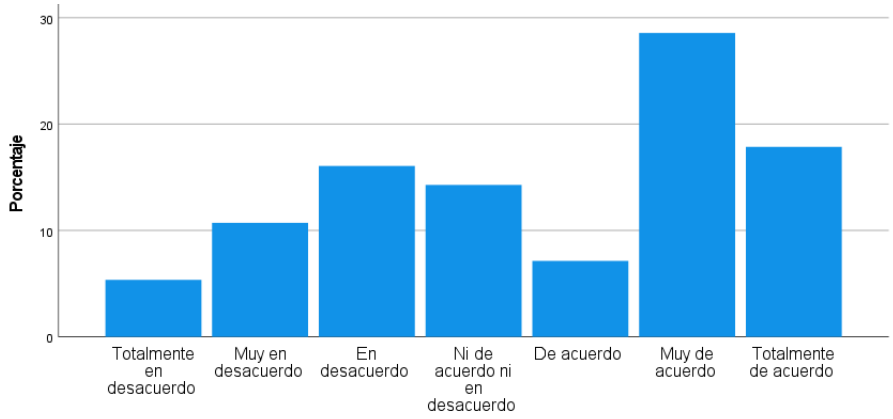


Figura 55

Ítem 30: Las lecturas, ilustraciones o actividades son incluyentes y equitativos en aspectos de raza, género, orientación sexual o creencia religiosa. (fuente SPSS).

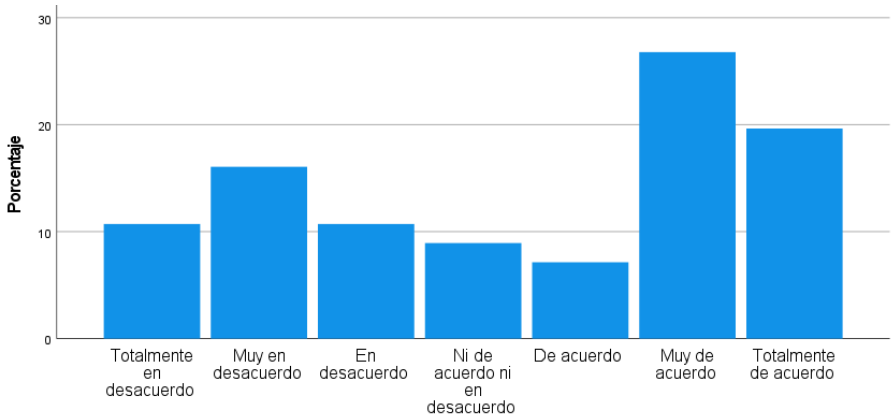


Figura 56

Ítem 31: (Los libros de texto) están exentos de discriminación por lugar de vivienda, origen campesino o indígena, o por recursos económicos. (fuente SPSS).

En cuanto a si los libros de texto "están exentos de discriminación..." la figura 56 indica que los docentes tienen una percepción positiva, en tanto que un 26,8% señalan estar "muy de acuerdo" con la afirmación. Sin embargo, también hay un 16,1% que se encuentran "muy en desacuerdo" con la afirmación.

Estadísticos

		Las lecturas, ilustraciones o actividades son incluyentes y equitativas en aspectos de raza, género, orientación sexual o creencia religiosa.	Están exentos de discriminación por lugar de vivienda, origen campesino o indígena, o por recursos económicos.
N	Válido	56	56
	Perdidos	0	0
Media		4,64	4,45
Mediana		5,00	5,00
Moda		6	6
Varianza		3,543	4,506

Tabla 16

Datos estadísticos de ítems relacionados con la categoría "Prejuicios y sesgos" (fuente SPSS).

La tabla 16 indica que, en general, los libros de texto, según la percepción de los docentes que participaron del estudio, son incluyentes y equitativos en aspectos de raza, género, creencias religiosas y están exentos de aspectos discriminatorios. Esta situación puede ser interpretada de dos maneras, o que los libros efectivamente han dado un gran paso a la inclusión y el reconocimiento de la condición rural como rasgo significativo y que es valorada, junto con otros criterios como el género, la raza, las creencias religiosas, o que los docentes no tienen muchos parámetros de evaluación para comprender sí, efectivamente los textos son inclusivos y poco o nada discriminatorios.

Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizaje en los estudiantes En esta categoría se examina la percepción que los docentes participantes tienen sobre el aprendizaje intencionado o no de valores como el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva, la convivencia, la conservación de los recursos naturales, y el respeto por los componentes culturales de cada comunidad.

En la figura 57 se puede ver que los docentes rurales que participaron en la investigación tienen una visión positiva de los libros de texto en tanto que estos "promueven el trabajo colaborativo y equidad". Esto puede indicar que los docentes encuentran en sus libros de texto diversidad de actividades que combinan estrategias de trabajo colectivo que permite a los estudiantes confrontar, dialogar, discutir, y necesariamente, ponerse de acuerdo para dar solución a los diferentes retos planteados. En todo caso, este aspecto al parecer es muy

positivo y no encuentra diferencia alguna en la percepción de los docentes cuando el ítem es filtrado por el tipo de formación o los años de experiencia.

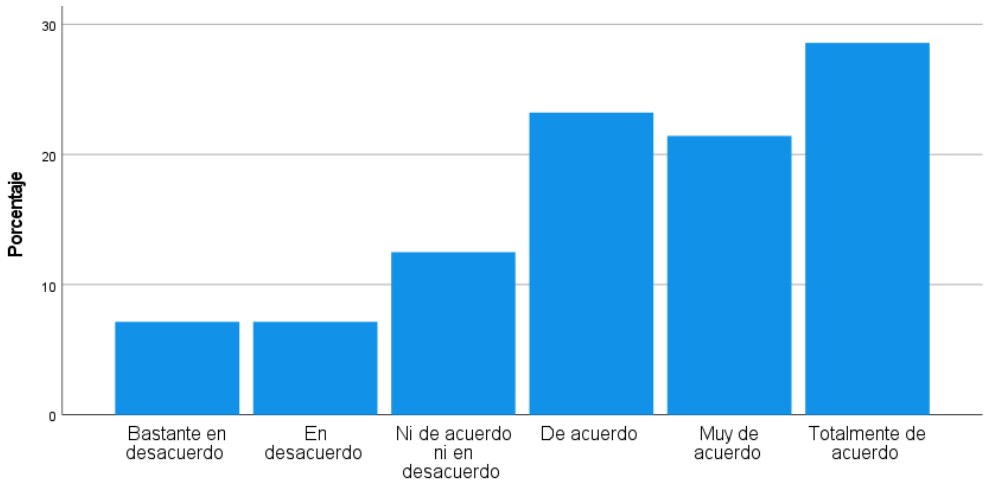


Figura 57

Ítem 32: Los libros de texto promueven el trabajo colaborativo y la equidad. (fuente SPSS).

Aunque similar a al ítem 32, el ítem 33 indaga además por la manera en que los libros promueven la comunicación asertiva entre estudiantes y con el docente. La figura 58 indica que los docentes tienen una percepción positiva sobre si los libros de texto presentan actividades que promuevan la comunicación asertiva. En este ítem, un 28% de los docentes participantes afirman estar "muy de acuerdo" y un 21,4% totalmente de acuerdo.

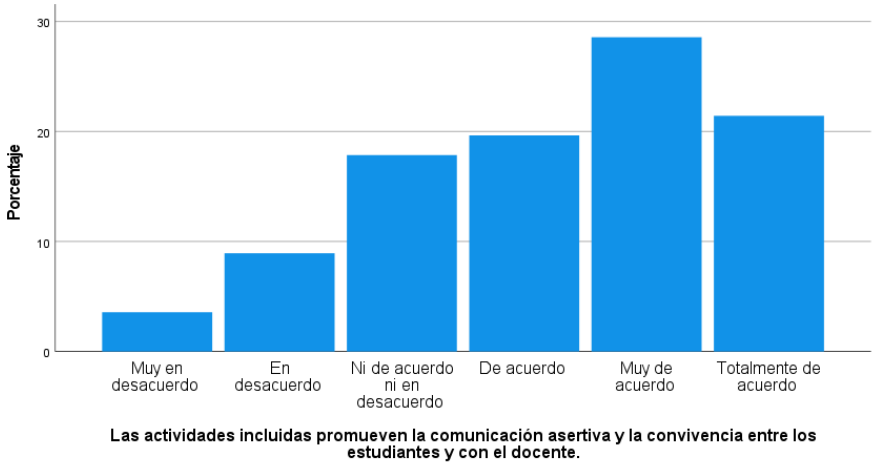


Figura 58

Ítem 33: Las actividades incluidas promueven la comunicación asertiva y la convivencia entre los estudiantes y con el docente. (fuente SPSS).

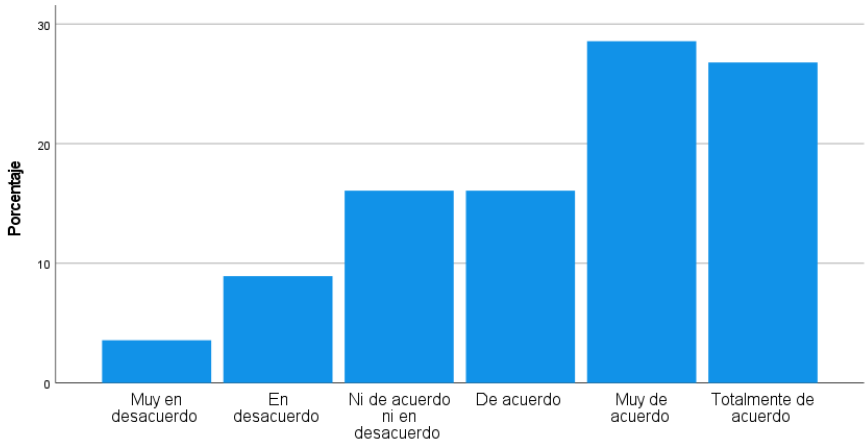


Figura 59

Ítem 34: (Los libros de texto) buscan el aprovechamiento adecuado y la conservación de los recursos naturales. (fuente SPSS).

Ante la afirmación "(los libros de texto) buscan el aprovechamiento adecuado y la conservación de los recursos naturales", la figura 59 señala que los docentes se manifiestan estar muy de acuerdo (28,6%) y Totalmente de acuerdo (26,8%). Esto indica que en general, los docentes tienen buena percepción acerca de los libros de texto, en términos de aprendizajes que podríamos llamar no conceptuales o que están asociados a valores, en este caso, el aprovechamiento adecuado de los recursos naturales. Esta percepción es de particular interés, porque en el imaginario colectivo podría estar la idea de que los habitantes de territorios rurales tienen a cuidar más de los recursos naturales, por lo que no se requieren aprendizajes en este sentido, cuando en diferentes situaciones las prácticas económicas o culturales pueden generar afectaciones en el medio ambiente.

De igual manera que en el ítem anterior, la figura 60 permite ver que, en términos de folclor y costumbres propias del territorio, los docentes presentan una percepción positiva, en tanto que un 26,8% consideran estar "totalmente de acuerdo" con la afirmación, así como un 23,2% "muy de acuerdo". En esta medida, se puede afirmar que los libros de texto son idóneos en este aspecto. Esta percepción positiva puede estar ligada a que regularmente la revisión editorial que se ajusta a un modelo educativo flexible asegura este tipo de aprendizajes fundamentales para las comunidades, toda vez que regularmente se toman ejemplos, estudios de caso o diversas situaciones problémicas que se enmarcan en la cultura y las tradiciones rurales.

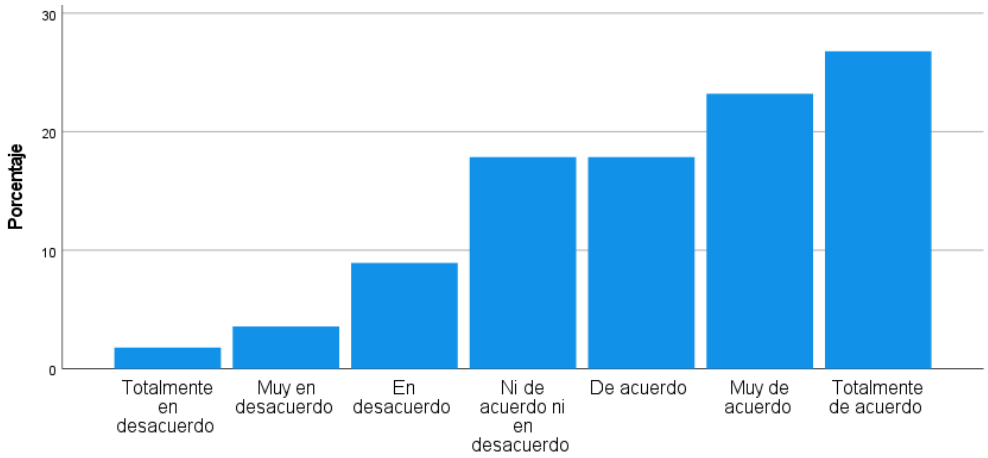


Figura 60

Ítem 35: (Los libros de texto) enfatizan en el respeto por los derechos de los demás el rescate de los valores culturales como el folclor, las costumbres familiares, los medios de producción y la economía local. (fuente SPSS).

Sin embargo, la figura 61 presenta que, ante la afirmación "los libros de texto estimulan el cuidado de la salud personal y de la comunidad, los docentes son un poco más escépticos puesto que, si bien un 28,6% están totalmente de acuerdo con la afirmación, y un 25% muy de acuerdo, también se presenta un 23% de docentes que no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo". Seguramente se requieren ejercicios o ejemplos más específicos.

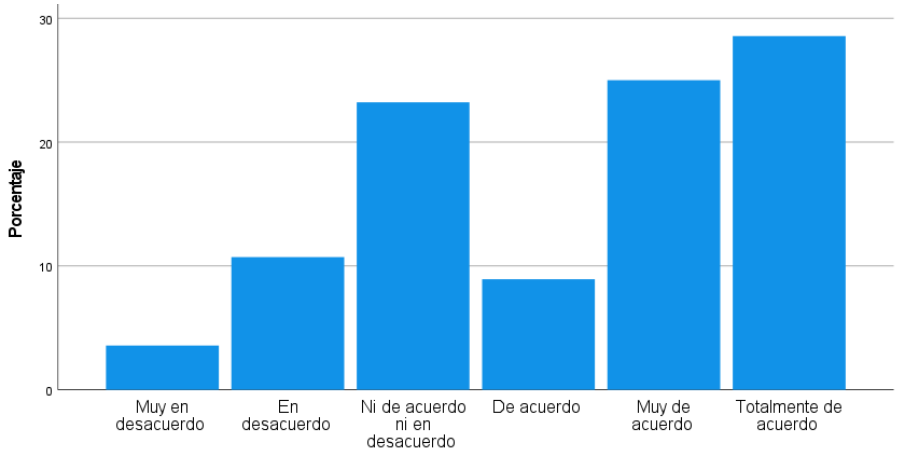


Figura 61

Ítem 36: (Los libros de texto) estimulan el cuidado de la salud personal y de la comunidad. (fuente SPSS).

Estadísticos

		Los textos escolares promueven valores porque presentan actividades de trabajo colaborativo y equidad.	Las actividades incluidas promueven la comunicación asertiva y la convivencia entre los estudiantes y con el docente.	Buscan el aprovechamiento adecuado y la conservación de los recursos naturales.	Enfatizan en el respeto por los derechos de los demás, el rescate de los valores culturales como el folclor, las costumbres familiares, los medios de producción y la economía local.	Estimulan el cuidado de la salud personal y de la comunidad.
N	Válido	56	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		5,30	5,25	5,38	5,23	5,27
Mediana		5,50	5,50	6,00	5,50	6,00
Moda		7	6	6	7	7
Varianza		2,361	1,973	2,093	2,436	2,345

Tabla 17

Datos estadísticos de ítems relacionados con la categoría "Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizaje en los estudiantes" (fuente SPSS).

En cuanto a si los libros de texto promueven aprendizajes diferentes a conceptuales o procedimentales, o lo que se puede afirmar como valores en torno al cuidado del medio ambiente, el cuidado de la salud, el trabajo cooperativo, la comunicación asertiva o la equidad, los docentes presentan una buena percepción al respecto, con una moda entre "6" y "7" (tabla 17).

Esto evidencia en general una percepción positiva sobre los libros de texto, y demuestra que son tópicos fundamentales en el aprendizaje de los estudiantes y que han venido convirtiéndose en relevantes para los editores, de modo que no se pueden dejar de lado, principalmente si el recurso se enmarca en modelos educativos flexibles propios para el contexto rural.

4.1.4. Relación entre la práctica docente y los libros de texto

Cuando se refiere a la "relación entre la práctica docente y los libros de texto" se indaga por la dinámica del ejercicio docente y la manera en que el mismo usa los libros de texto, cómo los usa para la planeación, la ejecución de las clases y las prácticas evaluativas como con el apoyo que el mismo brinda a la práctica docente. Se busca conocer la forma en que el libro tiene relevancia o no, de acuerdo con el tipo de formación docente, en cada uno de estos momentos de la práctica pedagógica.

Planeación. La planeación curricular es un momento fundamental de organización del año escolar. Esta categoría indica la percepción que tienen los docentes participantes sobre

el rol del libro de texto en el ejercicio que se realiza normalmente cada principio de año escolar. Además, de modo indirecto, evidencia o confirma una cierta tradición en lo que respecta a la planeación: que, en diversas instituciones educativas, el libro de texto es la base para la organización del año escolar, porque pone tanto los contenidos secuenciados y los tiempos de ejecución.

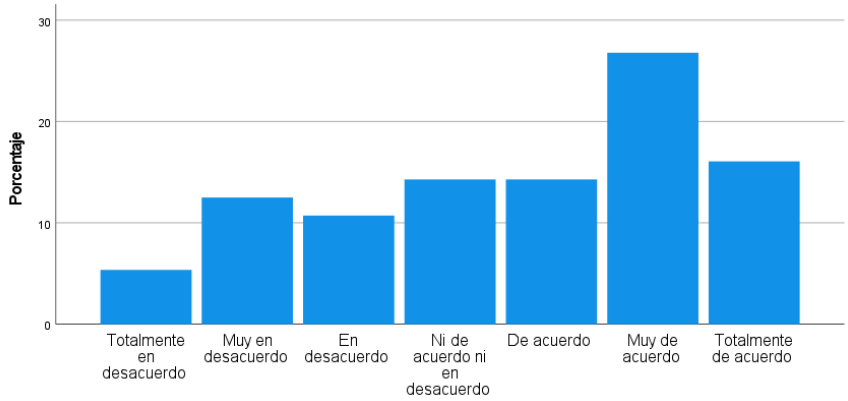


Figura 62

Ítem 37: (Los libros de texto) se relacionan con la planeación docente en tanto que promueven una integración curricular, necesaria para el aula multigrado. (fuente SPSS).

La figura 62 señala lo importante que son los libros de texto para la planeación de los docentes participantes. Ante la afirmación, un 26,8% están muy de acuerdo con esta afirmación, otro 16% está totalmente de acuerdo con la afirmación. La percepción es positiva independientemente del nivel de formación o de los años de experiencia.

Haciendo una lectura de la figura 63, se puede ver que son docentes con formación de licenciatura, especialización y maestría quienes están muy de acuerdo y totalmente de acuerdo. Indica que para la mayoría de los docentes participantes el libro de texto sí tiene una relación directa con la planeación curricular. Sin embargo, hay que destacar que profesionales no docentes en un 3,5% no están "ni de acuerdo, ni en desacuerdo". Por otra parte, son los docentes de doctorado quienes tienen una baja percepción sobre la afirmación, quienes están muy en desacuerdo con la afirmación. En contraposición, los docentes con formación de normalista superior están o "muy de acuerdo", o "totalmente de acuerdo", lo que indica las diferencias radicales en la percepción, de acuerdo con el tipo de formación.

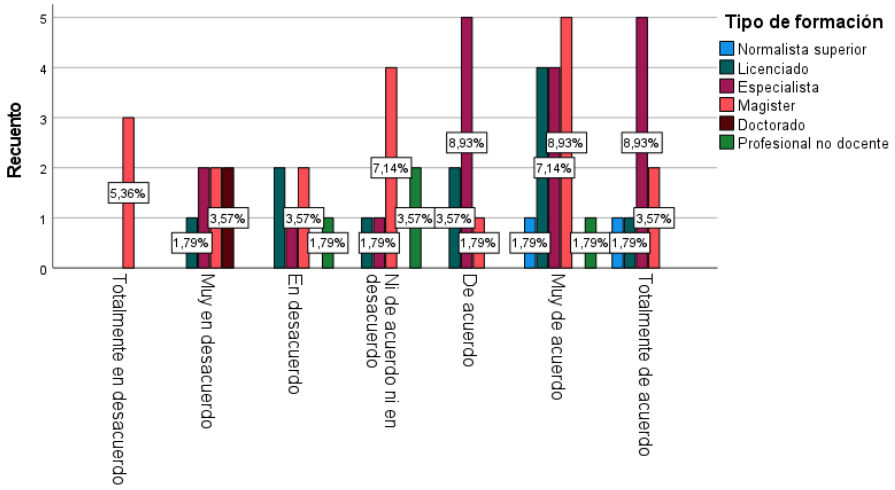


Figura 63

Ítem 37: (Los libros de texto) se relacionan con la planeación docente en tanto que promueven una integración curricular, necesaria para el aula multigrado, filtrado por tipo de formación. (fuente SPSS).

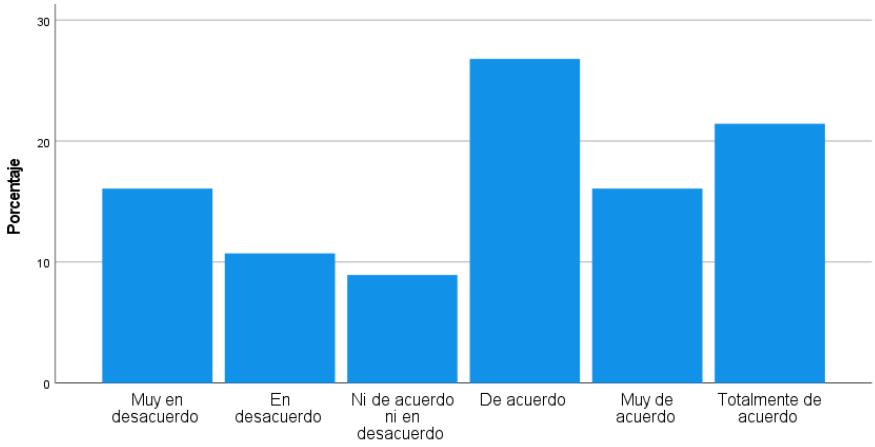


Figura 64

Ítem 38: (Los libros de texto) son un referente fundamental para la organización del año escolar. (fuente SPSS).

Ahora bien, cuando se indaga por si "los libros de texto son un referente para la organización del año escolar" la figura 64 muestra que la percepción es en su mayoría estar de acuerdo, con un 26,8% y el porcentaje de docentes que afirman estar en desacuerdo aumenta con relación al ítem anterior. En este caso, a pesar de que hay un 21,4% "totalmente de acuerdo" también hay un 16,1% "muy en desacuerdo con la afirmación. Lo que nos puede indicar que la percepción positiva sobre los libros de texto disminuye con relación al ítem mostrado en la figura 61.

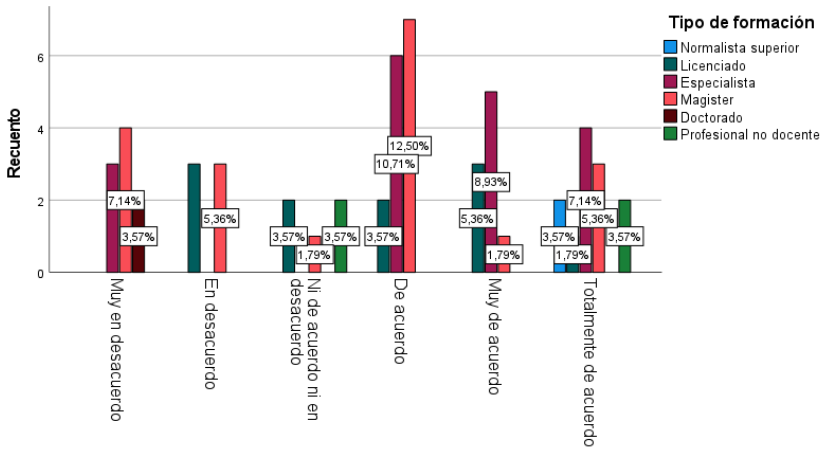


Figura 65

Ítem 38: (Los libros de texto) son un referente fundamental para la organización del año escolar, filtrado por tipo de formación. (fuente SPSS).

Cuando se filtra el ítem 38 por el tipo de formación, se puede apreciar que quienes son más escépticos son los docentes con formación de doctorado, pues los dos casos (3,5%) afirman estar muy en desacuerdo con la afirmación (figura 65). Esto permite apreciar que los docentes con formaciones especializadas son más críticos de la organización secuencial que proponen los libros de texto.

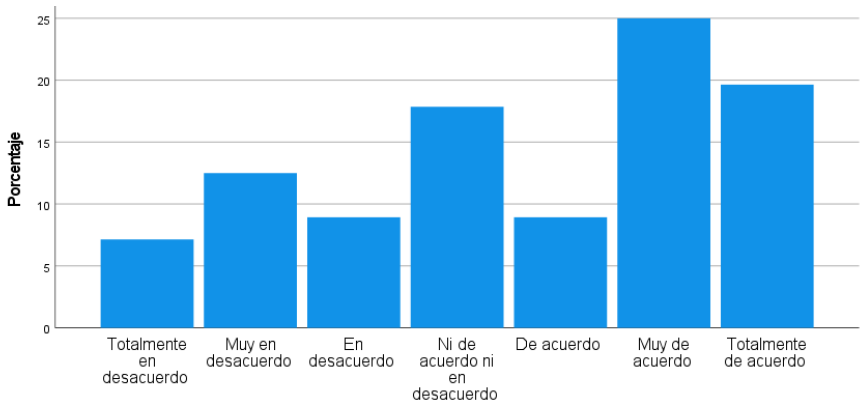


Figura 66

Ítem 39: Su organización interna (capítulos, unidades o secciones) es flexible y se adapta al calendario escolar de la escuela multigrado (fuente SPSS).

Ante la afirmación "su organización interna (capítulos, unidades o secciones) es flexible y se adapta al calendario escolar de la escuela multigrado", (figura 66) los docentes en un 25% están muy de acuerdo, y un 19,6% "totalmente de acuerdo. Sin embargo, llama la atención

que un 17,9% "no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo" lo que permite ver que el porcentaje de duda aumenta entre los docentes participantes.

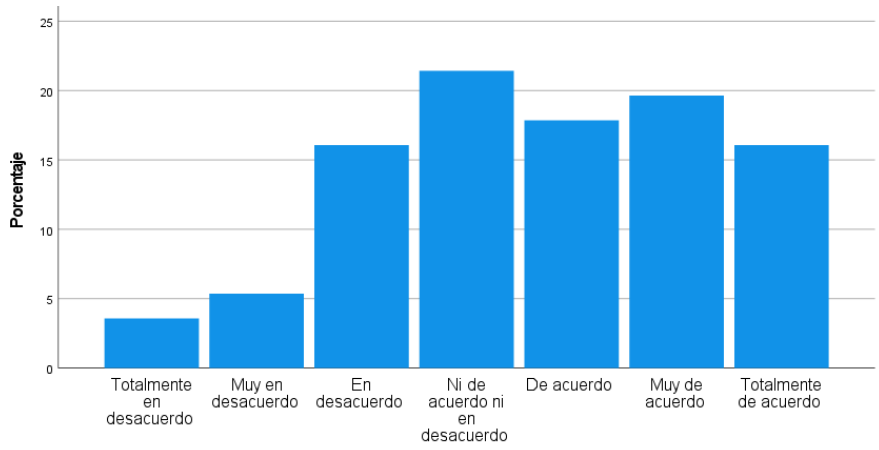


Figura 67

Ítem 40: Su contenido se desarrolla fácilmente durante el año escolar (fuente SPSS).

Cuando se indaga por si el contenido de los libros de texto se puede desarrollar fácilmente en un año escolar, (figura 67) la proporción de docentes que "no están ni de acuerdo ni en desacuerdo es de 21,4%. Es decir, la mayoría de los docentes participantes dudan de que al terminar el año escolar se pueda alcanzar a cubrir todas las actividades del libro de texto. Aunque también un 19,6% están "muy de acuerdo", y un 16,1% "de acuerdo", hay un 16,1% "en desacuerdo" con la afirmación. Esto señala que, aunque el libro de texto pone de algún modo los tiempos de organización escolar, estos no se logran alcanzar de alguna manera, a pesar de que en general la percepción sea positiva al respecto.

La figura 68 permite ver que, así como en ítems anteriores, los 2 docentes con formación de doctorado se oponen a la afirmación, con un "en desacuerdo" (un caso, o 1,7%) y "muy en desacuerdo" (1,7%). Así como los docentes con formación de Normalista superior están totalmente de acuerdo con la afirmación (3,5%). Aunque la proporción de docentes con doctorado (dos casos) y docentes con formación de normalista superior (2 casos) es menor, que aquella que se presenta con docentes licenciados, con especialización o maestría, permite ver cómo los dos extremos del nivel de formación opinan sobre los ítems indagados.

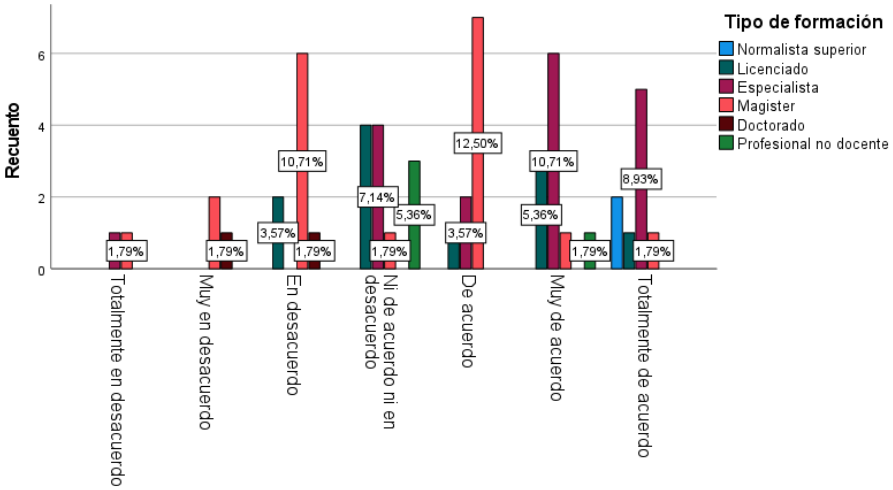


Figura 68

Ítem 40: Su contenido se desarrolla fácilmente durante el año escolar, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

En resumen, la tabla18 indica que de los cuatro ítems que conforman esta subcategoría, es el quinto el que presenta menor moda, es decir, el dato que aparece con mayor frecuencia. En general, al tener una moda de 6 en dos de los ítems, y una moda de cinco en otro, se puede ver que los docentes en general tienen una buena percepción de los libros de texto en cuanto son referentes para la planeación del año escolar. En cambio, la organización por capítulos es el aspecto en el que hay una percepción positiva más baja.

		Los textos escolares se relacionan con la planeación docente en tanto que promueven una integración curricular, necesaria en el aula multigrado.	Son un referente fundamental para la organización del año escolar.	Su organización interna (capítulos, unidades o secciones) es flexible y se adapta al calendario escolar de la escuela multigrado.	Su contenido se desarrolla fácilmente durante el año escolar.
N	Válido	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,64	4,80	4,63	4,68
Mediana		5,00	5,00	5,00	5,00
Moda		6	5	6	4
Desv. Desviación		1,843	1,731	1,941	1,642
Varianza		3,397	2,997	3,766	2,695

Tabla 18

Datos estadísticos de ítems relacionados con la categoría "planeación" (fuente SPSS).

A pesar de que los libros de texto presentan en general una organización modular, dicha organización no es del todo efectiva, o no está presentando alternativas a los estudiantes

rurales que requieren flexibilidad en el tiempo, por las diversas situaciones que se han comentado anteriormente.

Ejecución. La categoría "ejecución" alude a la forma en que el libro de texto se relaciona con el proceso de la clase, esto es, las diferentes actividades, la manera en que las mismas se presentan y el rol que asume el docente cuando usa libros de texto.

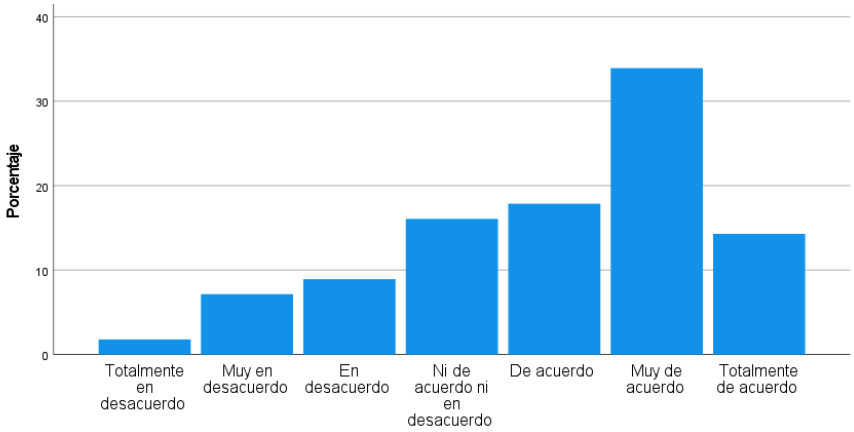


Figura 69

Ítem 41: (Los libros de texto) centran el aprendizaje en el estudiante (fuente SPSS).

En cuanto a la categoría "ejecución", en el primer ítem indagado (figura 69), sobre si los libros de texto que los docentes usan o han usado "centran su aprendizaje en el estudiante" un 33,9% están "muy de acuerdo" y un 17,9% "de acuerdo". Sin embargo, también hay un 16,1% que no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo" con la afirmación.

Nuevamente (figura 70) son los docentes con formación de doctorado quienes se presentan "en desacuerdo" o muy en desacuerdo" con que os libros de texto centran su aprendizaje en el estudiante, mientras que la mayoría de docentes con formación de especialista, maestría se encuentran "muy de acuerdo"; además, la totalidad de los docentes normalistas superiores se presentan "totalmente de acuerdo" con que los libros de texto centran el aprendizaje en el estudiante.

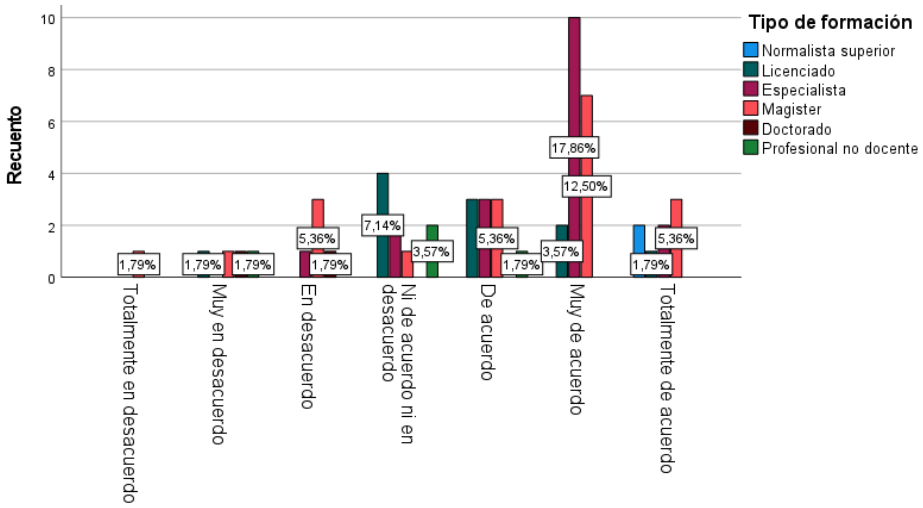


Figura 70

Ítem 41: (Los libros de texto) centran el aprendizaje en el estudiante, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

Ante la afirmación de si "cuando usa el libro de texto, el docente es un orientador del aprendizaje" (figura 71) más del 75% de los participantes tienen una percepción positiva, al estar "totalmente de acuerdo" (26,8%) "muy de acuerdo" (26,8%) y "de acuerdo (23,2%). Esto permite ver la importancia del libro de texto para la ejecución de la clase, en tanto que le permite al docente centrar su trabajo en orientar los procesos propios de este momento de la práctica docente.

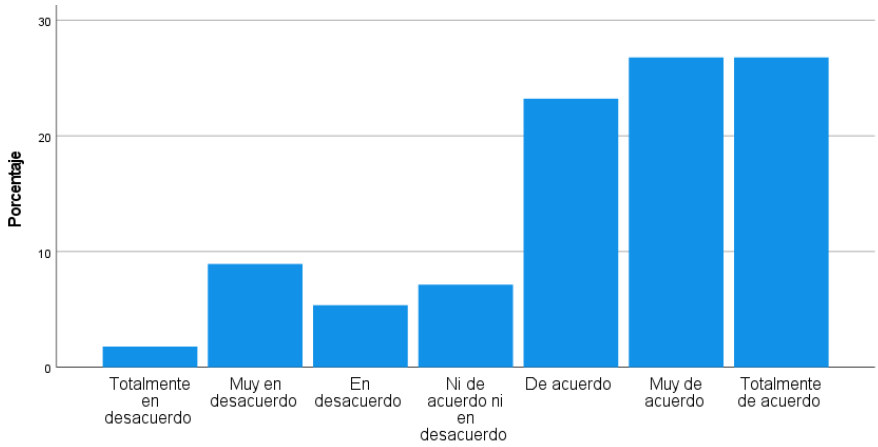


Figura 71

Ítem 42: Cuando usa el libro de texto, el docente es un orientador del aprendizaje (fuente SPSS).

Con relación a la afirmación de si los libros de texto "promueven competencias básicas como comprensión lectora, producción escrita, indagación científica, pensamiento matemático, y formación ciudadana y social" (figura 72) los docentes están "muy de acuerdo" (28,6%), "totalmente de acuerdo" (25%). Aunque en general los docentes participantes tienen una buena percepción sobre el desarrollo de competencias específicas, también un grupo de docentes se muestran "ni de acuerdo ni en desacuerdo (16,1%) y "en desacuerdo" 10,7%.

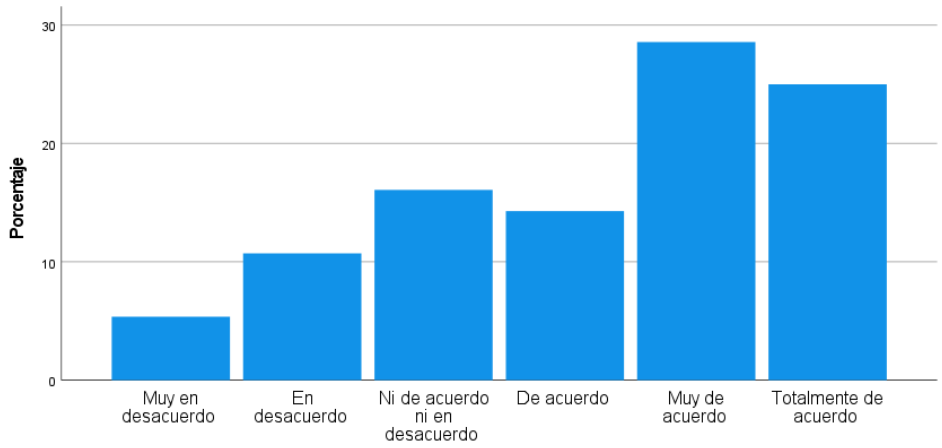


Figura 72

Ítem 43 (el libro de texto) promueve competencias básicas como comprensión lectora, producción escrita, indagación científica, pensamiento matemático, formación ciudadana y social. (fuente SPSS).

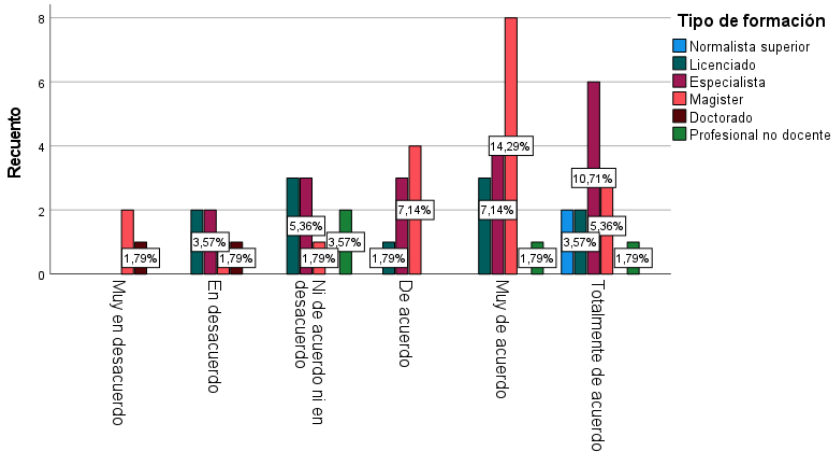


Figura 73

Ítem 43 (el libro de texto) promueve competencias básicas como comprensión lectora, producción escrita, indagación científica, pensamiento matemático, formación ciudadana y social etc. Filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

A su vez, en la figura 73, se puede apreciar que los docentes con formación de doctorado se encuentran "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo", (3,57%, cada uno) con la afirmación, y

todos los docentes normalistas superiores se encuentran "totalmente de acuerdo" (3,57%). Una posición que puede resultar interesante es la dada por los profesionales no docentes, quienes no se presentan "ni de acuerdo ni en desacuerdo" en un 3,5%, y una porción se encuentra "muy de acuerdo" y "totalmente de acuerdo". Podría interpretarse como algo de desconocimiento de cómo funcionan los procesos de aprendizaje, y por ello se fundamentan en el uso del libro de texto.

En general, los docentes consideran que las instrucciones de los libros de texto son sencillas, así como las lecturas, de modo que el docente no debe explicarlas de nuevo. (figura 74). "los docentes que están de acuerdo con la afirmación son el 21,4%; los docentes que están muy de acuerdo son, igualmente, 21,4%. De igual modo, docentes que están "totalmente de acuerdo" y "ni de acuerdo ni en desacuerdo" son el 16%, respectivamente.

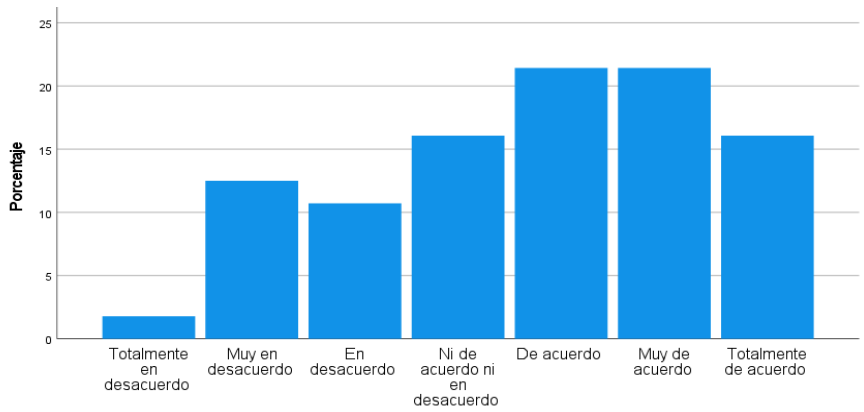


Figura 74

Ítem 44: Sus instrucciones y lecturas son sencillas, de modo que el docente no debe explicarlas de nuevo. (fuente SPSS).

La figura 75 permite evidenciar que, para la mayoría de los docentes participantes, los libros de texto son fundamentales, en tanto si estos se desarrollan adecuadamente, ofrecen mejores resultados que programar una clase sin libros. Un 25% afirma estar muy de acuerdo con la afirmación anterior, en tanto que un 19,6% afirma estar "totalmente de acuerdo" y "de acuerdo", respectivamente. Sin embargo, también aparece un 16,1% quienes afirman no estar "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" y un 12,5% de docentes que afirman estar "muy en desacuerdo con el ítem evaluado. Esta afirmación a su vez, presupone un proceso concreto y adecuado de formación en el uso de libros de texto, enarcado en metodologías flexibles.

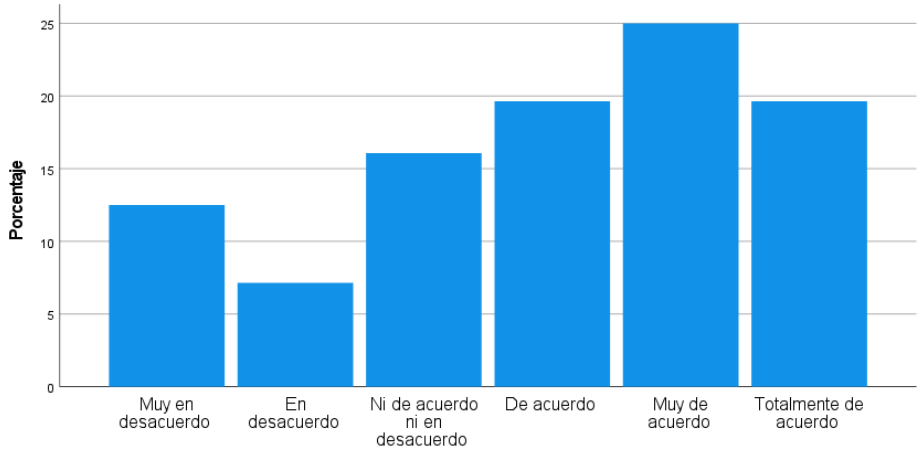


Figura 75

Ítem 45: Si se desarrollan adecuadamente, ofrecen mejores resultados que programar una clase sin libros de texto (fuente SPSS).

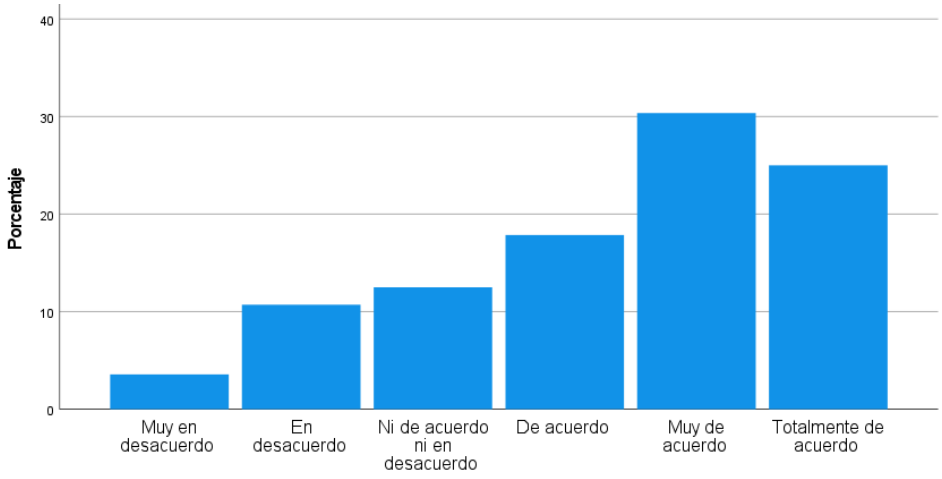


Figura 76

Ítem 46: En general (lo libros de texto) son un soporte a la práctica docente (fuente SPSS).

