

PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE INGLÉS CHILENOS ACERCA DE LOS LIBROS DE TEXTO UTILIZADOS EN ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES PÚBLICOS Y PRIVADOS EN CHILE

Andrea Lizasoain¹, Jorge Vargas Mutizabal²

RESUMEN

El examen del libro de texto es fundamental para comprender su función, características y mecanismos de enseñanza, así como para utilizarlo con efectividad. No obstante, los profesores de inglés lo usan intuitivamente, sin recibir instrucción en favor del aprendizaje de una lengua extranjera. En este trabajo, exploramos las percepciones de los profesores acerca de los libros de texto de la asignatura en cuestión, para conocer el objeto de estudio desde la óptica docente. Realizamos una encuesta que contestaron 484 participantes de distintos contextos educacionales, la que analizamos cuantitativa y cualitativamente. Encontramos que los docentes que trabajan con los libros de texto que entrega el Ministerio de Educación perciben que estos no favorecen el aprendizaje del inglés, principalmente porque no se adecuan a la realidad del aula y no se conciben con los planes y programas de la asignatura. En contraste, los docentes que trabajan con libros del mercado están más satisfechos con ellos, porque pueden seleccionarlos según el nivel de los estudiantes y el plan educacional de sus establecimientos. Esto significa que los establecimientos educacionales deben contar con libros escolares que puedan adaptarse a su diversidad y favorecer el aprendizaje.

Conceptos clave: libro de texto, percepciones docentes, inglés como lengua extranjera.

CHILEAN ENGLISH TEACHERS' PERCEPTION ON TEXTBOOKS USED IN PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS IN CHILE

ABSTRACT

The assessment of textbooks is essential to understand their function, features, and teaching mechanisms, as well as to be able to employ them efficiently. However, teachers use them intuitively, without any instruction to facilitate the learning process. This study explores teachers' perception on EFL textbooks in order to understand the object of study from the teachers' point of view. A survey was conducted to 484 participants from different educational contexts. Findings show that teachers in the public system perceive that government-delivered textbooks do not favor the learning process of English as a second language, mainly, because they are not adaptable to the public classroom diversity and they are not mismatched with the national curriculum. In contrast, teachers who work with textbooks selected by themselves are more satisfied, because they can choose the textbooks based on their students' proficiency levels and

1 Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. Contacto: andrea.lizasoain@uach.cl

2 University of Utah, Salt Lake City, Estados Unidos. Contacto: jorgevarmu508@gmail.com

their schools educational projects. This means that schools must have textbooks that can adapt to diversity and also promote effective learning.

Key concepts: textbooks, teachers perception, English as a foreign language.

Introducción

El libro escolar es el tipo de texto más representativo del discurso pedagógico (Rojas, Ibáñez Moncada y Santana, 2020) y es particularmente fundamental en la educación pública y subvencionada, ya que a través de él accede al conocimiento cerca del 90% de los estudiantes chilenos (Ministerio de Educación, 2021). En Chile existen tres tipos de establecimientos educacionales en el nivel escolar: públicos, subvencionados y privados. Los establecimientos públicos son totalmente financiados por el Estado, incluidas las matrículas, mensualidades y libros escolares. Por su parte, los establecimientos subvencionados son costeados por las propias familias y subsidiados por el Estado. Asimismo, los establecimientos privados se autofinancian por completo. El Estado distribuye millones de textos escolares al año a todos los establecimientos públicos (Soaje, 2018), llegando al total de los estudiantes de este sistema. Los establecimientos subvencionados pueden utilizar los libros escolares del Ministerio de Educación (Mineduc), pero pagando por ellos.

En la disciplina de inglés los libros de texto son tan esenciales que se dan por sentado: son infaltables y nadie concibe una clase sin ellos. No obstante, ni profesores ni estudiantes nos detenemos a meditar acerca de ellos y los utilizamos sin mayor reflexión. Como estudiantes, en Chile todos tenemos experiencia usándolos para aprender inglés, independientemente del tipo de establecimiento escolar al que hayamos asistido. Como profesores, al principio, solo tenemos la experiencia de haberlos utilizado como estudiantes, ya que parece no haber preparación formal para comprenderlos a cabalidad.