La figura 76 evidencia la importancia que tiene el libro de texto para la ejecución de la clase, en el aula multigrado. Ante la afirmación "en general (los libros de texto) son un apoyo o soporte a la práctica docente", un 30% de los docentes participantes en este estudio señala estar "muy de acuerdo", y un 25% "totalmente de acuerdo". Igualmente, un 17,9% indica estar "de acuerdo con el ítem. Alrededor de un 73% de los docentes participantes tienen una percepción positiva.

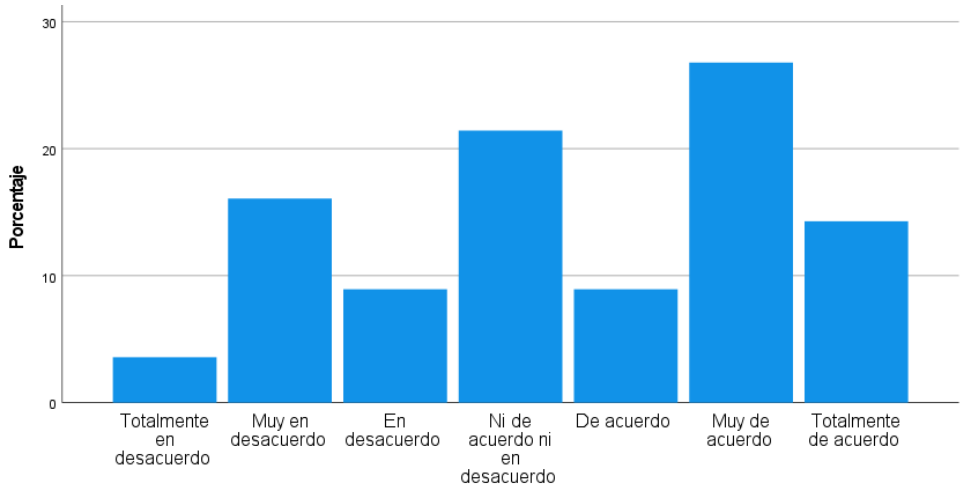


Figura 77

Ítem 47: Contienen actividades que acercan a la familia y la comunidad a la escuela multigrado (fuente SPSS).

Sin embargo, cuando se indaga por si los libros de texto "contienen actividades que acercan la familia y la comunidad a la escuela multigrado" (figura 77), un 26,8% indica estar "muy de acuerdo", sin embargo, un 21,4% afirma no estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo", y un 16,1%, estar "muy en desacuerdo". asunto que muestra una percepción más negativa o al menos escepticismo en la afirmación.

Con el fin de profundizar en el ítem anterior, la figura 78 señala que el grupo de docentes que están "muy en desacuerdo" (16,1%) es más "parejo", o integrado por docentes de casi todos los niveles de formación. Del mismo modo sucede con los docentes que afirman no estar "ni de acuerdo ni en desacuerdo"; a pesar de que un grupo considerable integrado por docentes con formación de maestría, especialización, licenciatura y normalista superior se encuentran "muy de acuerdo" con la afirmación. En este sentido, el contraste es alto, y se hace necesario indagar más a profundidad sobre el tipo de actividades o estrategias de trabajo en clase que se relacionen directamente con la familia y la comunidad, toda vez que esta situación es relevante cuando se indaga por aprendizajes en escuela multigrado.

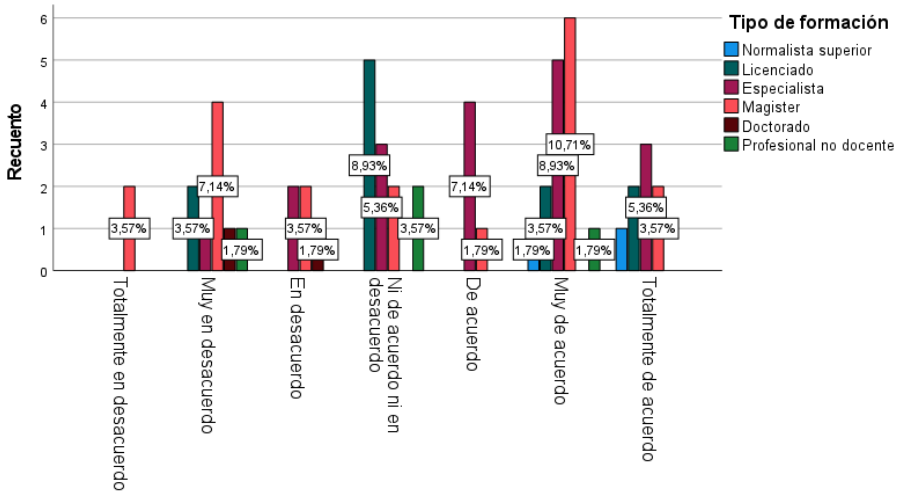


Figura 78

Ítem 47: Contienen actividades que acercan a la familia y la comunidad a la escuela multigrado, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

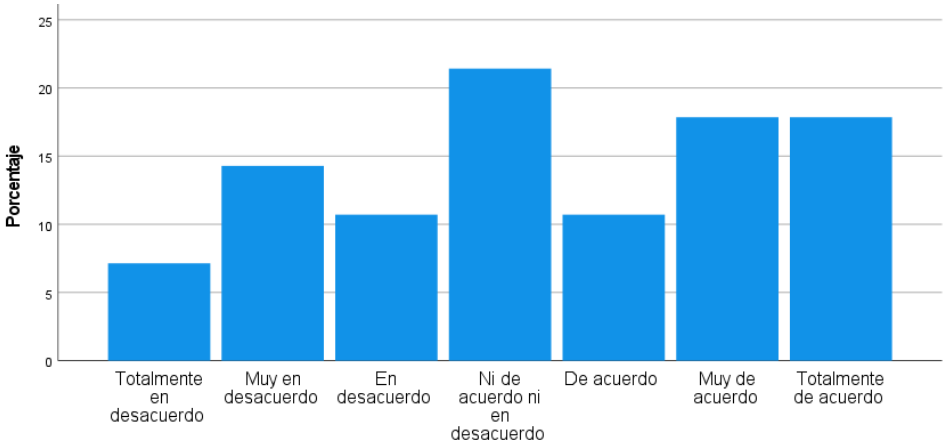


Figura 79

Ítem 48: Proponen estrategias de organización de tiempo espacio y actividades didácticas específicas de la escuela multigrado (fuente SPSS).

La figura 79 presenta la percepción que los docentes participantes tienen de los libros de texto, en cuanto a si estos "proponen estrategias de organización de tiempo, espacio y actividades didácticas específicas de la escuela multigrado". En este sentido, el escepticismo se ve reflejado en un 21,4% de los docentes participantes que afirman no estar "ni de acuerdo, ni en desacuerdo" con al ítem. Aunque hay un porcentaje importante de docentes que afirman estar totalmente de acuerdo (17,9%) y "muy de acuerdo" (17,9%), también es importante el número de docentes que afirman estar "muy en desacuerdo" con la afirmación, con un 14,3%.

		Centran el aprendizaje en el estudiante.	Cuando usa el libro de texto, el docente es un orientador del aprendizaje	Promueven competencias básicas como comprensión lectora, producción escrita, indagación científica, pensamiento matemático, formación ciudadana y social, etc.	Sus instrucciones y lecturas son sencillas, de modo que el docente no debe explicarlas de nuevo.	Si se desarrollan adecuadamente, ofrecen mejores resultados que programar una clase sin libros de texto.	En general, son un apoyo o soporte a la práctica docente.	Contienen actividades que acercan la familia y la comunidad a la escuela multigrado.	Proponen estrategias de organización de tiempo, espacio y actividades didácticas específicas de la escuela multigrado.
N	Válido	56	56	56	56	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		5,00	5,29	5,25	4,71	4,96	5,36	4,54	4,39
Mediana		5,00	6,00	6,00	5,00	5,00	6,00	4,50	4,00
Moda		6	6[a]	6	5[a]	6	6	6	4
Desv. Desviación		1,549	1,637	1,529	1,681	1,629	1,445	1,809	1,913
Varianza		2,400	2,681	2,336	2,826	2,653	2,088	3,271	3,661

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 19

Datos estadísticos de ítems relacionados con la categoría "ejecución" (fuente SPSS).

La tabla 19 permite apreciar el consolidado de los ítems indagados en esta subcategoría, y que corresponden a la ejecución de la práctica pedagógica. En general, los docentes participantes muestran percepción positiva de los libros de texto, en tanto que los mismos apoyan la ejecución de la práctica docente, son un apoyo para la práctica docente y permiten al docente ser orientador del aprendizaje en tanto que lo liberan de las instrucciones repetitivas o le apoyan en el desarrollo de competencias específicas en las diferentes áreas. Sin embargo, cuando se indaga por si los textos están orientados a estrategias propias del multigrado, la percepción baja, como se puede ver en la moda del último ítem, que corresponde a 4.

Prácticas evaluativas. La tercera categoría designada como "prácticas evaluativas", de la que se abordan a continuación seis ítems, indaga por la forma en que los libros de texto proponen estrategias de evaluación, si son acordes con las necesidades de los docentes y la forma en que estas son percibidas por los mismos.

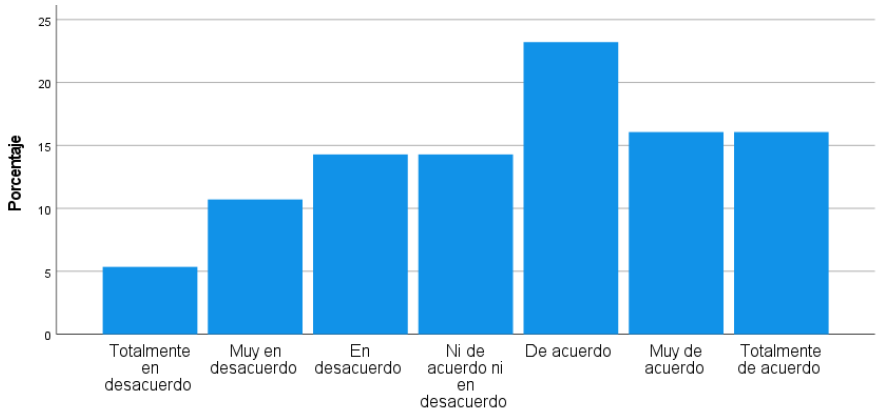


Figura 80

Ítem 49: Los libros de texto presentan actividades con diferentes estrategias de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. (fuente SPSS).

La gráfica 80 señala que, para un 23,2% de los docentes participantes, los libros de texto que usan o han usado presentan actividades con diferentes estrategias de evaluación. De igual manera, un 16% está muy de acuerdo y "de acuerdo" respectivamente. Esto quiere decir, que en general, los docentes encuentran en los libros de texto, ejemplos de diversas formas de evaluación.

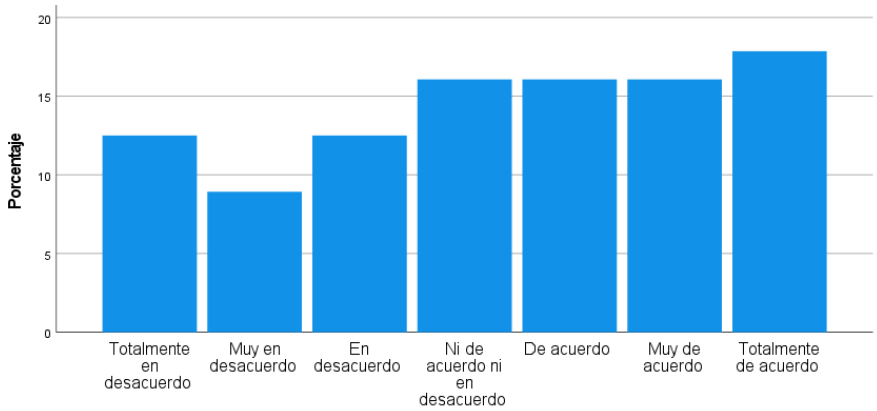


Figura 81

Ítem 50: Las estrategias evaluativas están directamente asociadas al contexto particular del estudiante de escuela multigrado (fuente SPSS).

Ahora bien, con relación al ítem 50 evidenciado en la figura gráfica 81, para muchos docentes participantes las mismas estrategias de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) ya no se asocian directamente con el contexto particular del estudiante de escuela multigrado. Aunque un 17,9% de los docentes afirma estar "totalmente de acuerdo" y un 16,1% "muy de acuerdo "y "de acuerdo" respectivamente, el porcentaje de docentes

que presenta escepticismo ante la afirmación aumenta con relación a la gráfica anterior. Esto es que un 16,1% no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo" y un 12,5% están "en desacuerdo" y "totalmente en desacuerdo" con la afirmación.

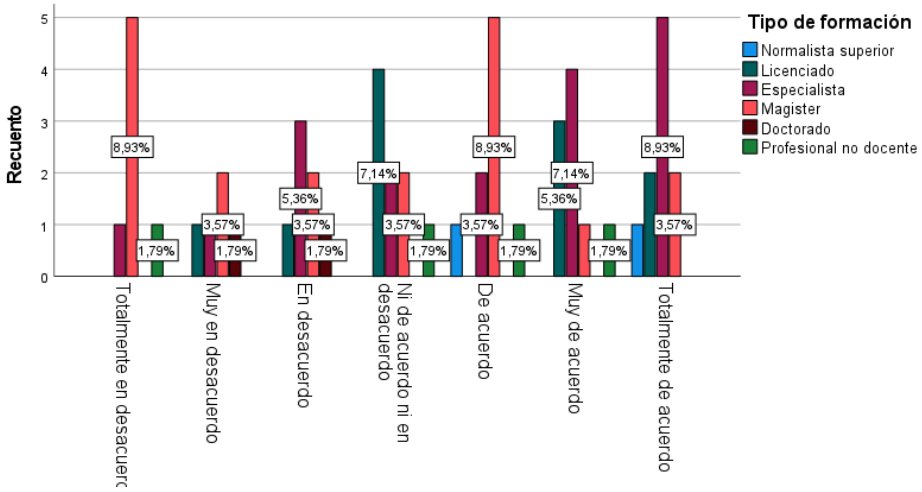


Figura 82

Ítem 50: Las estrategias evaluativas están directamente asociadas al contexto particular del estudiante de escuela multigrado, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

La figura 82 filtra los resultados de la figura anterior, con relación al tipo de formación de los docentes participantes. En general, son docentes de casi todos los niveles quienes se presentan "en desacuerdo" (12,5%), "muy en desacuerdo (8,9%) y "totalmente en desacuerdo" (12,5%). Se puede interpretar que es una percepción generalizada y que no corresponde a un grupo determinado de docentes, es decir, aunque se presenten diversidad de estrategias de evaluación, las mismas no se relacionan directamente con el contexto. Hasta docentes normalistas se encuentran escépticos con la afirmación. Este aspecto debe precisarse mejor en libros de texto propios para los contextos rurales.

Para los docentes participantes, los libros de texto presentan actividades evaluativas que se "adecúan a los tiempos y el espacio educativos y relacionan diversas áreas del conocimiento" (figura 83). Un 23,2% está "muy de acuerdo" con la afirmación, en tanto que un 17,9% está "de acuerdo" y un 16,1% "no está ni de acuerdo ni en desacuerdo".

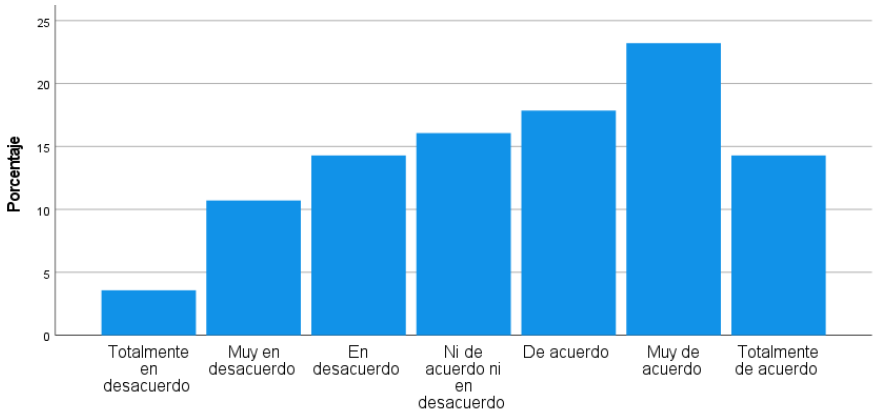


Figura 83

Ítem 51: Las actividades evaluativas se adecúan al tiempo y al espacio educativos y se relacionan diversas áreas del conocimiento (fuente SPSS).

Sin embargo, cuando se indaga por si "las actividades evaluativas van más allá de respuestas pasivas o memorísticas y (estas) promueven el aprendizaje por competencias" las respuestas varían, en tanto que hay más contraste en comparación con la gráfica anterior. Por ejemplo, en la figura 84, los docentes que están "muy de acuerdo" aumentan a un 25%, los que están "de acuerdo a un 26%; disminuye el porcentaje de aquellos que "no están ni de acuerdo ni en desacuerdo al 10,7% y aumenta el porcentaje de docentes que está "muy en desacuerdo" a un 12,5%).

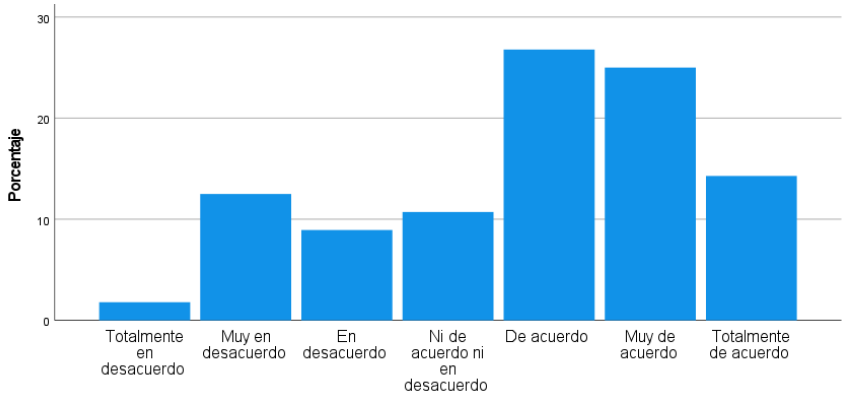


Figura 84

Ítem 52: Las actividades evaluativas van más allá de respuestas pasivas o memorísticas y promueven el aprendizaje por competencias. (fuente SPSS).

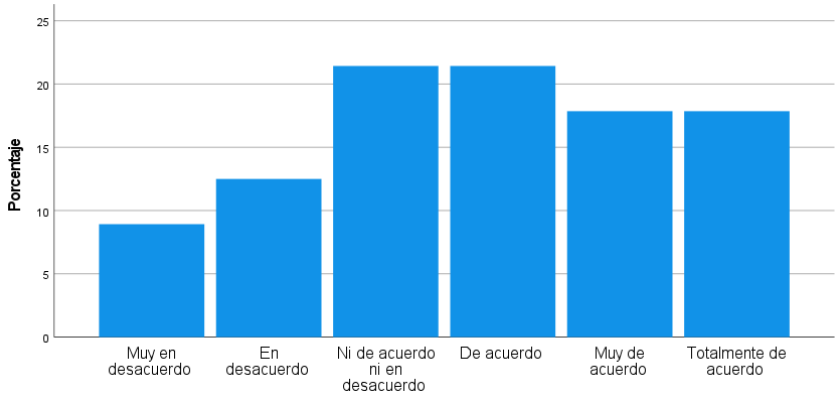


Figura 85

Ítem 53: (Los libros de texto) proponen diversas estrategias de evaluación formativa y sumativa como selección múltiple, preguntas o actividades prediseñadas, ejercicios de comprensión, producción escrita, etc. (fuente SPSS).

La figura 85 indica que el contraste continúa cuando se indaga por si los libros de texto "proponen diversas estrategias de evaluación formativa y sumativa. Para este ítem, los docentes participantes que se encuentran "de acuerdo" con el ítem llegan al 21,4%, mismo porcentaje de quienes no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo". Aunque los docentes que se encuentran "muy de acuerdo y "totalmente de acuerdo" es del 17,9%, también un número significativo de docentes (12,5%) se encuentran en desacuerdo con la afirmación.

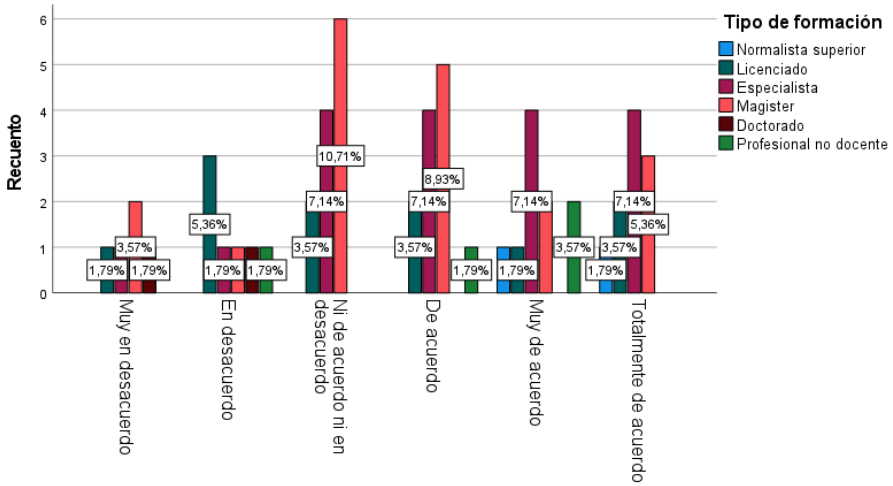


Figura 86

Ítem 53: (Los libros de texto) proponen diversas estrategias de evaluación formativa y sumativa como selección múltiple, preguntas o actividades prediseñadas, ejercicios de comprensión, producción escrita, etc., filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

La figura 86 especifica que quienes no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo" son docentes con formación de licenciatura 3,5%, especialización (7,1%) y maestría (10,7%). Y aunque el

porcentaje de quienes están en desacuerdo es de 12,5% se puede apreciar que en este grupo hay docentes de casi todos los niveles educativos, excepto de normalista superior, quienes están "muy de acuerdo" y "totalmente de acuerdo".

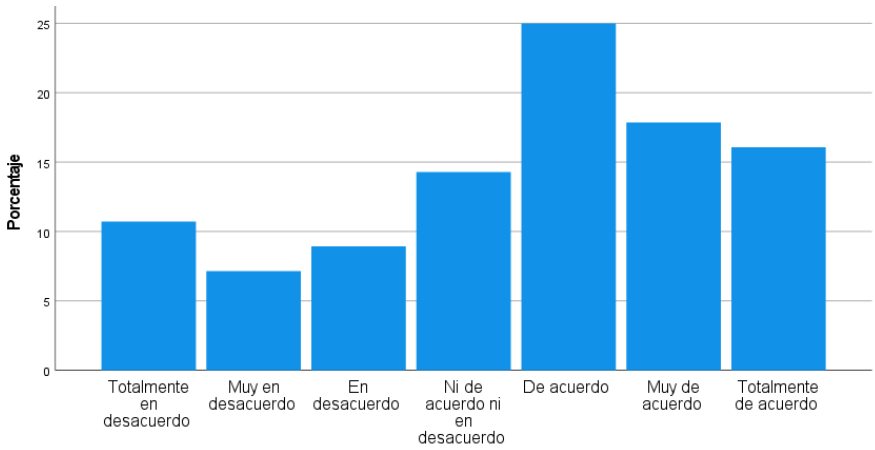


Figura 87

Ítem 54: (Los libros de texto) proponen estrategias para la evaluación de la práctica y el ejercicio docente (fuente SPSS).

Cuando se indaga por si los libros de texto "proponen estrategias para la evaluación de la práctica y el ejercicio docente" (figura 87), un 25% de los participantes afirma estar de acuerdo, un 17,9% muy de acuerdo y un 16,1% totalmente de acuerdo. Contrasta sí que en esta gráfica aparece, con un 10,7%, la valoración de "totalmente en desacuerdo" que no aparece en el anterior ítem.

Finalmente, en la tabla 20 se puede ver el consolidado de cinco ítems que conforman la subcategoría de prácticas evaluativas. Es de tener en cuenta la diferencia que hay entre la moda del segundo ítem (7) y del quinto (4). Igualmente, la varianza del segundo ítem es de 3,9, lo que quiere decir que hay mayor diferencia entre los datos de acuerdo con la media. El ítem 5 tiene la varianza más baja con relación a los demás ítems, con 2,4. De nuevo se indica la necesidad de ajustarse de mejor manera al contexto. El ítem con la media más baja es el correspondiente a si las actividades evaluativas se ajustan al contexto rural. Esta situación presenta una desventaja porque si bien los docentes tienen en general una percepción positiva de las estrategias evaluativas, las mismas no logran responder del todo a las necesidades específicas del contexto.

		Los textos escolares presentan actividades con diferentes estrategias de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.	Las estrategias evaluativas están directamente asociadas al contexto particular del estudiante de escuela multigrado.	las actividades evaluativas se adecúan al tiempo y al espacio educativos y relacionan diversas áreas del conocimiento.	Las actividades evaluativas van más allá de respuestas pasivas o memorísticas y promueven el aprendizaje por competencias.	Proponen diversas estrategias de evaluación formativa y sumativa como selección múltiple, preguntas o actividades prediseñadas, ejercicios de comprensión, producción escrita, etc.	Proponen estrategias para la evaluación de la práctica y el ejercicio docente.
N	Válido	56	56	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		4,52	4,34	4,61	4,80	4,80	4,54
Mediana		5,00	4,50	5,00	5,00	5,00	5,00
Moda		5	7	6	5	4[a]	5
Desv. Desviación		1,779	1,993	1,723	1,645	1,554	1,878
Varianza		3,163	3,974	2,970	2,706	2,415	3,526

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 20

Datos estadísticos de ítems relacionados con la categoría "evaluación" (fuente SPSS).

Apoyo a la práctica docente. Cuando se indaga por la categoría "apoyo a la práctica docente", es busca conocer la forma en que los libros de texto están acompañados por estrategias de formación o seguimiento, de modo que el docente pueda o reforzar aprendizajes que no tiene del todo claro, o dar retroalimentación del material mismo.

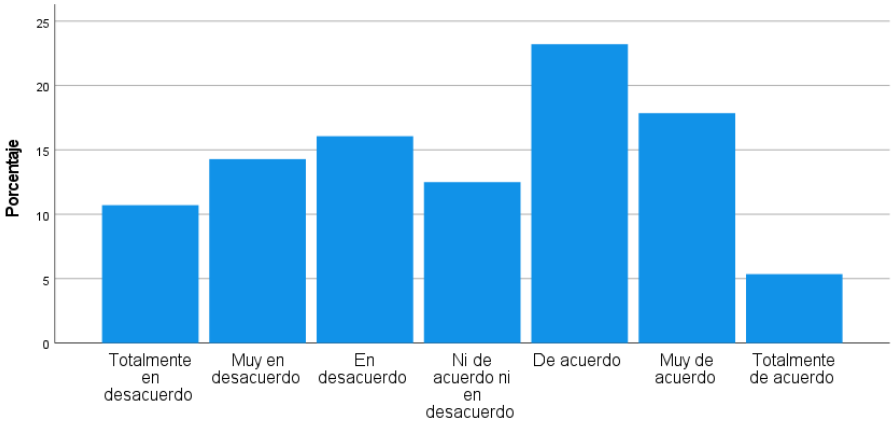


Figura 88

Ítem 55: Los libros de texto apoyan la formación docente porque son acompañados de algún tipo capacitación (formación vivencial u online que permite a los docentes actualizarse. (fuente SPSS).

Con relación a si "los libros de texto apoyan la formación docente porque son acompañados de diversas estrategias de capacitación" (figura 88), un 23,2% está "de acuerdo" con la afirmación y un 17,9% "muy de acuerdo". Por otra parte, es importante resaltar que un 16,1% está en desacuerdo y un 14,3% "muy en desacuerdo". Este contraste puede indicar la necesidad de potenciar la capacitación docente, sobre todo en modelos educativos flexibles

(MEF) y en específico en el uso de los libros de texto, toda vez que, de acuerdo con lo señalado en las categorías de planeación, ejecución y evaluación, varios docentes, sobre todo quienes tienen niveles de formación iniciales, toman como referencia importante el libro de texto para el desarrollo de su actividad pedagógica.

Para comprender mejor los anteriores datos, se filtró el ítem con el tipo de formación, con el fin de conocer la percepción personal de acuerdo con el ítem señalado. En la figura 89 se puede apreciar que se encuentran mayoritariamente "en desacuerdo" con la afirmación los docentes con formación de especialización y maestría, y "muy en desacuerdo" resalta la posición de docentes con formación de licenciatura. Podría indicar que esta última clase de docentes son más críticos de las estrategias de formación que acompañan a los libros de texto, lo que puede indicar que requieren mayor acompañamiento.

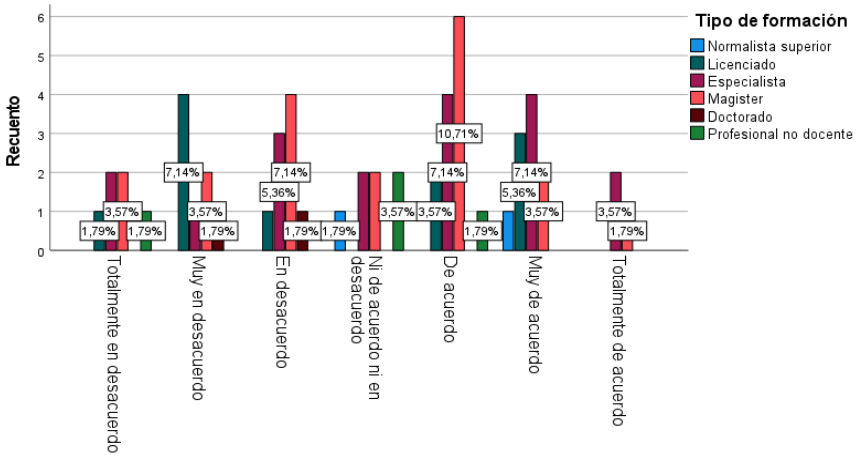


Figura 89

Ítem 55: Los libros de texto apoyan la formación docente porque son acompañados de algún tipo capacitación, formación vivencial u online que permite a los docentes actualizarse, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

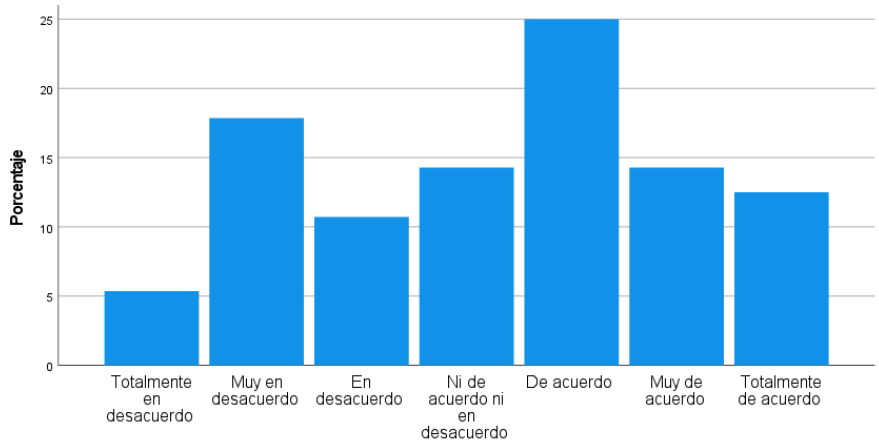


Figura 90

Ítem 56: (Los libros de texto) están acompañados de algún manual de uso o instrucciones. (fuente SPSS).

Con relación a si los libros de texto "están acompañados de algún manual de uso o instrucciones, (figura 90) la percepción es más equitativa, en tanto que "de acuerdo" se encuentra un 25% de los docentes, pero "muy en desacuerdo" un 17,9% y "ni de acuerdo ni en desacuerdo" un 14,3%, lo mismo que "muy de acuerdo", con el mismo porcentaje anterior.

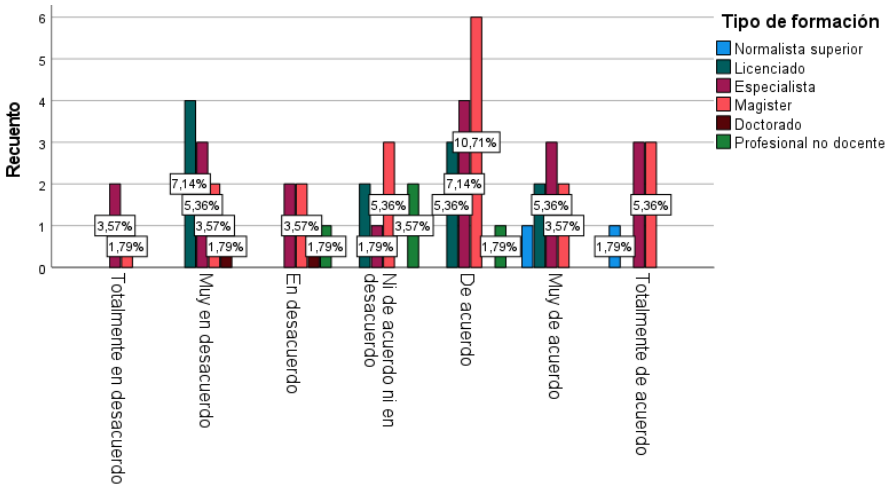


Figura 91

Ítem 56: (Los libros de texto) están acompañados de algún manual de uso o instrucciones, filtrado por tipo de formación. (fuente SPSS).

Con el fin de especificar qué tipo de docente es quien reclama más apoyo en la formación, en específico, un manual de instrucciones, La figura 91 señala que los docentes que están "de

acuerdo" son docentes con formación de maestría especialización y licenciatura; "muy en desacuerdo" principalmente docentes con formación de licenciatura, especialización maestría y doctorado). En contraste, se puede ver que los docentes con formación inicial, o de normalista superior están "totalmente de acuerdo" y "muy de acuerdo".

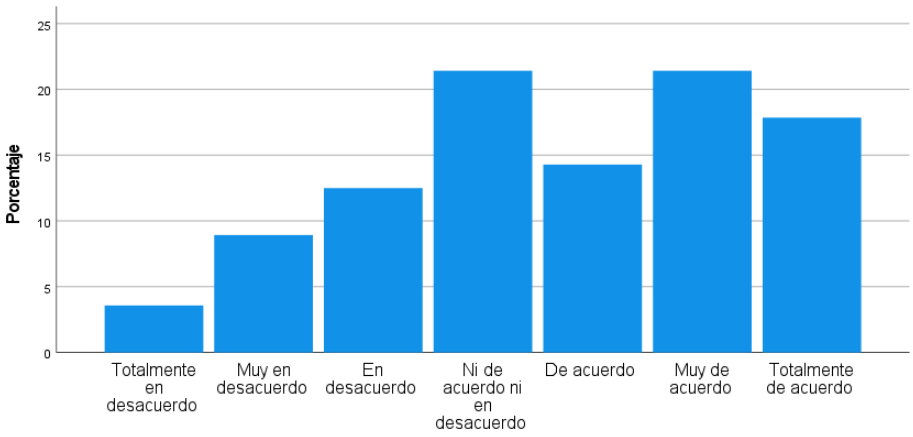


Figura 92

Ítem 57 (los libros de texto) permiten al docente aprender o reforzar conceptos o procedimientos específicos de las áreas que no recuerda o que no necesariamente tendría que saber su especialidad de formación. (fuente SPSS).

El 21,4% de los docentes manifiestan escepticismo, pues no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo" con la afirmación de si "los libros de texto permiten al docente aprender o reforzar conceptos o procedimientos específicos de las áreas que no recuerda o para las que no está formado". En contraste, también un 21,4% está muy de acuerdo con la afirmación.

Para profundizar mejor en la percepción sobre este ítem, se filtró por el tipo de formación de los docentes participantes. Se puede ver en la figura 93 que los docentes que no están "ni de acuerdo ni en desacuerdo" (21,4%) pertenecen a casi todos los niveles educativos, exceptuando los docentes con formación de normalista superior. En contraste, los docentes con formación de especialización son más positivos en su percepción, puesto que la mayoría están "muy de acuerdo" y totalmente de acuerdo".

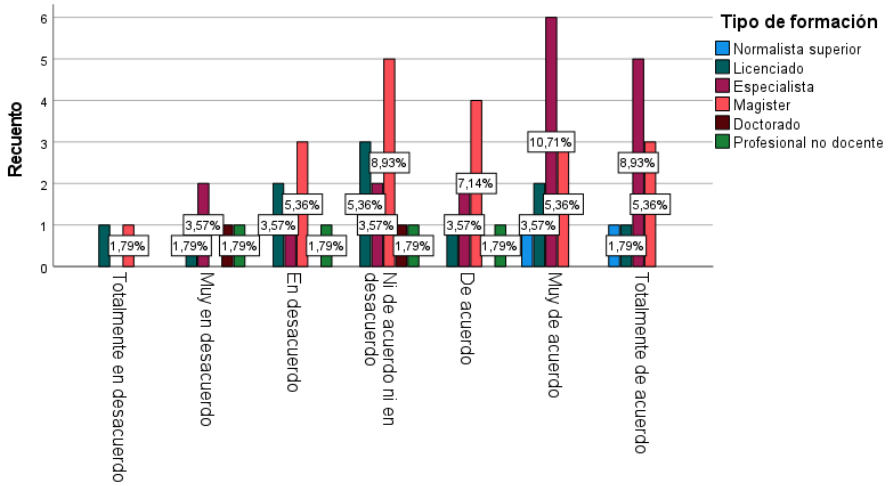


Figura 93

Ítem 57 (los libros de texto) permiten al docente aprender o reforzar conceptos o procedimientos específicos de las áreas que no recuerda o que no necesariamente tendría que saber su especialidad de formación, filtrado por tipo de formación. (fuente SPSS).

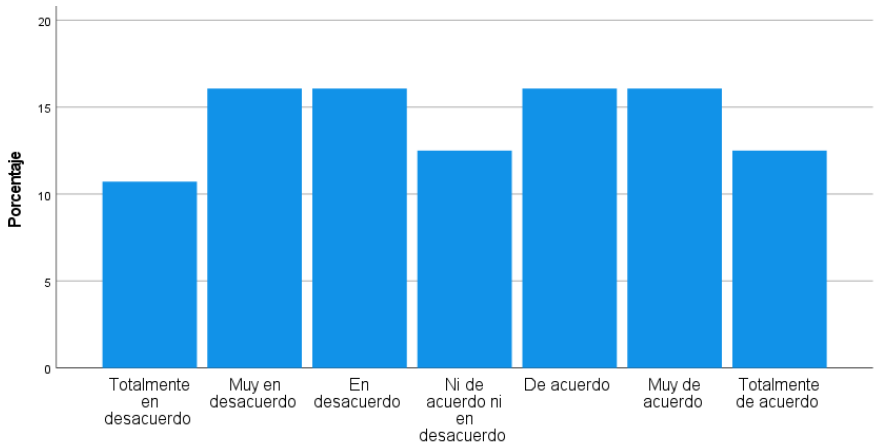


Figura 94

Ítem 58: (Los libros de texto) permiten retroalimentación o evaluación por alguna vía (online, acompañamiento in situ) o modalidad. (fuente SPSS).

Ante la afirmación de si los libros de texto "permiten realimentación o evaluación por alguna vía o modalidad", la gráfica 94 presenta valores idénticos en cuatro de las opciones de calificación. Con un 16,1%, respectivamente, los docentes manifiestan estar "muy de acuerdo", "de acuerdo" y "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo".

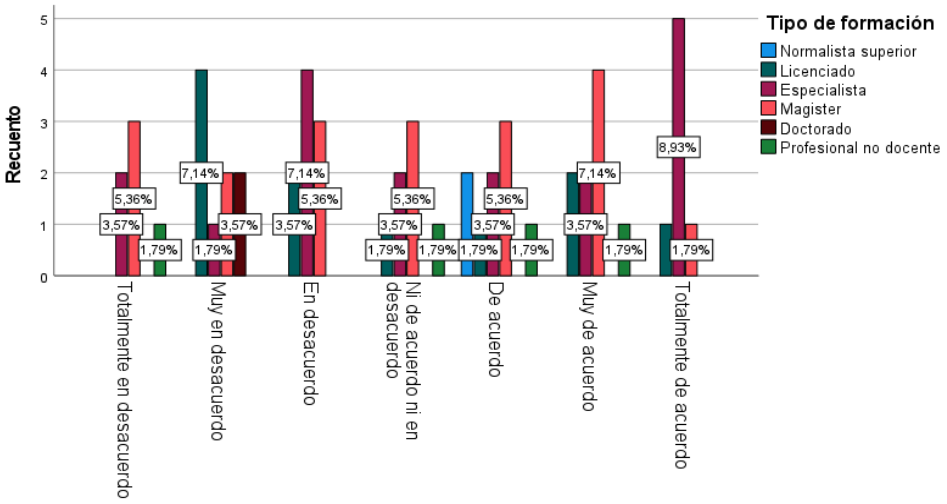


Figura 95

Ítem 58: (Los libros de texto) permiten retroalimentación o evaluación por alguna vía (online, acompañamiento *in situ*) o modalidad, filtrado por tipo de formación (fuente SPSS).

Para comprender mejor la información anterior, se le relacionó con el tipo de formación de los docentes, asunto que se puede apreciar en la figura 95. Se puede ver que la categoría docente que más indica diferencia de opinión es la de "especialización". En contraste, nuevamente encontramos a los docentes con formación de doctorado quienes opinan estar "muy en desacuerdo" y los docentes con formación de "normalista superior" quienes están "de acuerdo" con lo afirmado en el ítem. Es de resaltar también que los profesionales no docentes están repartidos equitativamente en 4 de las 7 opciones de respuesta de la escala valorativa, lo que puede interpretarse como que no hay un consenso entre esta categoría de profesores.

Para concluir el análisis de la subcategoría "apoyo a la práctica docente", se puede apreciar que, de acuerdo con la media, los docentes no están conformes con los procesos de formación y acompañamiento y requieren que los mismos más claros en torno al uso del libro de texto y por supuesto a modelos educativos flexibles.

		Los textos escolares apoyan la formación docente porque son acompañados de algún tipo de capacitación, formación vivencial u online que permite a los docentes actualizarse.	Están acompañados de algún manual de uso o instrucciones.	Permiten al docente aprender o reforzar conceptos o procedimientos específicos de las áreas que no recuerda o que no necesariamente tendría que saber por su especialidad de formación.	Permiten realimentación o evaluación por alguna vía (online, acompañamiento in situ) o modalidad.
N	Válido	56	56	56	56
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,98	4,29	4,70	4,05
Mediana		4,00	5,00	5,00	4,00
Moda		5	5	4[a]	2[a]
Desv. Desviación		1,784	1,796	1,726	1,939
Varianza		3,181	3,226	2,979	3,761

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Tabla 21

Datos estadísticos de ítems relacionados con la categoría "apoyo a la práctica docente" (fuente SPSS).

Por otra parte, la retroalimentación sobre el uso del libro de texto es otro aspecto que debe ser revisado con cuidado. El cuarto ítem presenta valores radicales, en tanto que su media es la más baja, lo mismo que la moda y su desviación estándar es la más alta. Este ítem genera entre los docentes participantes mayor controversia, puesto que no hay un consenso común en si los libros de texto permiten retroalimentación o evaluación, o acompañamiento.

4.2. Análisis de resultados cualitativos

Con el fin de indagar de manera integral el fenómeno que nos ocupa y de acuerdo con lo propuesto en la metodología, se estableció que del grupo de participantes que dieron su aporte al formulario se seleccionara un grupo que participara en entrevista, con el fin de confrontar o validar los aportes dados en la fase cuantitativa de recopilación de información. Se presentan a continuación resultados del análisis cualitativo, dividido el mismo en las dimensiones establecidas ya en el marco teórico y sus correspondientes categorías.

4.2.1. Calidad

De acuerdo con la fundamentación conceptual, se considera calidad física a las cualidades del libro de texto que se asocian al tipo de letra, al tipo y tamaño de los dibujos, lo mismo que el realismo de los mismos. Además, se tiene en cuenta la estructura que se propone, si el libro está secuenciado u organizado por secciones.

Calidad física. Un primer aspecto para analizar sobre la estructura física es lo concerniente al formato, el tamaño y la diagramación acorde con la edad. Para los docentes participantes resulta fundamental que los libros de texto presenten una organización o estructura clara, que les permita organizar el calendario escolar:

> Para mí, digamos que los contenidos tengan como una secuencia ¿no? Como un nivel de acuerdo con los grados, que va uno avanzando, que maneje un vocabulario propio, del área ¿no? Porque tenemos inconvenientes acá en la zona porque nuestros estudiantes de alguna manera no tienen como ese manejo de vocabulario de casi la gran mayoría de las áreas. (P02-03).

Otro aspecto, asociado con el anterior, es el tipo de diagramación y las ilustraciones que se utilizan:

> Bueno, profe, para mí la calidad de un texto hace referencia a todas las propiedades o características que debe tener un texto o estos recursos educativos. Respecto a lo físico, pienso que debe tener un diseño organizado, claro y conciso, donde los textos y las imágenes sean pues de calidad, que favorezcan la comprensión y la asimilación de conocimientos para los niños. (B22-44).

> Tiene que ver también con la propuesta de imagen y sobre todo que sean imágenes reales porque a veces en los libros se encuentra, cuando son para niños, que se caricaturiza la realidad ¿cierto? Es como: "vamos a hablar de los animales" y son caricaturas, "muñequitos" y no, es decir que nos pensemos los materiales para niños no quiere decir que los pensemos siempre en dibujos animados, parte de conversar con los niños y de pensarnos el sujeto que tenemos en el aula de clase es mostrar la realidad con las imágenes, como son, (…) esto también hace parte de la calidad. (A03-47).

La letra, su tamaño y la elección de una fuente que permita leer con claridad resulta fundamental:

> También entra dentro de la calidad la parte estética como el color, el tamaño de la letra, el tipo de letra, ese tipo de cosas también favorecen muchísimo al texto y

> ayudan a que los estudiantes también lo sientan un poquito más como propio. (M04-20).

De igual modo, con relación a la calidad física, es fundamental un material que resista al uso. Se encontró en las visitas a las escuelas que muchos libros de texto que fueron entregados hace más de 12 años aún son usados constantemente en la escuela, reparados por los docentes:

> La calidad (…) que, si se va a trabajar con ellos, sean de un material que resista la interacción con los niños, ¿Por qué te digo esto? Porque es de uso constante ¿sí? (…) unas hojas que sean fuertes para que cuando los niños las estén pasando no se rompan con facilidad, que sean resistentes al agua por si ocurre algún accidente, pensaría yo tipo revista pero técnicamente no te sabría decir, que las pastas cuiden las hojas del libro, (…) por la interacción que sucede con los chicos, porque también se lo llevan a la casa. (A03-47).

La siguiente cita hace referencia en concreto a un material que le fue entregado a una escuela multigrado en el año 2012:

> Pues si yo creo que fue una de las primeras, (refiriéndose al material que tiene en el aula) inclusive tienen muchas hojitas amarillas ya. (A04-16).

Otro aspecto importante es el uso de un vocabulario adecuado. Algunos docentes participantes manifiestan que este aspecto es fundamental para considerar que un libro de texto es de calidad. Este aspecto, en el análisis de las entrevistas, se encuentra directamente relacionado con el desarrollo de aprendizaje y pensamiento creativo:

> Bueno, para mí la calidad es o sería que los textos tuvieran mucha coherencia, tuvieran excelente redacción, coordinación de ideas, claridad en lo que se expresa, es todo eso es pienso yo que es calidad del texto. (A04-16).

> Pues como todo, mi profe y como le vengo diciendo, hay unos que vienen muy adaptados, muy especiales para los niños (…) y hay otros que no, porque hay unos que vienen con vocabulario científico, con unas nociones muy amplias que los niños no alcanzan a captar. (B15-05).

> (…) que maneje un vocabulario propio, del área ¿no? Porque tenemos inconvenientes acá en la zona porque nuestros estudiantes de alguna manera no tienen como ese manejo de vocabulario de casi la gran mayoría de las áreas, Entonces cuando los niños son pequeños, los profes les adaptan esos conceptos. (P02-03).

Los anteriores aportes de los docentes participantes indican claramente que los aspectos relacionados con la calidad física son importantes porque los relacionan directamente con el proceso de aprendizaje y que deben ser tenidos en cuenta en la evaluación de los libros de texto. Más que la letra o el formato, los docentes participantes hacen reparos con las ilustraciones, el manejo del léxico y la necesidad de incluir glosarios.

Desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo. Hay una relación directa entre la forma de presentación, la diagramación y la estructura del libro de texto y el desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo, pues la disposición de los elementos puede ayudar de manera significativa al desarrollo del aprendizaje. Algunos docentes afirman lo siguiente:

> Los libros de texto deben tener una coherencia didáctica, quiero decir con esto que partan desde los conocimientos previos, de una estructuración del conocimiento, desde la práctica, la transferencia y la valoración, además de motivar al estudiante a que mantenga el interés por aprender y de paso se lleve al estudiante a una reflexión, a una crítica, a una innovación, que tenga la posibilidad de trabajar en grupo, así sin importar que no sean del mismo grado, de experimentar, de trabajar en el entorno, que el niño tenga la capacidad de argumentar, de reflexionar de proponer. Yo pienso también que donde estén claros los objetivos. (B22-44).

Es de anotar que la para algunos docentes participantes, la calidad del libro de texto pasa por trascender la comprensión literal:

> Lo otro tendría que ver con el contenido que se pueda encontrar allí, que sea un contenido actualizado, que tenga bibliografía, que los niños sepan de donde sale la información que aparece en el libro de texto y que las preguntas que sugieren a propósito de la información que aparezca allí les permita transcender el asunto de la comprensión literal ¿cierto? (A03-47).

> Tal vez eso sería como lo que yo pediría en un texto: una conceptualización clara, nunca he ido con el enredarles el conocimiento a los estudiantes, yo siento que hay que hacérselos simple, hay que hacérselo experiencial. (M04-20).

De igual modo, algunos docentes asocian la calidad con la disposición de diversos tipos de ejercicios, sobre todo en asignaturas como ciencias naturales o matemáticas:

> La calidad del libro de texto: debe ser un texto que inicialmente traiga material de apoyo, traiga varios ejemplos, la mayoría de los textos que yo he consultado traen uno o dos ejercicios máximo de ejemplo y son ejemplos muy básicos y no a profundidad. Por ejemplo, ejercicios que requieren un esfuerzo o un desarrollo mental fuerte tanto del docente como del estudiante, debería ampliarse un poco más esa parte. (Cu04-56).
>
> Los problemas que aparecen en los libros no incrementan el nivel de dificultad de forma progresiva, sino ponen dos ejercicios muy sencillos y ya después ponen unos muchísimos más complejos y pues los muchachos a ratos tienen muchos vacíos a nivel teórico y a nivel conceptual y hacer eso es frustrarlos de cierta manera. (Cu04-56).

> Siento que sí son importantes los libros, pero como para la parte de esa conceptualización más que para para empezar a ejercitar con los estudiantes (…) luego ya los ejercicios si los adecúo al contexto del curso, al entorno vivo en el que ellos están. (M04-20).

Se puede ver en los apartados de las entrevistas que los docentes en general asocian la calidad de los contenidos con la manera en que el libro de texto esté asociado con los Estándares, es decir, un libro de texto que está avalado por el Ministerio de Educación es para el docente rural garantía de que promueve dichos aprendizajes, aunque se haya explicado en el marco teórico la diferencia en estos conceptos. A propósito, lo comenta un docente:

Igualmente, los docentes asocian el concepto de calidad al concepto de pertinencia. Estos dos conceptos aparecen muy relacionados en las entrevistas, toda vez que los docentes afirman en general que, si el libro de texto responde a las necesidades del estudiante y del

entorno, sea escolar familiar o comunitario, es un texto de calidad. A continuación, algunas apreciaciones de los docentes participantes:

> Entonces a mí me parece muy importante que los materiales que vayan a llegar a la escuela piensen también el sujeto, es decir los niños que están en la escuela como hacedores de su propio conocimiento y que también ese material les permita conversar con el mundo, es decir, con el entorno que esta alrededor. (A03-47).

> También sería bueno que trajeran ejemplos o trajeran cosas que ellos vivieran en su día a día, muchas veces traen cosas que de pronto en ningún momento van a poder conocer, pues por sus ingresos, bien sea por su mismo proyecto de vida, bien sea por el entorno en el que ellos viven todos los días. (Cu04-56).

> para mí un texto de calidad es aquel que lleva al estudiante a un escenario donde él tiene llegar a un punto crítico, donde él tenga que razonar sobre conocimiento que tiene, y cómo va a emplear ese conocimiento para solucionar una situación de su entorno. Porque realmente de nada sirve tener un conocimiento si no es aplicable. (H01-39).

Sin embargo, otros docentes afirman que, en efecto, un texto es de calidad cuando desarrolla aprendizajes indistintamente del contexto en el que se usa:

> Pues que, de calidad, que esté de acuerdo al grado en que se va a manejar, que sea que no vaya a ver ninguna brecha entre lo rural y lo urbano, que sirva para cualquier colegio o institución educativa. (B16-6).

Además de lo anterior, algunos docentes manifestaron que en determinadas ocasiones y con algunos libros de texto, ocurre un sesgo de acuerdo con el acceso a aprendizajes significativos, pues se manifiesta que las editoriales, al ofrecer libros de texto diferenciados de acuerdo con el contexto (rural-urbano), no estarían desarrollando en equidad o de la misma manera los aprendizajes necesarios:

> (las editoriales) entonces como que asumieron a un grupo poblacional urbano al que le llegan con proyectos y con, por ejemplo, la promoción de una lectura en un nivel crítico intertextual y promueven el desarrollo del proceso educativo desde los proyectos

> pedagógicos. Otros a una población más rural que ellos asumen con menor nivel de comprensión lectora (…) un poco más dada a los niveles de comprensión literal y de pronto inferencial pero no tan… el nivel crítico. Entonces ellos (las editoriales), para poder cubrir el mercado, lo que han hecho es diferenciarlos, por ejemplo, a uno no le venden el libro que es más completo y más complejo, porque no se adapta a las necesidades. (B24-40).

> El Ministerio generalmente dota a los colegios públicos de algunos textos, pero sinceramente casi no los utilizo. Yo recurro más a editoriales reconocidas que sabe uno que manejan estándares de calidad mucho más altos que, de pronto los textos que nos envían a las instituciones públicas. (M04-20).

> Yo creo que los libros que promocionan (las editoriales) buscan acercarse y dar respuesta a todo eso (Los referentes de apoyo curricular). Sin embargo, hay algunos que no siempre responden al interés del estudiante y a la necesidad del estudiante, algunos porque al buscar responder de manera general a esos Estándares y a esos Lineamientos y a esos Derechos Básicos muestran unos niveles muy altos. (B24-40).

Aparte de los anteriores apartados, hay una relación que emerge del análisis del contenido de las entrevistas. Para varios docentes, la calidad se relaciona también con la disposición del material. Si no hay material disponible, entonces poco podemos hablar de calidad, y se debe recurrir a lo poco que hay para desarrollar clases, sobre todo en asignaturas diferentes a su campo de formación y que les son asignadas para cubrir el número de horas de trabajo:

> (…) por ahí alguna que en algún momento creo que elaboró Santillana también, pero pues son muy básicas, dan un par de tipcitos* y un par de temas y ya, pero así algo a profundidad, no. (Cu04-56).

Es de anotar la necesidad de que los libros de texto sean muy cuidadosos en el tratamiento de los contenidos, ya sea en la precisión, el lenguaje o la actualidad de los mismos, como en la presentación de los ejercicios o actividades que indagan por la forma en que dichos aprendizajes son adquiridos por los estudiantes.

4.2.2. Relación con los referentes curriculares del MEN

Como se comentó anteriormente, existe una relación directa entre la percepción de calidad del libro de texto y su asociación con los referentes de apoyo curricular (Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias, y Derechos Básicos de Aprendizaje). Los docentes consideran idóneos los libros de texto que reciben del Ministerio de Educación Nacional, porque confían en que han pasado por una revisión rigurosa en diversos aspectos y que están libres de errores conceptuales, procedimentales e incluso, ajustados a los modelos para educación rural, caso específico del modelo Escuela Nueva. En este sentido son estos referentes el fundamento clave en la evaluación de los libros de texto, así como su apoyo para la planeación curricular y la elaboración o adaptación de su propio material, o de elaboración de guías de trabajo en las áreas en las que no hay libros de texto disponibles. A propósito, algunos docentes afirman:

> La calidad de un libro de texto, pues que esté bajo los Lineamientos que ordena el Ministerio de Educación Nacional, es decir, que tenga los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), los Estándares (Básicos de Competencias), los Lineamientos curriculares. (B16-6).
>
> Un libro de texto es de calidad cuando responde a los contenidos básicos que están establecidos por el Ministerio de Educación, que de hecho han sido también asumidos como parte del currículum en la Institución Educativa y sobre todo que resulten compresibles, de aporte; y que las actividades, que la forma como se presentan, sean llamativas para el estudiante. (B24-40).

> Yo pienso que, si es un material avalado por el Ministerio de Educación Nacional, por la Secretaría de Educación (Departamental) y finalmente termina llegando a las escuelas, pensaría que es porque hay una revisión juiciosa y rigurosa por parte de las entidades encargadas de prestar el servicio, de garantizar que el material que va a las escuelas cumpla con esos fines. (A03-47).

Es fundamental indicar que, en muchas ocasiones los docentes en equipo deben elaborar su propio material que luego fotocopian y entregan a los estudiantes. Para la elaboración de material propio, sobre todo para las asignaturas que no cuentan con libros de texto editados, los docentes tienen como referencia fundamental los referentes de apoyo curricular:

> El Ministerio ha hecho un trabajo, están los Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA de Ciencias Naturales y los Estándares Básicos de Competencias. Al inicio del año nosotros en la primera semana de desarrollo institucional nos reunimos por área (para elaborar material propio), revisamos los temas y apostamos por esos temas acordes, bien sea de los DBA o bien acorde con los Estándares Básicos que emite el Ministerio. (Cu04-56).

> (…) para la conceptualización (de guías de trabajo para los estudiantes) y para la planeación, porque normalmente le muestran a uno la parte de planeación del docente, entonces esto pertenece a este DBA o hace parte de este Estándar, ahí uno se va guiando para no irse también como por las ramas y perderse tanto. En lo que no los utilizo (los libros de texto) es casi siempre en los ejemplos o los ejercicios que pongo, yo soy creadora de mis propias actividades, no me gusta casi copiarme de los libros. (M04-20).

Finalmente, la docente A03-07 señala una incoherencia que se presenta en las aulas multigrado a las que llega material impreso o libros de texto por grado, e indica la necesidad de crear nuevo material con base en los referentes de apoyo curricular y los textos que ya existen en el aula:

> (…) se dice que es aula multigrado pero los materiales que llegan son graduados entonces, ¿qué es lo multigrado? ¿Lo multigrado es simplemente que están un montón de niños en un salón porque no hay plata para pagarle a más profes y porque no se justifica? (…) porque incluso lo hace también el Ministerio de Educación Nacional, (…) esos son los libros de primero, de segundo, pero es atención graduada. Lo único que tiene de multigrado es que están todos juntos en un salón porque no hay como pagarles a más profes. (A03-07).

4.2.3. Pertinencia

Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive y situaciones reales. Si bien, como se ha señalado anteriormente, los docentes tienen una percepción en general positiva del libro de texto que poseen en sus aulas de clase, sí advierten que en muchas ocasiones estos no responden de manera pertinente a las necesidades o expectativas asociadas al contexto familiar o comunitario del estudiante, es decir, se queda corto en su

propuesta de desarrollo de aprendizajes significativos para con el contexto del estudiante. Hay una queja de algunos docentes sobre que los libros de texto se distancian de las necesidades propias de sus estudiantes:

> Nosotros usamos los textos, no, pero no nos llevan a contextualizar, a sacar algunas cosas que de pronto, no son pertinentes, a cambiarlas por otras, a modificar cosas ¿no? Que realmente lleve a que el estudiante, de alguna manera, busque que valore el aprendizaje, que sea como su camino o la búsqueda de lograr algo mejor para él, a través del aprendizaje no sé y buscar como su oportunidad de irse formando poco a poco. (P02-03).

La calidad del texto también está asociada con la pertinencia. Algunos afirman que un texto es de calidad cuando permite desarrollar aprendizajes propios del contexto del estudiante y que seguramente va a necesitar para continuar en su sitio de vivienda:

> Que (el libro de texto) tenga contenido adecuado y pensado en su contexto, es decir si estoy en vereda pues o sea que el texto traiga como afinidad con ese campo (…), que no traiga, por decir algo, que en la ciudad hay mucho transporte y sin vivir en ciudad, pues que traiga como algo para el campo, para enseñarles lo que verdaderamente ellos pues el día de mañana van a terminar haciendo, en la vereda. (A04-16).

> Siento que un libro de texto es pertinente para contexto rural si es diseñado según las necesidades y expectativas de los estudiantes, si se tienen en cuenta los intereses de ellos es decir que sea un texto como visionario que le permitan estudiante no solo ofrecer información, sino como un desarrollo en el niño campesino, sobre su ubicación en el mundo, de tal manera que se desarrollen habilidades para enfrentar esa sociedad tan cambiante y pluralista. (B22-44).

Para los docentes, las referencias a la vida cotidiana y al contexto del estudiante son fundamentales, porque consideran que posiblemente requieran solucionar problemas de su cotidianidad, además de que deberían estar más asociados a los procesos de producción económica agrícola a los que, según los docentes, están más avocados a futuro:

> Sería bueno que trajeran ejemplos o trajeran cosas que ellos vivieran en su día a día, esos ejemplos deberían ser también en un lenguaje mucho más cercano para ellos o que tuvieran elementos que ellos puedan ver en su entorno. (Cu04-56).
>
> Entonces cuando se dice pertinente para el área rural pues desde mi experiencia es quizá que en esa búsqueda de recuperar saberes previos que traen los estudiantes mantenga de pronto unas temáticas relacionadas con esas actividades de la producción primaria, que sean más cercanas a esa producción en la tierra de pronto no tanto a procesos urbanos, desde la producción, por ejemplo. (B24-40).

Contexto escolar. Con relación al contexto escolar, los docentes consideran importante que los libros promuevan el desarrollo de aprendizajes y proyectos trasversales que son de obligatorio cumplimiento, pero para los cuales solo existen las referencias ministeriales, pero no material didáctico que permita su aplicación:

> B22-44: (…) porque uno espera encontrar en un con texto, competencias actitudinales, "el saber ser", con actividades donde el estudiante comprenda la importancia de fortalecer sus valores y cómo convivir en paz a partir de secciones de proyectos trasversales que vayan como incluidos en los libros de texto, como vivir en paz. (…) Proyectos como el PRAE, proyectos como educación para la sexualidad, que se puedan transversalizar en todas las áreas.
>
> (…) que lleva al estudiante a un escenario donde él tiene llegar a un punto crítico, donde él tenga que razonar sobre conocimiento que tiene, y cómo va a emplear ese conocimiento para solucionar una situación de su entorno. (H01-39).

El desarrollo de las diversas cátedras y proyectos trasversales en los libros facilitará al docente su labor, con lo cual podrá dedicar más tiempo a su adaptación y ejecución, más que a la creación de la estrategia.

Prejuicios y sesgos. Varios docentes afirman que pertinencia no es solamente asociar el texto al contexto específico, pues esto podría considerarse un sesgo negativo, sino que es importante que el libro de texto pueda abrir el mundo para el estudiante, de modo que le permita conocer otras realidades, así se puede ver la percepción de algunos docentes participantes:

> Ah no, no porque de todas maneras todo es aprendizaje y si el chico o la chica quiere ir más allá claro, excelente, bienvenidos los textos que puedan cómo ayudarle a salir más adelante. (A04-16).

> (…) hablar tanto solo desde el contexto rural a veces limitan al estudiante de tener una visión más global y una visión quizá también de lo urbano, ¿por qué lo digo desde la experiencia? Por ejemplo, Escuela Nueva que se concentra muchísimo en hablar del campo de la producción, de la siembra, de la recolección, de las actividades que son propias del campo. En este momento existen esos estereotipos y ese ideal también de la vida urbana y de condiciones económicas y costumbres de la vida urbana. (B24-40).

> Aplica tanto para lo urbano como para lo rural, no le tendría una distinción especial por ser rural porque el estudiante de lo rural (debe tener) las mismas posibilidades que el de zona urbana, porque cuando el Estado evalúa desde las pruebas Saber, él no da una prueba para lo rural uno para lo urbano, la prueba es estandarizada. (H01-39).

En general, las entrevistas no indican que para los docentes los libros de texto promuevan sesgos de raza, género, religión o condición social, aunque el hecho de que haya libros de texto específicos para el contexto rural puede significar que la calidad de los contenidos o el desarrollo de aprendizajes sean más elementales que los destinados a comunidades urbanas, pues se parte de la premisa de que los estudiantes rurales tienen más deficiencias en sus procesos de aprendizaje.

Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizajes. Ante la pregunta: ¿Qué otro tipo de aprendizajes no conceptuales o procedimentales considera deben incluir los libros de texto? los docentes participantes señalan la necesidad de que los libros de texto, además de fortalecer la identidad personal y colectiva, prioricen el arraigo por la vida campesina:

> Finalmente es como enseñarles a ellos a que amen el campo, a que amen lo que sus padres y lo que ellos de pronto en un finalizar de año o bachillerato les va a tocar, porque la mayoría de los estudiantes no aspiran como, como ahí, pues en vereda no

> aspiran como a irse para una ciudad a estudiar una carrera, o, en fin, sino como a seguir la herencia. (A04-16).
>
> También elementos asociados a los nuevos discursos que tenemos ahorita como enfoque de género, interculturalidad, intersectorialidad, es decir que en libros puedan ver estas dinámicas. Y esto tiene que ver también con la propuesta de imagen. (A03-47).
>
> (…) que sea un texto como visionario que le permita al estudiante no solo recibir información, sino como un desarrollo en el niño campesino, sobre su ubicación en el mundo, de tal manera que se desarrollen habilidades para enfrentar esa sociedad tan cambiante y pluralista. (B22-44).

Además del reconocimiento del entorno como valioso, los docentes participantes afirman la necesidad de aprendizajes en torno a la autoestima y el reconocimiento de sí mismo:

> En los libros de texto es fundamental el afianzamiento de valores y sobre todo el respeto y el reconocimiento de sí mismo, la valoración de sí mismo; porque, en la experiencia de trabajar con adolescentes, uno se da cuenta de los vacíos que llevan más allá de lo cognitivo y de lo que puedan saber; en el reconocimiento, en la autoestima de los estudiantes. (B24-40).

Resulta interesante que varios docentes reafirman la necesidad de fortalecer la convivencia entre pares, el trabajo en equipo y la solidaridad para con sus compañeros:

> Trabajar mucho en equipo, pues esforzarse porque el grupo todo quedé muy bien, no individualizado, pero como enseñándoles, como practicando es compañerismo, (…) sobre todo, en ética, enseñarles como mucho valor mucho, mucho compañerismo, mucha ayuda por el otro. (A04-16).
>
> Ningún libro del PTA (Programa Todos a Aprender) que es el que se maneja ahí no viene no viene incluido ninguno de los valores, el único es la solidaridad, pero, así como que uno nota que debe haber solidaridad ¿sí? más no porque lo traiga bien implícito como tal. (B16-06).

> Algo que de pronto ha empezado a aparecer en los textos es el trabajo en equipo, fusionado con el trabajo de roles, en el que cada niño es protagonista también de su aprendizaje y en el que cada niño se hace importante para desempeñar una función dentro de un equipo, fortalece la autoestima, fortalece los aprendizajes. (M04-20).

La convivencia pacífica también resulta fundamental, sobre todo para contextos rurales violentos o afectados por la violencia: generada por diversos actores:

> (…) el tema de la honestidad, porque los muchachos hacen fraude y para ellos es algo muy normal, para ellos hacer el fraude, copiarse, coger el trabajo de otro compañero y copiarlo tal cual, y ni siquiera sentarse a detenidamente a mirar qué fue lo que hizo el compañero. (Cu04-56).
>
> Muchas veces hay textos que están elaborados y estructurados solamente desde la lógica y el objetivo académico. Recordemos que nosotros no solamente somos parte académica, sino que somos de consumar elementos. Si la base del ser humano como tal es lo axiológica, entonces esto debería ser fundamental. Por ejemplo, si hablamos de una situación problema en matemáticas, siempre hablamos de problemas, ¿Por qué nunca sale un valor? Entonces, para mí realmente todo debería centrarse en los valores. (H01-39).

Igualmente, una relación directa entre los aprendizajes y los valores debe ser promovida desde los libros de texto, pero que sea el contexto escolar que los potencie y los haga trabajo de todos los días, más que nombrarlos o establecer actividades inconexas o superficiales:

> (…) pienso que es a veces tan complejo ponerlos en un texto porque es justamente lo que se dice, y cuando tú haces referencia a los valores, por ejemplo, podemos encontrar libros que nos enseñan el valor de la paz, el valor de la solidaridad y se queda ahí, en eso, digamos que termina siendo abstracto porque son elementos abstractos. Yo pienso que más allá que aparezcan en un libro es como se viven. (…) Para que en realidad se viva de esa manera yo pienso que la escuela también debe ser un escenario donde se viva eso, porque si no termina siendo como un discurso ficticio, es decir, está ahí y se desarrolla el taller (del libro de texto), pero igual le sigo pegando con mis compañeros. No sé si la reflexión pasa necesariamente por ponerlo en un libro de texto. (A03-47).

También resulta relevante que el libro de texto permita conectar la realidad campesina con el conocimiento de otras realidades, otros lugares, el libro de texto es un puente fundamental en ello:

> Si no que haya la posibilidad de conectar con otras culturas, con otras formas de pensamiento, con otros grupos sociales, para que a partir de ese dialogo se piense también a sí mismos, es decir, "listo nosotros habitamos este espacio desde lo rural y desde lo rural, ¿cómo se habita?" Para mí eso sería la pertinencia, debe tener relación con el resto. (A03-47).

De igual modo, para otro docente participante, resulta fundamental el cuidado del medio ambiente:

> importante a incluir la empatía, empatía con el otro, y con lo que nos rodea, ¿no? Para el cuidado del medio ambiente, eso sí nos falta mucho porque cada uno de nosotros puede aportar en bien o en mal a cuidar nuestro entorno. De pronto ser muy específica y clara en los contenidos, que sean como bien concretos, bien concisos. (P02-03).

Además de lo anterior, algunos docentes señalan la necesidad de reconocer el valor de la educación, puesto que muchos estudiantes, sobre todo después de cierta edad (12 – 14 años) deben involucrarse en las labores económicas de la familia y la educación pierde relevancia:

> Porque los muchachos son muy desinteresados y el mismo sistema, porque pues como ahoritica en el colegio en caso de que ellos no tienen que cancelar ningún tipo de costo, pues también los tranquiliza de que van a tener siempre el sistema educativo y pues para ellos eso no es una presión. (Cu04-56).

> También proyectarse, o sea, el proyecto de vida para mí es importante, porque yo noto que hay como ese desapego, esa desvalorización de la parte educativa ¿no? Es como que yo estudio como por estudiar ¿no? No de todos, de algunitos*, pero sí es importante cómo retomar esa importancia. (P02-03).

Por otra parte, se puede identificar la necesidad de desarrollar aprendizajes transversales como habilidades comunicativas, de indagación y búsqueda de información y del mismo modo, la autonomía en el aprendizaje:

> Me parece muy importante que los materiales que vayan a llegar a la escuela piensen también el sujeto, es decir los niños que están en la escuela como hacedores de su propio conocimiento. (A03-47).

> El tema de ser autodidacta también lo debemos enseñar a nuestros niños, a consultar en la red, a veces nos desvinculamos de eso, no les damos herramientas a ellos para coger toda esa información que hay en la red, para ser muy críticos con la información que se maneja en las redes. Me parece que falta bastante abordarlo en los textos. (M04-20).

> A su vez también trabaje la parte de comunicación, la parte de comunicación oral, escrita, argumentativa, es tan importante hoy en día porque para debatir pues hay que, hay que saber y para eso pues requiere como todo espacio ¿no? (P02-03).

Finalmente, se señala que en general para los docentes no existe una preocupación mayor porque los libros promuevan discriminación o sesgos de religión o raza, por el contrario, a los docentes les es más relevante aspectos como el trabajo colaborativo, el reconocimiento del contexto rural y habilidades comunicativas. Esto lo que puede indicar es que el proceso editorial que se ha llevado a cabo con los libros de texto de los que disponen los docentes participantes ha solventado este tipo de potenciales dudas al respecto.

4.2.4. Relación entre la práctica docente y los libros de texto

Tal y como se abordó en el apartado teórico, esta categoría indaga por la relación que existe entre la práctica docente (planeación, ejecución evaluación y apoyo a la práctica) y los libros de texto. Permite ver de manera más detallada la forma en que los docentes participantes se relacionan con el libro de texto.

Planeación. Existe una relación directa entre la fase de planeación y los referentes de apoyo curricular del MEN, estos son Estándares Básicos de Competencias, Derechos Básicos de Aprendizaje y Lineamientos curriculares. En general los docentes tienen como punto de referencia estos documentos, toda vez que los consideran el principio de su planeación curricular. Algunos *aportes* de los docentes participantes son:

> De todas maneras, planeando las clases con anterioridad, guiándome por todos esos referentes por los Lineamientos, por los Estándares y Derechos Básicos o sea que cada clase tenga como, cómo estructurado todos estos referentes. (A04-16).
> "Pero es que al igual se tenga texto o no se tenga texto hay que sentarse uno a planear qué es lo que va a dictar, qué es lo que les va a trasmitir o en qué es que va a orientar a los chicos". (B16-6).

> El Ministerio ha hecho un trabajo, están los Derechos Básicos de Aprendizaje o DBA de Ciencias Naturales y los Estándares Básicos de Competencias. Al inicio del año nosotros en la primera semana de desarrollo institucional nos reunimos por área, revisamos los temas y apostamos por esos temas acordes, bien sea de los DBA o bien acorde con los Estándares Básicos que emite el Ministerio. (Cu04-56).

Sin embargo, y teniendo en cuenta que son los referentes anteriormente señalados los documentos principales, es evidente que casi todos los docentes participantes usan los libros de texto de diferentes fuentes (sean de editoriales reconocidas o del modelo Escuela Nueva o del Programa Todos a Aprender) como referentes de planeación escolar, especialmente para tener un modelo de secuencia o de organización del año escolar, algunos aportes al respecto son:

> Claro mi profe, fundamental, fundamental porque para planear a conciencia, yo no puedo seguirme por un solo texto, ni mucho menos por el Internet o por los medios que existen que son ayuda para que los niños desarrollen sus habilidades, yo sí tengo muy en cuenta los textos para planear mis clases. (15-5).

> Claro hay que tenerlos en cuenta porque entonces cómo se va a saber qué temas son los que se van a ver y aparte de eso, pues uno ya tiene que saber en qué libro específicamente encuentra ese tema, no para seguir un orden en el libro que nos dan, sino el tema que se va a tratar. (B16-6).

Esta situación permite comprender que, si bien hay conciencia del papel de los documentos referentes del Ministerio de Educación Nacional, los docentes requieren un modelo que les permita ver cómo se ha hecho en otro momento, sobre todo en el tratamiento de las temáticas y de los ejercicios respectivos.

> (…) Para la conceptualización, y para la planeación, venga a ver este porque normalmente le muestran a uno la parte de planeación del docente, entonces esto pertenecen a este DBA o hace parte de este Estándar y bueno ahí uno se va guiando para no irse también como por las ramas y perderse tanto. (M04-20).

Igualmente, los docentes hacen referencia al microcentro como el espacio apropiado para la planeación curricular, porque se hace de manera colectiva, y permite a los docentes participantes ponerse de acuerdo en la secuencialidad y transversalidad de los aprendizajes, en este espacio también se ubica el libro de texto:

> Nosotros, después del ejercicio de planeación que hacemos con los compañeros de área, ya quedan definidos los temas que se van a ver en el año, los cuales quedan alineados a los DBA y a los Estándares (Básicos de Competencias). Yo utilizo los textos para mirar definiciones, conceptos, fórmulas como tal, sacar ejemplos y uno que otro ejercicio que aparezca ahí, aunque la verdad yo casi siempre busco los ejercicios en Internet, muy poco utilizo los ejercicios que aparecen en los libros. (Cu04-56).

Por otra parte, existe cierta preocupación entre los docentes por la estructura de planeación, toda vez que, a pesar de que hay situaciones en las que deben hacerse los ajustes razonables para estudiantes con dificultades de aprendizaje, o que respeten los tiempos de aprendizaje, las planeaciones son generales y deben estar secuenciadas para responder a los requerimientos institucionales y también a las pruebas externas:

> Aunque en cierta forma no debería ser así, porque nosotros sabemos muy bien que los estudiantes no aprenden a un mismo ritmo, pero si nosotros nos vamos a mirar un plan de aula, a usted un rector un coordinador lo que le revisan es la temática que tenga dispuesta para ese periodo, lo mismo que el ICFES o la Prueba Saber, ellos evalúan un contenido que se supone los estudiantes ha logrado, entonces casi no se respetan los ritmos de aprendizaje como tal. (H01-39).

En general, los docentes señalan que el libro de texto es referente para la planeación, en el sentido que les permite tener una idea de la organización escolar, una especie de modelo del

que pueden tomar como ejemplo la manera en que se articulan los referentes de apoyo curricular, los tiempos, las temáticas y los diversos tipos de ejercicios prácticos. Los docentes, teniendo en cuenta dicho modelo, se sienten capaces de proponer secuencias o planeaciones propias, aunque requieran tomar "prestados" de los libros de texto tanto contenidos como procedimientos o ejercicios. Ahora bien, los aportes de los docentes también señalan que, aunque sean un modelo, el aporte de los docentes en la modificación o ajuste de este modelo de planeación suele ser colectivo y analizado en conjunto, específicamente en los microcentros.

Ejecución. De acuerdo con los aportes de los docentes participantes, se puede evidenciar que algunos de ellos efectivamente usan libros de texto en el desarrollo de sus clases, no necesariamente un solo texto, pero sí como recurso importante para la ejecución de la clase, sobre todo en espacios o momentos en los que no se cuentan con demasiados recursos:

> En mi aula de clase manejo textos muy variados, nunca me ciño a un solo texto, sino que voy adaptando los conocimientos y extrayendo las ideas importantes de varios textos. En sí, pues los textos que nos manda el Ministerio, los de PTA (Programa Todos A Aprender) "Entre Textos" y el libro de Matemáticas, pero tiene que ser complementados con otros con otros textos. (B15-5).
>
> Tengo este de Física, de editorial Normal, Etapa Uno; tengo este otro de Educar (otra editorial comercial). Este es un libro creo que si no estoy mal lo maneja la Secretaría o el Ministerio y pues yo tomo información de los textos. (Cu04-56).

Algunos docentes señalan la forma en que modifican las actividades presentes en los libros de texto:

> Los libros en su gran mayoría los uso para seguir como los contenidos que hay ahí ¿No? Pero sí tiendo a modificar las actividades, porque pues a veces es muy redundante o digo:" no esto no le va a interesar" entonces le busco otra que me supla la actividad que está en el libro. (P02-03).

> Me gusta que los niños, investiguen en los textos y les voy complementando los temas. Yo les pongo varios textos, los reúno por grupos, les doy a cada grupo un texto, y ellos hacen sus trabajos en forma grupal analizando y conceptualizando. (B15-5).
>
> A veces hago consultas también web porque uno ve que no hay suficientes ejemplos, hay algunos problemas que de pronto no van, o los problemas que aparecen en los libros no incrementan el nivel de dificultad de forma progresiva. (Cu04-56).

> Los libros en su gran mayoría los uso para seguir como los contenidos que hay ahí ¿No? Pero sí tiendo a modificar las actividades, porque pues a veces es muy redundante o digo:" no esto no le va a interesar" entonces le busco otra que me supla la actividad que está en el libro" (P02-03).

En tiempo de confinamiento por pandemia de Covid 19, el libro de texto fue fundamental como recurso:

> Digamos que era muy difícil llegar a todos, precisamente por problemas de conectividad, entonces es más seguro también tener la guía lista ahí para que ellos se enfocaran, pudieran continuar el aprendizaje. (P02-03).

Entre algunos docentes participantes existe la percepción de que los textos terminan siendo muy ajustados en tiempos que no se logran cumplir, al menos en las condiciones de la escuela rural:

> Los libros vienen pensados con unos tiempos establecidos, ya fijos y no siempre esos tiempos se adaptan a las condiciones que uno tenga. Por ejemplo, hay periodos donde uno tiene más tiempo para desarrollar la asignatura, como hay otros periodos en donde por actividades adicionales por diversas circunstancias el tiempo es más corto y entonces usted tiene que ir adaptándolo. (B24-40).

No siempre el libro de texto cumple su objetivo, algunas veces, por necesidad, el docente debe integrar áreas que efectivamente no se encuentran integradas en los libros de texto:

> Generalmente uno encuentra libros o de economía, o de historia, o de geografía y todos están separados, entonces no es tan fácil encontrar textos que estén integrando el conocimiento, porque están respondiendo más a la dirección de áreas que existen en los currículos, entonces, de hecho, pues hasta la misma ética, Competencias Ciudadanas que en este momento lo evalúa el ICFES como parte de ciencias sociales porque son ciencias sociales. (B24-40).

En la misma línea del comentario anterior, existen asignaturas o cátedras de obligatorio cumplimiento en las que es difícil encontrar libros de texto o para las cuales no se han editado material para estudiantes:

> No, no, realmente no hay unas cartillitas (para el proyecto de Cátedra de la Paz), por ahí alguna que en algún momento creo que elaboró Santillana también, pero pues son muy básicas, dan un par de tipcitos* y un par de temas y ya, pero así algo a profundidad, no. (Cu04-56).
>
> Para informática) es decir no tenemos en sí, un material establecido, lo único que yo busco es que alcanzar las temáticas, y más que las temáticas, lo que voy a buscar es desarrollar la competencia, ¿no? en el estudiante, entonces yo lo que busco es material que sea pertinente para esa competencia, pero en sí, no tengo nada definido. (H01-39).

> Proyectos como el PRAE (Proyecto Ambiental Escolar), proyectos como educación para la sexualidad, o que se puedan transversalizar en todas las áreas. En las áreas donde no tenemos guías de aprendizaje utilizamos los recursos educativos digitales que son creados por los docentes y que cumplen con las expectativas y con el contexto. (B22-44).

Esta situación es complicada en muchas ocasiones, puesto que son proyectos o cátedras asignadas (como Educación vial, Catedra de la paz, emprendimiento, proyectos pedagógicos productivos, o proyecto ambiental escolar -PRAE-, etc.) a docentes que no cuentan con la formación elemental y a quienes se les han asignado para completar el número de horas que deben impartir. En dichas cátedras proyectos o asignaturas un libro de texto (cartilla, manual o guía de trabajo) resultaría fundamental para desarrollar los aprendizajes esperados:

> Sí, sí, sí generalmente trabajamos con guías de aprendizaje rurales, (para las áreas fundamentales) informática y ética. En las áreas donde no tenemos guías de aprendizaje utilizamos los recursos educativos digitales que son creados por los docentes y que cumplen con las expectativas y con el contexto. (B22-44).

Para algunos docentes, el libro de texto es el referente principal de la clase y para otros funciona como repositorio conceptual. En muchas ocasiones, aunque no es el recurso principal, se toma como referente teórico:

> Para la conceptualización, de pronto para la conceptualización y para la planeación, venga a ver este porque normalmente le muestran a uno la parte de planeación del docente, entonces esto pertenecen a este DBA o hace parte de este Estándar y bueno ahí uno se va guiando para no irse también como por las ramas y perderse tanto. En lo que no los utilizo es casi siempre en los ejemplos o los ejercicios que pongo, yo soy creadora de mis propias actividades, no me gusta casi copiarme de los libros. (M04-20).

> La calidad no es solo enviar un texto (…) sino ver otras ideas, siento que sí son importantes los libros, pero como para la conceptualización más que para para empezar a ejercitar con los estudiantes, porque ahí es cuando se da la descontextualización y porque no conocen el real entorno en el que están nuestros estudiantes. (M04-20).

Los docentes reconocen la necesidad de desarrollar estrategias de trabajo en aula, puesto que, en casi todas las ocasiones, el libro de texto debe ser adaptado a diversas situaciones del contexto de la clase, ya que el texto es recurso indispensable como repositorio conceptual, pero no pareciera serlo tanto como instrumento de actividades. La facilidad de adaptación de un texto es un aspecto valorado por los docentes, es decir, que el texto permita ajustes sin que estos generen dificultades en los procesos, sobre todo entendiendo las diferencias de grupos o tiempos, con el paso de un año al otro:

> (…) que exista la posibilidad también de adaptación, que uno tenga la posibilidad, por ejemplo, ya en algunas actividades que desde mi experiencia si lo tengo, pero lo

> voy adaptando. Todo el tiempo me resulta algo diferente, o los grupos, o los tiempos, porque es que los tiempos también cuentan. (B24-40).

> Otra cosa es que los libros, los textos que nosotros usamos no son como esa camisa de fuerza, no, nosotros como docentes o por ejemplo en mi caso yo los modifico, si veo la necesidad de hacerlo de pronto si hay actividades que yo digo "no los muchachos por ahí no, no me van a entender, no me van a comprender", entonces yo la cambio por otra; el mismo tema sí, pero la cambio, o si veo necesidad, de pronto de reforzar el tema, si veo que los estudiantes de pronto todavía no comprenden el tema, entonces uno ingresa a otra actividad también ahí como para fortalecer esa cuestión." (P02-03).

Igualmente, dentro del proceso de adaptación, los docentes reconocen que el proceso de aprendizaje es diferente en muchos casos, es decir, casos específicos como la población indígena, para quienes las adaptaciones deben ser más complejas:

> Porque cada estudiante tiene como su ritmo de aprendizaje, entonces si ellos pueden presentar algunas dificultades en la parte comunicativa, sobre todo porque ellos (los indígenas) ellos no son tan como expresivos como otras personas, ¿no? ellos son como más, más callados, más calmados, hablan más pausado, entonces todo eso hay que tener en cuenta, no hay ningún tipo de digamos de discriminación o alguna cosa no, no. (P02-03).

Algunos docentes también señalaron la importancia que tuvo para su ejercicio docente años atrás el desarrollo del modelo Escuela Nueva y específicamente el uso de las Guías de aprendizaje que les fueron entregadas varias veces y que apoyaban el desarrollo del modelo:

> (…) de una primera cartilla de Escuela Nueva para quinto muy buena, pues de todas maneras las cartillas de Escuela Nueva son muy chéveres, pero a nosotros ahora no nos las facilitan. Yo, unas (guías de aprendizaje) que recuerde mucho tenía dos niños en tercero, uno en quinto entonces ellos se compartían pues los conocimientos. Muy rico, a mí el trabajo con escuela nueva me encanta. sí de por si uno tenía muy poquitos estudiantes, entonces uno podía sentarse a practicar, a ayudarles muchísimo, rica esa experiencia de Escuela Nueva. (A04-16).

En concordancia con lo anterior, se señala que en general, para el docente participante, el libro de texto es un recuso que le resulta modelo para la organización escolar para la ejecución, porque le brinda información y banco de actividades, sin embargo, los aportes docentes señalan que no se ciñen a un solo texto, sino que buscan en varios libros, con el fin de identificar en cuál de ellos se encuentra planteado de mejor manera lo que busca el docente, sea la formulación conceptual o las diferentes actividades. Hay reparos en las secuencias propuestas en los libros porque no responden directamente a las necesidades de la escuela multigrado; en este sentido, reclaman mayor posibilidad de adaptación, especialmente cuando las necesidades del contexto lo ameritan.

Prácticas evaluativas. En términos generales de los aportes de los docentes participantes, las prácticas evaluativas se consideran un aspecto trascendental, sobre el que hay diversidad de opiniones sobre la manera en que son ejecutadas por los docentes y el rol del libro de texto en ellas. Primero que todo, hay cierta duda sobre las estrategias evaluativas presentes en los libros de texto:

> Pues sí, yo puedo meter dentro de mi evaluación los textos, porque puedo evaluar grupal o individualmente con el texto. (B15-5).
>
> Yo los utilizo como apoyo, siempre los he utilizado como apoyo, para evaluación no, porque los complemento, entonces no siempre tienen el contenido completo de lo que estoy proyectando, de lo que requiero, sino que los utilizo de manera parcia, o sea como una herramienta (B24-40).

Algunos textos que los docentes tienen en el aula presentan estrategias evaluativas de manera clara o concreta, pero al parecer no todos las presentan de la misma manera:

> Sí, algunos sí. Por ejemplo, el de lengua castellana o española, ese ahí sí le va diciendo, o sea, hay una forma en que le va diciendo: "coloque los signos de puntuación, coloque mayúscula, escribir correctamente las palabras". Entonces (trae) una rúbrica. Como una lista de chequeos..., sí, entonces uno ahí va mirando si sí lo hizo bien o no lo hizo bien. (B16-6).

En algunos docentes participantes hay preocupación porque los textos sean muy diferenciados, tanto para contexto rural como para contexto urbano, toda vez que en las pruebas externas se evalúan competencias generales sin distinción. Esta discusión se da con relación también a la planeación y la ejecución, sin embargo, es con respecto a la práctica evaluativa en la que hay más reparos:

> El texto, pienso, que aplica tanto para lo urbano como para lo rural, no le tendría una distinción especial por ser rural porque el estudiante de lo rural tiene las mismas posibilidades que el de zona urbana, incluso el de la zona rural observa más procesos a nivel de medio ambiente, (…), donde todo el tiempo hay una observación directa sobre los fenómenos que ocurren. Entonces debería ser un texto uniforme para todos, porque cuando el Estado evalúa desde las pruebas Saber, él no da una prueba para lo rural, una para lo urbano, la prueba es estandarizada. (H01-39).

> Porque creo que limitan mucho, limitan la posibilidad de ver que no solo esté existe el campo y ese límite también que se asume ahí, ¿no? Que solamente es la producción agrícola, el hogar, lo tradicional, la bebida, sino que hay otros contextos y sobre todo que aun con la globalización y con el avance en la tecnología es importante también llevarlos a conocer otros contextos. Desde la compresión lectora, por ejemplo, no va a ser fácil que después, adaptados también por ejemplo a los textos, a comprender el contexto rural, tengan que enfrentarse a pruebas, a contextos universitarios que les exigen un conocimiento del mundo un poco más amplio. (B24-40).

Por otra parte, las estrategias evaluativas sugeridas en los textos no necesariamente responden a lo esperado, es decir, las evaluaciones propuestas son parcialmente tenidas en cuenta:

> A veces tenemos en cuenta los test de evaluación que traen las guías y luego se hace pues una reflexión para identificar las fortalezas, las debilidades y las oportunidades de mejora que existen en cada encuentro pedagógico o en cada guía. (B22-44).

> Yo los utilizo como apoyo, siempre los he utilizado como apoyo, pero no por ejemplo para evaluación, no, porque los complemento, entonces no siempre tienen el

> contenido completo de lo que estoy proyectando, de lo que requiero, sino que los utilizo de manera parcia, o sea como una herramienta. (B24-40).

> (…) aunque pues las editoriales han buscado responder al modelo constructivista y proponen actividades de recuperación de saberes previos y luego plantean actividades que permiten afianzar el contenido que están presentando y plantean actividades finales de evaluación, pero no siempre corresponden, pues cuando uno las está utilizando solo para complementar, no responden a la forma como quiere evaluar. (B24-40).

En términos generales, los docentes tienen reparos con las actividades evaluativas que presentan los libros de texto, porque consideran que abordan parcialmente lo que esperan evaluar los docentes, por esta razón siempre deben recurrir diferentes textos y a partir de los modelos, proponer evaluaciones nuevas.

Apoyo a la práctica docente. Como se ha mencionado reiteradamente, el libro de texto es una herramienta fundamental para el docente, en esta ocasión como recurso de formación en servicio:

> Sí señor, los libros de texto han sido herramienta básica en todos los niveles tanto en la primaria como en la educación básica y media, especialmente cuando se orienta una de las cuatro áreas fundamentales. (B24-40).

Una ventaja que se evidencia en una entrevista es que cuando el docente tiene libros de texto en el aula, su rol cambia, de un ejercicio de impartir o dictar clase, a la de orientación del proceso:

> De a uno, voy pasando puesto por puesto para mirar que el niño haya entendido. Si no ha entendido, entonces le vuelvo a explicar qué es lo que tiene que hacer, cómo es que lo debe realizar. Como en esos textos, por ejemplo, hay una parte práctica que, por decir la matemática, tienen que realizar, si estamos viendo los sólidos, entonces los niños tienen que elaborarlo en papel o en cartulina, entonces se les va dando el material o ellos lo van cogiendo de la mesa donde este el material y lo van elaborando paso a paso. (B16-6).

Sin embargo, como el material no llega para todas las áreas, los docentes extrañan textos en áreas que no son las fundamentales:

> Tuvimos el programa de Todos a Aprender el año pasado. Son textos muy buenos, pero a mí no (me entregan) pues porque en las áreas que estoy dando pues no llega material para eso, llega más que todo para español y matemáticas. (A04-16).

Algunos docentes participantes señalan la necesidad de tener un texto alterno al material para estudiantes, en el que encuentren la relación directa entre referentes de apoyo curricular, contenidos y estrategia de trabajo y evaluación.

> Importante que haya un texto para el docente, eso me parece una buena estrategia porque ayuda a ubicarse en dónde está, qué desempeño está abordando, en qué aprendizajes, eso es importante. También, que tenga ejemplos, que tenga trabajo en equipo, que maneje el ejercicio por roles, que haya también una parte de autoaprendizaje y de lo que te decía antes de verificación de la información que se maneja en redes, sobre la veracidad de la información. (M04-20).

De igual modo, una docente manifiesta la necesidad de un texto más interactivo, en la medida en que permita concebir y desarrollar proyectos educativos que sean adaptables a las necesidades y el contexto de la escuela. Este documento permitiría al docente organizar de manera concreta e intencionada diversos aprendizajes en torno a un eje o pregunta común:

> Sería muy interesante un libro que acompañe a los profesores a desarrollar proyectos y sobre todo de investigación, mira que cuando te hablo de los libros desde las propuestas de Ministerio y de Fundación Volvamos a la Gente son libros que, si los vemos hoy, digamos que las competencias investigativas poco o nada desarrollan, porque hacer una consulta no es investigación. La investigación se puede ver un poco soportada en la mediación que haga el profe, cuando te digo de leer la investigación es para que los niños tengan la posibilidad de conversar con el conocimiento desde otros elementos como lo son la argumentación, la profundización, el análisis, la intertextualidad, la transformación o la deconstrucción. (A03-47).

Por otra parte, los recursos con los que se acompañan los libros de texto resultan relevantes, materiales o recursos sencillos que permitan el desarrollo de las clases:

> Ahora llevamos eso a la escuela rural por el ejemplo, que sería casi un kit de materiales, porque hay escuelas en las que no hay Internet, entonces vamos a pensar el kit, las guías deberían tener cds, videos, música, es decir, posibilidades de conversar con otros textos. (A03-47).
>
> Además, los textos deben venir, yo digo, con una orientación. En nuestro caso, por ejemplo, con orientación rural porque aquí sí les puede enseñar uno con el medio ambiente. Si uno dice voy a verles el relieve yo lo saco aquí y los niños ven, analizan, allá están las cordilleras ¿Por qué son cordilleras? ¿Aquí que encontramos? ¿Cómo será? (B15-5).

Es clave que los libros de texto permitan integración de diversos grados en torno a problemáticas o proyectos comunes, propios de la escuela multigrado:

> Es decir que desarrolla habilidades que debe alcanzar un niño de prescolar, de tercero o cuarto y también lo que debe alcanzar el de quinto (…) ¿Cómo puedo articular eso para hacer un proyecto? Y listo son 3 periodos, son 3 proyectos, 4 meses para pensar una pregunta que los niños puedan encontrar respuesta al ¿qué?, al ¿cómo?, al ¿por qué?, al ¿para qué? (A03-47).

Para comprender mejor la realidad del multigrado, no se puede pretender que todos los estudiantes aprendan sobre un concepto o procedimiento en común si no se ha propuesto actividades que integren los diferentes grados en torno a proyectos conjuntos, en lugar de ejes temáticos:

> Nunca profe, yo respeto por ejemplo el PTA (Programa Todos a Aprender) y yo le he dicho a las profesoras de PTA, por ejemplo, ahorita que (los libros de texto) sí son fabulosos para determinadas cositas, pero se vuelven tediosos, se vuelven tediosos. Por ejemplo, yo ahorita tengo segundo y tercero; los de segundo pues de todas maneras ven y oyen y analizan con los de tercero, qué pasa, ellos ya el año entrante llegan y dicen: "esto ya lo vimos el año pasado" porque son los mismos textos. Una vez tuve el cuarto y segundo pues lógicamente entonces llegaron los de segundo y decían: "eso ya lo vimos con los de cuarto" y los de cuarto decían "eso se vio con segundo". (B15-5).

En varias ocasiones, el libro de texto no responde directamente a lo que necesita el docente:

> Hay algunos que no siempre responden al interés del estudiante y a la necesidad del estudiante, algunos porque al buscar responder de manera general a esos Estándares y a esos Lineamientos y a los Derechos Básicos muestran unos niveles muy altos, (…) entonces hay libros por ejemplo tengo la experiencia desde, de haber revisado libros de lenguaje y haber trabajado libros de lengua castellana, entonces como que asumieron a un grupo poblacional urbano al que le llegan con proyectos. (B24-40).

La formación sobre el uso del libro de texto es importante. Algunos docentes que han participado de procesos de formación sobre el uso y adaptación de materiales educativos, o sobre modelos educativos flexibles terminan más confundidos en el uso de texto que al principio, al menos en la interpretación y uso de pruebas:

> Estos (los textos) son base o se utilizan como el termómetro para crear las Pruebas Saber, pero creo que hace falta mucha información o falta más capacitación hacia los docentes de cómo se debería hacer ese seguimiento, porque hace algún tiempo asistí a una charla que dictó editorial Santillana sobre la interpretación de los resultados, pero pues no fue tan clara, fue algo muy tedioso de cómo interpretar los resultados y cómo crear las estrategias a partir de estos, y cómo eso se traducen en los en los Estándares o en los mismos DBA. (Cu04-56).
>
> Debería ampliarse un poco más esa parte, dos: reforzar el tema de las pruebas estandarizadas o las pruebas saber porque pues los han venido trayendo, pero muchas veces no traen la respuesta. (Cu04-56).

Resulta interesante que varios docentes participantes reafirman la necesidad de que los libros de texto apoyen en aprendizajes no conceptuales, tipo trabajo en equipo, responsabilidad o cuidado de nuestros recursos naturales:

> Que los libros se conviertan en como el derrotero, porque son fundamentales, son los instrumentos que guían, que orientan más allá del trabajo del docente y que esos libros también tengan la posibilidad de formar en la parte emocional, en las competencias emocionales, en el aceptarse a sí mismo y que ojalá todos los libros

> llevarán a eso, a aceptarse, a sentir que es importante, a valorar lo que sabe. Yo creo que en todos los libros debería darse eso. (B24-40).
>
> A mí me gustaría encontrar un libro que me enseñe como profe o que me oriente a cómo elaborar proyectos para aulas multigrado y que ese proyecto termine respondiendo a eso que decíamos sobre los Referentes. (A03-07).

La adaptación del libro de texto se relaciona directamente al espacio de trabajo colaborativo entre docentes, que en Colombia se ha llamado tradicionalmente microcentro:

> (…) sí, por equipos nos distribuimos en áreas de conocimiento. Me tocó pues al principio trabajé mucho lo que era español, pero ya pues finalizando nos metieron, nos cambiaron área y pues trabajé las ciencias sociales con un equipo muy bueno, muy responsable y logramos salir de todo eso, gloria a Dios. (A04-16).

> También, que tenga ejemplos, que tenga trabajo en equipo, que maneje el ejercicio por roles, que haya también una parte de autoaprendizaje y de verificación de la información que se maneja en redes, sobre la veracidad de la información (…) tal vez eso sería como lo que yo pediría en un texto: una conceptualización clara, nunca he ido con el enredarles el conocimiento a los estudiantes, yo siento que hay que hacérselos simple, hay que hacérselo experiencial. (M04-20).

En definitiva, el libro de texto resulta clave en el proceso de formación y acompañamiento del docente rural, especialmente del docente nobel, toda vez que encuentra un modelo a seguir para diferentes procesos de su práctica pedagógica. Sin embargo, el acompañamiento y la retroalimentación son aspectos que se han descuidado, puesto que en ocasiones los procesos formativos son poco claros, o no responden a las necesidades de los docentes en ejercicio. Ahora bien, los docentes requieren libros de texto que les permitan explotar otras realidades, abordar problemas del contexto a modo de proyectos conjuntos en los que involucren los estudiantes del multigrado, cada nivel con una responsabilidad acorde con sus aprendizajes.

4.3. Discusión en términos de la interrelación entre dimensiones y sus categorías

4.3.1. Discusión sobre los datos cuantitativos

Como punto de partida de la discusión de los datos presentados en el apartado 4.1., se señala que la percepción sobre los libros de texto está marcada significativamente por factores personales como el nivel de formación o los años de experiencia, o contextuales como la ubicación de la sede en la que labora. Es decir, al menos para los docentes con niveles de formación iniciales, como normalista superior, o licenciatura, los libros de texto son una herramienta fundamental tanto en su ejercicio de planeación, como de práctica pedagógica o evaluación, independiente de los reparos o las observaciones que puedan hacer de ellos. Esta percepción cambia según el nivel de formación, a saber: para docentes con maestría o doctorado, el libro de texto cumple una función más instrumental o de recurso que de factor principal de la actividad pedagógica, en la planeación y en la práctica pedagógica y la evaluación, en tanto que, para docentes con formación de normalista superior o licenciatura, el libro de texto juega un papel más importante, tato en la planeación como en la ejecución.

Como se señaló anteriormente, también influye la ubicación de la sede educativa. Para docentes que laboran en sedes rurales que pertenecen a instituciones educativas urbanas, el texto resulta mejor herramienta en contraste para aquellos que pertenecen a instituciones educativas netamente rurales. La percepción es más negativa cuando se trata de docentes de sedes educativas que pertenecen a contextos indígenas o zonas rurales dispersas. Esta situación contrasta con afirmaciones como que los libros no se adecúan del todo al contexto y la realidad campesina y se quedan cortos en proponer aprendizajes significativos necesarios para dicho contexto. En otras palabras, las actividades y recursos de aprendizaje presentes en los libros podrían verse como superficiales, pues no profundizan en el desarrollo aprendizajes o pensamiento creativo, aunque sus contenidos sean actualizados y libres de errores, o urbanizantes, puesto que se perciben descontextualizados. Estas opiniones se dan de acuerdo con los aportes de los docentes de niveles de formación más altos, o cuya formación inicial no es precisamente licenciatura, sino profesionales en otras áreas del conocimiento.

Acerca de la calidad. Con relación a la calidad física de los libros de texto, en primer lugar, los docentes participantes perciben que en general hay preocupación por la antigüedad y descontextualización de los materiales escolares, tanto que muchos textos llevan más de

diez años en las aulas de clase, así como la falta de recursos para adquirir materiales complementarios. Por otra parte, algunos docentes sugieren que los textos tengan un papel resistente al agua para proteger los libros en las mochilas de los niños. Se destaca la importancia de adaptar los materiales escolares al contexto local y mejorar su calidad, especialmente en regiones sin conectividad. Muchos docentes elaboran sus propias, pero para ello requieren recursos, capacitación tiempo y trabajo en equipo, toda vez que se sugiere involucrar a la comunidad educativa (docentes y directivos docentes) en el diseño de los materiales.

Por otra parte, hay una percepción de que los textos gubernamentales suelen tener menor calidad que los de editoriales, este aspecto es importante desarrollarlo con mayor profundidad. Se hace énfasis en la necesidad de libros de texto adaptables, pertinentes y visualmente atractivos para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Con relación al desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo, los docentes participantes señalan que el material educativo actual necesita ser actualizado y contextualizado para ser idóneo o relevante para los docentes y estudiantes del contexto rural. Se destaca la importancia de tener en cuenta las sugerencias de los docentes en la selección de textos, pues son ellos quienes harán uso del material impreso, además de la necesidad de acceso a otro tipo de materiales educativos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Se menciona la importancia de las secuencias didácticas, es decir, que el libro de texto presente secuencias que permitan organizar tiempos de clase y de evaluación, lo que representa ayuda para el aula multigrado.

Los docentes señalan que en los libros de texto faltan más propuestas de actividades al aire libre. Se reconoce que algunos textos están adaptados a áreas rurales, pero se sugiere mejorar la contextualización de las imágenes y ser más específicos en actividades y aprendizajes para el contexto rural. Por otra parte, se señala la limitación de textos para aulas multigrado, es decir que varios de los docentes participantes consideran que los textos actuales replican un modelo graduado que no se ajusta del todo a la necesidad de secuencias multigrado. Finalmente, algunos docentes señalan que los textos que poseen en ese momento del estudio resultan avanzados para la edad o el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes.

Acerca de los referentes curriculares del MEN. Varios de los docentes participantes en la encuesta reconocen que los libros de texto están alineados con los referentes de apoyo curricular del MEN, pero es una percepción a ciegas, pues confían en ello por encontrarlos mencionados en las primeras páginas de los textos, es decir, en términos del desconocimiento de los mismos referentes y su articulación curricular. Sin embargo, mencionan también la falta de adecuación de los libros escolares a la realidad de la educación en el país, especialmente en entornos rurales. En otras palabras, lo que se puede interpretar es que, aun citando o basándose en referentes del Ministerio de Educación, los libros de texto no son del todo pertinentes con las necesidades del contexto rural.

Acerca de la pertinencia. Un aspecto que resulta reiterativo entre los docentes participantes es que existe una brecha entre la realidad del libro de texto y el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, lo que hace que el libro de texto sea pertinente de manera parcial. Se destaca que los libros de texto han superado las falencias en sus referencias a minorías étnicas, cuidado del medio ambiente, valores o trabajo colaborativo y reconocimiento de la comunidad como espacio importante de aprendizaje. Se necesita una educación más abierta que permita a los niños explorar diferentes campos como la astronomía. Los docentes participantes perciben que la forma en que están elaborados los materiales educativos está asociada a las posiciones urbanas, no adaptadas al contexto rural. Los libros de texto no dialogan con la realidad local y a menudo son copias de propuestas extranjeras, lo que dificulta su acceso y uso en entornos rurales. Es necesario más material adaptado a la realidad local y que fomente el uso de recursos tecnológicos. Los libros de texto deberían actualizar sus aprendizajes, como, por ejemplo, pasar de hablar de medio ambiente, a dialogar sobre los servicios ecosistémicos, además de promover con mayor fuerza la conciencia ambiental.

Esta situación se relaciona directamente con la necesidad de actualización de la propuesta curricular de los libros de texto, como de establecer herramientas que permitan a los docentes hacer evaluación del libro de texto, por cuanto el nivel de formación de los docentes ha cambiado, y resultaría eficaz que sean los mismos docentes quienes puedan evaluar el material escolar, porque si bien muchos docentes son generalistas (formación de normalistas superiores o de licenciatura en educación primaria), también se encuentran especialistas que tiene formación y criterio para establecer evaluaciones precisas sobre el tratamiento de los aprendizajes.

Acerca de la práctica docente. Aunque los textos de áreas básicas varían en adaptabilidad y contenido, necesariamente requieren de ajustes por parte de los docentes para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Regularmente estos ajustes son realizados por los docentes mismos, de manera individual o en colectivo, esta realidad lleva a evidenciar la necesidad de potenciar los espacios de trabajo colaborativo de los docentes de una institución y de instituciones cercanas. En diversas ocasiones, de acuerdo con visitas a escuelas rurales realizadas también en el marco de esta investigación, los docentes elaboran material para sus clases, mismo que parte de la planeación conjunta, en la que relacionan referentes curriculares, propósitos del PEI, ajustes razonables de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, en el momento de proponer o adecuar las actividades, muchas de estas son tomadas de otras fuentes como de Internet o de los mismos libros de texto de su banco o biblioteca. Una pregunta puede surgir de ello, ¿Qué hace entonces diferente a los materiales producidos por los mismos docentes de aquellos que han sido publicados? ¿Es la secuencia didáctica, la pertinencia al contexto o las estrategias de evaluación?

Por otro lado, es necesario señalar que a pesar de que existen diversos modelos flexibles para la educación rural, la promoción de grado en grado está supeditada a aspectos administrativos más que a los pedagógicos, aspectos que poco respetan los ritmos de aprendizaje. En este sentido, los materiales que tienen característica modular podrían no cumplir del todo su rol como recurso didáctico propio de modelo flexible.

Aunque los textos en muchos casos resultan ser extensos y no siempre adaptados a los planes de estudio propios de la ruralidad, si resultan ser útiles como apoyo para los docentes. Algunos textos promueven la participación de la familia y ofrecen actividades para mejorar el desempeño de los estudiantes, en este aspecto hay una percepción positiva de parte de los docentes. La evaluación varía en los textos, con algunas estrategias más enfocadas en la memorización que a un verdadero desarrollo del aprendizaje significativo. La retroalimentación es importante para mejorar los libros de texto y es necesario complementar con otros medios de formación para los docentes. Finalmente, y es una percepción general, los docentes señalan la falta formación en ejercicio, sea online o acceso a formación de posgrado.

4.3.2. Discusión sobre los datos cualitativos

Para iniciar la discusión que permita relacionar las diversas observaciones establecidas hasta este punto, resulta clave la forma en que los resultados cualitativos, divididos por dimensiones y categorías, se relacionan entre sí, estableciendo co-ocurrencias que permiten comprender que los aportes de los docentes sobre los diversos ítems indagados abordan percepciones sobre otros ítems y, además, percepciones que están relacionadas con sus motivaciones personales y laborales. La tabla 20 presenta cómo las diferentes categorías se entrecruzan, lo que permite comprender que cuando nos referimos a una situación, categoría o realidad, la misma tiene matices y establece puentes con otras categorías o realidades, asunto que a todas luces es propio de los fenómenos sociales. En otras palabras, una categoría, que en el ejercicio cuantitativo se convierte en tablas y cifras, en el ejercicio cualitativo es una realidad que se relaciona de manera dinámica con otras, porque se nutre de sus aportes, de modo que, cuando un docente expone su percepción sobre un determinado aspecto indagado, también expone su percepción de otros, simultáneamente. Esto permite comprender el fenómeno de manera integral, e indagar por aquello que posiblemente no se pudo indagar en una encuesta cerrada, sea porque no se previó en el cuestionario, sea porque los docentes, al no estar condicionados con una encuesta cerrada, pueden aportar desde su propia realidad o intereses. La siguiente tabla de co-ocurrencia de códigos evidencia la fuerza, densidad o influjo que puede tener una categoría en otra.

En la tabla 20 se puede apreciar que las categorías de "Idoneidad conceptual y procedimental" perteneciente a la dimensión de "relación con los referentes curriculares del MEN" y las asociadas a la dimensión de "práctica docente" esto es las de "ejecución", "planeación" y "evaluación" son las que tiene mayor relevancia para los docentes, toda vez que los aportes dados están en gran medida asociados a estas categorías. Esto lo que indica es que existe un afán entre los docentes participantes por que los libros de texto sean idóneos conceptual o procedimentalmente, y que sean una herramienta eficaz en términos de la ejecución de la práctica pedagógica, que sean herramienta importante en la planeación y la evaluación. Con relación a "idoneidad conceptual y procedimental" y según lo que se puede observar en la tabla, la categoría que más se asocia con esta es la de "relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales". A todas luces es una preocupación importante entre los docentes participantes que los aprendizajes sean idóneos y contextualizados. Esta situación resulta fundamental ya que evidencia que para los docentes participantes los aprendizajes que aporten directamente a la realidad del estudiante rural son

los más valorados, asunto que va más allá de la preocupación por el aprendizaje conceptual o procedimental *per se,* implica una posición si no, afectiva, al menos ética relevante.

Con relación a las categorías "Ejecución, evaluación y planeación", existe una directa relación entre las mismas, toda vez que el mayor peso en cada una lo llevan las otras dos. Esto nos puede indicar que para los docentes estos tres aspectos son inseparables, tanto que convergen realmente en la ejecución de la clase, de manera concreta. No ocurre lo mismo con la cuarta categoría de esta dimensión, a saber "apoyo a la práctica docente", que tiene una menor fuerza o densidad, en comparación de sus otras tres compañeras, aunque sí es fundamental señalar que, en la misma, es la ejecución, la evaluación y la planeación las categorías más importantes.

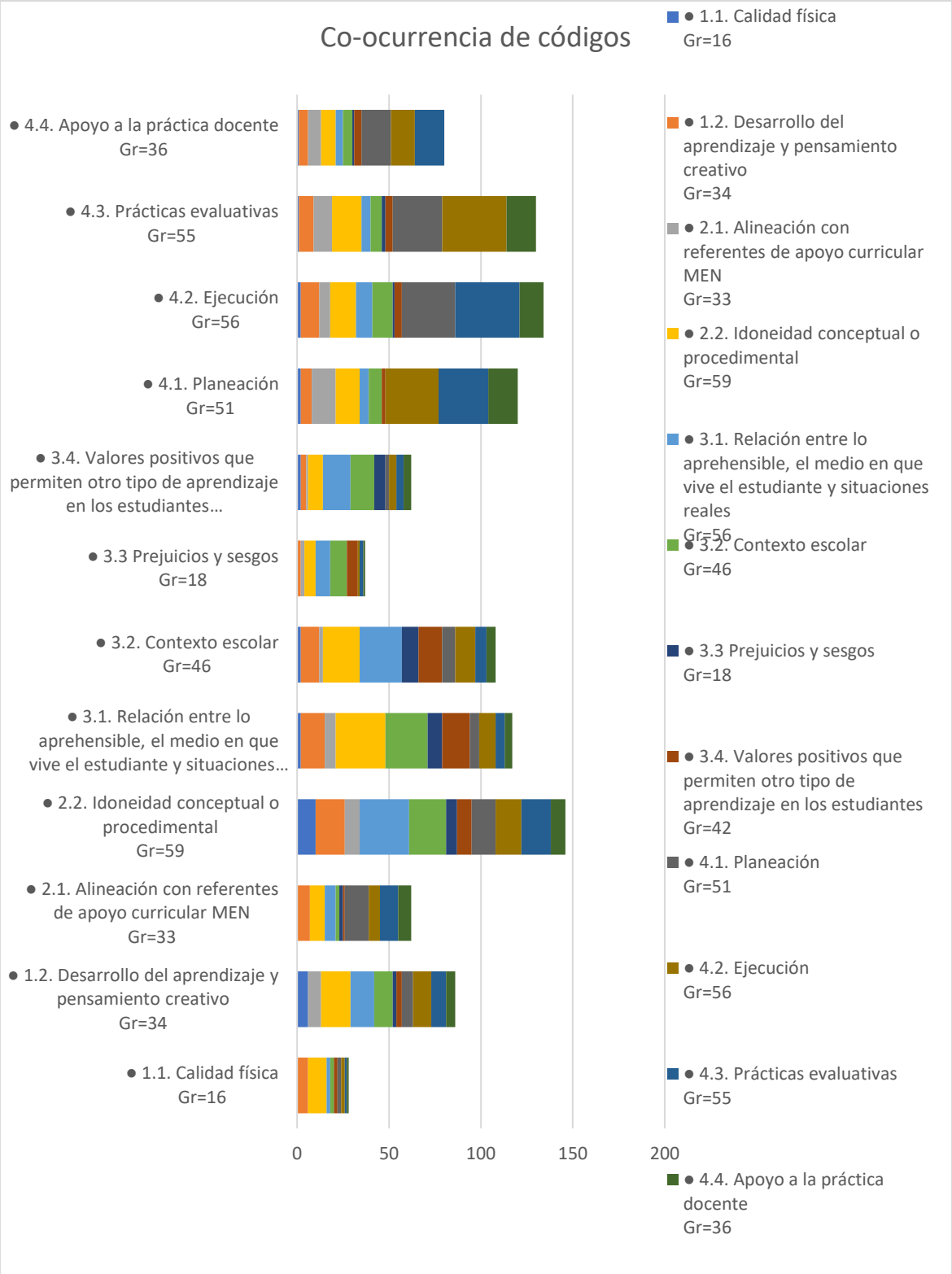


Tabla 20

Co-ocurrencia de códigos (fuente, Atlas Ti)

En contraposición a estas categorías que presentan mayor preponderancia, encontramos otras categorías que no tienen mayor relevancia, según la percepción de los docentes participantes. Un ejemplo es la "calidad física", que no resulta muy relevante en los aportes,

bien sea porque en el cuestionario se indagó de manera relevante, o porque para el docente participante promedio los ítems indagados no resultan demasiado trascendentales como aquellos asociados con los aprendizajes y la "idoneidad conceptual o procedimental". Otra categoría que no presenta demasiada fuerza en la tabla es la correspondiente a "prejuicios y sesgos". De acuerdo con la tablaX, para los docentes participantes, los libros de texto en general tienen un tratamiento cuidadoso en términos de evitar discriminación de todo tipo (asunto abordado en la discusión de los datos cuantitativos).

Una situación similar se puede apreciar con la categoría de "alineación con referentes curriculares del MEN", que no tiene mayor relevancia. Podría interpretarse esta situación, de acuerdo con el análisis cualitativo dado en la tabla 20 que existe en los docentes participantes una confianza en que los libros de texto están alineados con los referentes curriculares (ver figuras X a X) excepto para la institución educativa en contexto indígena, o bien porque hay desconocimiento de la relevancia de dichos referentes.

Ahora bien, dentro de lo indagado sobre "prejuicios y sesgos" no se aprecia en la tabla 20 que sea demasiado relevante para los docentes participantes, en este sentido, es la categoría con menos densidad de citas y la que presenta menos relación con otras categorías. Puede deberse a que en general, los docentes consideran que efectivamente los libros de texto han sorteado muy bien estos aspectos trascendentales para el respeto a la diferencia y la inclusión, o que, efectivamente, no resulta relevante por desconocimiento, es decir, porque aún se requiere mayor formación en inclusión y respeto por la diferencia.

Así las cosas, aspectos que de primera medida podrían parecer trascendentales como los relacionados con los "prejuicios y sesgos", no resultan tan relevantes como aquellos a los que los docentes participantes dieron mayor relevancia, como lo concerniente a la idoneidad conceptual, la planeación y la ejecución de la práctica pedagógica.

5. CONCLUSIONES

Se interpreta la función del capítulo "Conclusiones" como la oportunidad de, por un lado, comprender de manera global la información que nos ofrece el análisis de datos, tanto cuantitativo, como cualitativo y por el otro, de interpretar las inferencias que surgen de ambas estrategias de indagación, a fin de dar respuesta a los objetivos generales, a saber: "analizar la percepción de docentes de instituciones educativas rurales multigrado sobre los libros de texto, en términos de calidad (física y desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo), pertinencia, referentes curriculares del Ministerio de educación de Colombia y la relación con la práctica pedagógica (planeación, ejecución, evaluación y apoyo a la práctica)" y "establecer criterios generales de evaluación y adecuación de libros de texto para escuelas multigrado en contextos rurales, con el fin de contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas".

Este capítulo, a su vez, evidencia la triangulación que permite abordar el fenómeno estudiado de manera integral. Como se ha señalado en el capítulo de Marco metodológico (capítulo 3), el aporte cuantitativo está presentado a modo de figuras y tablas que evidencian la información organizada de cada una de las dimensiones y sus correspondientes categorías. Por otra parte, la información cualitativa, que indaga por las mismas dimensiones y categorías, nos permite ver de manera más profunda tanto la percepción que diez docentes del grupo participante tienen sobre el libro de texto, en términos de las características del texto, como sobre la forma en que dicho recurso es usado en la práctica pedagógica. La información cualitativa confronta, confirma y valida la información cuantitativa, pero sobre todo es más rica en mostrar matices subjetivos, razones y aportes que permiten comprender o justificar las respuestas del componente cuantitativo y finalmente, la simbiosis entre la información cuantitativa y cualitativa, y su posterior análisis, permite proponer criterios de evaluación y/o adaptación de libros de texto para las escuelas de entornos rurales.

Los objetivos generales se concretizan en los tres objetivos específicos siguientes y a los que se responde de manera específica en los siguientes tres apartados:

- Identificar algunas características que tienen los libros de texto que regularmente están en las Instituciones educativas y sedes rurales.
- Establecer relaciones entre los libros de texto y las prácticas docentes que están ligadas a estos.

- Establecer criterios generales de evaluación y/o adecuación de libros de texto para escuelas multigrado rurales.

Para dar respuesta al primer objetivo específico, se establecen conclusiones sobre las dimensiones de "Calidad", "Relación con referentes curriculares del MEN" y "pertinencia" con sus categorías correspondientes. Para abordar las conclusiones en torno al segundo objetivo específico se aborda la dimensión "Relación con la práctica docente" y sus categorías "planeación", "ejecución", "evaluación" y "apoyo a la práctica docente". Para abordar el tercer objetivo específico se propone un listado de criterios de evaluación y/o adecuación de acuerdo con las 4 dimensiones analizadas anteriormente.

5.1. Conclusiones sobre las características de los libros de texto (primero objetivo específico)

Se presentan a continuación conclusiones acerca de la percepción que tienen los docentes sobre las características de los libros de texto. Se abordan las categorías de "calidad", "relación con referentes curriculares del MEN" y "pertinencia". Pero antes de abordar dichas características, resulta importante abordar la percepción. Como bien se expuso en el marco téorico, la percepción se diferencia de los sentimientos o las sensaciones. El docente rural percibe su realidad pedagógica a partir de sus propias convicciones personales (la formación de estudiantes rurales se puede convertir en un reto maravilloso o un deseo constante de cambiarse de sitio de trabajo), de su proceso de formación inicial y continua, de determinadas situaciones personales y del contexto, tanto escolar como comunitario; dicha percepción de la realidad le lleva a desarrollar su práctica pedagógica de determinada manera, y a recurrir de determinada manera de los recursos de los que dispone. A unos les dará mayor relevancia y en otros casos pondrá énfasis en determinadas estrategias didácticas. Si esta premisa es verdadera, para la práctica pedagógica el libro de texto podría, o no, jugar un papel importante porque, como se pudo ver en el análisis de resultados, la percepción sobre el libro de texto y su posterior uso están influidos por diversos factores como los años de experiencia en aula, la formación previa, y los propósitos pedagógicos y personales del docente, la ubicación de la sede educativa, el tipo de población que atiene, entre otros factores. En definitiva, el libro de texto es un recurso y ese recurso es usado de acuerdo con la percepción que el docente tiene de calidad, pertinencia, y la forma en que este influye en la práctica pedagógica.

5.1.1. Calidad

Calidad física. Se ha señalado que la calidad física está establecida por un formato adecuado, un diseño y diagramación acordes con la edad y el nivel educativo, el uso de lenguaje sencillo y vocabulario pertinente, la organización por secciones o unidades, la calidad del papel, el uso de colores, imágenes o dibujos y la calidad de encuadernación En términos generales, aspectos asociados a "calidad percibida", de acuerdo con lo establecido por Garvin (1987).

Se concluye que los docentes resaltan la importancia de dichas características y en general señalan que los libros de texto que tienen en sus aulas de clase son de calidad, es decir, tienen una percepción positiva al respecto. Señalan reparos en el uso de imágenes, que caricaturizan aspectos del contexto rural, o que no son precisas cuando ilustran procedimientos, elementos de la naturaleza o partes del cuerpo humano. Otros docentes reconocen dificultades con el lenguaje y el vocabulario y señalan la necesidad de glosarios que acompañen las lecturas. También se expone la necesidad de que los libros de texto en contextos rurales resistan físicamente al uso prolongado, porque es una realidad constante la manipulación constante por muchos estudiantes, durante largos periodos y varios años.

Sin embargo, y aquí el contraste más significativo entre los datos cuantitativos y cualitativos, es que la calidad física tiene menos relevancia en las entrevistas. Su mayor relación se da con las categorías de "idoneidad conceptual o procedimental" y "desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo". Esto indica que para los docentes participantes todos los aspectos de calidad física son importantes en la medida en que atienen o responden al desarrollo del aprendizaje y la idoneidad conceptual. En otras palabras, las características físicas sólo resultan fundamentales si están en función del aprendizaje. En este sentido se coincide con Ivić et al., (2013) en que el libro debe abordarse como "un todo" estructural y funcional, o la necesidad de relacionar formatos y contenidos con el fin de satisfacer las necesidades y estilos de aprendizaje (UNESCO, 2014).

Desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo. Los docentes asocian calidad del libro de texto cuando este se alinea con los referentes curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y con el desarrollo de aprendizaje y pensamiento creativo. De acuerdo con Ausubel (2002), el "material de aprendizaje potencialmente significativo"; está definido por los títulos, actividades, lecturas, estrategias de trabajo dentro y fuera del

aula, el trabajo en equipo o trabajo individual, el uso de imágenes y fotografías y la secuencialidad de actividades. Ahora bien, la disposición adecuada de estas características promueve lo que el mismo autor denomina una "actitud significativa ante el aprendizaje".

Para la mayoría de los docentes participantes, los libros de texto utilizados tienen títulos, actividades y lecturas que generan interés por aprender. Ahora bien, las actividades, lecturas y estrategias de trabajo, aunque son percibidas positivamente, deben generar pensamiento creativo y análisis de situaciones del contexto al que pertenecen los estudiantes (Mahmood, 2011), (Ivić et al., 2013), (Horsley, 2013).

Un aspecto que no se percibe en los datos del cuestionario, pero sí se identifica en algunas participaciones de docentes es la preocupación por la disparidad entre la calidad entre libros de texto urbanos y rurales, en el sentido en que pareciera que se ofrece un texto más completo o de mejor calidad para entornos urbanos. Esta duda se genera porque algunos docentes usan textos de editoriales comerciales que no están enmarcados en un modelo educativo flexible específico y que son de uso mayoritario en contexto urbanos. Podría resultar interesante analizar en investigaciones posteriores si esta posible disparidad está asociada al precio de venta o al costo de producción.

5.1.2. Relación con referentes curriculares del MEN

En este apartado se concluye sobre la percepción que los docentes tienen sobre los libros de texto en relación con los diferentes referentes curriculares del MEN, estos son Lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos básicos de aprendizaje y Orientaciones curriculares, y por otra parte sobre la idoneidad conceptual y procedimental.

Alineación con referentes curriculares del MEN. Con relación a la primera categoría, los docentes rurales confían en que los textos han pasado por una revisión rigurosa hecha tanto por un equipo editorial, como por el Ministerio de Educación Nacional, criterio fundamental para autores como Mejía (1991), (Ontario Ministry of Education, 2008), Mahmood, (2011), (Ivić et al., 2013),(Horsley, 2013). Sin embargo, este aval no garantiza una completa pertinencia para el contexto del multigrado rural, porque consideran que libros de texto graduados no responden directamente a su realidad y necesidades, conclusión a la que también llega Cadavid Rojas (2019). El aula multigrado requiere estrategias didácticas (libros de texto adaptables, guías de elaboración de proyectos didácticos para los estudiantes o

manuales de orientación en la elaboración de proyectos educativos multigrado rurales), que permitan integrar de manera dinámica el aula, en torno a proyectos comunes de aprendizaje, en lugar de dividir el aula en grupos graduados.

Para los docentes participantes en las entrevistas la alienación de los libros de texto con los referentes curriculares es un asunto podría ser importante para su práctica docente, pero no cuentan con criterios de evaluación claros para identificar la forma en efectivamente se materializan en los libros de texto, más allá de aparecer citados en las páginas preliminares. Algunos docentes participantes, específicamente en las instituciones educativas netamente rurales, no se encuentran del todo conformes con la exposición o tratamiento de los contenidos o no encuentran que estos sean idóneos para el contexto rural, aunque sean citados por los referentes curriculares.

Un aspecto que es clave señalar es que, en el marco teórico formulado, apenas hay referencia específica a la necesidad de una matriz que indique la relación entre referentes curriculares, los conceptos y procedimientos, tiempos y recursos, (Horsley, 2013), y esta se presente de manera estructurada, progresiva y estructurada, (Du Toit Visser, 2016). En este sentido se evidencia la necesidad de este instrumento para el caso de la escuela multigrado rural colombiana, toda vez que los docentes requieren establecer relaciones entre los referentes, los contenidos, las estrategias de evaluación y los tiempos de desarrollo de las clases, porque en gran medida, los docentes no reciben una formación clara en estrategias de planeación de sus clases y de adaptación de materiales.

En relación con la adaptabilidad de los textos a los planes, programas y actividades de la institución educativa, los libros de texto no son del todo adaptables, o requieren un trabajo de adaptación extenso. Esta situación es particularmente relevante porque se deduce que el microcentro, como espacio de trabajo colaborativo permite la adaptación o elaboración conjunta de material. Es el espacio ideal para que docentes rurales puedan desarrollar tanto la revisión como las adaptaciones y en muchos casos la elaboración de su propio material, que luego se comparten entre colegas y se ejecuta en las diferentes sedes.

Idoneidad conceptual y/o procedimental. La categoría de "idoneidad conceptual y/o procedimental" está directamente asociada con la subcategoría de "relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales" y en segunda medida, a

la categoría de "contexto". Esto puede concluir que los procedimientos son idóneos en la medida en que no induzcan a errores y estén asociados directamente con el medio en que vive el estudiante y las situaciones reales en las que se pueda poner en práctica dicho aprendizaje. Es decir, contenidos actualizados, sin errores y aplicables a la vida diaria (UNESCO, 2014).

Se puede deducir de los resultados tanto cuantitativos como cualitativos que los docentes participantes en general no encuentran errores o imprecisiones relevantes en los libros de texto, aunque entre los docentes con posgrado la percepción al respecto disminuye, es decir, para el docente con mayor grado de formación, la percepción sobre los contenidos que expone el libro de texto porque está influida por su experiencia y su formación personal. En conclusión, los contenidos deben ofrecer fiabilidad y conformidad al docente, (Garvin, 1987), o exactitud y actualidad de los conocimientos (Ivić et al., 2013), sobre todo aquellos que tienen nivel de formación más bajo, o una formación generalista (UNESCO, 2014).

5.1.3. Pertinencia

Como ya se abordó en el marco teórico, la pertinencia responde a una relación directa que hay entre los objetos de aprendizaje (lo aprehensible) el medio en que vive el estudiante, situaciones de aplicación real de lo aprendido, el contexto propio de la escuela, los prejuicios, sesgos y los aprendizajes "no conceptuales" que se derivan de la práctica pedagógica.

Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales. Cuando hablamos de esta categoría, nos referimos a cómo el "contenido potencialmente significativo" (Ausubel, 2002), se enmarca en el medio o contexto del estudiante y se ejemplifica o relaciona con situaciones que vive en su cotidianidad. Esta categoría está asociada con las categorías de "Idoneidad conceptual y procedimental" y "contexto". Una situación que merece análisis está relacionada con la afirmación de si "los libros de texto son pertinentes porque promueven competencias específicas para la vida en contexto rural".

Aunque no es concluyente, se puede afirmar que algunos textos, sobre todo aquellos enmarcados en modelos educativos flexibles, puedan resultar "muy rurales", es decir que estén excluyendo situaciones relacionadas con contextos urbanos. Esta afirmación podría estar desconociendo el concepto de "nueva ruralidad" (Carrillo y Useche, 2017). En este

sentido se presenta una paradoja puesto que algunos docentes participantes señalan que los libros de texto traen mucha información que podría resultar irrelevante o poco importante para el contexto rural, pues los niños y las niñas posiblemente no usarán estos contenidos, pero, por otro lado, también algunos docentes defienden la idea de que el libro de texto debe presentar información sobre otros contextos, puesto que probablemente el texto es la única vía para conocerlos. Se requiere mayor indagación al respecto.

Otro aspecto que requiere ser analizado con mayor cuidado es el relacionado si los libros de texto están sustentados en un modelo educativo específico para el contexto rural. En muchos casos, los docentes no reconocen un modelo específico en el que se enmarquen los libros de texto, bien sea porque efectivamente no se propone un modelo en específico (como es el caso de libros de texto de editoriales comerciales) o porque, aun proponiendo un modelo educativo específico, este no se videncia de manera en su estructura interna como en los propósitos de aprendizaje.

Finalmente, se concluye necesaria una correlación horizontal y vertical entre contenidos y grados (Ivić et al., 2013) o el valor didáctico de ejemplos contextualizados, la necesidad de realizar adaptaciones que se enmarquen en la diversidad cultural (Du Toit Visser, 2016)y de poner el foco en los estudiantes y su contexto, la relación que existe entre conceptos generales y su aplicación en situaciones particulares relacionadas con intereses de los estudiantes y sus comunidades (UNESCO, 2014).

Contexto escolar. Antes de señalar conclusión alguna sobre la relación entre el libro de texto y el contexto escolar, es necesario recordar que la Ley 115, en los artículos 78 y 79, (formulación de los Proyectos educativos-PEI) promueve la autonomía institucional en la elaboración de plan de estudios en cada institución. Ante esta situación, son las instituciones educativas y sus sedes las que proponen los currículos, y los diferentes recursos didácticos se adaptan de acuerdo con dichas intencionalidades planteadas en los PEI, no al revés. En este sentido, los docentes que pertenecen a instituciones educativas netamente rurales afirman que los textos escolares no se adaptan del todo a su realidad. Lo que sí se concluye es que las adaptaciones colectivas o la elaboración de sus propios recursos (Horsley, 2013) son una solución efectiva y posiblemente la única, porque el espacio del microcentro es seguramente el respaldo colectivo creado para tal fin.

Prejuicios y sesgos. En términos de prejuicios y sesgos, los libros de texto en general salen bien librados, ya que la percepción docente es no se evidencian prejuicios ni sesgos en los textos con los que desarrollan su actividad pedagógica. Este aspecto es fundamental toda vez que el libro de texto es un dispositivo cultural (Choppin, 2000), es decir, comunica y modela comportamientos de quienes los utilizan, sean docentes y, principalmente estudiantes. En este sentido, los libros de texto reconocen la importancia de minorías étnicas, sobre todo aquellas que son marginalizadas, sin caer en estereotipos de ninguna clase, aspecto clave para Colombia, de gran diversidad étnica y cultural (Unesco, 2014). Se concluye que el libro de texto debe ser visto y analizado como una herramienta sociocultural en doble vía, que debe promover explícitamente la equidad en su contenido (Ivić et al., 2013), y también de manera implícita, a partir del tratamiento de los mismos, en las actividades o las ilustraciones.

Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizajes. Para los docentes participantes, los libros de texto en general promueven valores como el trabajo colaborativo, la comunicación asertiva y convivencia, el cuidado y aprovechamiento adecuado de los recursos naturales, el recate de los valores culturales, el folclor o los medios de producción y economía local. En este sentido, se puede señalar que el libro de texto es un recurso privilegiado para diversos aprendizajes no conceptuales, (Mejía, 1991) sobre todo en contextos en los que difícilmente se puede acceder con otros recursos de aprendizaje, tales como poblaciones que históricamente han sido marginadas, como las comunidades afrodescendientes o indígenas, a las que llegan libros de texto entregados por Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), gobernaciones o como parte dotaciones hechas por diversas empresas, sobre todo de explotación de recursos naturales, bajo la aplicación de sus políticas de "responsabilidad Social Empresarial[8]". Ahora bien, merece la pena indagar más a profundidad sobre los aprendizajes no conceptuales enseñados de manera intencionada pero que no son evidentes (Bernstein y Díaz, 1985).

[8] En Colombia, el concepto de Responsabilidad Social Empresarial si bien está definido por la Guía Técnica Colombiana, GTC -180, del Instituto Colombiano de Norma Técnica, ICONTEC, (2008) no está del todo reglamentado por la ley.

5.2. Conclusiones de acuerdo con la práctica docente y libro de texto (segundo objetivo específico)

Para dar respuesta al segundo objetivo específico se aborda la dimensión de práctica docente con sus cuatro categorías, expuestas cada una a continuación.

5.2.1. Relación entre la práctica docente y libros de texto

En esta dimensión que fue definida en el marco teórico (pág. 80 y siguientes) responde al interés de indagar papel que cumple el libro de texto en el ejercicio pedagógico en las cuatro categorías que hemos definido previamente, la planeación, la ejecución, la evaluación, y como apoyo a la práctica docente. Se proponen conclusiones de acuerdo con cada una de las categorías enconadas anteriormente.

Planeación. Con relación al uso del libro de texto en la planeación curricular, es fundamental señalar que los docentes en general, en el momento de iniciar su planeación anual, tienen como referentes tres componentes: los referentes de calidad del MEN, los libros de texto y los planes de área establecidos en las Instituciones educativas. Dicha revisión sucede en el marco del microcentro. Los aportes de los docentes en las entrevistas nos permiten deducir que, en el microcentro los docentes siguen los pasos que Tomlinson (2011) señala en la revisión del libro de texto. Los docentes con nivel de doctorado, y luego quienes son profesionales no licenciados, no encuentran de manera clara una correlación horizontal como una correlación vertical (Ivić et al., 2013), (UNESCO, 2014). Es decir, los contenidos no presentan una secuencia clara entre sí, ni hay progresión de aprendizajes. Esta situación indica que el libro de texto sí es un referente para la planeación y recurso importante para la organización del año escolar, en tiempo y actividades, percepción que varía de acuerdo con el nivel de formación, pero que requiere ser adaptado y modificado de acuerdo con las necesidades o intencionalidades de los docentes (Horsley, 2013). Esta situación está relacionada con lo que afirma Mejía (1991) en cuanto al tratamiento pedagógico de los temas tratados.

Ejecución. En términos de la ejecución, la evidencia tanto cuantitativa como cualitativa indica que el libro de texto es un referente para el desarrollo de la práctica pedagógica, pues centran el aprendizaje en el estudiante, permiten al docente pasar al rol de orientador, ahorran tiempo en instrucciones y actividades. Esta percepción puede estar relacionada con el reconocimiento de que el libro de texto es una herramienta eficaz que

permite optimizar tiempo y recursos, pero también con la carencia de otro tipo de recursos (Colbert, 1999). Los docentes usan los libros de texto también para ahorrar tiempo porque, de igual manera, debe organizar estrategias didácticas en las asignaturas para las cuales no tienen materiales. Es claro que el docente del contexto rural usa todo lo que se encuentre a su disposición, y con todo ello elabora su planeación y ejecuta su clase.

Los docentes participantes afirman que recurren a los libros de texto en su gran mayoría, como banco de ejercicios, como banco de lecturas, para trabajo colaborativo entre estudiantes, pero no se ciñen estrictamente a los mismos porque las condiciones contextuales, los propósitos establecidos o los intereses pedagógicos son diferentes. En todo caso, la mayoría de las ocasiones requieren necesariamente usar otro tipo de recursos, como consultas en Internet, otros textos, y la creación de material propio.

Ahora bien, un aspecto que no se ve claramente en los datos cuantitativos, pero sí en los cualitativos es el que corresponde a la correlación entre aprendizajes de diversas áreas, aspecto señalado por Ivić et al. (2013), y el documento de la UNESCO (2014). En este sentido, se evidencia una problemática que impacta directamente la realidad de la escuela multigrado, y es que resulta complicado para los docentes proponer planeaciones para todas las áreas y grados del multigrado, de ahí que el libro de texto sea funcional, no necesariamente eficaz, por lo cual se concluye que se requiere de planeaciones multigrado de las que se deriven materiales multigrado igualmente que sean elaborados y revisados en colectivo por docentes rurales, con recursos y procesos de formación para ello.

Prácticas evaluativas. Con relación a las prácticas evaluativas, es importante indicar que los referentes teóricos seleccionados no indican explícitamente estrategias o indicaciones para la evaluación de la educación multigrado, muy común en la educación en contextos rurales, por lo que las conclusiones de esta categoría están dadas exclusivamente a partir de los datos recopilados tanto de manera cuantitativa, como de manera cualitativa.

Los resultados presentan una paradoja en términos de las estrategias evaluativas. Los docentes tienen la percepción de que los libros de texto presentan diversas estrategias de evaluación como autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que les son de utilidad, la percepción es relativamente alta cuando se indaga por si dichas estrategias responden al

contexto particular del estudiante y de la escuela multigrado para quienes poseen formación de Normalista Superior y licenciatura.

Pero esta valoración positiva se contrapone o contrasta con los datos cualitativos que se asocian más con la percepción negativa. Para los docentes con formación de maestría o doctorado, las estrategias evaluativas presentes en sus libros de texto no responden directamente ni al contexto, ni a sus intereses pedagógicos. Esta situación podría interpretarse como que los docentes con mayor grado de formación buscan implementar estrategias de evaluación mejor contextualizadas o relacionadas a la escuela multigrado, en cambio los docentes con menor formación utilizan las estrategias evaluativas sin cuestionarlas demasiado, ya sea por desconocimiento del impacto de la evaluación, por necesidad o por falta de tiempo para la elaboración de propuestas evaluativas acordes con el contexto multigrado.

Apoyo a la práctica pedagógica. Con relación al apoyo a la práctica pedagógica, las conclusiones se pueden resumir en dos aspectos: el primero, se evidencia la necesidad de acompañamiento y formación en servicio y la segunda, se requieren estrategias para retroalimentación del material por parte de los docentes.

Con relación al primer aspecto: si bien los libros de texto apoyan la formación docente porque regularmente están acompañados de manuales o estrategias de capacitación, no siempre les permiten reforzar los aprendizajes conceptuales o procedimentales que se desconocen o que no se recuerdan. Esto indica que el acompañamiento o la formación no se materializa o concretiza en la realidad, especialmente para los docentes licenciados y los docentes normalistas, quienes más necesitan de acompañamiento.

Con relación a los resultados cualitativos, algunos docentes participantes señalan que el acompañamiento y formación que acompaña a algunos de los libros de texto que reciben del Ministerio de Educación Nacional, sean del modelo educativo de Escuela Nueva o del Programa Todos a Aprender, no llegan para todos los docentes y para todas las áreas. Por otra parte, algunos docentes señalan que las capacitaciones se quedan cortas, se limitan al uso del material, pero sin profundizar en estrategias para trabajar por proyectos, o actividades que respondan a las necesidades propias del contexto comunitario, o de la escuela, de modo que se requiere que las estrategias de acompañamiento respondan verdaderamente a las

necesidades de los docentes, en términos de la enseñanza (Horsley, 2013), y a las necesidades de los estudiantes, en términos de aprendizaje. El hecho de que los docentes no encuentren la manera de hacer retroalimentación del material puede resultar frustrante para los docentes puesto que de encontrar imprecisiones no tienen una vía expedita para darlas a conocer y que sean las mismas corregidas para ediciones posteriores.

Para finalizar este apartado de conclusiones sobre la manera en que los docentes hacen uso de los libros de texto en la planeación, la ejecución de la actividad pedagógica, la evaluación y el apoyo a la práctica docente, se deben reconocer varias realidades, a saber:

En el uso influye directamente el nivel de formación del docente, por un lado, y por el otro, el interés pedagógico. En tanto el nivel de formación sea más bajo, el docente hace un uso más estricto y secuenciado del libro de texto, sin cuestionarlo mucho y sin modificarlo sustancialmente, le es funcional en la planeación, se organiza tiempos y actividades secuenciadas, le propone estrategias de evaluación con las que podría estar conforme y le es un apoyo en la práctica pedagógica, ya que es recurso de formación o de recordación de conceptos o procedimientos que no sabe o que no recuerda.

Si el docente posee un nivel mayor de formación, como de maestría o doctorado, la percepción positiva sobre el libro de texto es menor, que lleva a cuestionar tanto la secuencia curricular, como las lecturas, actividades o evaluaciones. El docente con mayor grado de formación evalúa de manera más profunda el material impreso (Tomlinson, 2011), tanto que se toma la libertad de usarlo parcialmente, como banco de actividades o lecturas, o definitivamente no usarlo.

Finalmente, y como conclusión general, el libro de texto para la escuela rural multigrado colombiana es importante fuente de información conceptual, procedimental, de estrategias de trabajo y de ejercicios para el aula. Ahora bien, a pesar de la buena percepción del texto, la mayoría de los docentes no lo usan siguiendo las pautas o la estructura curricular que el mismo plantea, es decir, prefieren usarlo como punto de referencia, para tomar información, revisar apartados conceptuales o tomar de allí algunas estrategias de trabajo, bien sea porque nos e adapta del todo al plan curricular, porque el contexto social le obliga a modificaciones en tiempos y estrategias de aprendizaje o porque las estrategias evaluativas se quedan cortas y no satisfacen las necesidades docentes.

Se concluye igualmente que la formación docente influye directamente en la percepción que los docentes tienen del libro de texto: a mayor nivel de formación, el docente depende menos del texto escolar, o también tiene mayor habilidad para proponer modificaciones o adaptaciones específicas. Ahora bien, no hay garantía directa en que un docente con alto nivel de formación disciplinar proponga mejores y más efectivas adaptaciones necesarias para el contexto multigrado, la formación de posgrado debe incluir estrategias y didácticas para el contexto rural, una realidad que en Colombia aún está en crecimiento.

5.3. Propuesta de criterios para evaluación o adecuación de libros de texto (tercer objetivo específico)

Para responder al tercer objetivo específico, a saber, "Establecer criterios generales de evaluación y/o de redacción de libros de texto para escuelas multigrado rurales", se propone la siguiente lista de criterios de acuerdo con cada una de las dimensiones que se han abordado y sus categorías, a saber: Calidad, alineación con los referentes curriculares del MEN, pertinencia y relación con la práctica docente. Estas dimensiones permiten abordar el libro de texto a partir de la pluridimensionalidad que le corresponde a un recurso que tiene multiplicidad de funciones o propósitos, a saber: como un repositorio de contenidos, una propuesta curricular, como materializador de un modelo educativo, un dinamizador de aprendizajes en el aula, como secuencia didáctica, como recurso pedagógico-formativo para el docente, como trasmisor de determinados valores o como vehículo de formación político-cultural.

Como las responsabilidades que se le pueden endilgar son tantas y tan complejas, resulta fundamental el cuidado de su elección, y de manera importante cuando es el recurso más dinámico con el que disponen las escuelas rurales multigrado colombianas. En definitiva, cuando se tiene acceso a poco, lo poco a lo que se accede se debe elegir a partir de criterios claros.

Se propone entonces un listado de criterios como instrumento práctico que permitirá a los diversos agentes educativos, docentes, responsables de dotaciones en las secretarías de educación, editores y en general a quienes influyen en las decisiones de dotación de materiales impresos para las escuelas rurales la evaluación y/o adecuación de los libros de texto, en los

tres momentos de evaluación de los textos escolares (previa al uso, durante y posterior al uso), de acuerdo con Tomlinson (2023).

Además, como muchos docentes preparan sus propios recursos didácticos para sus clases multigrado, estos criterios podrían ser válidos tanto para el desarrollo de materiales de manera individual o en colectivos de trabajo como los microcentros.

A continuación, se proponen criterios específicos que enmarcan la evaluación del libro de texto en las cuatro dimensiones que se han abordado a lo largo de este trabajo de investigación:

1. CALIDAD

1.1. Calidad física

- El libro de texto presenta un **formato adecuado con la edad del estudiante**. Para grados inferiores, formato grande, tipografía grande y sin serifas o cursivas que dificulten la lectura. El texto podría incorporar ayudas para estudiantes con discapacidades visuales.
- El libro de texto **se presenta organizado por secciones** que permiten al docente marcar por tiempos específicos de desarrollo y de evaluación.
- **Papel y carátula**, así como la elaboración (cosido o pegado) **resisten al uso por parte de los escolares.**

1.2. Desarrollo del aprendizaje y pensamiento creativo

- **Presencia de una matriz curricular** que evidencia relación entre los referentes curriculares, los aprendizajes esperados, los tiempos, los recursos y la estrategia de evaluación.
- La **propuesta curricular del libro de texto es modular** y permite flexibilidad en la planeación.
- El texto presenta de manera explícita **desempeños u objetivos de aprendizaje** esperados, al inicio de cada sección, unidad o secuencia didáctica.
- **Conceptos y procedimientos con validez** teórica y pedagógica, idóneos y pertinentes para el grado escolar.
- Los conceptos o procedimientos presentan **relación horizontal y vertical** en la planeación del área y estableen puentes de aprendizaje con otras áreas del conocimiento.
- **Tópicos o aprendizajes clave** que pueden derivar en actividades multigrado, con un eje - problema conceptual o procedimental central (a modo de proyectos o basados en solución de problemas).
- **Las actividades propuestas están asociadas al aprendizaje esperado**, son evaluables a partir de productos derivados de ejercicios individuales o colectivos.
- La secuencia didáctica **está libre actividades poco relevantes.**
- El texto presenta **referentes conceptuales actualizados.**
- El libro presenta **actividades de aplicación del aprendizaje** acordes con el desempeño u objetivo propuesto, y ajustados a tiempos flexibles propios del multigrado.
- Se presentan **actividades de aplicación del aprendizaje relacionadas con situaciones concretas del contexto del estudiante.**
- Se presentan **actividades de evaluación** en las que **el estudiante comprende qué se espera de su aprendizaje.**
- Las estrategias de evaluación son **variadas y llamativas.**

2. RELACIÓN CON REFERENTES CURRICULARES

- El texto presenta **coherencia entre los referentes curriculares, la realidad de la educación multigrado** (en términos de objetivos de aprendizaje), la realidad rural (en términos de sus necesidades y recursos del contexto) y la evaluación formativa.
- **Los referentes curriculares se materializan en diversas actividades,** tanto en la secuencia de aprendizaje como en la evaluación.

3. PERTINENCIA

3.1. Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales

- Se proponen **conceptos y procedimientos de aprendizaje que parten de la realidad del estudiante** y vuelven a ella con soluciones a situaciones del contexto rural.
- Presentan actividades que pueden ser **adaptables al contexto multigrado rural.**
- Los libros de texto **se enmarcan en un modelo educativo flexible** para educación multigrado rural.
- Los libros de texto hacen parte de una **propuesta pedagógica integral** que incorpora además formación docente y retroalimentación.

3.2. Contexto

- El libro de texto se **adapta a las necesidades y situaciones de la vida escolar**, como la disposición de recursos y materiales.

3.3. Prejuicios y sesgos

- **El libro de texto está libre de sesgos** de raza, religión, género o condición social y económica.
- **Las imágenes y dibujos no caricaturizan la realidad**, el contexto rural, etnias o minorías.

3.4. Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizajes

- **El libro de texto** en sus lecturas, imágenes y actividades **promueve el respeto**, el trabajo colaborativo, la paz, la equidad de género, la economía local y las tradiciones culturales.
- **El libro de texto** en sus lecturas, imágenes y actividades **promueve el cuidado de la salud y el cuidado de los recursos naturales.**

4. RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LOS LIBROS DE TEXTO

4.1. Planeación

- **La organización del libro de texto** por secciones, módulos o unidades de trabajo **permite adaptaciones en tiempos y desempeños esperados**, de acuerdo con los planes curriculares de las instituciones educativas rurales.
- **La secuencia curricular propuesta es dinámica**, sencilla y clara para los docentes.

4.2. Ejecución

- **El contenido del libro de texto** (actividades, lecturas, estrategias de evaluación) **centra el aprendizaje en el estudiante.**
- **Las secuencias de aprendizaje** propuestas en cada una de las unidades del libro de texto **permiten al docente cambiar su rol al de orientador** del aprendizaje.
- Presenta **actividades individuales o colectivas** sencillas para el estudiante.
- En la medida de los **posible las actividades parten de realidad del estudiante y vuelven a ella** como soluciones a situaciones específicas.
- El libro de texto promueve un **ambiente de aprendizaje dinámico y colaborativo.**

4.3. Evaluación

- Las estrategias y **actividades de evaluación se relacionan con los desempeños propuestos** en la matriz curricular y con los referentes curriculares.
- Las estrategias y **actividades de evaluación desarrollan aprendizajes significativos** y promueven pensamiento creativo.
- Las estrategias y **actividades de aprendizaje presentan complejidad** y profundidad en la secuencia propuesta.

4.4. Apoyo a la práctica docente

- Los libros de texto están **acompañados de estrategias de capacitación**, en un modelo educativo flexible y uso de materiales.
- Los libros de texto **permiten retroalimentación y observaciones de docentes y estudiantes.**
- Los libros de texto **integran otro tipo de recursos de aprendizaje**, virtuales o físicos que apoyan la práctica pedagógica.

6. PROPUESTAS A FUTURO

Este capítulo tiene como finalidad establecer propuestas para futuras investigaciones en términos específicos de la práctica pedagógica en escuelas rurales en general, pues resulta fundamental seguir discutiendo sobre la realidad de la escuela multigrado rural y la realidad del docente más allá de su práctica pedagógica. Por otra parte, se aborda el uso de libros de texto y se exponen propuestas sobre la relevancia del texto escolar en la escuela multigrado, su uso y su relación con los referentes curriculares. Además, se exponen ideas sobre la relación de texto escolar y el Proyecto Educativo Institucional, y los planes de área en particular.

6.1. Sobre la percepción de los docentes acerca de los libros de texto

La percepción que hemos abordado en esta investigación, es decir entender el fenómeno de la práctica docente y en concreto el uso del libro de texto en el aula multigrado, pasa por observar las cosas en su conjunto, más que la sumativa de las partes. En este sentido, la percepción docente sobre el libro de texto está supeditada a diversos factores como el tipo de formación que tiene el docente, el contexto en el que se ubica su institución educativa, el tiempo de experiencia o el reconocimiento de ciertas marcas o editoriales comerciales que llevan a pensar que por ser reconocidas son de mejor calidad, además de la experiencia de colegas en el uso de materiales de acuerdo con un modelo educativo determinado.

Pero estas situaciones, vistas cada una de manera individual no dan demasiados indicios sobre la práctica pedagógica, por lo que el fenómeno debe ser estudiado de manera integral, comprender las condiciones personales y contextuales. En este sentido, se requiere ampliar la investigación en torno a la pluridimensionalidad señalada anteriormente, en función de abordar diferentes contextos rurales, de varias regiones del país, y tener en cuenta las diferentes etnias, toda vez que los contextos rurales en Colombia están enmarcados en realidades culturales y geográficas específicas. Por ejemplo, en esta investigación se hubiese querido abordar la realidad de la práctica pedagógica y en específico el uso del texto escolar en comunidades afrodescendientes e indígenas, contexto para el que se han elaborado también textos escolares de acuerdo con su cultura y necesidades. Podría, por ejemplo, evaluarse la percepción que los materiales elaborados para las comunidades afrodescendientes e indígenas tienen tanto entre los docentes como entre los estudiantes, con el fin de establecer si libros de

texto que se han elaborado con enfoque cultural específico, efectivamente responden a los propósitos con los que fueron establecidos.

6.2. Relevancia del libro de texto como herramienta para el aula multigrado

Como se mencionó en la presentación de este trabajo, el libro de texto para el entorno rural aun es un tema incipiente. Los trabajos revisados abordan el libro de texto, pero no lo enmarcan en el contexto propio de la ruralidad. O por desconocimiento, o por generalidad, se supedita la educación en contexto rural a la realidad urbana, cuando a todas luces no son lo mismo.

El libro de texto, por ser una herramienta fundamental para el aprendizaje de miles de estudiantes de contextos rurales, requiere mayor cuidado por parte de las instituciones oficiales, (Ministerio de Educación, Secretarías de educación, Instituciones educativas) en términos de observar su función en el aula multigrado rural, las interacciones entre estudiantes, los aportes a las didácticas de los docentes y la carga de responsabilidad formativa que se le puede asignar en determinados momentos. En este sentido, se considera necesario promover más iniciativas de investigación al respecto.

6.3. El libro de texto y los referentes de apoyo curricular

El primer aspecto que se puede tener en cuenta es la necesidad de que todo libro de texto esté directamente alineado con los referentes curriculares, Para el docente multigrado esto es garantía de calidad puesto que, como se pudo apreciar en el análisis cualitativo, en general, cuando se indaga por si los libros de texto promueven desarrollo del pensamiento, los docentes no pueden dar cuenta de mucho y consideran que si el Ministerio ha avalado el libro de texto, es porque cumple con requerimientos básicos de calidad y pertinencia.

Si bien los referentes curriculares establecidos por el MEN están dados por ciclos (dos o tres grados), también están organizados de manera progresiva, o, dicho de otra manera, alienados verticalmente. Un trabajo juicioso de equipos conformados por docentes rurales con formación especializada, tanto disciplinar como en didáctica multigrado, y experiencia en aula, estaría en capacidad de proponer guías específicas de elaboración de proyectos con base en

dichos referentes y que marquen la pauta para desarrollar los en aulas multigrado rurales, sobre todo para docentes nobeles y con formación de normalistas o licenciaturas.

6.4. Necesidad de material impreso en áreas, proyectos o cátedras de obligatorio cumplimiento

Una realidad conocida con anterioridad a la investigación y confirmada en las entrevistas con los docentes participantes, es que a varios de ellos se les asignan asignaturas de obligatorio cumplimento, como ética, emprendimiento o tecnología, y proyectos transversales obligatorios, como educación vial, cátedra de la paz o proyectos pedagógicos productivos. muchos docentes manifiestan no estar formados para sumir de manera efectiva estas obligaciones de formación, y muchas veces el único criterio de asignación es la necesidad de completar 22 horas de clase a la semana, que es el número de horas de obligatorio cumplimiento en aula de clase.

Se requiere mayor conocimiento sobre la manera en que los docentes rurales asumen estas asignaturas o proyectos: de qué manera se apoyan didácticamente, cómo construyen sus propios materiales y cómo es su práctica pedagógica en áreas para las que no fueron formados inicialmente y que asumen en ocasiones sin demasiada motivación.

6.5. Libros de texto y medios digitales

De este aspecto surgen más preguntas que respuestas. ¿En qué se diferencian los libros de texto digitales y los materiales y herramientas digitales acompañantes de los libros impresos? ¿Cómo cambia la digitalización los procesos de aprendizaje y las funciones de los libros de texto en estos procesos? ¿Cuáles son sus efectos o impacto en los entornos educativos rurales? ¿Cómo afecta y cambia los procesos relacionados con la elaboración, y uso de los libros de texto? ¿Qué papel puede jugar la Inteligencia Artificial en la elaboración de recursos de aprendizaje impresos?

Como se discutió anteriormente en este capítulo, algunos autores han planteado de criterios de calidad propios de recursos digitales, ahora bien, aún no está claro hasta qué punto son

necesarios nuevos criterios separados y qué deben ser exactamente esos criterios (Fey & Matthes, 2018).

6.6. Libros de texto como mediadores políticos – culturales

una discusión interesante que debe seguirse dando es cómo los textos proponen un discurso político o cultural concreto. Establecer una perspectiva crítica que reflexione sobre la construcción discursiva y la manera en que condicionan los aprendizajes sociales, políticos y económicos es una tarea necesaria, pues los estudiantes rurales no podrían estar a merced de las posturas políticas de turno que sean replicables en los libros porque sencillamente no tienen otro punto de comparación de la realidad. (Fey & Matthes, 2018).

6.7. El microcentro, espacio fundamental para el docente del entorno rural

Como se ha mencionado anteriormente, un espacio privilegiado de aprendizaje y trabajo colaborativo entre pares es el microcentro. La tendencia va de pasar del microcentro a Comunidades de Aprendizaje. A partir de lo observado y de las conclusiones que se establecieron en el capítulo anterior, se propone que el microcentro sea una actividad institucional que se debe desarrollar al menos una vez por bimestre, con el fin de que dicho espacio permita a los docentes compartir experiencias y participar de la evaluación tanto del currículo, como de los recursos y las estrategias de evaluación. El microcentro debe tener una guía o protocolo de trabajo que puede ser objeto de construcción por parte de los mismos docentes y directivos de la institución educativa.

Desafortunadamente, el microcentro ha ido desapareciendo de muchas instituciones, no porque no esté institucionalizado, sino porque en la práctica puede que se hayan desdibujado sus propósitos. Además de lo anterior, las actividades desarrolladas en los microcentros que aún quedan en el territorio nacional pueden ser motivo de estudio para ahondar, tanto en el objeto de esta investigación (percepción docente y uso de los libros de texto) como en la forma en que el trabajo colaborativo entre pares facilita o mejora el desempeño de la actividad pedagógica. Además de lo anterior, el microcentro es espacio de camaradería, de distensión y de compartir entre colegas. Resultaría interesante conocer la forma en que este espacio sirve a

la motivación, a la resolución de problemas, a la distensión de los docentes, acompañamiento y espacio de formación en ejercicio.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Castrillón, L. F. (2018). *Sentidos que se construyen sobre las imágenes presentes en las guías de aprendizaje de preescolar del modelo Escuela Nueva*.

Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. *Hispania Revista Española de Historia*, *10*(2), 1-34. https://doi.org/10.2307/334486

Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 53-62. http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623

Arias Gaviria, J. (2020). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, *54*. https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555

Arteaga Martínez, P. (2009). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado [Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto politécnico nacional]. En *Red Temática de Educación Rural*. http://rededucacionrural.mx/lineas-de-investigacion/formacion-docente-inicial/los-saberes-docentes-de-maestros-en-primarias-con-grupos-multigrado/

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado* (Vol. 1). https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivo-docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf

Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista Universidad de La Salle*, *1*(79). https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.4

Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, *15*. https://doi.org/10.17227/01203916.5120

Birchon, L. (2023, septiembre). *Absolutely Textbook - The Mexican standoff*. The Mexican standoff.

Boix Tomás, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, *24*, 89-97. https://doi.org/10.15304/ie.24.1959

Boix Tomàs, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *7*(3), 29-43. https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009

Boix Tomàs, R., & Marinho da Costa, L. (2024). Diferencia, complejidad y heterogeneidad curricular: ¿es necesario un currículum diferenciado en la educación del campo? *Revista de Educación*, *31*(1), 295-303. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7724/7951

Bonilla-Mejía, L., Londoño-Ortega, E., Cardona-Sosa, L., & Trujillo-Escalante, L. D. (2018). *¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales*.

Cadavid Rojas, A. M. (2019). *Escuela Nueva en Colombia, un análisis del componente curricular*. Universidad de Antioquia.

Cadavid Rojas, A. M. (2020). Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia. *Tendencias Pedagógicas*, *37*, 18-30. https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003

Carbone, G. M., Rodríguez, J., Nilson, R., Dias, M., Tânia, G., & Braga Garcia, M. F. (2021). *Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza, contribuciones desde América Latina* (G. M. Carbone, J. Rodríguez Rodriguez, M. Dias García, & T. M. Braga García, Eds.; Vol. 1). Universidade Federal do Paraná, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lujan. https://iartem.org/publications/

Carrillo, E. A., & Useche, T. D. (2017). *Análisis del enfoque de nueva ruralidad como modelo de desarrollo e instrumento para la construcción de paz en Colombia*. https://ciencia.lasalle.edu.co/economiahttps://ciencia.lasalle.edu.co/economia/519

Choppin, A. (2000). Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. School handbooks from yesterday to today: The french example. *Historia de la educación*, *19*, 89-97. https://gredos.usal.es/handle/10366/136635

Código ético de integridad y buenas prácticas, 1 (2018). http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/137899

Colbert de Arboleda, V., Vásquez Castro, L. N., & Fundación Escuela Nueva. (2009). *Escuela Nueva- Escuela Activa, Manual para el docente* (Fundación Escuela Nueva, Ed.; 1.ª ed.). Fundación Escuela Nueva.

Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, *20*, 107-135. https://doi.org/10.35362/rie2001043

Cox, C., Lira, R., & Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: Significados para la cohesión social en Latinoamérica. En C. Cox, R. Lira, & R. Gazmuri (Eds.), *Políticas educacionales y cohesión social en América Latina* (pp. 231-288). Uqbar. http://www.schwartzman.org.br/simon/cohesion/6_cox.pdf

Departamento Nacional de Estadística, DANE (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos

Departamento Nacional de Estadística, DANE (2022). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) 2021*.

Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*.

Departamento Nacional de Estadística DANE. (2023a). *Educación formal (EDUC) 2022, boletín técnico*. https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf

Departamento Nacional de Estadística DANE. (2023b). *Pobreza multidimensional 2022 comunicado de prensa*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2022/cp_pobreza_multidimensional_2022.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018 - 2022*. https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx

de Souza, E. L., & Dias Garcia, N. M. (2021). Os livros didáticos de Ciências: percepção dos pais de alunos de uma escola do campo. . En G. M. Carbone, J. Rodríguez, M. Dias, M. Dias, & M. Dias (Eds.), *Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza, contribuciones desde América Latina*. Universidade Federal do Paraná, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Lujan.

Du Toit Visser, C. J. (2016). *A conceptual analysis of the quality and utilisation of school textbooks in classrooms and its relevance for teacher education*. University Of Johannesburg.

Espinosa Real, J. M. (2023). Entrevista con el profesor Brian Tomlinson: la humanización de los materiales de aprendizaje. *Marco ELE, Revista de español lengua extranjera*, *36*, 1-19. https://www.researchgate.net/publication/375187976

Fals Borda, O. (2000). El territorio como construcción social. *Foro - Revista de la Fundación Foro Nacional por Colombia*, *38*. https://foro.org.co/revista-foro/

Fey, C.-C., & Matthes, E. (2018). Textbook Quality Criteria and Evaluation. En E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbooks Studies* (pp. 157-168). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1

Fuchs, E., & Bock, A. (2018a). Introduction. En E. Fuchs & A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 1-10). Palgrave MacMillan.

Fuchs, E., & Bock, A. (Eds.). (2018b). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1

Garvin, D. A. (1987). Competing on the Eight Dimensions of Quality. *Harvard Bussines Review*. https://slunik.slu.se/kursfiler/F%C3%960349/10294.1314/Garvin_8_qual_dim.pdf

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (1.ª ed., pp. 11-43). Ediciones Morata. https://educacion.ctera.org.ar/almacen/2020/06/Gimeno-S.-Saberes-e-incertidumbres-sobre-el-currículum-.-1.pdf

Hansen, T. I. (2018). Textbook Use. En *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 369-381). https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_27

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

Horsley, M. (2013). *Development of Standards/Propositions Classroom Teaching and Learning Materials*.

Husserl, E. (1913). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (J. Gaos, Ed.; 1962.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Instituto colombiano de normas técnicas y certificación ICONTEC. (2008). *Responsabilidad social, Guía Técnica Colombiana*.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S., & (eds.). (2013). *Textbook Quality, A Guide to Textbook Standards* (Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Ed.; 1.ª ed.). V&R unipress.

Juárez Bolaños, D. (2017). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador Perceptions of multigrade rural teachers in Mexico and El Salvador. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, *49*, 1-16. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750

Leonardo Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, *18*(1), 89-96. https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res18.2004.08

Ley General de Educación, Colombia, 50 (1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

López Niño, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista Universidad de La Salle*, *1*(79), 91-109. https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.5

López Noguero, F. (2002). Análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación - Universidad de Huelva*, *4*, 167-179. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf

Mahmood, K. (2011). Conformity to Quality Characteristics of Textbooks: The Illusion of Textbook Evaluation in Pakistan. *Journal of Research and Reflections in Education*, *5*(2), 170-190. http://www.ue.edu.pk/jrre

Martínez M., Miguel. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Trillas.

Mejía, W. (1991). Evaluación de la calidad de los textos escolares. En L. Peña (Ed.), *La calidad del texto escolar* (pp. 100-128). MEN- CERLALC-SECAB. Universidad Javeriana.

Merleau-Ponty, Maurice. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1860 de 1994*, Pub. L. No. 1860, 1 (1994).

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 1278 de 2002*, Pub. L. No. 1278 (2002).

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Portafolio de modelos educativos* (Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales, Ed.). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89618_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018b). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.*

Ministerio de Educación Nacional. (2021, abril 2). *Pertinencia*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/404558:PERTINENCIA.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes, & Universidad de La Sabana. (2022). *La formación docente en Colombia: nota técnica*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_18.pdf

Moulton, J. (1997). *How Do Teachers Use Textbooks? SD Publication Series Office of Sustainable Development Bureau for Africa Health and Human Resources Analysis for Africa Project*.

Ontario Ministry of Education. (2008). *Guidelines for Approval of Textbooks*. http://www.edu.gov.on.ca/trilliumlist.

Osorio Villegas, M. (2022). El curriculo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, *26*, 140-151. https://doi.org/10.14482/zp.26.10205

Oxford American Dictionary and Thesaurus. (2003). Oxford University Press.

Prats, E. (2020, enero 16). ¿Estamos ante el declive del libro de texto en la escuela? *The Conversation*. https://theconversation.com/estamos-ante-el-declive-del-libro-de-texto-en-la-escuela-129246

Presidencia de la República, & Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una pazestable y duradera*. https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx

Ramírez López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional Colombia*, *51*, 138-159. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245006

Real academia española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural, conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, *27*(1), 11-26. https://www.scielo.br/j/ep/a/v7SRX98WmMBvxTSB6V5Gkkq/?format=pdf&lang=es

Rodriguez, J., Mann, D., Lopez, S., & Alontserrat Castro, M. (2023). Technology and Rural School: Advances and Gaps. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, *21*(3), 139-157. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008

Rodríguez Rodríguez, J., Martínez-Delgado, C., & Delgado Amo, C. (Eds.). (2023). *Discusiones actuales alrededor del libro de texto escolar*. Octaedro, S.L.

Rubio Terrado, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En *El reto de la escuela rural, hacer visible lo invisible*. Grao.

Sandoval Becerra, G. F. (2016). *Cultural and cross- cultural awareness in student's opinions and attitudes*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC.

Santoro, E. (2012). Percepción social. En J. M. Salazar, M. Montero, C. Muñoz, E. Sánchez, & E. Santoro (Eds.), *Psicología Social* (pp. 77-109). Trillas.

Santos, L. (2011). Espacio, tiempos y recursos en el aula multigrado. *Quehacer educativo*, 74-81. https://fumtep.edu.uy/didactica/item/download/515_3b1bf1edcf776ae8a372d45cc68c639c

Tomlinson, B. (2011). *Materials Development in Language Teaching* (B. Tomlinson, Ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781139042789

Tomlinson, B. (2023). Materials evaluation. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (3.ª ed., pp. 25-57). Bloomsbury academic. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0749.pub2

UNESCO. (2014). *Textbooks and Learning Resourses, Guidelines for Developers and Users.*

Unidad para las Víctimas - Presidencia de la República. (2024, abril 23). *Registro Único de Víctimas (RUV)*. Registro único de Víctimas.

Valdés, A., & Mistiaen, J. A. (2000). Pobreza rural en américa latina: Tendencias recientes y nuevos desafíos. En *Temas actuales y emergentes para el análisis económico y la investigación de políticas* (pp. 95-150). Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. http://www.fao.org/3/X9808s/X9808s04.pdf

Velásquez, D., & López, R. (eds). (2015). *El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá* (D. Velásquez & R. López, Eds.; 1.ª ed.). Universidad de la Salle. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131041229/eltexto.pdf

Vieira, E. A. (2021). Programa Nacional do Livro Didático: o ponto de vista de jovens de um assentamento sobre livros didáticos para escola do campo. En G. M. Carbone, J. Rodríguez Rodríguez, N. M. Dias Garcia, & T. M. F. Braga Garcia (Eds.), *Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza, Contribuciones desde América Latina: Vol. I* (pp. 161-182). Universidade Federal do Paraná.

Zamora Guzmán, L. F., & Mendoza Báez, A. P. (2018). La formación de educadores para el trabajo rural: el reto planteado por la escuela rural multigrado en Colombia. *Nodos y Nudos*, *6*(45), 74-87.

ANEXOS

Anexo 1 Encuesta de percepción docente, Formulario de Microsoft Forms.

Anexo 2 Transcripción entrevistas.

Anexo 3 Consentimiento informado entrevistas.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
Facultat d'Educació

Cuestionario de percepción docente sobre los libros de texto en escuelas rurales colombianas

Respetables compañeras y compañeros:
Se agradece mucho su disposición e interés en esta colaboración profesional. El siguiente cuestionario tiene como objetivo recabar información sobre lagh Los resultados de esta investigación buscan aportar al mejoramiento de la calidad de estos materiales en términos de calidad, pertinencia y adecuación con los referentes de Secretarías o Ministerios de Educación.

Sobre protección de datos personales:
En atención a lo que establecen el Reglamento 2016/679 de la Unión Europea, de 27 de abril, relativo a la protección de las personas físicas en relación al tratamiento de sus datos personales y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales,

a) De conformidad con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Via de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el Delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu

b) Usted tiene derecho a acceder a sus datos, a solicitar la rectificación de los datos inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Así mismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universitat de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

En todo caso, puede solicitar información relacionada con la investigación al correo jsantape12@alumnes.ub.edu

* Obligatoria

Consentimiento informado del participante

1. Por favor lea con atención y conteste las siguientes preguntas, marcando la opción que considere adecuada: *

	Sí	No
¿He recibido la suficiente información sobre este proyecto? (documento o presentación sobre las características del proyecto).	◯	◯
¿He tenido la oportunidad de preguntar y comentar cuestiones sobre el proyecto?	◯	◯
¿He recibido respuestas satisfactorias a todas las preguntas?	◯	◯
¿He comprendido que soy libre de abandonar este proyecto sin que esta decisión pueda ocasionar ningún perjuicio?	◯	◯
¿Recibiré algún tipo de compensación por participar?	◯	◯
¿Autorizo a ser contactado por mi correo electrónico para participar en una posible entrevista en función de este mismo estudio?	◯	◯
¿Estoy de acuerdo en participar de manera voluntaria en esta encuesta?	◯	◯

Datos generales

2. Nombre del participante *

3. Correo electrónico *

4. Institución educativa y cargo *

5. Género *

- ◯ Masculino
- ◯ Femenino
- ◯ Prefiero no indicarlo

6. Edad *

- ◯ Entre 20 y 30 años
- ◯ Entre 31 y 40 años
- ◯ Entre 41 y 50 años
- ◯ entre 51 y 60 años
- ◯ Más de 60

7. Años de experiencia docente *

- ◯ entre 1 y 5 años
- ◯ entre 6 y 10 años
- ◯ entre 11 y 15 años
- ◯ entre 16 y 20 años
- ◯ Más de 21 años

8. Aula que acompaña *

- ◯ Monogrado
- ◯ Multigrado

9. Tipo de escuela en la que trabaja *

- ◯ Unitaria
- ◯ Polidocente

10. Grados que orienta *

- ☐ preescolar
- ☐ Primero
- ☐ Segundo
- ☐ Tercero
- ☐ Cuarto
- ☐ Quinto
- ☐ Post -primaria
- ☐ Secundaria

11. Asignatura o asignaturas que orienta *

12. Formación docente: *

- ◯ Normalista superior
- ◯ Licenciado
- ◯ Especialista
- ◯ Magister
- ◯ Doctorado
- ◯ Profesional no docente

13. Ubicación sede en la que labora *

- ◯ IE rural
- ◯ IE urbana, sede rural
- ◯ IE población indígena
- ◯ Otro tipo

14. Departamento *

15. Municipio *

16. Uso de textos escolares *

- ◯ Actualmente uso textos escolares (de cualquier editorial o entidad pública o privada).
- ◯ He usado textos escolares anteriormente pero ahora no los uso.
- ◯ Nunca he usado textos escolares.

1. Calidad

1.1. Descripción física

17. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Los textos escolares tienen un formato adecuado y diagramación acorde con la edad, nivel educativo o visión del estudiante.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Tienen lenguaje y vocabulario sencillos para los estudiantes.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Están organizados por secciones definidas (unidades o guías) que permiten dosificar los contenidos de acuerdo con el ciclo escolar.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
El papel del que están hechos permite leer adecuadamente.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Los colores, los dibujos y la letra son adecuados para el grado y la edad.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
El material del que están hechos permite que el material sea resistente al uso.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
La encuadernación es resistente al uso colectivo y por varias temporadas en aula de clase.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

18. Observaciones

1. Calidad

1.2. Desarrollo de aprendizaje y pensamiento creativo.

19. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Los textos escolares proponen títulos, actividades y lecturas que generan interés por aprender.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Sus actividades, lecturas, actividades o estrategias de trabajo generan pensamiento creativo, análisis de situaciones y posición razonada para el contexto rural.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Proponen actividades individuales y en grupo para dentro y fuera del aula de clase.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Las imágenes y fotografías apoyan el aprendizaje y están directamente relacionadas con las lecturas y los ejercicios.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Presentan secuencialidad, progresión y profundidad de contenidos de acuerdo con el grado y la edad del estudiante.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

20. Observaciones:

2. Relación con referentes de apoyo curricular del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

2.1. Alineación con referentes de apoyo curricular de MEN

21. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Los contenidos (conceptos, procedimientos, lecturas, actividades, etc.) están basados en los Estándares básicos de competencias U otros referentes de apoyo curricular.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Presentan un instrumento (matriz o planeador, etc.) que indica relación de su contenido con los referentes de apoyo curricular.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Son acordes y/o adaptables a los planes, programas y actividades de la Institución educativa.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Privilegian el desarrollo de competencias por encima de la acumulación de conceptos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Las actividades de evaluación son acordes con los referentes de apoyo curricular.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

22. Observaciones

2. Relación con referentes de apoyo curricular del Ministerio de Educación Nacional (MEN)

2.2. Idoneidad conceptual o procedimental

23. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Las lecturas, las actividades, los conceptos y los procedimientos están libres de errores o imprecisiones.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
los contenidos son actualizados en eventos o nuevos descubrimientos e inventos en el área curricular.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
En general, los libros de texto son idóneos (adecuados o apropiados) para los estudiantes de contexto rural.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

24. Observaciones:

3. Pertinencia

3.1. Relación entre lo aprehensible, el medio en que vive el estudiante y situaciones reales.

25. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Los textos escolares son pertinentes porque promueven competencias específicas, necesarias para la vida en contexto rural.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Toman como referencia y punto de partida situaciones o casos específicos que permiten aplicar los aprendizajes adquiridos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Sus lecturas, actividades, imágenes o fotografías están contextualizadas a la región.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Están sustentados en un modelo educativo específico para el contexto rural.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

26. Observaciones:

3. Pertinencia

3.2. Contexto escolar

27. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Los textos escolares están contextualizados porque se integran a las estrategias didácticas y los recursos educativos de la institución y del entorno.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Permiten su adaptación a tiempos y situaciones específicas de la institución rural.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para el contexto rural.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Presentan actividades que involucran uso de la tecnología disponible en su contexto.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Los materiales y recursos que solicitan para los trabajos o las actividades son de fácil adquisición.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

28. Observaciones:

3. Pertinencia

3.3. Prejuicios y sesgos (discriminación)

29. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Las lecturas, ilustraciones o actividades son incluyentes y equitativos en aspectos de raza, género, orientación sexual o creencia religiosa.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Están exentos de discriminación por lugar de vivienda, origen campesino o indígena, o por recursos económicos.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

30. Observaciones:

3. Pertinencia

3.4. Valores positivos que permiten otro tipo de aprendizaje en los estudiantes.

31. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Los textos escolares promueven valores porque presentan actividades de trabajo colaborativo y equidad.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Las actividades incluidas promueven la comunicación asertiva y la convivencia entre los estudiantes y con el docente.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Buscan el aprovechamiento adecuado y la conservación de los recursos naturales.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Enfatizan en el respeto por los derechos de los demás, el rescate de los valores culturales como el folclor, las costumbres familiares, los medios de producción y la economía local.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Estimulan el cuidado de la salud personal y de la comunidad.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

32. Observaciones:

4. Relación entre la práctica docente y textos escolares

4.1. Planeación

33. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Los textos escolares se relacionan con la planeación docente en tanto que promueven una integración curricular, necesaria en el aula multigrado.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Son un referente fundamental para la organización del año escolar.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Su organización interna (capítulos, unidades o secciones) es flexible y se adapta al calendario escolar de la escuela multigrado.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Su contenido se desarrolla fácilmente durante el año escolar.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

34. Observaciones:

4. Relación entre la práctica docente y el material impreso

4.2. Ejecución

35. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Centran el aprendizaje en el estudiante.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Cuando usa el libro de texto, el docente es un orientador del aprendizaje	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Promueven competencias básicas como comprensión lectora, producción escrita, indagación científica, pensamiento matemático, formación ciudadana y social, etc.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Sus instrucciones y lecturas son sencillas, de modo que el docente no debe explicarlas de nuevo.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Si se desarrollan adecuadamente , ofrecen mejores resultados que programar una clase sin libros de texto.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
En general, son un apoyo o soporte a la práctica docente.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Contienen actividades que acercan la familia y la comunidad a la escuela multigrado.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Proponen estrategias de organización de tiempo, espacio y actividades didácticas específicas de la escuela multigrado.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

36. Observaciones:

4. Relación entre la práctica docente y el material impreso

4.3. Prácticas evaluativas

37. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Los textos escolares presentan actividades con diferentes estrategias de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Las estrategias evaluativas están directamente asociadas al contexto particular del estudiante de escuela multigrado.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
las actividades evaluativas se adecúan al tiempo y al espacio educativos y relacionan diversas áreas del conocimiento.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Las actividades evaluativas van más allá de respuestas pasivas o memorísticas y promueven el aprendizaje por competencias.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Proponen diversas estrategias de evaluación formativa y sumativa como selección múltiple, preguntas o actividades prediseñadas, ejercicios de comprensión, producción escrita, etc.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Proponen estrategias para la evaluación de la práctica y el ejercicio docente.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

38. Observaciones:

4. Relación entre la práctica docente y el material impreso

4.4. Apoyo a la práctica docente

39. Responda en cada escala, según su percepción sobre los textos escolares, en la que 1 es totalmente en desacuerdo y 7 totalmente de acuerdo. *

	1	2	3	4	5	6	7
Los textos escolares apoyan la formación docente porque son acompañados de algún tipo de capacitación, formación vivencial u online que permite a los docentes actualizarse.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Están acompañados de algún manual de uso o instrucciones.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Permiten al docente aprender o reforzar conceptos o procedimientos específicos de las áreas que no recuerda o que no necesariamente tendría que saber por su especialidad de formación.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
Permiten realimentación o evaluación por alguna vía (online, acompañamiento in situ) o modalidad.	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

40. Observaciones:

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y SUS RESPUESTAS.

Este contenido no está creado ni respaldado por Microsoft. Los datos que envíe se enviarán al propietario del formulario.

Microsoft Forms

Anexo 2, transcripción entrevistas

A03-47

Listo, ahora sí ya se pudo, bueno profe, vamos a empezar entonces. Profe XXXXXXX, muchas gracias por esta entrevista, si es posible, por favor, que se pueda presentar, nos cuenta ¿De qué institución educativa es? ¿Cuál es su asignación académica? ¿Su formación?

No, bueno, Juan a ti por la invitación, por el interés de documentar e investigar escuelas rurales monodocentes pues a propósito de tu trabajo de doctorado. Me parece fundamental que se actualicen también las investigaciones del material que se sigue trabajando. Mi nombre es XXXXXXXXXXXXX, soy licenciada en educación preescolar y magister en estudios de infancia, estoy a cargo de una escuela rural en el municipio de XXXXXXXXX, aproximadamente a 25 minutos del casco urbano, a 4 km de distancia, soy monodocente y tengo a cargo 6 grados desde preescolar, primero, segundo, tercero y cuarto, tengo en este momento a cargo 19 estudiantes entre las edades de 5 años y 12 años, que terminan el año escolar esos estudiantes porque normalmente siempre a inicio de año suelen ser 28 o 29, hemos llegado a 30 pero digamos que por dinámicas propias de las familias disminuye esta cantidad.

Vale profe, vamos con la primera pregunta. Sumercé, ¿utiliza regularmente textos escolares? La primera pregunta tiene que ver con la calidad, profe, ¿Usted que entiende por calidad en un texto escolar?

Mira para mí la calidad escolar va por varios elementos, que si se va a trabajar con ellos sean de un material que resista la interacción con los niños, ¿Por qué te digo esto? Porque es de uso constante ¿sí? Entonces pensaría yo, en unas hojas que sean, no sé, fuertes para que cuando los niños las estén pasando no se rompan con facilidad, que sean resistentes al agua por si ocurre algún accidente, pensaría yo tipo revista pero técnicamente no te sabría decir, que las pastas cuiden las hojas del libro, todo esto te digo por la interacción que sucede con los chicos porque también se lo llevan a la casa, pensaría inicialmente eso. Lo otro tendría que ver con el contenido que se pueda encontrar allí, que sea un contenido actualizado, que tenga bibliografía que los niños sepan de donde sale la información que aparece en el libro de texto y digamos que las preguntas que sugieren a propósito de la información que aparezca allí les permita transcender el asunto de la comprensión literal ¿cierto? Que estén los tres niveles de comprensión claritos, pensaría yo que tiene también que ver con la calidad que haya dentro de la propuesta, también elementos asociados a los nuevos discursos que tenemos ahorita como: enfoque de género, interculturalidad, intersectorialidad, es decir que en libros puedan ver estas dinámicas y esto tiene que ver también con la propuesta de imagen y sobre todo con esa que te digo Juan, de la imagen que sean imágenes reales porque a veces en los libros se encuentra, cuando son para niños, que se caricaturiza la realidad ¿cierto? Es como: "vamos a hablar de los animales" y son caricaturas, "muñequitos" y no, es decir que nos pensemos lo materiales para niños no quiere decir que lo pensemos siempre en dibujos animados, también parte de conversar con los niños y de pensarnos el sujeto que tenemos en el aula de clase es mostrar la realidad como es en las imágenes, como son, pienso yo que también hace parte de la calidad, bueno yo empezaría por ahí, por esos elementos

Vale profe, excelente, una segunda pregunta tiene que ver con los referentes, ¿Usted que entiende por referentes, estándares, alineamientos de calidad? ¿Para qué son? Y segundo, ¿Cuál es la relación entre esos referentes de calidad y los textos escolares?

Mira Juan, yo por referentes de calidad entiendo más por marco teórico, la ruta metodológica o conceptual que presenta el ministerio de educación nacional para la escuela pública ¿sí? Y sobre lo cual los profes debemos ir caminando con los chicos en sus procesos educativos, es decir lo que nos plantean que deben aprender los niños, en que ciclo o se supone deben alcanzar algunas competencias para ir también valorando los procesos asociados a el desarrollo u avance académico y ahora me parce

importante porque plantea el fin de la educación, del servicio educativo ¿sí? Como bueno, uno va a la escuela para aprender esto, entonces te dicen: esto vas a aprender en matemáticas, esto vas a aprender en sociales, en ciencias y en todas las áreas que se dan en la escuela. Yo pienso que los libros a pesar de que he tenido la posibilidad en lo que llevo de experiencia en la escuela he tenido la posibilidad de trabajar con dos materiales que llegan, que son los libros del ministerio de educación nacional que tienen cuatro áreas: ciencias sociales, ciencias naturales, lenguaje y matemáticas, que es una parte del modelo de Escuela Nueva, esos libros del ministerio y también están los otros que son parte de la fundación Volvamos a la Gente que ahí están todas las áreas: ética, tecnología, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, bueno esos son los que tenemos en la escuela porque ahorita sé que hay otros, pero esos a la escuela no han llegado. Yo pienso que es un material que recoge parte del interés que tiene el ministerio frente al proceso educativo de los chicos como recoger todas esas competencias que se plantean que deben alcanzar los estudiantes y establecen, digamos los básicos que tienen que alcanzar los chicos en ese sentido, pienso que los libros recogen esas orientaciones tecnológicas, por supuesto pedagógicas o curriculares sobre el sentido de tareas que se imparten en la escuela. Plantean también evaluaciones, entonces también el asunto de como valoramos y como evidenciamos el aprendizaje de los chicos cuando trabajan directamente con el material, yo pienso que si es un material avalado por el ministerio de educación nacional, por la secretaria de educación y finalmente termina llegando a las escuelas inicialmente pensaría que hay una revisión juiciosa y rigurosa por parte de las entidades encargadas de prestar el servicio, perdón, de garantizar que el material que va a las escuelas cumpla con esos fines, inicialmente empezaría por ahí, un elemento importante es la mediación que hace el profe con los conocimientos que tiene, como media ese material y como lo analiza también en el caso de que haya situaciones para potenciar, estimular, replantear, estructurar o cambiar ¿sí? Pensaría que va por ahí.

Y eso nos lleva a la tercera pregunta porque claro, existen unos lineamentos, unos estándares, como una política, una fundamentación conceptual, teórica o epistemológica de lo que debe ser el área para el nivel, sobre todo, pero la idea sería hablar ahora de pertinencia, ¿Qué significara el concepto de pertinencia? Que no es lo mismo que calidad, de acuerdo con el contexto rural, ¿Qué significa que un libro escolar sea pertinente para el contexto rural?

Bueno, eso a mí me genera como muchas tensiones, muchas preguntas pero aquí voy a tratar como de ponerte eso en palabras también mira que a veces pensamos que la pertinencia frente al contexto de lo rural es pensar solamente en lo rural, desde el campo y de plantear un escuela para que los estudiantes continúen el trabajo del campo y la agricultura entonces todos los contenidos circulan alrededor de eso, te digo que eso me parece problemático o interesante, porque la pregunta que yo me hago es: ¿Por qué tendría que ser así? Para mí la pertinencia debe hablar de la posibilidad que les brinda a los estudiantes de conversar con el mundo sin que solo esa experiencia se circunscriba al ámbito de lo rural ¿sí? Si no quede a la posibilidad de conectar con otras culturas, con otras formas de pensamiento, con otros grupos sociales para que a partir de ese dialogo se piense también a sí mismos, es decir, listo nosotros habitamos este espacio desde lo rural y desde lo rural, ¿cómo se habita? para mí eso sería la pertinencia debe tener relación con el resto pero ahí justamente va a estar muy ligado también a la mediación que hace el profe pero el libro por sí solo para mí lo permite, poner a dialogar el mundo en la escuela ¿sí? Porque a veces digamos que en muchos de los contextos rurales lo pertinente se reduce o sea yo lo veo a veces como una reducción de contenidos de desarrollos tecnológicos o de elemento que otros, científicos o sociales que se vienen pensando, pero no, eso no lo llevamos a la escuela porque "en la escuela no se debe pensar en eso" entonces dejémoslo acá para que se piense en como sembrar, como sostener finalmente la tierra.

Ya, profe, bueno y eso también lleva como a otra pregunta. Los libros son los dispositivos y los elementos que tiene todo tipo de aprendizajes, unos que son de corte conceptual, académico, disciplinario, pero hay otro tipo de aprendizajes que directa o indirectamente pueden tener los libros de textos de acuerdo con ese tipo de aprendizajes no conceptuales, ¿Usted qué esperaría encontrar en un texto escolar? ¿Que transmitiera ciertos aprendizajes que no son conceptuales? Valores, no sé, ¿Cómo lo llamaría sumercé?

Wow, pues yo pienso que los valores digamos ese asunto no conceptual, pienso que es a veces tan complejo ponerlos en un texto porque es justamente lo que se dice y cuando tú haces referencia a los valores, por ejemplo, podemos encontrar libros que nos enseñan el valor de la paz, el valor de la solidaridad y se queda ahí, en eso, digamos que termina siendo abstracto porque son elementos abstractos, que yo pienso que más allá que aparezcan en un libro es como se vive, ¿No? Es decir, porque ahorita hay muchos textos que llegan a la escuela de catedra a la paz, justamente rescatando como digo las maneras que están asociadas a las prácticas sociales, a las relaciones que sostenemos y a las maneras pero eso ponerlo Juan en un texto de "vamos a vivir la paz" entonces vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, no sé, es decir eso si se puede poner y puede estar en un texto y se termina llegando, digamos que al sentido de esto no conceptual como lo nombras de valores, por ejemplo, en lo que termina quedándose ahí entonces aterrizar esos conceptos es muy complejo yo no sé la verdad, si el asunto de ser mejores personas, ser más solidarios, tener practicas asociadas a el respeto, a la tolerancia, puedan plantearse como en un libro de texto para enseñarle a los niños a, ¿sí? Para que en realidad se viva de esa manera yo pienso que la escuela también debe ser un escenario donde se viva eso, porque si no termina siendo como un discurso ficticio, es decir, está ahí y se desarrolla el taller, pero igual me sigo pegando con mis compañeros, no sé si la reflexión pasa necesariamente por ponerlo en un libro de texto, ¿si me hago entender? Me parece complejo.

No, sí, en último caso si entiendo, en el sentido en que, claro, se promueven unos valores que no son conceptuales pero se conceptualizan en el libro pero si no se desarrolla eso de otra manera, no hay otras actividades o un proceso de trabajo del docente pues el estudiante puede saber teóricamente que significa el conflicto armado pero no significa que eso le lleve a comprender que no debe golpear a la otra persona, o sea lo no contextual se termina contextualizando en muchos casos como por el ejemplo: textos como la catedra de la paz, en los Prae, el medio ambiente, que tienen un componente conceptual que si no se desarrolla queda corto y profe, vamos con la última pregunta, me escucha?

Sí, se te escucha un poquito entrecortado.

Pero vamos entonces con última pregunta para ir terminando.

Pero Juan, espérate, lo que yo quiero decir también es que es importante desarrollar con los estudiantes, porque es importante decir lo que vamos a entender por esto y que tengamos elementos comunes teóricos decir: "listo, vamos a entender por esto, esto" pero que hay un asunto vuelvo e insisto y es que no se puede quedar solamente ahí y por eso es importante el libro sí y es una herramienta fundamental digamos en escuelas rurales monodocentes, sobre todo porque se piensa la escuela monodocente multigrado pero termina siendo un acompañamiento escolar graduado y es una ayuda indispensable para el profe sin embargo vuelvo e insisto que hay un sujeto que necesariamente debe conversar con el libro para que no se quede ahí porque pasa en los niños es decir como que no se hace realidad, no toma lugar material ¿sí? Como el día a día en la realidad eso que aparece en el libro entonces decimos: "todos somos iguales y tenemos derecho a:" y se queda ahí en el concepto, tú vas a la realidad y dices: "no, no todos somos iguales y tenemos acceso a las mimas cosas" y yo pienso que eso es un problema que tenemos como sociedad, pero pasa lo mismo que con la democracia, es decir, la democracia está ahí planteada, pero uno dice ¿: "¿tenemos igualdad condiciones?" y no, entonces es un poco por ahí.

Sí, sí comprendo bien la idea profe. Vamos con la última pregunta, digamos en el hipotético caso que a sumercé le dijeran: "Profe, usted, la profe Ana Lucía es pilosa, etc. Vamos a pedirle que nos ayude a crear un texto escolar" ¿Cómo sería el texto escolar ideal para usted? ¿Usted que le pondría? ¿Cómo lo organizaría? ¿Qué tendría en cuenta para ello?

Bueno, habría que pensar el contexto, para qué lugar va, porque yo digo listo, si a mí me ponen a pensar un libro para docentes multigrado yo digo: "uy, un libro que me enseñe a hacer proyectos" ¿sí? Ya que ese material del libro, ya sea por ministerio de educación o por fundación Volvamos a la Gente me llegan, yo pueda utilizar ese material y decir, voy a contar un proyecto para que realmente se viva el aula

multigrado no para seguir atendiendo grupitos pequeños por grado, ¿me hago entender? Porque ese no es el sentido del aula multigrado seguir atendiendo como preescolar, primero y segundo porque incluso mira que hay un asunto Juan acá muy interesante porque se dice que es aula multigrado pero los materiales que llegan son graduados entonces, ¿qué es lo multigrado? Lo multigrado es simplemente que están un montón de niños en un salón porque no hay plata para pagarle a más profes y porque no se justifica, es un asunto muy capitalista y no se justifica, entonces lo que hacemos para desembalar al profe es: diseñemos todas las materias de distintos grados porque incluso lo hace también el ministerio de educación nacional y decimos, listo esos son los libros de primero, de segundo pero es atención graduada lo único que tiene de multigrado es que están todos juntos en un salón porque no hay como pagarle a más profes y ahí por ejemplo, yo digo a mí me gustaría encontrar un libro que me enseñe como profe o que me oriente a cómo elaborar proyectos para aulas multigrado y que ese proyecto termine respondiendo a eso que decíamos al principio sobre los referentes , es decir que desarrolla habilidades que debe alcanzar un niño de prescolar, de tercero o cuarto y también lo que debe alcanzar el de quinto y con eso yo puedo elaborar el proyecto y decir listo con estos libros que terminan siendo libros de consulta, ¿Cómo puedo articular eso para hacer un proyecto? Y listo son 3 periodos, son 3 proyectos, 4 meses para pensar una pregunta que los niños puedan encontrar respuesta al ¿qué?, al ¿cómo?, al ¿por qué?, al ¿para qué?

Bueno juan como te venia diciendo, entonces a mí me parece muy importante que los materiales que vayan a llegar a la escuela piensen también el sujeto, es decir los niños que están en la escuela como hacedores de su propio conocimiento y que también ese material les permita conversar con el mundo, es decir, con el entorno que esta alrededor entonces te estaba diciendo que sería muy interesante un libro que acompañe a los profesores a desarrollar proyectos y sobre todo de investigación, mira que cuando te hablo de los libros desde las propuestas de ministerio y de fundación Volvamos a la Gente son libros que si lo vemos hoy, digamos que con las competencias investigativas poco o nada desarrollan, porque hacer una consulta no es investigación, la investigación se puede ver un poco soportada en la mediación que haga el profe, si su interés es ese cuando te digo de leer la investigación es para que los niños tengan la posibilidad de conversar con el conocimiento desde otros elementos como lo son la argumentación, la profundización, el análisis, la intertextualidad, la transformación o la deconstrucción, digamos de cosas que no les guste de la interacción con su contexto entonces yo pensaría que inicialmente si a mí me dicen como te piensas un libro pues como mi contexto es la escuela rural monodocente con seis grados pensaría necesariamente eso para que justamente lo de multigrados se viva como multigrado, es decir, estamos todos juntos pensándonos un problema además porque eso también sustenta, fundamenta o cambia los sentidos en la educación, ¿para qué aprendo lo que aprendo? Para qué me sirve conocer los ríos, el agua, las características de la tierra si finalmente cuando salgo no hago nada con eso, para qué me sirve pensar los problemas de la contaminación si simplemente lo dejo en el ámbito conceptual, como te decía ahorita responde finalmente para qué un examen de qué es la contaminación, de cuáles son los ríos si finalmente no hago nada con eso más allá de entenderlo conceptualmente y pienso que esa es la en parte la responsabilidad de la escuela y es aterrizar eso al día a día cuando yo te digo aterrizar es un poco como que se viva esas conceptualizaciones y por eso te hablo de estos proyectos, porque los proyectos son una forma de pensar con los niños y el contexto pero también lo académico a mí me parece que eso sería o es una posibilidad extraordinaria de pensar la educación rural que le exige más al maestro, por supuesto, pero que es necesario que así sea justamente porque la ruralidad y justamente es un asunto que yo sospecho también, se queda muy en asuntos muy literales como responde lo que está en la guía: responda apropósito de la información que encuentra en la guía, son estas preguntas y entendiendo digamos la dificultad de acceder a otro tipo de materiales ya sea vía internet u otros textos, entiendo también que libro que llega a la escuela rural debe proveer un poco como todos esos conocimientos entonces encontramos también lecturas que profundizan en algunos conceptos o situaciones sociales pero que se quedan ahí y justamente el estudiante se queda con eso a no ser que el profe lleve otro material que amplié la posibilidad de comprensión pero si eso no sucede el material que se presenta en el libro es solo con lo que el estudiante termina conversando. Cuando yo hago proyectos digamos mediatizados, por el asunto de la construcción de proyectos me permito conversar con mi familia, con la comunidad, con lo que las otras personas también han medido mediatizando o desarrollando acerca de lo que acontece y me parece

que logran los estudiantes habilidades que para mí son fundamentales en la escuela y es el análisis, la producción de textos reflexivos y bueno en que pudiera generar una suerte de culturas cognitivas que son importantes al respecto de la experimentación, ahora, si yo no estuviera en el contexto rural y me dicen bueno piénsate un libro y digamos que estoy en una escuela graduada me parece importante también que se piensen los proyectos, es decir que la propuesta inicial no es propia de la escuela rural monodocente digamos que sería un elemento para todas las escuelas porque me pienso el asunto educativo como una pregunta constante de investigación, es decir, todo lo que se lleva al aula se ve susceptible, es decir, cambiado, transformado y que los estudiantes terminen justamente haciendo algo con eso que se les está llevando al aula, eso es algo que les debe permitir llevarlo a cabo en su escenario social particular, también pienso que los libros deben transcender de las preguntas literales y explorar muchísimo más lo inferencial y lo intertextual, que si esta el tema de la contaminación, pues haya varios textos también que apunten a pensar el tema de la contaminación, en que hayan elementos que amplíen más el concepto ¿sí? Ahora llevamos eso a la escuela rural por el ejemplo, que sería casi un kit de materiales porque hay veces que hay escuelas en las que no hay internet entonces vamos a pensar el kit, las guías deberían tener cds, videos, música, es decir, posibilidades de conversar con otros textos ¿sí? Porque a veces pasa por ejemplo: con el libro de infratextos, llega también a la escuela rural y dice vamos a visitar el link en esta página para conversar y resulta que la escuela rural y los niños no tienen internet, entonces, listo si yo estoy pensando en material para la escuela rural debo de proveer a la escuela con todo el material porque posiblemente no es la realidad, no hay acceso a internet o en su defecto tener como plan bandera la adecuación de bibliotecas escolares y eso debe ser una adaptación de libros actualizados donde el maestro y los niños puedan ir a consultar porque a veces la consulta son los mismos libros de hace 20 o 25 años, en el caso de mi escuela que esta hace 114 años, imagínate tú, es decir son libros que están con información un poco estancada entonces, yo te dejo con estas observaciones, lo que yo pienso para mi sería un libro muy potente porque estoy convencida que todos los conceptos, todas las preguntas, se pueden utilizar en el momento dado, es decir si quinto ve las células en su libro de ciencias naturales porque no transversalizarlo con lo que aprende preescolar y por supuesto que también tiene algo que decir a propósito de la célula y pensar ese material transversalizado entonces si vamos a ver los seres vivos acompañar la construcción de un proyecto que dé cuenta justamente lo que es el multigrado y lo que es pensarse el mundo a múltiples voces, eso es lo que uno aprende al salir de la escuela y es que estamos trabajando en comunidad ¿sí? Comunidad de aprendizaje, grupos de investigación, la escuela nos enseña un poco a trabajar de manera individual o al menos esa es la experiencia escolar en la que estamos en este contexto ¿sí? Y que salirse un poco de ahí cuesta también porque es obvio es un poco más de trabajo, de contextualización, de pensar otras formas pero que es un reto y que yo pienso que hacia allá deberíamos ubicar la educación, pero necesariamente deberíamos tener bibliotecas con un muy buen material y cuando digo buen material son libros de texto con literatura, cine, música, artes. Que la escuela también converse con esto porque también son formas de mostrar a los estudiantes el mundo y en lo que la escuela por su puesto se queda corta. Así que pienso que por ahí estaría lo del libro, acompañado de todo esto, como un kit o material de apoyo de las actividades y eso, pues llevar como todo lo que se puede encontrar en las plataformas de manera impresa, algo como un kit de herramientas, pero varias herramientas con múltiplos textos. Bueno si tienes alguna otra pregunta me vas avisando, vamos conversando, un abrazo, que estés muy bien

P02-03

Listo, Listo empezamos entonces, profesora, XXXX, muy buenas tardes. Muchas gracias por aceptar esta invitación a la entrevista. Me gustaría, si es posible que sumercé se pueda presentar diciéndonos su nombre completo, eh su formación. La institución educativa a la que pertenece, los grados en los que enseñas, si enseñan en una sede rural Y cómo es el municipio y el departamento al que pertenece.

Bueno, buenas tardes Mi nombre es XXXXXX, soy administrador ambiental y actualmente pues estoy haciendo como mi trabajo de grado con la maestría que estoy haciendo en la enseñanza de las ciencias, realmente soy nueva en el magisterio ingresé en el 2018 como, como en el antepenúltimo. Concurso que hubo docente y soy de acá del Putumayo de puerto Asís Putumayo, pero pues digamos que la institución asignada para laborales la zona rural acá en de San Miguel, Putumayo, se llama institución educativa XXXXXXXXXXX, en la vereda del Sábalo del municipio de San Miguel, tiene diez sedes contando la principal yo trabajo en la sede principal en el área de Ciencias Naturales y educación ambiental, doy desde bueno, manejamos, bueno, en mi caso me corresponde eh multigrado de cuarto y quinto y de ahí los grados de sexto a noveno con lo que es el área de Ciencias Naturales. Eh bueno el municipio el contexto bueno es una, es una zona de población en su gran mayoría población flotante. ¿No? Pues debido a, a nuestro ¿qué se puede decir? Como a la falta de oportunidades laborales, entonces la gente digamos ingresa o sale buscando eso como pues. Buscando, buscando esas sostenibilidades, esa oportunidad de trabajo, realmente en las zonas rurales, una zona de cultivos ilícitos, en su gran mayoría. Y usted encuentra uno que otro poquito pronto de limón de cacao.

Es ¿Frontera con el Ecuador, cierto?

Sí, sí. Es fronterizo ajá, pero, Pero digamos que, de fronterizo, pues falta mucho, no por desarrollar, ósea, realmente hasta el hospital es como muy básico todo, la vía Inclusive apenas hay un, digamos le falta todavía como muchas mejoras para, para, para ser fronterizo le falta mucho eh lo mismo en cuestión de educación digamos que oportunidades para continuar é solo hay como esa articulación con SENA actualmente, pero pues digamos que tampoco es que les lleguen todas las ofertas de SENA, no son digamos, como las más contextualizadas que serían las que tienen que ver con la parte de crianza de pollos, de manejo de cerdos o la parte agropecuaria como tal, pero digamos que es muy difícil conseguir un secretariado o cosas así, no porque de pronto no hay como las instalaciones adecuadas para ello, la institución pues digamos que no, no se cuenta con toda la parte tecnológica o disponibilidad digamos de Internet para todos los estudiantes no, no, no la hay, no, es muy complejo la situación, eh actualmente pues si se hizo una remodelación de la institución educativa en parte de infraestructura gracias a la gestión del señor rector, entonces se entregaron todas esas instalaciones nuevas. Pero, sin embargo, pues digamos que tienen como Eh, digamos que mucho todavía por seguir trabajando, no en cuestión de, por ejemplo, está el laboratorio, pero pues nos falta como, digamos toda la parte de equipamiento, hay alguno que otro microscopio, hay alguna que otra cosita, pero nos falta como adquirir más y adecuarlo para que sea propio para, para ya empezará a trabajar, pues digamos al cien por ciento en el, Eso sería así como a grandes rasgos.

Vale, vale, profe, entonces vamos con la, digamos que la idea es entrevista, es hablar sobre el uso de textos escolares en el aula de clase y vamos con la primera pregunta ¿Profe, a usted le dicen que hablan de un texto escolar que usted ¿qué entendería por el concepto de calidad de un texto escolar? ¿qué es calidad en un texto escolar?

Pues para mí, digamos que los contenidos tengan como una secuencia ¿no? Como un nivel digamos de acuerdo a los grados, que va uno avanzando que maneje digamos un vocabulario propio digamos del área ¿no? Porque digamos que tenemos inconvenientes acá en la zona porque nuestros estudiantes de alguna manera no tienen como es, ese manejo de vocabulario de casi la gran mayoría de las áreas ¿no? entonces digamos, cuando los niños son pequeños, los profes les adaptan esos conceptos, no de pronto les contextualizan más cuándo son grandes yo les digo, "no yo no les cambio las palabras" ¿yo qué hago? es cómo explicarles a ellos de qué se trata ¿Por qué no les cambio las palabras? porque es que en las pruebas ICFES, el ICFES no les va a cambiar tampoco ósea ellos les dejan ahí el vocabulario propio, entonces, bueno para mí eso es importante, que tengan también como muchas imágenes explicativas Y que tengan también por sobre todo para las ciencias, es importante las imágenes, los gráficos que tengan muchos también mapa conceptual sería interesante, Sería chévere a ver qué más puede ser que tenga pues digamos la parte de los DBA explícitos que algunos textos los más actualizados lo tienen, también que tengan así esas actividades prácticas que lo lleven como al muchacho a primero la parte inicial como a motivarlo

¿no? y la parte final como para poner en cómo se dice haber, eh valga la redundancia, ¿no? en práctica lo que ha aprendido, no, eh, porque de otra manera es como muy complejo que los chicos memoricen y memoricen a ellos les gusta algo que les llame la atención y que los, los, los motive y los haga recordar, eso sería como, pues desde mi punto de vista, no.

Vale, profe y amarrando o anudando con lo que sumercé decía anteriormente, pues el Ministerio de Educación ha establecido unos referentes de calidad eh ¿Cuáles son esos? bueno estándares, lineamientos, DBA ¿La pregunta es bueno sumercé, ¿cuál cree que es el objetivo de estos referentes de calidad? Es decir ¿para quién son o qué función tendrían?

Para mí es como orientar ¿no? toda la parte del proceso de enseñanza y aprendizaje ¿no? porque no es dar contenidos por dar, sino que lleven como le digo una secuencia, una coherencia y de todas maneras es importante que los chicos salgan con unas competencias específicas para enfrentarse a ese contexto, ¿no? eh igual en el bachillerato los chicos aprenden como de todo un poquito, pero ya cuando ya digamos alguno quiera enfocarse en aprender más de algo específico, pues todo eso le sirve ¿no? Y ya va a profundizar sobre algo digamos que más a gusto del estudiante, no sé si puede ser medicina, si puede ser ingeniería, pues ahí ya se va como por su línea, pero para mí digamos esos estándares, DBA, mayas son como una ruta, una ruta para ese proceso un orden y algo que estructura ese proceso.

Vale, profe y de alguna manera eso nos lleva como a la tercera pregunta es cierto que calidad no es lo mismo que pertinencia ya hemos hablado un poco de calidad de acuerdo con el contexto en el que usted está ¿qué significa que un texto escolar sea pertinente?

Eso sí bueno, digamos que es como algo más grande ¿no? y más complejo de lograr porque para mí que un texto sea pertinente significa que esté contextualizado a la zona ¿no? sino que dicen zona rural pero no tienen en cuenta que todas las zonas rurales no son lo mismo, cada zona rural tiene su particularidad, tiene su necesidad, tiene su cómo decir su fortaleza entonces es para mí es mucho más complejo de lograr y pues, por ejemplo, nosotros usamos los textos, no, pero no nos lleva eso a contextualizar, a sacar algunas cosas que de pronto, no son pertinentes, a cambiarlas por otras, a modificar cosas ¿no? Pero realmente eh lleva como a que el estudiante de alguna manera busqué que el aprendizaje, ósea, que se, que valore el aprendizaje que sea como su camino o la búsqueda de lograr algo mejor para, para él a través del aprendizaje no sé y buscar como su oportunidad de irse formando poco a poco.

Profe y cuéntenos así un poco ¿qué textos escolares está usted manejando en el aula de clase actualmente o ha manejado?

Pues digamos que en lo que es multigrado de cuarto y quinto manejamos los textos de Escuela Nueva ¿no? y los de sexto a noveno son los textos de post primaria, todo así como sus momentos ellos y el Colegio también trabaja así digamos, separa en tres momentos el A, el B y el C, por ejemplo, el A es toda la parte de saberes previos y motivación para el estudiante, el B es como la parte conceptual con diferentes tipos de actividades y el C es ya es la parte práctica y la parte de la evaluación, pero pues no solo es la evaluación de dígame qué es la célula ¿no? Por ejemplo, no, si no como que es como una evaluación del proceso ósea, digamos, la institución educativa se enfoca mucho en eso y en hacer esa evaluación de todo, de todo, no porque, pues a veces algunos estudiantes les va mal en la parte de contestar como tal en el examen pero digamos que en la parte práctica es demostrar los conocimientos o de pronto fue por nerviosismo, pero ya si usted lo saca el tablero y hace el ejercicio lo hizo perfectamente ¿no? entonces hay que tener en cuenta muchas cosas hasta de la parte emocional del estudiante porque puede ser que esté atravesando por una situación difícil y otra cosa es que los libros pues de todas maneras los textos que nosotros usamos no son como esa camisa de fuerza, no nosotros como docentes o por ejemplo en mi caso yo los modifico, si veo la necesidad de hacerlo de pronto si hay actividades que yo digo no los muchachos por ahí no, no me van a entender, no me van a comprender, entonces yo la cambio por otra el mismo tema sí, pero la, la, la cambio y así, o si veo necesidad, de pronto de reforzar el tema si veo que los estudiantes de pronto todavía no comprenden el tema entonces uno ingresa a otra actividad también ahí como para fortalecer esa cuestión, eso es.

Vale profe, en algún momento sumercé también nombró ciertos aprendizajes que no necesariamente son conceptuales, pero que sí son importantes que los estudiantes aprendan ¿Cuáles creen que deberían ser ese tipo de aprendizajes no conceptuales que deberían traer los libros De texto y que los muchachos deberían aprender?

Pues no.

Valores o así.

Desde mi punto de vista es muy importante digamos trabajar la parte de la empatía ¿no? Eh la aparte de proyectarse ósea el proyecto de vida para mí es importante porque yo noto que hay como ese desapego, esa desvalorización de la parte educativa ¿no? es como, como que a eso yo estudio como por estudiar ¿no? no de todos, de algunitos por ahí pero sí es importante cómo retomar esa importancia ¿no? de pronto actividades que me refuercen el trabajo en equipo para que evitar como las discusiones ósea discusiones no, formativas me refiero ¿no? de pronto tratar como de, de, de, de trabajar por roles no sé puede ser a el uno va a ser el relator entonces eso implica que ejerza una responsabilidad y que a su vez también trabaje la parte de comunicación, la parte de comunicación oral, escrita, argumentativa que es digamos, es tan importante hoy en día porque para debatir pues hay que, hay que saber y para eso pues requiere como todo espacio ¿no? ese contexto escolar que le permita, bueno, como esas posibilidades para practicar, diría, desde mi punto de vista.

Eh, profe en una zona rural que también tiene cierta tendencia de tipo indígenas, cuéntanos un poco más al respecto de esto.

Sí, realmente sí, De hecho, tenemos tres digamos grandes grupos indígenas eh y tenemos un colegio también cercano que es el no educativo de hecho pues digamos en la institución está, digamos se maneja la inclusión desde, desde ese punto de vista, ósea, cualquier estudiante, cualquier persona puede ingresar divinamente, no a, nadie se le niega digamos esa parte de formación ¿no? precisamente por eso hacemos tanto énfasis en la parte de la evaluación formativa ¿no? porque digamos que cada estudiante tiene como su ritmo de aprendizaje, entonces digamos si ellos pueden presentar algunas dificultades en la parte comunicativa, sobre todo porque ellos perdón, que ellos no son tan como expresivos como otras personas, ¿no? ellos son como más, más callados, más calmados, hablan más pausado entonces todo eso hay que tener en cuenta, vale y… Perdón, y que era que le iba a decir, y no Pues no Ahí, en el contexto no, no hay ningún tipo de digamos de discriminación o alguna cosa no, no.

¿Actos culturales que se estén desarrollando en la escuela?

Eh, sí, pues digamos que el colegio más o menos como desde el 2019 hizo una articulación con el Ministerio de Cultura ¿no? Y entonces ahí está la Escuela Intercultural de formación de música entonces ahí se incluyen digamos eh absolutamente todos los estudiantes y entonces ellos eligen como decir en qué instrumentos les agrada más lo mismo, digamos, trabajamos lo que es las neuronas también y eso hace parte tanto del proyecto como de la parte de jornada única que nosotros tenemos ¿no? Entonces por ejemplo ahí hay neuro deporte, ellos eligen qué deporte practicar, Por ejemplo, hay microfútbol, hay voleibol, hay baloncesto eh la otra es eh la neuro artes que ahí está el grupo de música, está La parte de teatro, está la parte de danzas, está la parte de bordado, de tejidos, de pintura Está en neuro ecología que le llama, se le llama también y eso es como para fortalecer la parte agrícola, porque la, la institución, pues es de modalidad técnico agroambiental ¿no? entonces, por ejemplo, los grados superiores lo que es decimo y once articulan con SENA Entonces en ese momento se hacen actividades, si están criando pollos entonces, pues todas actividades referentes a eso, pero también, pues se hacen procesos, transformaciones, por ejemplo, hacen shampoo o se hace jabón, ¿Eh? Bueno, hay muchas cosas ahí por hacer entonces Pues digamos que ahí la idea es que los estudiantes, no solo sea ver ciencias, matemáticas, eh no sé informática, sino que también sea eh buscar que les apasiona buscar que les gusta a ellos, pues eso sería.

No sé si le respondió la pregunta.

No, no, sí, sí, sí, Y esta información que nos ha brindado esta es muy interesante. Profe nos queda como dos preguntitas una que voy a hacer antes de la última, bueno y sumercé en su área que dicta Ciencias Naturales y educación ambiental ¿Usted cómo organizaría un libro que usted necesitará para trabajar? ¿Qué elementos debería tener ese libro? si a usted, por ejemplo, Le dijeran. Bueno profe, usted tiene un tiempo, vamos a dar tres o cuatro meses de libre de carga para que usted elabore su propio material ¿usted cómo lo haría?

Pues digamos que, si lo hago a mi gusto, yo lo haría muy colorido, no y muy con, digamos que, eh. Lo haría como con muchos mapas conceptuales para que no haya tanto tanta como letra por ahí, sino como síntesis de la información y con colores que resalten como lo más importante y niveles, no y conexiones no sé, imágenes, importantes las imágenes trabajaría mucho de la mano con los vídeos, ¿No? pesé que acá es difícil ¿no? Pero, Pero bueno uno se los descarga con anticipación, arma y su sala y lo, lo, lo hace, eh buscaría mucho actividades que les haga cómo ir más allá a los muchachos como indagar, eh poner en práctica como le digo lo, lo, lo que han visto en clase para ver si, si vamos ahí o hay que seguir reforzando el tema y también pues, como le digo importante a incluir la parte de, de, de empatía, empatía digamos con el otro Y con lo que nos rodea, ¿no? para el cuidado del medio ambiente eso sí nos falta mucho porque pues digamos que nos, cada uno de nosotros puede aportar en bien o en mal a cuidar nuestro entorno, de pronto ser muy específica y clara en los contenidos, no que sean como bien concretos, bien concisos Pues eso sería.

Vale profe interesantísimo bueno, ahora ya no tiene usted que elaborar un libro, sino bueno con los libros que usted tiene normalmente, ¿normalmente como usa los libros? Usted ¿con relación a la planeación, con relación al desarrollo de la clase y con relación a la evaluación? ¿Cómo, como usa usted los libros normalmente? Cuéntenos.

Bueno eh, bueno yo ya les había comentado antes en, en diferentes preguntas volvía a hablar de los libros, ¿no? Pero digamos que en su gran mayoría los uso no para seguir como el, la parte como de de, de contenidos que hay ahí ¿no? Pero sí tiendo a modificar las actividades porque pues yo digo a veces no esto es muy redundante o digo no esto no le va a interesar entonces le busco otra, otra, qué me supla la actividad que está en el libro, eh a veces les entregó el libro para trabajar, les voy explicando, otras veces no yo mismo voy como decir, bueno vamos a hacer esto y les voy explicando, como conté desde, desde de mi parte y los chicos van desarrollando, otras veces y veo la necesidad hago como una guía aparte independiente pero digamos cogiendo cosas del libro y cogiendo de otras fuentes ¿no? eso sería pues no.

¿Y ahorita en la pandemia ¿usted como hizo para, para hacer clase con sus muchachos cómo? Cuéntenos ¿cómo hizo usted?

Muy difícil no, porque digamos que se instalaron puntos de Internet, la institución instaló puntos estratégicos en varias veredas para que haya como, como que puede llegar a todos, ¿no? hizo horarios para la atención ¿no? Pues para que no hubiera aglomeración y todo, yo lo que hice fue guías no, no, con los libros exactamente porque vuelvo a lo del vocabulario, los chicos digamos tienen digamos esa dificultad para para comprender mucho de los términos entonces digamos uno estando ahí yo no se los cambio yo les dejo ahí les explicó allá, pero cuando no está uno presente y que a veces no había, se estaba caído en Internet o eso, entonces yo les hacía la guía igual y les cambiaba, digamos por sinónimos más cercanos a lo que ellos, digamos pudieran escuchar pero sí la mayoría fue a través de guías, ¿no? Y clases virtuales sí, pero pues digamos que era muy difícil llegar a todos precisamente por problemas de conectividad, entonces es más seguro también tener la guía lista ahí para que ellos digamos ya, ya digamos se enfocara, pudiera continuar el aprendizaje.

Entonces profe, básicamente usted dice que le tocó el papel y ¿usted les dejaba las fotocopias a los muchachos y ellos le devolvían la guía llena y usted la calificaba como hacía?

En los puntos los Internet digamos que como se establecieron puntos de Internet, De hecho uno de los profes digamos estableció, ahí en uno de los puntos de Internet o cercano por ahí, en esa época, entonces nosotros digamos, le hacíamos llegar la guía al punto de Internet por, digamos virtual y ellos allá tenían

acceso pues digamos ah impresora los chicos iban a ese punto, imprimían lo mismo la dejaba de trabajo, es los entregaban ahí ya sea para de pronto mandarlos para acá al pueblo, si alguno bajaba porque era muy difícil en esa época la movilidad, la gran mayoría diría que el noventa por ciento fue a través del punto de Internet, ellos se encargaban de escanear, de tomar fotos y mandar a cada docente para calificar y entonces yo les calificaba pues ahí ese era, era difícil, ¿no?, pero después me conseguí un lapicito en el computador y entonces ahí uno ya les iba rayando yo, a veces eso era otra cosa nos modificó a nosotros hasta el horario de trabajo yo a veces a las dos de la mañana les escribía al WhatsApp y les mandaba como decir las observaciones con la nota, o noticas de voz y ellos, digamos que algunos tenían como inte, digamos acceso como en la casa ¿no?, otros podían escuchar las notas de voz o los mensajes cuando llegaban al punto y se conectaban, pero tenemos estudiantes que viven en zonas donde ni siquiera hay energía entonces es bastante complejo.

No ha sido, Ha sido muy interesante todo lo que nos han contado profe eh, Creo que, pues con esta no queda más que agradecerle por la información que nos ha brindado eh, ya habrá el momento en que le comparta yo a usted los resultados de esta investigación, con las, porque usted se ha hecho entrevistas a varios profesores en varias partes del país, y coincidimos en varias cosas ha sido difícil la conectividad y el papel termina siendo fundamental, pero no cualquier cosa debe tener ciertas características, profe Leidy muchas gracias por su entrevista.

A usted muchas gracias por tenerme en cuenta y pues espero que le haya podido ayudar en algo.

No profe, ha sido bastante valioso lo que nos ha comentado y yo le agradezco nuevamente y cualquier cosa que necesite o algo de lengua castellana y corrección de estilo, alguna cosa no tenga reparo en escribirme que yo puedo si puedo, le ayudo.

Bueno señor lo tendré en cuenta.

Bueno profe Lady muchas gracias.

Igualmente, entonces que esté bien, hasta luego.

Terminamos la entrevista en este punto y muchas gracias luego y ahora en otro momento que le ponga otro correíto le ponga una llamadita.

Bueno, señor, que esté muy bien, hasta luego.

Profe, hasta luego.

M04-20

Ya listo, listo profe buenas tarde profesora XXXXXXXX.

Muy buenas tardes ¿Cómo estas Juan Gabriel?

Bien, eh profe por favor si es posible que sumercé se pueda presentar nos diga que institución educativa pertenece, el municipio al que pertenece, los grados con los que trabaja y el área en la que está trabajando.

Claro, claro que sí, mi nombre es XXXXXXXXXXXXX, trabajo en Restrepo, Meta en el municipio de Restrepo en la zona rural en el colegio XXXXXXXXXXXXX, soy licenciada en pedagogía infantil, especialista en comunicación educativa y magíster en didácticas de las lenguas, trabajo en el curso, con los cursos cuarto y quinto orientando las asignaturas de matemáticas, lengua castellana.

Bien profe la intención de esta entrevista realmente es indagar por el uso que los docentes de instituciones educativas rurales hacen de los textos escolares entonces la primera pregunta, la

primera pregunta tiene que ver con calidad, profe ¿Qué significaría o que es para usted calidad en un texto escolar?

Bueno que un texto tenga calidad pues para mí primero es que sea que tenga unos contenidos contextualizados y que sea también acorde a la edad de los niños a los niveles de desarrollo de los niños que también entra dentro de la calidad la parte estética como el color, el tamaño de la letra, el tipo de letra, ese tipo de cosas también favorecen muchísimo el texto y ayudan a que pues los estudiantes también lo sientan un poquito más como propio.

Existen, del Ministerio de educación nacional unos referentes de calidad sumercé ¿Nos pueden mencionar los que los que conocen y que nos pueda decir como para que son o cómo los utiliza usted planeación? por ejemplo.

Sí claro pues están los estándares, los lineamientos y los DBA. Los estándares pues son más generales y van más como por ciclos, pero luego llegaron los estándares básicos y nos dijeron bueno para este grado va estar esta, estos contenidos, estos aprendizajes porque se manejan términos de aprendizaje y pues orientaron un poquito más sin embargo pues son lineamiento, estándares y DBAS muy básicos ¿no? es como lo mínimo, mínimo, mínimo que debe saber un saber un estudiante y lastimosamente a veces solo nos quedamos con lo mínimo y por eso nuestra educación a veces falla un poquito porque no vamos más allá. Ahora pues también pues pretende como estandarizar la educación ¿cierto? hacer que todo sea lo mismo, pero sin tener en cuenta esas, esas realidades que viven nuestros estudiantes específicamente en las zonas rurales.

Vale, eh ya hablamos acerca de lo que corresponde calidad, pero calidad no necesariamente significa pertinencia de acuerdo con el contexto con el que sumercé trabaja que es una institución educativa rural ¿qué significa que un texto escolar sea pertinente? para usted.

Sí pues primero que tengan en cuenta el entorno, que tenga cuenta la edad de los estudiantes lo que te decía anteriormente y también los recursos que manejan los docentes como los estudiantes en ese lugar.

Profe y usted cómo, cómo le, como funciona, como hace para trabajar en el aula de clase con los textos escolares ¿tiene textos escolares específicos, le han entregado del Ministerio de educación o de la institución educativa algún texto?

Sí claro eh el Ministerio generalmente dota a los colegios públicos de algunos textos pero sinceramente casi no los utilizo yo recurro más a bueno, editoriales reconocidas que sabe uno que manejan estándares de calidad mucho más altos que de pronto los textos que nos envían a las instituciones públicas y que son un poquito más coherentes con todo el aprendizaje que uno quiere lograr con sus estudiantes, lo que tú decidas es la calidad no es solo enviar un texto y de pronto mandar estos son los contenidos temáticos y esto es lo que se hace sino ver otras ideas, eh uno como maestro en este momento pues siento que si son importantes los libros pero como para la parte de esa conceptualización más que para para empezar a ejercitar con los estudiantes porque ahí es cuando se da la descontextualización y porque no conocen el real entorno en el que están nuestro estudiantes entonces yo personalmente lo que hago es bueno en la conceptualización de pronto recordar uno maneja tantas cosas que necesariamente tiene que estar recordar las temáticas que van a ver con sus estudiantes, pero luego ya los ejercicios si los adecuó al contexto del curso, al entorno vivo en el que ellos están.

¿Es decir que a sumercé le toca adaptar generalmente material?

SÍ claro todo el tiempo profe.

Y sumercé ha hecho por ejemplo en la pandemia ¿usted elaboro guía de aprendizaje para los muchachos? ¿cómo hizo ósea como fueron sus insumos, como fue el trabajo?

Pues fíjate que en pandemia me ocurrió algo pues muy, muy, muy significativo para mi vida como docente, yo antes de llegar al colegio donde estoy venía también del municipio Barranca de Upía ese

municipio es un municipio pobre y con población flotante entonces realmente se ve gente con, de muy bajos recursos y la forma en que yo empecé a trabajar con ellos bueno, todo El mundo que haga mole con la tecnología que la video llamada entonces yo lo propuse y cuando vi de 30 niños se conectaban cinco, seis, algún día llegaron tres y llega un momento que la mamá me dice, que una mamá me dice **"profe que pena pero si le metía cargar el celular para la clase no tenía para la leche de esta semana"** entonces ahí es donde dice uno wow ¿en dónde estamos? ¿qué está pasando? ¿Por qué no todos tenemos las mismas oportunidades? eso ocurrió allá y bueno yo empecé fue a grabar vídeos y enviárselos por WhatsApp que era un medio un poquito más tranquilo más cercano a ellos podían ir a conectarse a una red wifi y podían descarga los vídeos que yo les enviaba, eh opte por los videos por explicar las guías ósea ponía las guías en mi celular y empezaba a grabar pantalla y a mostrarles parte por parte lo que tenían que hacer y a explicarles obviamente los contenido temáticos con ellos fue muy difícil y luego llegue a esta institución en donde estoy ahorita que a pesar de ser rural tiene muy buenos recursos, bueno los padres tienen buenos recursos algunos y pues que haya una clase con una conexión que de treinta niños se te conecten veintisiete el primer día te cuento que salí y se me escurrieron las lágrimas de ver la desigualdad y la brecha tan grande educativa que tenemos en nuestro país y estoy hablando de municipios que están a dos horas de distancia, entonces bueno no sé si me salí un poquito del tema pero.

Es importante profe porque precisamente en ese contexto es que realizamos el proceso de investigación, Profe bueno se acaba el tiempo de la entrevista hago la última pregunta ¿hay una serie de aprendizajes que no son de corte conceptual, sino que son por ejemplo valores y actitudinales qué tipo de aprendizajes de este tipo deberían aparecer en los textos escolares Según su criterio?

Bueno algo que de pronto ha empezado a aparecer en los textos es el trabajo el trabajo en equipo, bueno no es un valor pero siento que es algo que en este momento debemos estar trabajando, que eso, el trabajo en equipo fusionado con el trabajo de roles en el que cada niño es protagonista también de su aprendizaje y en el que cada niño se hace importante para desempeñar una función dentro de un equipo eso, eso fortalece la autoestima, fortalece los aprendizajes también hay un proceso ahí, allí de andamiaje cuando uno sabe más que el otro pero como estamos trabajando en equipo venga le explico y miramos como sacamos adelante entonces para mi es fundamental el trabajo en equipo, lo trabajo mucho en mi curso, el trabajo de andamiaje también cuando hay niños que de pronto son más avanzados que otros, qué otros y pueden aportar a este desarrollo, qué valores adicionales, no me, el tema de él del ser autodidacta también lo debemos enseñar a nuestros niños a consultar en la red a veces nos desvinculamos de eso y decimos no pero no les damos herramientas a ellos para coger toda esa información que hay en la red y empezar a decir bueno esto me sirve, esto no me sirve entonces si para ser muy críticos con la información que se maneja en las redes eso me parece que falta bastante abordarlo en los textos, eso no se maneja, que desde pequeño se puede hacer, desde un nivel muy básico podríamos empezar a extraer información de internet y enseñarles que información es veras y cual otra no, eso seria.

Vale profe y nos queda como para un último momento, Último normalmente entonces ya me decía usted que no utiliza generalmente textos escolares o no…

Para la conceptualización de pronto para la conceptualización y para la planeación, venga a ver este porque normalmente le muestran a uno la parte de planeación del docente, entonces esto pertenecen a este DBA o hace parte de este estándar y bueno ahí uno se va guiando para no irse también como por las ramas y perderse tanto en lo que te digo que no los utilizo es casi siempre en los ejemplos o los ejercicios que pongo, yo soy creadora de mi propio, de mis propios, de mis propias actividades no me gusta casi copiarme de los libros.

Bueno profe y ya la última ¿qué sería un texto ideal para usted ósea como por ejemplo en el área que usted dicta que debería o cómo debería ser un texto ideal? así como rápidamente de acuerdo con el contexto, de acuerdo con la situación, en la asignatura que está.

Un texto siento que bueno las editoriales se van a nivel nacional obviamente pero sí deberían ser un poquito más particulares hacia dónde van a llegar, entonces un texto ideal para mí, sí es que reconozcan el contexto y acá perdón meto una anécdota alguna vez trabajando en un municipio de Cundinamarca que se llama El Colegio me decía, les, llegue yo toda citadina de Bogotá y les dije no y entonces el centro comercial y que letreros vemos en el centro comercial y resulta que ellos no sabían que era un centro comercial nunca habían salido del municipio entonces **"profe y ¿Qué es un centro comercial?"** entonces fíjate como uno también de maestro peca muchas veces en eso más aun un texto que va a llegar a muchas personas por lo menos debería conocer un poquito el contexto local y ejemplificar desde el contexto local importante que haya un texto para, para el docente eso me parece una buena estrategia por lo que te digo lo ayuda a ubicarse en dónde está, en que desempeño está abordando, en que aprendizajes, eso es importante. Que tenga ejemplos, que tenga trabajo en equipo, que maneje el ejercicio por roles, que haya también una parte de autoaprendizaje y de lo que te decía antes de verificación de la información que se maneja en redes la veracidad de la información, no sé si soy muy ambiciosa pero tal vez eso, eso sería como lo que yo pediría en un texto una conceptualización clara, no voy con, no voy, nunca he ido con el enredarle el conocimiento a los estudiantes yo siento que hay que hacérselos simple, hay que hacérselo experiencial salgan y vean y cojan y midan eso, es importante que el ejercicio no sea el de coja el lápiz y mídalo acá y ponga en el este, Si no vaya salga a su colegio más si es en la parte rural pues tenemos muchísimo espacio vaya y explore su contexto y tome medidas en el caso que estemos hablando de unidades de medida, vaya y tome las medidas de una ventana, del patio de su colegio entonces si sacarlos del aula las enseñanzas fuera del aula a veces son más significativas para los niños que dentro de la misma aula.

Bueno profe muchas gracias se va a acabar la llamada ya le escribiré por WhatsApp le agradezco mucho profe esto ha sido muy interesante y pues cualquier cosa que sumercé necesite de alguna cosa que yo le pueda ayudar también cualquier cosa que necesite me escribe.

Bueno Juan Gabriel muchísimas gracias.

No a sumercé por esta entrevista muy amable por todo.

Bueno que estés muy bien.

Bueno.

H01-39

el ejercicio consiste primero como le había comentado profe he sumercé pues presentar su nombre, la institución educativa a la que pertenece, los grados que tiene, especificar que es una institución educativa rural y ya empezamos con las preguntas.

¡Ok!

Listo profe entonces ya, ya está grabando.

¿Listo?

Si, si, si ya, ya puede cuando quiera

Bueno, buenas noches mi nombre es XXXXXXXXXXXX , soy docente de institución educativa XXXXXXXXXXXX, eh laboro hace dieciséis a voy para dieciséis años laborando en la sede del Batán, zona rural del municipio de Garzón soy docente multigrado, tengo todos los grados desde prescolar hasta grado quinto, todos el tiempo he tenido esos grados y aunque el modelo pedagógico de la institución es Escuela Nueva pues no se lleva como tal, es un modelo pedagógico que toma de muchos otros modelos pero que realmente definido como tal, no está, ¿listo caballero?

Y profe ¿Cuántos estudiantes tiene usted en su aula de clase?

Este año solo tengo diecinueve.

¿Diecinueve estudiantes de todos los grados desde prescolar hasta quinto?

Sí señor.

Bueno profe, profe una pregunta ¿usted pues utiliza libros de textos en su aula de clase Y Qué libros de texto utiliza?

Si utilizo algunos, pero en realidad no me rijo por uno definido como tal, no.

Entiendo, ¿tiene material del PTA, del programa todos a aprender?

Sí tengo una parte del material, porque soy de una sede que no se encentran focalizadas.

A sumercé tiene una sede que no es focalizada, ya.

Pero nos capacitan a todos.

Les dan capacitación, pero no les entregan material.

Exacto.

Ya profe Y entonces sumercé ¿cómo hace con todos los grados?, que ¿Cómo usualmente desarrolla su clase? Prepara usted.

No pues realidad que la clase, utilizo una parte por decir de cartillas de Escuela Nueva me voy por otros textos que manejo que se llama también la Casa del Saber, tengo unos de libros del Santillana, eh estructuro mis clases con elementos sacados de internet, organizo talleres, guías por decirlo así y también trabajo mis clases por una página web que tengo que los muchachos acceden aquí , con un internet que tengo en mi propiedad, y hemos venido trabajando; Es decir no tenemos en sí, un material establecido , lo único que yo busco es que alcanzar las temáticas, y más que las temáticas lo que voy a buscar es desarrollar la competencia, ¿no? en el estudiante, entonces yo lo que busco es como ese material que sea pertinente para esa competencia, pero en sí, no tengo nada definido.

Bueno profe, una pregunta que me está aquí como arrancando, pues uno espera que los materiales sean de calidad, pero la pregunta es ¿y que sería la calidad en un texto escolar? Por ejemplo, si usted tuviera que, si a usted le dieran la oportunidad de elegir entre diversos materiales ¿cuál serial un material de calidad según su criterio?

Bueno para mí un texto de calidad es aquel que lleva al estudiante aun escenario a donde él tiene llegar a un punto crítico , donde él tenga que razonar sobre conocimiento que él tiene, y como va a emplear ese conocimiento que para solucionar una situación de su entorno, porque realmente de nada sirve tener un conocimiento si no es aplicable, entonces para mí sería un texto excelente el que logre y que venga estructurada de esa manera, que lleve a el estudiante a que se centre a un mundo de soluciones y plantee una salida a una problemática establecida.

Profe bueno. Eso ya nos va a dar pie para una pregunta más adelante pero antes de esa pregunta, existen unos referentes de calidad lineamientos foliculares, que, en los gráficos de competencia, derechos básicos de aprendizaje, ¿usted que entiende por referentes de calidad y como hace uso de ellos en su planeación escolar?

Eh mire nosotros por lómenos yo pertenezco a el área de tecnología.

Sí.

Eh nosotros sabemos que los lineamientos, son en sí son las directrices, que nos marcan que es lo que nosotros vamos a orientar a el estudiante también teniendo en cuenta el contexto del estudiante pero también los contenido que debe abordar a el estudiante pero más que contenido, competencias que debe saber el estudiante desde por decir desde el amazonas hasta la guajira que sería un conocimiento general, son como las pautas generales que debe saber un estudiante , que diría lo que disponen los lineamiento y los estándares pues también es otro referente que nos da como las , como la estructuración de que elementos debe abordar el estudiante y pero lo que ha salido que me parece que es más puntual son los DBA o los derechos básicos de aprendizaje que en ultimas no está diciendo que elementos académicos tenemos que brindarles para que este en cierto nivel, entonces para mi serían los referentes los lineamientos luego estándares y los DBA.

Profe y sumercé por ejemplo es disciplinal es del área de tecnología me dice.

Sí señor.

Es su carrera de formación, ¿cómo hace usted para desarrollar clases en el área que no es disciplinal? por ejemplo, ciencias, ciencias sociales ¿Cómo lo organiza usted?

Entonces lo que pasa, pienso es que es una ventaja porque yo inicie siendo docente de básica primaria.

Ya, ya, ya.

Después hice mi especialización y todo, Pero lo que uno realmente busca cuando está trabajando con los seis grados a el mismo tiempo es que, yo llego y por lo menos en un grado estoy iniciando tema, en otro grado estoy desarrollando el tema, en otro grado estoy evaluando el tema y también manejo con los estudiantes la el sistema de monitoreo, el de quinto está en la posibilidad de colaborarme con todos los grados inferiores a él, el de cuarto con inferiores a él, tercero con inferiores a él, segundo y primero con los de prescolar, entonces todos trabajamos en cadena.

Todos respondiendo al mismo, al mismo objetivo.

Exacto, que, aunque en cierta forma no debería ser así porque nosotros sabemos muy bien que los estudiantes aprenden a un mismo ritmo, pero si nosotros nos vamos a mirar un plan de aula, a usted un rector un coordinador lo que le revisan es la temática que tenga dispuesta para ese periodo, lo mismo que el ICFES o la prueba saber, ellos evalúan un contenido que se supone los estudiantes ha logrado entonces casi no se respetan los ritmos de aprendizaje como tal.

Digamos como una paradoja ¿cierto?, porque en escuela nueva o en escuela rural o con lo menos flexibles el ritmo de aprendizaje es fundamental pero el hecho que termine el año escolar y que el niño tenga que promover se genera una dificultad en ese sentido.

Exacto, y es que incoherente por que el estado dice una cosa pero hace lo contrario, entonces yo soy de los que me gusta llevar a los muchachos a un punto en donde todos tienen que ser autónomo, yo acá oriento, explico pero no soy el policía que debo estar al pie, ya hizo no hizo, no , lo que no ha podido entender no ha podido resolver va preguntando vamos avanzando, porque es que el hecho de ser docente es crear autonomía en el estudiante , porque tanto usted como yo nadie pasa al pie de nosotros diciéndonos las veinticuatro hora que debemos que hacer, y lo que realmente tiene lógica es que el conocimiento de pronto adquirimos debe ser funcional , debe tener un resultado en una acción que nosotros debemos ejercer.

Por supuesto, profe va otra pregunta ¿en el contexto rural en el que usted se encuentra eh un contexto multigrado de una vereda que sería la pertinencia o como debería ser un texto escolar pertinente para ese contexto escolar?, ¿cómo debería ser el texto escolar para ese contexto?

El texto, pues mira que pienso que aplica tanto para lo urbano como para lo rural, no le tendría una distinción especial por ser rural porque pienso que el estudiante de lo rural tiene las mismas

posibilidades que el del zona urbana, incluso el de la zona rural observa más procesos a nivel de medio ambiente, proceso de reproducción , está inmerso en una situación donde todo el tiempo hay conteo, donde todo el tiempo hay una observación directa sobre los fenómenos que ocurren entonces pienso que debería ser un texto o informe para todos, porque cuando el estado evaluado desde la pruebas saber pruebas ICFES por decirlo así el no da una prueba para lo rural uno para lo urbano, es estandarizada.

Ok profe, bueno hay normal mente uno cuando desarrolla clases, desarrolla unos aprendizajes contextuales y procedimentales, pero hay otros tipos de aprendizajes que no necesariamente son explícitos pero que, si son fundamentales desarrollar sobre todo en contextos rurales, estoy hablando tipo valores y cosas de esas, ¿qué tipos de aprendizajes no conceptuales deberían encontrarse en un texto escolar y porque son fundamentales?

Pues ya haría la parte axiológica porque es algo muy bien que muchas veces hay textos que están elaborados y estructurados solamente desde la lógica y el objetivo académico, recordemos que nosotros no solamente somos parte académica sino que somos consumar elementos, que si la base del ser humano como tal es lo axiológica, entonces sería fundamental que un texto por decir siempre que hablamos por decir de una situación problema matemáticas siempre hablamos de problemas porque nunca sale un valor ,entonces para mi realmente todo debería centrarse en los valores.

¿Qué tipos de valores se necesitaría reforzar en el contexto rural en el que usted se encuentra?

¿Aló?, ¿profe?, ¿profe? ¿Me escucha? ¿Profe Jhon?, ¿aló profe?, ¿profe me escucha? ¿Profe no le escucho?, ¿aló profe? ¿profe?

Que pena hombre, pero es algo mala la señal

Tranquilo, tranquilo, que eso es totalmente entendible totalmente. Te entendible, profe, ya nos quedan dos preguntitas como para ir terminando la, la entrevista. Estábamos, estábamos, básicamente hablando de los aprendizajes, que no son, no son, digamos no conceptuales. ¿Su merced hacía referencia al componente Axiológico, cierto? ¿Y yo le preguntaba que qué tipo de valores se necesitaría, reforzar o desarrollar en el contexto rural en el que usted se encuentra? Cómo y cómo que de que valores. Podríamos decir que carecen los muchachos, lo que deberían traer los textos y que reforzarán el trabajo.

¿Aló? Profe.

Te escucho.

Ya, ahora sí, voy a intentarlo por última vez, el profe bueno, él. Entonces estábamos en la última parte de la última últimas dos preguntas y hablábamos acerca de los valores. ¿De qué deben traer los textos escolares que son necesarios según su contexto? ¿Eh cuáles valores cree usted que deberían reforzarse en el contexto en el que usted se encuentra?

Primero la responsabilidad, honestidad Y puntualidad, Responsabilidad del hecho de cumplido con la actividad que le asignan, honestidad que haga yo realmente el trabajo y lo que yo pueda hacer evidencia lo que yo sé y he podido aprender, porque cuando otros hacen mi trabajo no estoy diciendo eso consigo mismo y puntual para cumplir con la, Con las metas establecidas dentro de los tiempos dados.

¿Eh? Hubo, ¿hubo mucho caso de tareas que las hacían los papás? Profe ahorita por la pandemia.

Exacto, sí señor.

Uno, uno a veces, como que le da vueltas porque los papás hacen, les hacen las tareas porque todavía tienen como la idea de que responder por responder es entregar por entregar. ¿Cierto?

Muy cierto y lo otro es que la gente no se da cuenta que en el momento que le hacen actividad estudiante, el estudiante está dejando de aprender, y está oyendo en ese escenario, donde le estamos diciendo en pocas palabras, que no es capaz de no sé, no es competente para realizarlo Y no lo somos, no lo están fortaleciendo.

Sí es bastante, es bastante. Interesante porque todavía estamos en una mentalidad social, que lo importante es como entregar el producto y no el resultado, ¿no? Y la idea de la educación es más el resultado que el producto mismo.

Totalmente.

Bueno, profe, y vamos con la con una última pregunta, ah bueno, Ya me había comentado usted que en concreto no tiene una guía de escolar o un texto escolar que le hayan entregado o que siga, ¿Pero normalmente usted, como usa los textos escolares que tiene? Como consulta, cómo recursos, que otros recursos se utilizan para para sus planeaciones, Para el desarrollo de la clase y para la evaluación.

¿Aló?

¿hola? sí, sí, sí, Listo, profe vamos con la con la última pregunta Ya me había dicho que no tiene unos textos escolares. Específicos o que usted no se no sigue un texto escolar específico, una cartilla especifica con una planeación. Pero normalmente, como usted, utiliza los textos escolares que tiene como consulta, Para sacar de actividades. Como, ¿cómo funciona eso en la planeación, en el desarrollo de la clase y en la evaluación?

¿Eh caballero me puede repetir la pregunta, ¿sí? Es que no le escuche nada.

Bueno aquí la estoy proyectando, profe no sé si está bien de la pantalla es la última la última pregunta que tenemos, normalmente lo que yo le decía o le preguntaba es bueno sumercé me comentó que no tenía un texto escolar en específico, no tiene unas cartillas en específico.

Exacto.

Pero como usted usa los textos escolares que tiene de su biblioteca, eh como consulta para planeación, para la para actividades o para la evaluación. ¿Cómo funciona eso, como los utiliza?

Mira, Eh Algunos textos que utilizó en la parte de la planeación de la clase como tal. Otro lo utilizó para la parte de la evaluación de los saberes de que tanto aprendió el estudiante o que tengo que hacer yo como docente, también desde.

Cu04-56

Voy a empezar a grabar profe eh, ¿aló? ¿Aló? ¿aló, aló? ¿aló profe me escucha?

Sí señor ya lo escuché, es que se había, se había caído mi conexión un momentico.

Ah okey, vale, estaba compartiendo yo la, en la pantalla las preguntas como para que sumercé se pueda ir orientando, pero igual es como lo mismo que ya habíamos hablado anteriormente.

Perfecto.

Listo profe entonces eh nuevamente profe si es posible, muchas gracias, muchas gracias por su amable atención a este, a esta entrevista sobre todo porque no es fácil para pues uno encontrar un espacio que le permita pues como contestar algunas preguntas, sobre todo, sobre el oficio

docente que a veces somos tan cuidadosos con ello y sobre todo cuente en su experiencia con el uso de textos, profe si es posible nos pueda contar su nombre y el, la institución educativa a la que pertenece.

*Claro sí señor bueno mi nombre es XXXXXXXXXXXXX soy docente en el área de física y este año tengo unas horitas por ahí de catedra de paz, en la Institución Educativa XXXXXXXXXX en el municipio de Viotá, Cundinamarca.

Bien profe eh la idea de esta entrevista es como un poco conocer la perspectiva que los docentes tienen al respecto de los usos, del uso de textos escolares sea que lo se utilicen en el aula de clase o sea que no los tengan como por ejemplo sucede en su caso digamos que usted no tiene un texto en específico para el desarrollo de su clase sin embargo pues la intención o la idea o el objetivo de esta investigación es poder identificar cómo cuáles deberían ser las características mínimas que un texto, que un texto para educación rural lleva y entonces la primera pregunta a la que, a la que. (voy a conectarme desde otro celular porque como uno no sabe que se caiga cualquiera de las llamadas entonces voy a conectarme también desde el otro) la primera pregunta tiene que ver con la calidad yo le haría la siguiente pregunta profe ¿Qué entiendes sumercé por calidad en un texto escolar qué es la calidad de los textos escolar?

Para mí la calidad del texto escolar debe ser un texto que inicialmente pues traiga material de apoyo, traiga varios ejemplos, la mayoría de los textos que pues yo he consultado traen uno o dos ejercicios máximo de ejemplo y son ejemplos muy básicos y no a profundidad por ejemplo ejercicios que requieren un esfuerzo o un desarrollo mental fuerte tanto el docente como del estudiante, debería ampliarse un poco más esa parte, dos reforzar el tema de las pruebas estandarizadas o las pruebas saber porque pues si los han venido trayendo pero muchas veces no traen la respuesta entonces uno no tiene cómo hacer esa retroalimentación o si hay alguna percepción que uno tiene con los estudiantes de pronto es otra respuesta a la que le están ofreciendo pues uno no tiene como argumentarles a ellos y pues esta generación de muchachos piden mucha argumentación, ellos siempre tienen el por qué por delante ósea ellos no es de los que vulgarmente perdón la expresión come entero sino que ellos quieren saber el porqué de las cosas, también sería bueno que trajeran ejemplos o trajeran cosas que ellos vivieran en su día a día, muchas veces traen cosas que de pronto ellos en ningún momento van a poder conocer pues sea por sus ingresos, bien sea por su mismo proyecto de vida, bien sea por el entorno en el que ellos viven todos los días entonces esos ejemplos deberían ser también en un lenguaje mucho más cercano para ellos o que tuviera elementos que ellos puedan ver en su entorno Entonces eso sería importante, pues también hay que aclarar un poco qué tener un texto escolar para chicos rurales yo creo que es un reto bastante alto porque pues todos los territorios tienen sus particularidades y todos tienen sus detallitos que de pronto no sería bueno dejar un texto estándar para todo El Mundo sino tratar de buscar ese tema, lo otro pues hay muchos colegios que no cuenta con recursos suficientes o no tienen ni siquiera los espacios para hacer una práctica y por ejemplo en mi caso la ciencia natural es una asignatura que donde uno pueda realizar o desarrollar una práctica puede darles más luces y más conocimientos a estos *muchachos de los fenómenos físicos pues mirar un fenómeno físico también es bueno que traiga de pronto pues algunas prácticas con temas o con elementos perdón con materiales que ellos puedan conseguir en sus casas y que les puedan permitir tanto al docente como al docente desarrollar estas prácticas.

Bien profe muchas gracias, bueno hay una segunda pregunta que tiene que ver con los referentes de calidad y cuando hablamos de referentes de calidad estamos hablando de lineamientos, estándares, derechos básicos de aprendizaje, pues la pregunta es profe, bueno ¿usted que entiende por eso referente de calidad para que son y de alguna manera usted como los utiliza en su planeación curricular?

Bueno yo sé que el Ministerio ha hecho el trabajo donde están los derechos básicos de aprendizaje o DBA de Ciencias Naturales y los estándares básicos, al inicio del año nosotros en la primer semana de desarrollo institucional nos reunimos por área revisamos los temas y apostamos esos temas acordes bien sea de los DBA o bien sea, y también perdón, bien sea no sino también he acorde a los estándares básicos

de desarrollo que emite el Ministerio, en este momento yo se que hay una segunda versión de DBA para Ciencias Naturales pero no he podido conseguirlos, sé que estos son base o se utilizan como el termómetro para crear las pruebas saber pero creo que hace falta mucha información o falta más capacitación hacia los docentes de cómo se debería hacer ese seguimiento porque hace algún tiempo asistí a una charla que dicto editorial Santillana sobre la interpretación de los resultados pero pues no fue tan clara fue algo muy tedioso de cómo interpretar los resultados y cómo crear las estrategias a partir de los resultados y cómo eso se traduce en los en los estándares o en los mismos DBA.

Vale profe, una tercera pregunta tiene que ver con la pertinencia, yo me imagino que para usted también será la misma percepción que yo tengo, calidad no significa necesariamente pertinencia es decir hay textos como por ejemplo los de Mc Graw Gill uno puede decir que son textos de altísima calidad.

sí señor.

Pero no significa que sean pertinentes para el contexto rural, eh profe para usted ¿Qué significa que un texto escolar sea pertinente para el contexto rural o como debería ser un texto de pertinente para un contexto rural?

Retomo un pues, un argumentó que le había mencionado antes al profe Juan Gabriel es el tema de los ejemplos o el tema de la información que llega, ósea debe ser algo que esté contextualizado o que se maneje del mismo vocabulario o del mismo léxico que maneje a las comunidades para que sea un poco más ameno o más cercano a la persona porque ósea muchas veces colocan situaciones o colocan lugares que a muy duras penas la gente conoce o de pronto nunca van a llegar a conocer porque no es por ser de pronto excluyente pero hay personas que de pronto no van a poder llegar a esos lugares a conocerlos por sus ingresos, por su situación familiar o su misma situación económica.

Otra pregunta que me quedó colgada de la pregunta anterior profe ¿usted utiliza textos escolares para su aula de clase específico, algo específico o cómo utiliza los textos escolares? digamos consulta de uno toma de otro, ¿cuándo usted realiza la planeación o cuando usted realiza su práctica docente?

Bueno pues yo tengo tres textos que utilizó, acá los tengo que son los que me sirven como referentes, mentiras cuatro, tengo uno que es un clásico de la física es Investiguemos tengo este otro que.

yo estudié con investiguemos ósea yo hice mi bachillerato con investiguemos de Voluntad ¿no?

Sí señor, tengo esta física de editorial Normal etapa uno, tengo este otro de Educar este es un libro creo que si no estoy mal lo manejar la Secretaría o el Ministerio y pues yo tomó información de los textos a veces hago consultas también web porque lo que le digo ósea uno ve que no hay suficiente ejemplos, hay algunos problemas que de pronto no van, o los problemas que aparecen en los libros no incrementar el nivel de dificultad de forma progresiva sino que explican, o ponen dos ejercicios muy sencillos y ya después ponen unos muchísimo más complejos y pues los muchachos a ratos tienen muchos vacíos a nivel teórico y a nivel conceptual y pues uno ponerse a hacer eso es pues frustrarlos de cierta manera, eh dentro del aula los muchachos no cuentan con textos acá en el colegio de Ciencias Naturales como tal hay algunos, algunas áreas por ejemplo matemáticas y lengua castellana ellos sí tienen libros pero pues son las únicas realmente el resto ninguno más tenemos textos de apoyo textos de apoyo o textos guía para los estudiantes entonces nos toca a partir de utilizar guías, utilizar tablero, talleres que se les entrega a los muchachos y pues de cierta manera pues uno les pide un apoyo económico pues de todas formas pues la hojita o la impresión tiene un costo, pero uno trata pues de hacer un costo razonable a los ingresos de los estudiantes.

Profe y ahí me asalta otra duda o digamos que es una duda que tiene como cara de dos preguntas, he bueno cuando usted organiza sus guías entonces lo que entiendo es qué saca de un lado saca del otro, hace diversas consultas para organizar una secuencia didáctica que usted

considera cuénteme más, cuénteme un poquito más al respecto En este sentido y la segunda de una vez ¿usted como hace porque por ejemplo en física usted puede decir bueno esto no esto más o menos porque es su área de disciplina pero como hace por ejemplo en la catedra de la paz que tiene que no me imagino que no es su disciplina pero tiene que dictarla, cómo hace en ese caso?

Bueno en física pues yo busco arrancar pues explicando un concepto o definiendo el concepto luego pasó eh a desarrollar un ejemplo donde se explica paso a paso cómo se hacen las operaciones y trata de hacerlo lo más desmenuzado posible por qué pues uno se ha dado cuenta que la población tiene unos problemas bastante fuertes en el tema y de comprensión de operaciones matemáticas básicas y luego se deja un taller con ejercicios básicamente de física, realmente preguntas conceptuales casi no he metido este año, el año pasado cuando hacíamos las guías para trabajo virtual si tenía unas guías con preguntas, donde habían preguntas conceptuales, donde habían ejercicios yo creo que me toca retomar un poco esa parte de utilizar más las guías con los estudiantes. En catedra pues hay un plan de área que diseño un docente de ahí voy mirando los temas y voy buscando actividades o voy desarrollando algunas actividades que pueda de pronto asociar con ese tema un es un reto porque no es fácil ósea uno tiene que mirar quienes puede meter por qué o sea no maneja el tema tan fácilmente, tan fluidamente como la física eso también se siente pues como maniatado, se siente que no sabe qué más a hacer ósea es bastante complejo.

¿Cuántas horas tiene? perdón la pregunta ¿cuántas horas tiene de catedra de la paz?

E…tengo este año tengo una hora con grado decimo y tengo una hora con grado once.

Debe ser todo un reto de todas maneras porque evaluar en una sola hora actividades y todo eso no debe ser tan fácil.

No.

Sobre todo, preparar material porque no es que haya mucho material sobre catedra de la paz tampoco ¿no?

No, no, realmente no hay unas cartillitas por ahí que en algún momento creo que elaboro Santillana también, pero pues son muy básicas, dan un par de tipcitos y un par de temas y ya, pero así algo a profundidad no.

Profe bueno esto es aparte de la entrevista yo estoy desarrollando con un equipo de la universidad de la sabana un material sobre cátedra de la paz, no creo que esté listo este año pero cualquier cosa cuando yo tenga alguna, algún material de esos ya más o menos listo lo voy a compartir porque puede servirle no solamente a usted sino a sus compañeros y tiene que ver con lecturas de la época clásica de textos clásicos que pueden servir, bueno volvamos a las preguntas eh profe, a bueno ya hablamos como la pertinencia también es cierto que cuando uno por ejemplo está en el aula de clase desarrolla otro tipo de enseñanza o trasmite algunos otros aprendizajes que no necesariamente son conceptuales ¿Qué tipos, que tipo de aprendizajes no conceptuales debería tener un texto escolar y que sean pertinentes o apropiados para el contexto rural?

Yo creo que… me puso a pensar esa, en el ser de la, en el ser de los de los muchachos.

si por ejemplo hay lo que corresponde a valores, lo que corresponde a percepciones de las cosas, lo mismo que por ejemplo hablamos de la cátedra de la paz hay aprendizajes que no necesariamente son conceptuales que uno espera que sean de otro corte.

Pues yo creo que algo que se debe reforzar mucho en esta generación, no sé por qué se ha ido perdiendo y sin llegar a pues generar juicios de valor o algo así es el tema de la honestidad y el tema de sí yo creo como que cierra mucho el tema de la honestidad porque los muchachos hacen fraude y para ellos es algo muy normal ósea para ellos hacer el fraude copiarse, eh coger el trabajo de otro compañero y copiarlo tal

cual y ni siquiera sentarse a detenidamente a mirar que fue lo que hizo el compañero eso les pesa no sé por qué, de pronto pues acá se ve mucho acá en el colegio esa situación, el tema también un poco pues no sé porque también el trabajo en equipo les cuesta a ratos, ¿qué más eh visto yo? la responsabilidad también hay veces les pesa mucho, siempre tienen la excusa para algo, no entregan las cosas a tiempo, se está dejando todo para última hora ósea como que viven día a día pero no van más allá como de planear alguna cosa, como dedicarle tiempo Eh eso es como lo que yo he percibido acá, no sé si sea generalizado con chicos tanto de ciudad como del campo, pero si es algo, es un patrón que se da mucho o no sé si también sea en temas de crianza que de pronto a los padre les falta estar como más atentos a este tipo de patrones de crianza, de conductas de crianza, porque ósea los muchachos muy desinteresados y pues o también si sea el mismo sistema, por qué pues como ahoritica en el colegio en caso de que ellos no tienen que *cancelar ningún tipo de costó pues también como que los tranquiliza de que pues ellos van a tener siempre el sistema educativo y pues para ellos eso no es una presión.

Tiene el micrófono apagado.

Y ya como, como que esta pregunta también como que ya la habíamos abordado de alguna manera, bueno pero la repito nuevamente como por si tiene alguna otra idea que se le ocurra en este instante ¿normalmente como usa usted un texto escolar en su planeación y en su ejercicio docente y también en la evaluación, es decir como qué papel juegan los textos escolares en su trabajo? Contando pues de que usted no tiene un texto base como sucede si en otras asignaturas.

Pues nosotros eh, después del ejercicio de planeación que hacemos con los compañeros de área eh pues ya quedan definido los temas que se van a ver en el año, los cuales pues quedan alineados a los DBA y a los estándares, yo utilizó los textos para mirar é definiciones, conceptos, fórmulas como tal, sacar ejemplos y uno que otro ejercicio que aparezca ahí aunque pues la verdad yo casi siempre buscó los ejercicios en internet ósea muy poco utilizo los ejercicios que aparezcan en los libros para, ¿para qué? para, para colocarlos en los talleres que hago con los muchachos y las evaluaciones e… trato de utilizar los mismos ejercicios que deje en el taller para que ellos los puedan hacer en sus evaluaciones y les colocó preguntitas adicionales, este año cambie o varíe la forma de evaluación, antes no les hacía preguntas conceptuales ahoritica este año sí, perdón, este año si estoy haciendo preguntas conceptuales en las evaluaciones para los jóvenes.

Tiene el micrófono apagado.

Sí, eh profe no pues con esto terminamos yo estoy muy agradecido de su participación, han sido respuestas muy valiosas como se lo comenté la primera vez que hablamos, que sumercé me, me dice, que tipo, como, como así, que como, algo así como que tan, que significaba lo que yo decía que eran pertinentes o puntuales si es que estaban mal hechas o si es estaban bien eh, no son preguntas, son respuestas. la idea es que haciendo un sorteo entre varios docentes pues uno pueda sacar como un perfil de algunos aspectos generales que se deben tener en cuenta en el momento de elaborar textos escolares sobre todo para contexto rural, siempre uno tiene idea de que los textos escolares los hacen pues desde una ciudad, con unos profesores de ciudad que tienen poco o nulo conocimiento del campo o de las zonas rurales o semiurbanas como en las que usted esta y que no tienen en cuenta como las voces de los docentes entonces por esa, por eso estamos como haciendo este sondeo. Muy agradecido con su participación le enviare por correo electrónico el consentimiento para que sumercé me haga el favor de regalarme una firmita y cuando se necesite alguna cosa de material o de corrección de estilo o si por ejemplo a usted se le ocurre que con sus muchachos de grado once haya un ejercicio de lectura critica que podamos organizar en una jornadita de trabajo aquí por Zoom yo no tengo ningún problema.

Perfecto profe muchísimas gracias.

Bueno profe muchas gracias, muy agradecido y pues encontraremos otro momento tal vez donde podamos charlar.

Perfecto profe Juan Gabriel muchísimas gracias.

Bueno profe hasta luego.

Hasta luego buena tarde.

B22-44

la idea está de este encuentro profe y la idea es como que podamos hacerlo en un asunto de 15 a 20 minutos máximo compartir con sumercé unas preguntitas acerca de la percepción que usted tiene acerca del uso de textos escolares y su con relación a la planeación, con relación a la calidad yo voy a compartir, ya le había compartido a sumercé unas preguntas, pero de todas maneras voy a volverlas a compartir para que las tenga usted y las pueda ir viendo y sobre eso vamos charlando profe

Listo

Listo profe, entonces nuevamente si es posible me regale su nombre, el grado en el que usted trabaja, la institución educativa para iniciar

El profe me dice cuando ya podamos empezar

Sí, sí, ya, ya, ya, ya estoy grabando ya estoy grabando

buenas tardes mi nombre es XXXXXXXXXX, soy docente de la institución educativa XXXXXXXXXXX de San Mateo, Boyacá.

profesora trabaja en grados en primaria cierto profe ¿o en secundaria?

SÍ en primaria en una sede rural

Sede rural multigrado

Multigrado

¿cuántos niños tiene profe?

E… Actualmente tenemos 6 niños en la sede

¿tiene 6 niños en la sede todos los de todos los grados o de qué?

de todos los grados

ya, profe pues con relación a ese a esa situación pues yo le quisiera hacer unas preguntas, la primera pregunta tiene que ver con la calidad, profe ¿para usted que significa la calidad en un texto escolar?

Bueno profe para mí la calidad de un texto hace referencia a todas las propiedades o características, que debe tener un texto o estos recursos educativos. respecto a lo físico pienso que debe tener un diseño organizado, un poco claro y conciso donde los textos y las imágenes sean pues de calidad que favorezcan la comprensión y la asimilación de conocimientos para los niños, además frente a el desarrollo, el aprendizaje y ese pensamiento como creativo en los textos escolares deben tener una coherencia didáctica e quiero decir con esto que debe tener que parta desde los cimientos Previos de una estructuración del conocimiento desde la práctica la transferencia y la valoración, además de motivar al estudiante donde el niño mantenga el interés por aprender y de paso se lleva al estudiante a una reflexión, a una crítica, a una innovación. creo que eso sería lo que entiendo por calidad en un texto escolar.

Bien profe, bueno existen algo que nosotros llamamos o pues que se conoce normalmente como referentes de calidad e son los estándares, lineamientos curriculares, derechos básicos de aprendizaje. como que está tiene, está pregunta es cómo en dos vías, la primera profe ¿usted que entiende por referente de calidad? y la segunda ¿cómo usted los usa o como hacen parte de su planeación escolar?

Bueno profe eso referentes son como unas orientaciones pedagógicas y curriculares que pues las establecen Ministerio de Educación e… yo las referenció las utilizo como los estándares básicos de competencia porque generalmente utilizamos dos, los estándares básicos y los lineamientos curriculares e… el objetivo de estos referentes de calidad para mí son apoyar el proceso de diseño del currículum e proyectos de planeación e… organización de las áreas obligatorias, además estos referentes de calidad siempre dan respuesta a las exigencias de las pruebas internas y externas. y a su vez se generan estrategias de mejoramiento que, pues que lo hacen a uno precisar y identificar el nivel de calidad en el que se encuentran los estudiantes.

Vale profe bueno ahí hay una tercera pregunta que tiene como un pie en la calidad y otro pie en la pertenencia, porque pues no es lo mismo calidad que pertinencia en estos casos. profe que ¿que sería un texto pertinente para el contexto escolar o usted cómo se imagina que un texto escolar sea pertinente para el contexto?

Profe siento que un texto escolar es pertinente para pues para contexto rural si es diseñado según las necesidades y expectativas de los estudiantes, si se tienen en cuenta pues los intereses de ellos es decir que sea un texto como visionario que le permitan estudiante no solo ofrecer información sino como un desarrollo en el niño campesino sobre una ubicación en el mundo de tal manera que se desarrollen habilidades para enfrentar esa sociedad tan cambiante y pluralista

Vale profe y justo con esa, con esa pregunta viene otra que también tiene que tiene relación, pues hay aprendizajes conceptuales en clase pues uno desarrolla aprendizajes de acuerdo con las asignaturas o aprendizajes disciplinares, pero ¿qué otro tipo de aprendizajes sería importante encontrar en un texto escolar o que sean fundamentales? Aprendizajes que son de tipo, que no que no son cognitivo.

Si, además de lo cognitivo

Sí, sí aparte de lo cognitivo lo procedimental hay otro tipo de aprendizajes, ¿cuáles cree usted que podrían ser importantes? digamos valores o no sé aspectos de la cultura o no sé

Si profe, yo pienso que de pronto es importante pues los aprendizajes no conceptuales pues porque uno espera encontrar en un contexto escolar o en un texto escolar e competencias como actitudinales, el saber ser, con actividades donde el estudiante comprenda la importancia de fortalecer sus valores y cómo convivir en paz a través de secciones de proyectos trasversales que vayan como incluido en esos textos escolares esas partes, con vivir en paz proyectos transversales.

profe y con relación a aspectos de la cultura ósea cuando usted habla de proyectos trasversales ¿cómo que sería como en específico como podría ser usted más específica en ese sentido?

Proyectos como el PRAE, proyectos como educación para la sexualidad que se puedan transversalizar en todas las áreas

Profe hablando de todas las áreas ¿sumercé como hace en las otras áreas donde no existen materiales usted trabaja con guías de aprendizaje o materiales del ministerio de educación nacional?

Sí, sí, sí generalmente trabajamos con guías de aprendizaje rurales informática y ética, en las áreas donde no tenemos guías de aprendizaje utilizamos los recursos educativos digitales que son creados pues por los docentes y que cumplen con las expectativas y con el contexto

Profe y le ha tocado hacer guías digamos, ¿usted hace guías hace sus propias guías su propio material? ¿elabora a veces su propio material?

Sí claro profe, sí, sí los docentes creamos nuestro material

¿Cómo hace usted cuando lo elabora ósea toma unas partes de un lado? E ¿Cómo hace usualmente eso?

Si generalmente nosotros tenemos cinco momentos en escuela nueva, nosotros tomamos de varios documentos, de varios libros de internet, descargamos de Colombia prende de toda esa cantidad de repositorios que ofrece el ministerio de educación.

Ya ¿y lo arma como una especie de secuencia o?

Una secuencia didáctica, siempre manejamos una secuencia didáctica para poder abarcar todos los grados

Ya, ya

Eso lo mantenemos con una coherencia horizontal de tal manera que se pueda trabajar con el grupo y diferentes niveles de grados

Profe disculpe le hago una pregunta, también ¿sumercé es disciplinaria de que área o es de educación básica?

De básica primaria

De básica primaria, ¿entonces me imagino que le toca armar material en muchas áreas?

Si, si señor sobre todo pues en…

¿Cómo le va con eso a usted?

En inglés, en ética, en religión

¿Y se ve a gatas armando material o le da el tiempo?

Si, si, a veces es el tiempo la premura del tiempo

Ya, ya profe bueno hablando aparte de los aprendizajes no conceptuales, e la última pregunta ya para ir terminando esta entrevista, normalmente o ¿cómo usted usa los textos escolares? digamos cuando usted tiene material en el aula de clase ¿cómo desarrolla la clase, como la inicia, como ejecuta las actividades, como la evalúa? cuéntenos un poco al respecto profe

Bueno profe, pues generalmente utilizo textos escolares y recursos educativos digitales, tengo 5 momentos en exploración, estructuración, práctica, transferencia y valoración. entonces en el momento de exploración pues tratamos de que se activen los conocimientos o saberes previos de los niños siempre buscas necesidades de sus intereses, luego en la estructuración pues tomamos actividades donde se brinden algunos conceptos e que vienen en estos textos y pues los plasmamos mediante mapas conceptuales, mediante cuadros comparativos, mapas mentales u otros recursos esos contenidos pues los vamos plasmando como para que el niño tenga sus secuencias, ¿cierto?

sí

después en el espacio de la, eso como lo conceptual esa parte, e después en la parte Utilizamos la valoración en el momento de la práctica se da un espacio para que el estudiante aplique lo aprendido, lo trabaje él solito, esas actividades que se proponen en la guía a veces nosotros las adaptamos, realizamos adaptaciones las modificamos de manera pues sean acordes al contexto. posteriormente se realizan algunas de las actividades que generan un ambiente de trabajo colaborativo en el que se pone en juegos el saber hacer, ahí es donde empezamos con el constructivismo con las experiencias significativas para el

niño, en este espacio nos llamamos transferencia, luego utilizamos la valoración a veces tenemos en cuenta los test de evaluación que traen las guías y luego se hace pues una reflexión para identificar pues las fortalezas, las debilidades y las oportunidades de mejora que existen en cada encuentro pedagógico o en cada guía, cada secuencia que se realiza todos estos momentos que se adaptan e, para los estudiantes para el contexto escolar se utilizan con el modelo de escuela nueva porque escuela nueva aun no cuenta con cinco momentos sino con tres momentos.

ya profe Para ir terminando, la última pregunta y ¿qué material a usted le gusta más digamos que cartilla en su experiencia docente como qué material le ha parecido a usted que es el más acorde o el más ajustado o el más digamos pertinente digamos cual podría usted referirse a alguno que se acuerde?

Ese material que tiene como una coherencia didáctica que de pronto uno prefiere de pronto en matemáticas me parece pertinente el proyecto C que es un material que ofrece el programa todos a aprender, Santillana y las guías de escuela nueva, aunque aún siguen desactualizadas esas guías.

Ya, ya, ya, ya

para matemáticas, sí, pero preferiblemente proyecto C y Santillana

Ya profe y la Última pregunta ya para terminar, bueno ¿cómo sería para usted un libro un libro de texto ideal? ¿qué debería tener un libro de texto ideal para el contexto en el que usted trabaja para la realidad de su aula de clase para usted que tiene varios niños de varios grados?

Bueno para mí un libro ideal sería uno que tenga secciones con secuencias didácticas, un libro que el contenido no venga siempre en un párrafo, sino que se muestre de otra forma con mapas, con un mapa de ideas, cuadros comparativos que no sea siempre el mismo párrafo, que traiga los cinco momentos donde el niño tenga la posibilidad de trabajar en grupo así sin importancia sea del mismo grado, que tenga la posibilidad de experimentar de trabajar en el entorno, que el niño tenga la capacidad de argumentar que se le de ese espacio argumentar, de reflexionar de proponer

vale profe

yo pienso también donde estén claros los objetivos ¿no? El objetivo de cada ejemplo pedagógico de cada, digamos sección.

Listo profe, creo que estas serían las preguntas, profe yo le agradezco mucho su tiempo e para mí estas respuestas son muy valiosas y pues muy agradecido con usted nuevamente le reconozco, cualquier cosa profe que usted necesite ayuda en aspectos de comprensión lectora o de corrección de estilo o algo pues no hay problema yo estoy yo estoy

Muchísimas gracias profe.

Sí, sí a veces a veces a veces uno puede ayudar puede dar una idea con alguna cosa en ese aspecto

Listo mi profe muchísimas gracias, muy amables

le compartiré luego por correo electrónico el Consejo informado de la grabación de esta entrevista para que sumercé me regale una firmita

listo mi profe

listo, listo profe

Muchísimas gracias

Bueno, profe muchas gracias

Bueno

Hasta luego

Hasta luego profe, hasta luego

Hasta luego, hasta luego

B22-40

Bueno, profesora, buenas noches.

Buenas noches.

Si es posible que nos pueda decir su nombre completo, la institución educativa a la que pertenece y los grados que orienta.

Si señor, mi nombre es XXXXXXXXX trabajo en la institución educativa XXXXXXXXX, institución que presta el servicio desde el grado preescolar hasta grado once y pues he estado en los distinto niveles, en este momento soy docente de economía y de metodología de la investigación en los grados decimo y once de esa institución.

Profe ¿y normalmente en su servicio de docente ha trabajado con textos escolares?

Sí señor, los textos escolares han sido herramienta básica en todos los niveles tanto en la primaria como en la educación básica y media especialmente cuando se orienta una de las cuatro áreas fundamentales.

Bueno profe y en términos del texto escolar sumercé ¿Qué entiende por calidad de un texto escolar? Es decir ¿Cuándo un texto escolar es de calidad?

Un texto escolar es de calidad cuando responde a los contenidos básicos que están establecidos por el ministerio de educación, que de hecho han sido también asumidos como parte del currículum en la institución educativa y sobre todo que resulten compresibles, de aporte y que las actividades, que la forma como se presentan, sean llamativos para el estudiante. Yo creo que la calidad se muestra ahí en que le aporte el conocimiento al estudiante y que sea, que sea práctico para resolver las actividades que está proponiendo.

Vale profe, y en ese sentido existen pues unos referentes de calidad del ministerio de educación nacional lineamientos, estándares básicos de convivencia, derechos básicos de aprendizaje, e… La pregunta es profe y sumercé ¿Cómo cree que estos referentes de calidad funcionan con relación a los textos escolares? O también ¿para qué son estos referentes de calidad?

Yo creo que, desde la experiencia solo, ósea las, hay dos editoriales que son las que más se o las más cercanas a los docentes y al proceso educativo, las que más se acercan a las necesidades y que talvez el mercado está ofreciendo en Colombia pienso yo, y que es lo que ofrecen y como relacionan en todas presentan las mallas curriculares, presentan la relación con los derechos básicos, con los estándares. e… cada una ósea cada uno de las, casi todas presentan la o… venden, promocionan libros en las áreas fundamentales que son también las que más lineamientos y normatividad nacional tienen. En esas yo creo que los libros que promocionan buscan acercarse y dar respuesta a todo eso, sin embargo hay algunos que no siempre responden al interés del estudiante y a la necesidad del estudiante e… algunos porque al buscar responder de manera general a esos estándares y a esos lineamientos y a esos derechos básicos muestran unos niveles muy altos o también hay algunas que se han adaptado y han sacado, han diferenciado el tipo de población al cual van a llegar entonces hay libros por ejemplo tengo la experiencia desde, de haber revisado libros de len… y haber trabajado libros de lengua castellana y en esos las

editoriales sean especializado entonces como que asumieron a un grupo poblacional urbano al que le llegan con proyectos y con por ejemplo la promoción de una lectura en un nivel crítico intertextual y pues que promueven el desarrollo del proceso educativo desde los proyectos pedagógicos y, e… otros textos que se, que están enfocados a la población, a una población más rural e… que asumen desde ellos con menor nivel de comprensión lectora e… con unos modelos educativos desde las instituciones educativas distintos y esos libros entonces promueven una metodología que lleva a que por ejemplo presenten textos y que haya esa comprensión pero un poco más dada a los niveles de comprensión literal y de pronto inferencial pero no tan… el nivel crítico, entonces ahora ellos para poder cubrir el mercado lo que han hecho es diferenciarlos entonces por ejemplo uno no le venden el libro que es más completo y más complejo porque no se adapta a las necesidades, entonces lo que han hecho es diferenciarlos y han sacado entonces e… libros distintos

E… Profe eso también nos lleva como a una tercera pregunta, calidad no es lo mismo que pertinencia ¿Cómo según su experiencia de trabajo en el área rural, e cuando un libro es pertinente para el contexto rural? O ¿Qué significa la pertinencia de un texto escolar? de acuerdo con el contexto ¿No?

Si pues se dice mucho sobre el área rural y de, y él, y la búsqueda de ser pertinente en el área rural sin embargo es necesario también porque a veces esa, esa búsqueda pertinencia limita también al estudiante del área rural, estudiante que en algún momento también requiere estar al nivel de otro estudiantes entonces cuando se dice pertinente para el área rural pues desde mi experiencia es quizá que en esa búsqueda de recuperar saberes previos que traen los estudiantes mantenga de pronto unas, por ejemplo unas temáticas relacionadas con esas actividades de la producción primaria que tienen que ver con la tierra que sean más cercanas a esa producción en la tierra de pronto no tanto a procesos eh… urbanos, desde la producción por ejemplo pero también es importante tener en cuenta que a veces esas experiencias de que también se enfocan en hablar tanto solo desde el contexto rural a veces limitan al estudiante de, a tener una visión más global y una visión quizá también de lo urbano, por qué lo digo desde la experiencia por ejemplo de escuela nueva que se concentra muchísimo en hablar del campo de la producción, dela siembra, de la recolección, de las actividades que son propias del campo pero entonces el estudiante por ejemplo en el momento que tiene que hacer un traslado al área urbana tiene dificultades para adaptarse y lo digo desde mi propia experiencia, entonces no es tan fácil ese cambio y también es importante tener en cuenta que sobre todo en este momento pues no se puede tampoco limitar tanto allá.

Ya, entonces, así como ¿Que deberían ser también, los textos para escuelas rurales deberían también ser más… más abiertos al conocimiento universal?

Desde mi punto de vista sí, por qué, porque entonces eh… creo que limitan mucho, limitan la posibilidad de ver que no solo esté existe el campo y ese límite también que se asume ahí, ¿no? que solamente es la producción agrícola, el hogar, lo tradicional, la bebida sino que hay otros contextos y sobretodo que aun con la globalización y con el avance en la tecnología es importante también llevarlos a conocer otros contextos y desde la compresión lectora por ejemplo no va a ser fácil que después se, limitados ah o adaptados también por ejemplo en los textos a comprender el contexto rural tengan que enfrentarse a pruebas, tengan que enfrentarse a contextos universitarios que les exigen conocimiento del mundo y un poco más amplio.

Ya, profe Bueno es cierto que Los textos escolares en general traen unos aprendizajes que son conceptuales, pero también hay y los docentes lo sabemos hay otros tipos de aprendizajes que no son conceptuales y que rodea todo el ejercicio docente, eh ¿Cómo que tipos de aprendizajes digamos en conceptos como valores o como otro tipo de aprendizajes deberían estar en los textos escolares? Que usted crea.

En los textos escolares es fundamental si el, el afianzamiento de valores y sobre todo el respeto y el reconocimiento de sí mismo en la valoración de sí mismo por qué en la experiencia de trabajar ya por

ejemplo con adolescentes uno se da cuenta los vacíos que llevan más allá también de lo cognitivo y de lo que puedan saber es en el reconocimiento, en la autoestima de los estudiantes, entonces cuando uno e…, en este momento existen esos estereotipos y ese ideal también de la vida urbana y de condiciones económicas y costumbres de la vida urbana y a veces por ejemplo no nota que los estudiantes y las personas que provienen de sectores rurales pues también sufren como ese choque y dice uno pues en los libros que se convierten en como el derrotero, en la, porque son fundamentales son los instrumentos que guían que orientan más allá del trabajo del docente y que por lo menos esos libros también tengan la posibilidad de formar en esa parte como emocional en las competencias emocionales, en él aceptarse a sí mismo y que ojalá todos los libros llevarán a eso aceptarse, a sentir que es importante, a valorar lo que sabe. yo creo que en todos debe debería darse eso.

Bien profe y ya

La reflexión…

¿Aló?, ¿aló?

Señor

Si bueno, ya como para ir terminando hay una última pregunta y ya pues esa se haría más desde su experiencia personal, profe cuando se desarrollan planeaciones, cuando usted ha desarrollado planeaciones para un curso determinado ¿Cómo usa usted generalmente el texto escolar? tanto en la planeación, como en el desarrollo de la clase o en la evaluación ¿cómo es el uso del texto escolar? lo utiliza por ejemplo para consulta o en algunas ocasiones han seguido la secuencia que ya, que trae el texto exclusivamente para ello, o por ejemplo usted como hace en asignaturas como la que está usted impartiendo que no hay texto escolar definido.

Yo los utilizo como apoyo, sea siempre los he, los he utilizado como apoyo pero no, por ejemplo para evaluación no porque los complemento, entonces no siempre tienen el contenido en que, com… completo de lo que estoy proyectando de lo que requiero sino que los utiliza de manera parcial ósea como un apoyo, como una herramienta que les permite sobre todo, me interesa que tengan la posibilidad los estudiantes de leerlo en casa, de tener del libro de aprender a apropiarlo que el libro trae pero no siempre, en… ósea sigo esa secuencia de las actividades que viene propuestas. porque muchas de esas actividades por ejemplo a veces no corresponden a lo que uno espera y pero lo que sí utilizo mucho son eh la lectura, la información que contiene pero no siempre la metodología aunque pues las editoriales lo que digo han buscado responder al modelo constructivista y proponen actividades de recuperación de saberes previos y luego plantean actividades que permitan afianzar el contenido que están presentando y plantean actividades pues finales de evaluación pero no siempre corresponden, no por lo menos pues cuando uno las está utilizando solo para complementar no le responden a la forma por ejemplo como quiere evaluar no.

Bien, profe y ya una última, una última pregunta para cerrar aquí pequeñita que se me ocurre ahora, profe usted ¿cómo cuáles serían los criterios esenciales que usted quisiera encontrar en un texto en la asignatura que está dictando o cómo sería el texto ideal para la asignatura que usted está impartiendo?

Pues en este momento por ejemplo trabajo economía con grado once, porque para investigación no tengo libro guía, no a, no, los que hay están enfocados más como un nivel universitario los que he tenido contacto o a veces por ejemplo proyectos nacionales que hay, ondas y que tienen cartillitas de orientación, pero para los niños, pero para los niveles con los que trabajo decimo y once no hay, no encontrado ese material libro…

Y si usted los hiciera ¿cómo sería?

pues yo diseñé mi propia, mis propias guías pero me doy cuenta también que requieren una adaptación permanente, no todos los grados de pronto no sé si también desde la misma experiencia de uno como

docente no siempre está buscando repetir lo mismo, el mismo tipo de actividades de manera general sí porque pues en el proceso en la metodología de la investigación uno sigue el mismo proceso pero no les llegan los estudiantes de la misma manera y no les plantea las mismas actividades y pues de hecho la misma experiencia le va permitiendo a uno ir avanzando, ir comprendiendo lo distinto entonces yo todo el tiempo estoy cambiando.

Entonces ¿tocaría uno tener unas ediciones muy actualizadas o un material que pueda adaptarse fácilmente?

O que exista la posibilidad también de adaptación que uno tenga la posibilidad por ejemplo ya en algunas actividades de hacer adaptación, qué desde mi experiencia si lo tengo, pero lo voy adaptando. redacción y todo el tiempo me resulta algo diferente, o los grupos, o los tiempos porque es que los tiempos también cuentan a veces no, por ejemplo los libros vienen pensados con unos tiempos establecidos, ya fijos y no siempre esos tiempos se adaptan a las condiciones que uno tenga por ejemplo hay periodos donde uno tiene más tiempo para desarrollar una, su asignatura como hay otros periodos en donde por actividades adicionales por diversas circunstancias el tiempo es más corto y entonces usted tiene que ir adaptándolo, y por ejemplo por economía cuál sería mi libro ideal, uno que me permita ir relacionando, integrando por ejemplo las… la geografía con la historia y generalmente uno encuentra libros o de economía, o de historia, o de Geografía y todos están separados entonces no es tan fácil por ejemplo encontrar textos que estén integrando el conocimiento en esas, no porque se pues están respondiendo es más a esa esa dirección de áreas que existen en los currículos entonces ahí está, De hecho pues hasta la misma ética, competencias ciudadanas que competencias ciudadanas en este momento lo evalúa el ICFES como parte de ciencias sociales porque son Ciencias Sociales.

B16-6

Buenos días, profesora.

Buenos días ¿Cómo está?

Nos puede usted por favor decir su nombre, el nombre de la sede y los grados en los que usted trabaja.

Mi nombre es XXXXXXXXXXXX, trabajo con preescolar, primero y segundo en la sede XXXXXXXXX del colegio XXXXXXXXXXX.

Profesora nos puede comentar por favor ¿qué textos escolares tiene actualmente en su aula de clase?

En el momento se está manejando el libro del PTA "entre textos y desafíos" y el libro de Socioafectividad.

Profesora vamos con la primera pregunta ¿qué significa que un libro sea de calidad o para usted que es la calidad en un texto escolar?

La calidad de un texto escolar pues que este bajo los lineamientos que ordena el Ministerio de educación nacional tenga los DBA, los estándares, los lineamientos curriculares.

Bueno y además de esos referentes ¿qué otra cosa seria calidad, digamos a que, no sé hace referencia por ejemplo aspectos conceptuales, errores o que no tenga errores en los en los conceptos usted qué opina al respecto?

Pues que de calidad que esté de acuerdo al grado en que se va a manejar, que sea que no vaya a ver ninguna brecha entre lo rural y lo urbano, que sirva para cualquier colegio o institución educativa.

Bueno profe ya hemos hablado un poco de los referentes de calidad sumercé nos mencionó que había lineamientos, que había estándares ¿cuál cree que es el objetivo de esos documentos o para qué son esos documentos?

Pues entiendo que ese documento es para que en todas las instituciones educativas se dicte el mismo tema por decirlo así, sin desmeritar lo urbano de lo rural, que si en algún momento un estudiante desea cambiar de institución no vaya a tener problemas porque llegue a donde llegue pues están siguiendo esos lineamientos.

Bueno siguiente pregunta, eh sumercé nos ha hablado acerca de lo que es el ámbito rural ¿qué significa o cuando un texto es pertinente para el campo o cuando es pertinente para el ámbito rural?

Es pertinente cuando se, en sus contenidos especialmente el área de sociales y de naturales este de acuerdo al medio rural porque hay unos textos que no se ciñen directamente al lugar al medio donde se está elaborando si no se tiene en cuenta por ejemplo la costa atlántica, la costa pacífica y pues ahí está desfasado porque acá estamos en la región andina, por ejemplo, entonces se tiene que tener en cuenta el medio donde vive el estudiante.

Y sumercé cuando le pasan ese tipo de cosas usted ¿Qué hace con el texto lo modifica, hace las adaptaciones o lo deja de lado?

Se deja de lado y pues hay que modificarlo, hay que adecuarlo, adecuarlo al medio donde se está trabajando.

Y aparte de los aprendizajes conceptuales pues en las aulas de clases se aprende muchas otras cosas ¿Qué tipo de aprendizajes no conceptuales o digamos en términos de valores u otro tipo de aprendizajes le gustaría a usted que los libros trajeran?

Me gustaría que por ejemplo el área lengua castellana o español trajeran implícitos los valores porque ningún libro del PTA que es el que se maneja ahí no viene no viene incluido ninguno de los valores el único es la solidaridad, pero, así como que uno nota que debe haber solidaridad ¿sí? más no porque lo traiga bien implícito como tal.

Entonces sumercé dice que no, no se ve claramente que este un aprendizaje en valores en el material.

Sí, no se ve claramente.

Y eso indica que están más cargado hacia lo conceptual ¿qué hacia lo valorativo?

Que hacia lo de valores, sí y falta mucho incluir mucho sobre valores, sí señor

Profe otra pregunta ¿usted como utiliza los libros de texto en el aula de clase? Normalmente en su día a día ¿Cómo es el uso que usted hace de los textos, como inicia por ejemplo y como luego sigue?

Bueno pues se sigue el orden de la clase, por ejemplo, hay una motivación como para que los niños olviden un poco lo que hayan tenido que ver en la casa por decir algún pequeño problema o algo entonces se motiva, se canta para que ellos como que tomen ya en serio la, el aprendizaje luego se da el objetivo se dice el objetivo de la clase, que se explica y luego si entonces los niños empiezan a leer el tema en sí del libro y lo van trabajando pero a la vez tengo que estar pendiente de uno por uno, de estudiante por estudiante despejándole las dudas que de pronto pueda tener para que el desarrolle ese ejercicio.

Entonces los niños toman el libro y van desarrollando las actividades del libro.

Sí señor.

Y usted va pasando.

De uno, voy pasando puesto por puesto para mirar que el niño haya entendido sino ha entendido entonces le vuelvo a explicar que es lo que tiene que hacer, como es que lo debe realizar y como en esos textos por ejemplo hay una parte práctica que por decir la matemática tienen que realizar, si estamos viendo los sólidos, entonces los niños tienen que elaborarlo en papel o en cartulina entonces se les va dando el material o ellos lo van cogiendo de la mesa donde este el material y lo van elaborando paso a paso.

Profe y usted ¿utiliza los textos escolares cuando realiza la planeación escolar al principio del año? Es decir, ¿usted los tiene en cuenta para la planeación?

Claro hay que tenerlos en cuenta porque entonces como se va a saber que temas, que temas son los que se van a ver y aparte de eso pues uno ya tiene que saber en qué libro específicamente encuentra ese tema, para no seguir un orden en el libro que le dan sino el tema que se va a tratar.

Y profe ¿Cómo desarrolla usted la evaluación utilizando los textos escolares?

La evaluación es continua y se tiene en cuenta lo que el niño va trabajando dentro del salón y al igual a final de periodo entonces se hace una evaluación general.

¿Y los libros tienen algún punto o alguna pregunta que le permita a usted saber en q momento se evalúa?

Algunos, algunos sí, algunos sí por ejemplo el de lengua castellana o española ese ahí si le va diciendo que ósea hay una forma en que le va diciendo es coloque los signos de puntuación, coloque mayúscula, escribir correctamente las palabras, entonces una rúbrica.

Como una lista de chequeos.

Una rúbrica, una rúbrica, una rúbrica de chequeo.

Una rúbrica de chequeo.

Sí, sí, entonces uno ahí va mirando si sí lo hizo bien o no lo hizo bien.

¿Y usted cree que eso es importante que los textos los tengan?

Pues sí, claro, claro, es importante porque entonces el niño va mirando en que va fallando, en que, no tuvo en cuenta para que saque por decir el cinco ¿no? Entonces ahí.

Profe y ¿cómo usted haría una clase o como haría usted una planeación si no tuviera textos escolares como cree que debería hacerla?

Ah pues esa planeación cuando no se tenían eso libros entonces se tenía el plan de estudios, el plan de área y uno va mirando, qué temas se tienen que ver.

Ya entonces le tocaría a usted sentarse y organizarlo.

Pero es que al igual se tenga texto o no se tenga texto hay que sentarse uno a planear que es lo que va a dictar, que es lo que les va a trasmitir o en que es que va a orientar a los chicos.

bueno profesora muchas gracias por esta entrevista, muy amable por recibirnos en su escuela a sido muy amable y nos ha aclarado algunas cosas del uso de los textos en el aula de la sede educativa del Porvenir, profesora Marisela muchas gracias.

Con mucho gusto y estaré atenta para cualquier otra oportunidad muy amable.

B15-5

Profesora muy buenos días.

Buenos días profe.

Nos puede usted decir su nombre, el nombre de la institución y la sede en la que estamos

Mi nombre, XXXXXXXXXXXXX Trabajo con la institución educativa XXXXXXXXX en la sede rural XXXXXXXXXXX.

profesora cuéntenos ¿Qué libros de texto tiene actualmente en su aula de clase?

En mi aula de clase manejo textos muy variados nunca me ciño a un solo texto, sino que voy adaptando los conocimientos y extrayendo las ideas importantes de varios textos, en sí pues los textos que nos manda el Ministerio, los de PTA entre textos y el libro de matemáticas, pero tiene que ser complementados con otros con otros textos.

Bueno vamos entonces con la primera pregunta profe ¿qué significa que un libro de texto sea de calidad?

Que un libro de texto sea de calidad significa que esté totalmente adaptado al ambiente que rodea al niño, que tenga un vocabulario muy sencillo y de fácil comprensión.

Bueno eh la segunda pregunta, existen unos referentes de calidad ¿cuál de ellos o cuales usted recuerda y para que serán o que función cumplen los referentes de calidad?

Como primera medida los estándares, eh los lineamientos curriculares pues son importantes porque nos dan las bases los parámetros para el desarrollo de la labor docente y académica de acuerdo con esos parámetros nosotros podemos desarrollar y encaminar la educación según el sector, según los niños que nosotros manejamos.

Bueno, se dice que estándares básicos de competencias ¿cuáles otros más?

lineamientos curriculares.

lineamientos curriculares.

derechos básicos de aprendizaje.

Bueno y todos ellos ¿cómo usted los mete o los o los organiza en su planeación curricular como hace usted?

Pues todos son un engranaje no los puedo trabajar independiente el uno del otro ¿por qué? porque uno complementa al otro entonces yo tengo que tomarlos en una forma global y armar con ellos el, mis planteamientos y darles la proyección que se requiere.

bueno y profe y en ese, y en esa planeación que usted desarrolla ¿Qué papel juega un texto escolar como lo usa usted en el aula de clase?

Los textos son fundamentales porque mi profe, yo dentro del aula uso diversidad de textos me gusta que los niños eh investiguen en los textos y les voy complementando los temas por ejemplo naturales a mí me gusta dictarles en una forma práctica yo los pongo a ellos a trabajar sobre los sistemas, les traigo las fotocopias ellos sobre los sistemas van anotando, van conociendo. Les hago como marionetas sobre los sistemas y así los niños juegan, se divierten y aprenden sin embargo yo les pongo con varios textos los reúno por grupos les doy a cada grupo una enciclopedia, un texto y ellos hacen sus trabajos en forma grupal también analizando y conceptualizando.

Profe y a la hora de hacer la planeación del año escolar por ejemplo ¿usted tiene en cuenta los textos escolares de alguna manera?

Claro mi profe fundamental, fundamental porque para planear la conciencia yo no puedo seguirme por un solo texto ni mucho menos por el internet o por los medios que existen que son ayuda a que los niños desarrollen sus habilidades, pero no son el todo entonces ah yo sí tengo muy en cuenta los textos para planear mis clases.

Bueno y a la hora, en el momento de evaluar profe ¿Qué función cumple los textos escolares cuando se está haciendo evaluación en la clase cómo funciona o utiliza los textos para evaluar?

Pues sí yo puedo meter dentro de mi evaluación los textos porque puedo evaluar grupal o individualmente con el texto.

Bueno profe hay otro tipo de aprendizajes que no necesariamente llamamos conceptuales sino son de otro corte

Prácticos

o prácticos de esos tipos de aprendizaje que no necesariamente están en una teoría o como por ejemplo los valores ¿Qué tipo de aprendizaje de eso le gustaría a usted encontrar en los textos escolares?

Fundamental en este medio que estamos viviendo valores, valores fundamentales mi profe porque donde hay valores hay convivencia sana, hay ambiente sano de trabajo, pero donde faltan los valores es muy difícil, muy difícil encarrilar los conocimientos de todas maneras tiene uno que exigirles dentro de una

clase respeto, prudencia, cariño, comprensión con el resto del grupo, con el titular entonces fundamental, fundamental los valores.

Profe y ¿usted cree que esos aprendizajes los traen los textos escolares?

Algunos, Algunos mi profe, pero también tiene uno que ceñirse a otras, por ejemplo, les manejó muchos valores con una colección del papa Francisco, entonces se llaman valores con el papa Francisco y cada texto trae unos, un cuentico de diferentes áreas porque son de diferentes áreas, pero les dejan unas enseñanzas increíbles y a los niños les encanta.

Bien profe y otra pregunta ya como para ir terminando ¿Qué significa que un texto escolar sea pertinente para el contexto en el que estamos nosotros o que características debería tener un texto para el contexto en el que nosotros estamos?

Bueno mi profe primero que todo el texto tiene que ser muy adaptado digo yo, a la región a la situación de los niños al ambiente social, económico, cultural que ellos manejan porque si los textos no son, no están adaptados pues los niños pierden el interés mientras que si el texto está adaptado a su ambiente el niño le toma más interesa aprender a desarrollar además los textos deben venir yo digo con una orientación en nuestro caso por ejemplo con orientación rural porque aquí si les puede enseñar uno con el medio ambiente si uno dice voy a verles el relieve yo lo saco aquí y los niños ven, analizan, allá están las cordilleras ¿por qué son cordilleras?, ¿aquí que encontramos? ¿cómo será?, es que hay unos textos muy desadaptados profe, hay unos textos que no traen ni siquiera medianamente el contexto del niño, entonces ellos pues de acuerdo al texto de acuerdo a la explicación de uno y de acuerdo a la metodología pues se interesa por el tema.

Y ¿cuándo vienen esos textos que no están tan adaptados sumercé que hace los deja de lado o hace adaptaciones?

Pues mi profe yo hago adaptaciones, yo les adaptó porque de todas maneras pues hay conceptos que son generales yo no puedo cambiar el concepto de clima, no puedo cambiar el concepto de relieve, pero sí adaptó los conceptos que traen los otros textos al clima en Tunja, al relieve en Tunja, al clima en Boyacá, al relieve en Boyacá y luego si les doy a manera global estos temas con Colombia.

Y profe ya la última pregunta, con relación a lo, al tipo de letra por ejemplo o las ilustraciones que traen las cartillas o los textos escolares ¿Cuál es su opinión al respecto?

Pues como todo mi profe y como le vengo diciendo hay unos que vienen muy adaptados, muy especiales para los niños en nuestro caso que manejamos son solo niños y hay otros que no porque hay unos que vienen con vocabulario científico, con unas nociones muy amplias que los niños no alcanzan a captar.

Y ¿sumercé se acuerda de algún nombre de algún libro que venga más o menos adaptado como corresponde o alguna colección que usted se acuerde que haya sido como que está sí?

Pues por ejemplo la Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, secuencia son fabulosas e, el libro de lenguaje SIE es fabuloso, ¿Por qué? porque viene como muy hecho a la edad los niños, vienen muy adaptado, trae todos sus conceptos muy claros, trae dibujos muy bonitos.

Y ¿se acuerda de que editorial son?

Si eh los tengo aquí.

¿Sí? ¿Ahorita los podemos ver?

Sí claro mi profe.

Para poderme acordar cual es.

Claro, claro

Eh, profe y con relación por ejemplo a las guías de Escuela Nueva sumercé ¿Qué podría decir al respecto?

Pues mi profe yo recién llegué aquí hace 27 años manejaba guías de Escuela Nueva fabulosas desafortunadamente no las quitaron no sé por qué si alguna vez yo fui inclusive al Ministerio, estuve en Escuela Nueva y allá ellos me dijeron es que la Escuela Nueva no ha desaparecido, es que no entendemos por qué por ejemplo los colegios quieren meternos en una educación formal cuando nosotros trabajamos en multitareas dos, tres cursos en una sola aula con temáticas diferentes porque lógicamente hay que adaptar las temáticas a los dos o tres cursos, sería imposible dictar dieciocho horas de clases si uno tiene tres cursos en un día, yo le decía eso a un secretario de educación alguna vez, es imposible que a nosotros nos obliguen a estar escuela formal, no podemos hacerlo, no podemos hacerlo porque Escuela Nueva no tiene horarios, Escuela Nueva eh los mismos niños se registran en su asistencia, Escuela Nueva tiene unos parámetros muy diferentes mi profe lastima, lástima que hayan acabado con ese programa.

Considera usted ¿Qué debería tenerse?

En la parte rural debería, debería exigirse la escuela nueva.

Bueno profe muchas gracias por esta entrevista muy amable profe con esto terminamos y ya hablaremos de los textos escolares y las editoriales que me mencionaba.

Con mucho cariño mi profe, espero le haya servido de algo.

Porque si yo veo una guía con un concepto así de grande pues yo simplemente no puedo dejar a los niños en su ignorancia entonces fíjese propongo la guía ahí para que hagan los dibujos y les leo los conceptos, pero de todas maneras yo tengo preparada mi clase con muchos otros.

De otras partes

Yo trato de sacar de acá, de acá y los niños son felices a ellos les gusta eso por ejemplo yo los saco mucho, les hago mucha lúdica, yo soy recreologa también fuera de idiomas soy recreóloga en la UniPamplona, entonces a mí en esa especialización me enseñaron a que esto debe ser lúdico, cuando yo hice la especialización lo hice con otros dos docentes de acá la hicimos con la Uni Pamplona en el 2000, cuando llegamos nosotros a imponer aquí nuestra metodología de recreación y lúdica que problemas.

¿Jmm?

Claro, porque aquí estaban todos estos profesores encajados que habían creado la escuela y que eso es indisciplina profesora. Eso peleaban, eran dos de bachillerato y yo y peleaban con nosotros, en ese tiempo era de bachillerato.

- "profesoras eso es indisciplina toda cosa tiene su razón de ser deben ser las clases académicas en el aula".

Y yo decía que ay que tristeza, entonces, pero a mí eso me sirvió mucho después los otros profesores se fueron yendo, y yo tengo mi lúdica, yo tengo mi forma de enseñar y yo veo que los niños aprenden mi profe que no es tiempo perdido, entonces ellos en una forma práctica aprenden mejor.

Ya

No me gusta encajarlos, uy no me parece terrible.

Usted ¿no utiliza por ejemplo un solo libro de texto ni eso?

Nunca profe, yo respeto por ejemplo el PTA y yo le he dicho a las profesoras de PTA por ejemplo ahorita que sí son fabulosos para determinadas cositas, pero se vuelven tediosos, se vuelven tediosos por ejemplo

yo ahorita tengo segundo y tercero, los de segundo pues de todas maneras ven y oyen y analizan con los de tercero el texto de segundo, los de segundo los de tercero entonces que pasa ellos ya el año entrante llegan y ya los de segundo dicen a esto ya lo vimos el año pasado porque son los mismos textos no podemos cambiar el texto que viene para tercero pero ellos lo conocen de este año Y los del cuarto una vez tuve el cuarto y segundo pues lógicamente entonces ellos se, llegaron los de segundo decían eso ya lo vimos en cuarto y los de cuarto decían eso se vio con segundo entonces ellos.

Ya, ya sí porque no es tan fácil para un docente hacer las clases totalmente distintas.

Tiene uno que adaptar cómo lo hago yo por ejemplo me hoy estoy en la relación del hombre con el medio entonces qué hago pues de todas maneras las relaciones una sola con el suelo, con el aire, con el agua, los factores bióticos y abióticos todo eso es una sola relación pero específico, específico por ejemplo no es el mismo el suelo de acá de la vereda que es un suelo cultivable, a un suelo de otra región, de la costa o de otro departamento porque todos tienen sus propiedades, entonces aquí el suelo por ejemplo se cultiva la papa y les encarriló así, que se cultiva aquí, cómo es el clima acá, cómo es el aire aquí el aire de todas maneras que es más puro aunque el aire es uno solo pero en cada región tiene sus características aquí por ejemplo el aire es más puro, el de la ciudad más contaminado entonces les voy haciendo así.

Le toca ir adaptando poco a poco.

adaptando y apto para los dos cursos lógicamente a los pequeños les exijo menos y a los grandes se les exige un poquito más, mientras los pequeños a mí me interesa que ellos aprendan por ejemplo cuál es el relieve acá, ya los a grandes se extiende uno más, dice uno bueno el relieve aquí en Tunja, Boyacá en Colombia entonces ya le va metiendo. pero a los pequeñitos no les voy exigir lo mismo que le exijo a tercero y así cuando he tenido quinto mi profe yo por ejemplo el quinto en el año 2016 fue el mejor, pruebas esta sede y allá en la reunión en el colegio datos hasta el 2016 como buenísimo sin embargo yo tenía un niño especial que después estuvo en el colegio el hijo de carmelita.

No lo conozco.

Jefferson, él ahora se lo llevaron para el ITEC ese niño mi profe, él tenía un retardo terrible diagnosticado y todo todas las profesoras decían usted para que lucha ese chino no puede hacer nada, ese chino no va a aprender, ese chino no lee, repitió como cuatro veces cuando llegó a mis manos y yo pues algo tiene que tener bueno, algo tiene que tener entonces yo le dije a la mamá carmelita, llévelo a que me le den un diagnóstico y me dicen como encarrilarle la educación al niño, me hizo caso y yo trabajaba con los terapeutas de él, ellos me mandaban.

Profe ¿qué?, ¿cuándo vamos a comer?

Que salgan al recreíto de ahorita, que se coman las onces.

Y yo trabajaba con este niño, el niño era un as para analizar, pero uno tenía que leerle y explicarle por ejemplo en las pruebas ríase mi profe, que en las pruebas yo me vine aquí a la sala yo le leía no era que le fuera a hacer el examen, le leía y él me iba diciendo cual respuesta era cuál, pero con una agilidad mental, fue el mejor sacó cuatro uno de uno a cinco, cuatro uno yo decía ¿que no sirve? ¡SIRVE! ¿Qué le gustaba a él? Los computadores, era mi profesor de computadores porque yo le soy sincera profe yo para la tecnología siempre he sido como… por ahí prendo y cacharreo, pero no más. yo lo traía para acá a esta sala, "Jefferson hágame el favor manéjeme el computador", a las mil maravillas.

¿sí?

Se metía, se salía, hacia, lo llevaba a la otra sala "bueno cuádreme todos los programas en el computador" se dañaba un computador él lo arreglaba, es un duro y ahorita está en el ITEC y lo valoran por ese lado, el chinito ya va en decimo y acá decían que no servía para nada. Eso les digo yo y después les pongo el ejemplo Nairo Quintana ¿Cuántos profesores no decían que ese chino no sirve para nada? y ¿Dónde va?

Claro.

Claro mi profe todo es como el carisma, la vocación.

Encontrarle el ladito.

Analizar porque no todos nacieron para ser científicos, diría mi mamá y es muy cierto.

Si señora, bueno profe muchas gracias me voy, me voy

No a sumercé.

A04-16

Muchas gracias por, por atenderme este, esta entrevista qué vergüenza con usted ponerla en este pereque.

Tranquilo.

Profe entonces le parece, yo le había compartido las preguntas anteriormente, ¿le parece si las vuelvo a compartir?

Aja.

¿Le parece si las vuelvo a compartir para que las tengamos ahí como presentación para que usted pueda ir se guiando?

Hágale tranquilo.

Bueno profe entonces, mucho gusto me presento yo Juan Gabriel Santa María, yo soy docente también de un colegio, una institución pública de acá de Boyacá eh y pues estoy haciendo un doctorado entonces estoy como como indagando entre varios profesores de profesores rurales sobre cómo usan los textos escolares si es que los usan y un poco como para ver la percepción de ellos ¿ahí ve la pantalla profe?

No.

¿No se está viendo la pantalla profe?

No, no.

Ah dice que ya la está compartiendo, ¿nada?

Lo veo a usted.

Y a la pantalla ¿no la ve?

No.

Porque me dice que ya la estaba compartiendo voy a intentarlo nuevamente, a ver, bueno.

Ahí sí.

¿sí? Listo, bueno profe, bueno, bueno profe entonces el, la me, yo creo que estos son un asunto de quince minutos no mucho más que esto quince, veinte minutos máximos, y la idea es la siguiente profe si es posible que sumercé se presente yo le voy a haciendo las preguntas sumercé va charlando como al respecto de las preguntas si hay alguna pregunta más que vaya saliendo

pues la voy haciendo, como para aclarar algún punto y son como en específico estas cinco preguntas, sumercé me dirá cuándo, cuándo podemos empezar.

Okey, dale.

Listo profe Ya voy a poner a grabar si ¿usted me permite?

Dale.

Listo profe ya, ya está, ya está grabando eh entonces sumercé nos puede por favor.

Mi nombre es Sandra García de acá del Carmen de Viboral, Antioquia e trabajo en la institución educativa rural la Aurora queda por ahí a uno5 minutos en transporte, eh tengo a cargo estudiantes de grado tercero, cuarto y quinto tenemos los, toda la, toda la, que la, los grados pues desde preescolar hasta once.

Y súmense tienen en su aula de clase tres grados ¿cierto? Me dice tercero, cuarto y quinto.

No, no en el colegio estamos individuales pues, pero trabajamos profesorado desde tercero trabajamos profesorado.

Ah ya, ya, ya, ya es decir e…

Si no tenemos Escuela Nueva en la institución no, pero en la sede sí hay Escuela Nueva.

Usted está en la sede central pero igual la sede central es una institución rural

Ósea que trabaje en.

Es decir, usted pertenece a la sede central que es la prima, que en la sede central en la hay una primaria.

La principal, la principal ahí tenemos de grado preescolar hasta once un solo grado por, un solo grupo por grado

Ya y usted tiene.

Y en la sede sí hay escuela nueva.

Ya y usted tiene en su aula ¿qué grado me dijo perdón?

Soy directora de quinto, pero le doy clase a tercero, cuarto y quinto.

Vale profe bueno, profe la primera, le hago la primera pregunta sumercé ¿utiliza regularmente textos escolares de cualquier editorial o le han entregado material del Ministerio de educación o ha trabajado alguna vez con guías de Escuela Nueva?

Yo trabajé, iniciando trabajé en escuela nueva me gustan mucho las guías de escuela nueva eh traen pues mucho contenido chévere pero acá en esa situación no, no pues no las he trabajado y no las no las tenemos inclusive no las tenemos porque como le digo no es Escuela Nueva.

Y ¿actualmente está utilizando algún material escolar digamos algo del proyecto del PTA del programa todos a aprender o materia que adquiera la institución educativa?

Sí tuvimos. Tuvimos eh programa de todos aprender el año pasado son textos muy buenos eh, pero a mí no pues porque en las áreas que estoy dando pues no llega material para eso llega más que todo para español, para español y matemáticas.

Ya, y ¿sumercé está trabajando en qué áreas? ¿Me dijo ciencias?

Yo doy ciencias, tecnología y educación física los a los tres grados.

Ya, ya, ya, ya eh profe bueno, la primera pregunta es bueno sumercé ¿qué entiende por calidad en un texto escolar, es decir que significaría la calidad para un texto escolar en el contexto en el que usted se encuentra?

Bueno para mí la calidad es, sería que los textos tuvieran mucha coherencia, tuvieran excelente redacción, coordinación de ideas, claridad en lo que se expresa, es todo eso es pienso yo que es calidad del texto.

Profe pues sumercé sabe que existen unos referentes de calidad estándares básicos de competencia, lineamientos curriculares de derechos de aprendizaje.

Los lineamientos sí.

Bueno sumercé ¿para qué cree usted que es eso? La primera pregunta y segundo ¿usted como hace uso de estos referentes en su planeación anual?

Eh de todas maneras, planeando las clases con anterioridad de guiándome por todos esos referentes por los lineamientos, por los estándares y derechos básicos ósea que cada clase tenga como, cómo estructurado todos estos referentes

Vale profe, bueno también es importante entender que calidad no significa pertinencia ¿cierto? y allá vamos con la tercera pregunta profe en el contexto rural o para el contexto rural en el que usted está trabajando y en el que ha trabajado pues en que tiene experiencia sumercé ¿qué significará que un texto escolar sea pertinente de acuerdo con el contexto?

E… que tenga contenido adecuado y pensado en su contexto es decir si estoy en vereda pues eh ósea que el texto traiga como, como afinidad con ese campo no sé si me hago entender, ósea que no traiga por decir algo a qué es que la ciudad hay mucho transporte y sin, sin vivir en ciudad, pues que traiga como, como algo para el campo para enseñarles lo que verdaderamente ellos pues el día de mañana van a terminar haciendo que es de pronto en la vereda donde estamos se maneja mucho la floricultura, ósea que traiga como, como algo referente a eso pensaría yo.

Profe y así en concreto ósea ¿cómo que aprendizajes sumercé que está trabajando ciencias, educación física, eh y tecnología como cuales cositas a usted le gustaría que encontrar, encontrar en un libro, en un texto escolar?

Pues a ver mucho, como le digo eh ahorita pues que se está manejando tanto el floricultivo mucho, mucho acerca de cómo se maneja todos esos cultivos, que hay que hacer para montar unos, sí todo lo relacionado con, con lo que finalmente ellos van a terminar haciendo o de pronto sus padres lo están haciendo.

Algo así como proyectos pedagógicos productivos algo.

No sé si de pronto quedo como mocha ahí pero sí ósea finalmente es como enseñarles a ellos a que amen el campo, a que amen lo que sus padres y lo que ellos de pronto en un finalizar de año o bachillerato les va a tocar porque la mayoría de los estudiantes no aspiran como, como ahí, pues en vereda no aspiran como a irse para una ciudad a estudiar una carrera o en fin sino como a seguir las, las, la herencia.

Las costumbres.

Eso las costumbres.

Profe y sumercé cree que hay digamos eh ¿qué el hecho de que se utilicen textos escolares que están muy marcados al contexto urbano podría hacerle algún daño a no daño, podría generar otro tipo de aprendizajes en los muchachos rurales ósea que quieras hacer para la ciudad y esas cosas?

Ah no, no por de todas maneras todo es aprendizaje y si el chico o la chica quiere ir más allá claro, excelente, bienvenidos los textos que, que puedan cómo ayudarle a, a salir más adelante

Ya profe bueno eso hemos hablado nosotros de los aprendizajes conceptuales ¿cierto? pero hay otro tipo de aprendizajes que digamos hablemos tipo valores o aprendizajes que no son netamente conceptuales que deberían enseñarse en la escuela ¿qué tipo de aprendizajes les faltan a los muchachos o que deberían reforzarse en la escuela que no son conceptuales? como los valores por ejemplo o así.

A ay si me corchó, no dejar, pues si, él sobre todo en ética e enséñales como mucho valor mucho, mucho compañerismo, mucha ayuda por el otro.

Los niños, los niños que sumercé tiene en la escuela trabajan en equipo, ¿saben trabajar en equipo?

se les está enseñando mucho eso, sobre todo ahorita que tenemos un proyecto de Ciencias de la feria de la creatividad, de la feria de la ciencia que trabajar mucho en equipo pues esforzarse porque el grupo todo quedé muy bien, no individualizado pero ósea es de ir eh como, como enseñándoles como practicando es compañerismo.

vale profe ¿Cuénteme un poquito más acerca de esa de esa feria que están haciendo ese proyecto de la ciencia que están desarrollando?

Eh inicial, lo iniciamos hace desde el año dos mil dieciséis, hemos hecho ferias de las ciencias muy muy chéveres este año nos, nos basamos, pues el año pasado empezamos un ante proyecto y este año queremos como concluirlo en proyecto pues porque el año pasado empezamos muy tarde e por lo de la pandemia, por muchas razones entonces quedamos como, como, cómo ósea como que no concluimos, no concluimos lo que queríamos entonces este año muchos de los grupos continuamos con el anteproyecto claro que el que quisiese cambiar lo podía hacer sin ningún problema igual le tocaba pues como iniciar desde cero, en el grupito mío que soy directora de quinto estamos investigando sobre las plantas, en sobre él, sobre el solidago y el pompón que son plantas que ellos dicen que necesitan luz artificial y de hecho ellos recalcan y dicen pues que sí, que sí la necesita y queremos cómo saber por qué ellos dicen eso, la pregunta investigadora es como ¿el por qué si necesitan o no necesitan luz artificial ciertas plantas? En este caso el solidago y el pompón.

Qué son las plantas que ellos cultivan o que trabajan sus padres ¿cierto?

Sí que la y que la mayoría de los papás lo cultivan claro que sí.

Profe y a usted como le fue, ¿cómo le fue pandemia con los muchachos cómo se podía conectar?, perdón que esa pregunta esa pregunta no estaba aquí planteada pero pues nos interesa mucho, ¿Cómo le fue a usted con la pandemia con los muchachos?

La verdad al principio muy sufrida porque como le dije desde un principio en la tecnología a mí me atropella y aunque tengo tecnología y en la universidad me fue muy bien pero no sé, de pronto la falta de práctica porque yo trabajé muchísimos años en campo, eh llevo 20 años en la docencia y casi que todos los he trabajado en campo, entonces trabajamos muy poco o casi nada la tecnología entonces de pronto falta un poquito la tecnología. Me fue re mal, al principio me fue mucho, mucho, muy mal, pero al pues si de todas maneras uno se va acostumbrando, unos dicen que es que somos animalitos de costumbres de está repitiendo y estar buscando y estar mirando eh sí bien terminamos bien gracias a Dios

organizaban ustedes guías profe, por ejemplo ¿usted le tocaba hacer guías?

Ajá por equipos, sí por equipos nos distribuimos en áreas de pues sí, en áreas de conocimiento me tocó pues al principio trabajé mucho lo que era la, el español, pero ya pues finalizando nos metieron, nos

cambiaron de, de, como de área y pues trabajé las ciencias sociales con un equipo muy bueno muy responsable y logramos salir de todo eso gloria a Dios.

Profe y cuando ustedes organizaban esto como, ¿ustedes utilizan textos escolares de otra parte, material de Internet como hacían para organizar las guías?

Nos apoyamos muchísimo en páginas de internet en Colombia aprende, en todos esos links, ellos nos, las directivas nos daban pues como mucho, como mucho material tecnológico y el municipio ósea todo mundo se volcó como en eso y nos pasaban mucho link.

Como que no los dejaron solos.

Ajá.

Y los niños ¿cómo pudieron responder, los niños si tenían facilidad conectarse o sufrieron también mucho los niños?

Difícil, difícil eh al principio muy, muy desesperaditos pues los, que los que dice uno que va pues como a la par con uno, muy desesperaditos por tratar de cumplir con sus trabajos, por mandar, por una cosa y la otra, los que si eran más como relajaditos había que empujarlos bastante, bastante.

Y ¿qué hacía por ejemplo con los niños que no se podían conectar les imprimía las guías en el colegio o algo así o se las mandaba por WhatsApp?

Eh sí, hubo un tiempo que la institución les dio como mucho material, mucho eh, les apoyo, les apoyo con las guías, otro a hubo como dos o tres guías que los mismos papás debían de comprarla pues también por lo de las circunstancias que no habían, que no había dinero y así, en fin pero si a la final pues los que verdaderamente quería hacer buscaban los medios, ellos mismos buscan los medios bien sea por escrito, bien sean que uno les pidieran que uno les mandara fotitos, o en fin ellos lograban hacer su trabajo.

mejor dicho, es que fue muy difícil para todos imagínese yo que yo vivo aquí cerca Tunja y aun así muchos muchachos no se conectaban nunca ni nada yo trabajo en un colegio que es urbano, pero tiene muchos estudiantes rurales y les es difícil ¿no?, no tenían datos, se les acaba muy rápido, en fin.

Sí.

Profe vamos con la última ya como para ir terminando esta entrevista, eh normalmente profe ¿usted cómo usa un texto escolar en su clase, para la planeación, para el desarrollo de la clase o para la evaluación? Cuénteme un poquito como eso, como ha hecho uso de los textos escolares en su experiencia, en su experiencia como docente.

Pues ya ve, de todas maneras, se usa muchísimo para la ejecución, para la planeación, que los temas sean como acordes con los estudiantes, por supuesto para la evaluación e cada tema a evaluar actividades, ¿sí?

Sumercé ¿le ha tocado sacar a veces de fotocopias de algún libro para llevar a trabajar con los muchachos?

Claro que sí, trabajo mucho la Santillana, el libro de Santillana de Ciencias, en estos momentos tengo un librito e de una primera cartilla de Escuela Nueva para quinto muy bueno, pues de todas maneras las cartillas de Escuela Nueva son muy chéveres, pero a nosotros no nos las facilitan.

Tiene sumercé.

Eso fue que algún día en una compañera me la regalo, pero, pero no, no las facilitan.

¿Tiene sumercé unas que son verdecitas?

Aja las primeritas, pues si yo creo que fue una de las primeras inclusive tiene mucha hojita amarilla ya.

Sí espere le voy a decir si son las que, sí son como las que yo tengo acá son, ¿son unas parecidas como a esto profe? está bien, como a esto

Ah no.

¿tienen muñequito o como, o son del orden son de la Fundación Escuela Nueva o son del Ministerio?

Sí es Escuela Nueva**.**

De la Fundación escuela nueva, unas que son, es que yo trabajé haciendo ese material.

Es azul, la pasta es azul.

son de sociales.

No, de ciencias, de ciencias.

De ciencia, entonces no son las que yo trabajé, yo trabajé unas hace un tiempo yo trabajé como en el 2006, 2007 unas capillas para la Fundación Escuela Nueva precisamente pero no tengo aquí una, vale bueno y ¿cómo fue esa experiencia profe con las cartillas de escuela nueva? así como para que me cuente rápidamente ya terminamos

Se le mermó como mucho el volumen no le alcanzó a escuchar cuéntame.

¿ahí me escucha profe? ¿Ahí me escucha mejor? ¿aló?

Es que no sé si fue que este se le mermó.

¿Aló?

hola

¿Me escucha ahí?

Ajá dígame**.**

Profe la última pregunta ¿cómo le fue a usted cuando usted trabajaba con las cartillas de Escuela Nueva? cuéntame un poquito de su experiencia.

súper rico, súper rico, súper rico eh como, como teníamos e yo una que recuerde mucho tenía dos niños en tercero, uno en quinto entonces ellos se compartían pues los conocimientos, muy rico a mí el trabajo con escuela nueva me encantaba eh sí de por si uno tenía muy poquitos estudiantes entonces uno podía sentarse a practicar, a ayudarles muchísimo, rico, esa experiencia de escuela nueva.

Bueno que bien profe.

Cartillas muy completas, con muchas actividades, sí y se trabajaba mucho el trabajo en equipo y se hacía mucho el trabajo en equipo, excelente.

Bueno profe ya como terminamos, vamos terminando con esta entrevista nuevamente profesora muchas gracias, profesora Sandra Janeth por estas, por estas ideas que nos aportan bastante de todas maneras profe cualquier cosa que sumercé necesite en lengua castellana o alguna cosa de corrección de estilo usted no más me pone un correo, un mensajito y estamos para apoyarnos, muchas gracias por haberme apoyado en esta entrevista.

Me interesaría. Con muchísimo gusto a la orden, siempre pues para servir, me gustaría mucho si tiene material de ciencias me comparta, Excelente.

Yo estoy trabajando en un material para proyectos pedagógicos productivos, pero para secundaria.

Aja.

Pero yo creo que puedo conseguir algo para tecnología talvez podría conseguir algo para enviarle profe.

Ah excelente.

Tecnología de primaria.

Bienvenida la ayuda, sí muy rico.

Tal vez puedo conseguir un material de tecnología Escuela Nueva eh para enviarle.

Okey.

le enviaría por PDF.

Listo.

Profe muchas gracias, aquí ya lo anoté quedo con el compromiso de enviarle material de tecnología de escuela nueva para primaria.

Hágale Jaime muchísimas gracias.

Bueno profe muchas gracias, hasta luego.

Que este muy bien, feliz tarde chao.

Universidad de Barcelona
Facultad de Educación
Doctorado en didáctica de las ciencias, las lenguas las artes y las humanidades

El libro de texto en la escuela rural, percepción docente y estrategias de revisión

Investigador: Juan Gabriel Santamaría

Respetables compañeras y compañeros:

Se agradece mucho su disposición e interés en esta colaboración profesional. Gracias de antemano por haber participado en la primera parte de esta investigación, completando el formulario *on line* en meses anteriores.

En esta ocasión se les invita a participar de una entrevista semiestructurada con duración de 20 minutos aproximadamente y que busca ampliar información acerca del uso de texto escolar en instituciones educativas rurales. La entrevista consta de 5 preguntas abiertas, y otras posibles que se deriven de la conversación.

Por favor, complete el siguiente recuadro, y reenvíe este formulario:

- ¿Ha recibido información suficiente sobre el proyecto de investigación? SÍ____NO____
- ¿Desea participa de forma libre y voluntaria? SÍ____NO____
- ¿Autoriza que se grabe la entrevista UNICAMENTE con fines académicos y en el marco de esta investigación? SÍ____NO____
- ¿Autoriza que el contenido de la grabación sea usado para efectos de esta investigación? SÍ____NO____

En todo caso, los datos serán usados de forma anónima y en el informe final o en cualquier otro momento NO se publicarán nombres, números telefónicos o direcciones de correo electrónico de ningún participante.

Agradezco su participación.

_____

Firma participante.

Sobre protección de datos personales:

En atención a lo que establecen el Reglamento 2016/679 de la Unión Europea, de 27 de abril, relativo a la protección de las personas físicas en relación al tratamiento de sus datos personales y la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales,

a) De conformidad con lo establecido en la mencionada regulación, la UNIVERSIDAD DE BARCELONA, (con CIF Q0818001J y domicilio en la Gran Via de les Corts Catalanes, 585 -08007 Barcelona) como responsable del tratamiento de los datos personales, le informa que puede contactar con el Delegado de Protección de Datos mediante escrito a la dirección postal (Travessera de les Corts, 131-159, Pavelló Rosa, 08028 - Barcelona), o mediante un mensaje de correo electrónico a protecciodedades@ub.edu

b) Usted tiene derecho a acceder a sus datos, a solicitar la rectificación de los datos inexactos y a solicitar su supresión, así como a limitar el tratamiento, a oponerse y a retirar el consentimiento de su uso para determinadas finalidades. Estos derechos los puede ejercer mediante escrito a la dirección postal o mediante un mensaje de correo electrónico a la dirección mencionada en el párrafo anterior. Así mismo, le informamos de su derecho a presentar una reclamación ante la Agencia Catalana de Protección de Datos en el caso de cualquier actuación de la Universidad de Barcelona que considere que vulnera sus derechos.

En todo caso, puede solicitar información relacionada con la investigación al correo jsantape12@alumnes.ub.edu