En Chile, el inglés es una asignatura obligatoria desde 5° año básico. Sin embargo, en muchos establecimientos públicos, subvencionados y privados se enseña desde primero básico e, incluso, desde el nivel preescolar. El Mineduc ofrece los libros de texto desde 1° básico en adelante. Se considera que esta lengua extranjera es de vital importancia para el desarrollo de las personas, tanto en lo académico como en lo laboral, y, por ello, el Estado invierte grandes sumas de dinero en adquirir y distribuir a todos los establecimientos públicos del país libros de texto que permitan democratizar el conocimiento del inglés.

Al respecto, se realizan licitaciones cada dos años, tanto para evaluar los libros de texto de todas las asignaturas, como para adquirir nuevos textos que se adapten a las directrices de estas evaluaciones. Por encargo del Mineduc y la Unesco, Olivera (2016) exploró el uso y valoración de los libros escolares de inglés de 5° y 6° básicos, entre otras asignaturas y niveles, por parte de sus docentes. Su investigación arrojó que un gran porcentaje de un total de 585 docentes no usaba los libros de texto entregados por el Mineduc, por la dificultad que estos presentaban respecto de las competencias de los estudiantes; en su lugar utilizaban guías elaboradas por ellos mismos. La última evaluación con resultados públicos estuvo a cargo de la consultora especializada en educación EDECSA y el Ministerio de Educación (2017), que buscaba conocer el grado de satisfacción de los usuarios en relación con el libro de texto. El estudio arrojó que los 37 profesores de inglés entrevistados, distribuidos en todo Chile, no estaban conformes con las políticas públicas relacionadas con el material didáctico entregado por el Mineduc, puesto que este se cambiaba con mucha frecuencia y no alcanzaban a adaptarse; los niveles de exigencia no se adecuaban a la realidad del aula pública; los textos eran muy distintos entre un nivel y otro, y, lo más relevante, los libros de texto de inglés no eran consistentes con los planes y programas del currículum. Asimismo, los 63 estudiantes entrevistados señalaron que no entendían la información contenida en los textos, e incluso pedían la incorporación del español para contribuir a la comprensión.

El análisis de los libros de texto es útil en muchos sentidos. Primero, permite entender cómo se enseña y aprende una asignatura, qué tipo de actividades presenta, qué visiones de mundo e ideologías transmiten (Oteiza, 2009). Segundo, contribuye a establecer si los contenidos que construyen los libros de texto están a la altura de los desafíos que requieren los estudiantes (Rojas et al., 2020). Tercero, posibilita la reflexión sobre las prácticas pedagógicas propias (Ajagan, Lester y Muñoz Labraña, 2018; Pinuer y Oteiza, 2016; Stevenson, 2007).

La línea de investigación del libro de texto está en ciernes, tanto en Chile como en otros países. En nuestro país, Toledo-Sandoval

(2020) realizó un estudio para determinar hasta qué punto los libros del Mineduc para 5° y 6° básicos se adaptan a las culturas locales a lo largo de Chile. La autora observó que el material pedagógico presenta una visión europeizante y que los profesores deben localizar el contenido para acercarlo a los estudiantes. Por su parte, Arellano (2018) estudió el vocabulario utilizado en los libros de texto de inglés de 5° básico a 4° medio, referente a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el léxico presentado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2020). Encontró que los dos *corpus* eran comparables en gran medida, por lo que el material pedagógico diseñado en Chile es coherente con su línea de seguir a dicho Marco como referente para la enseñanza-aprendizaje de inglés. Asimismo, Cárcamo (2018) realizó un estudio descriptivo de los libros de inglés de 3° medio para identificar los tipos de actividades que se presentaban para desarrollar la habilidad auditiva y determinar si existía progresión. El autor concluyó que dichas actividades eran más bien superficiales y no representaban un desafío progresivo que contribuyera al desarrollo de esta habilidad. Por último, King (2007), quien realizó el primer estudio registrado relacionado con el libro de texto de inglés en Chile, examinó las tareas para el desarrollo de la habilidad oral en libros distribuidos por el Mineduc y adquiridos en el mercado. Quería verificar hasta qué punto los discursos orales presentados eran auténticos. Determinó que los textos orales ofrecidos en los libros distribuidos por el Mineduc motivaban la producción de textos informativos, mientras que aquellos del mercado estimulaban la interacción. Esto redundaría en la profundización de las brechas sociales, ya que aprender inglés significa poder interactuar con otros hablantes y solo los estudiantes que utilizan los libros que ofrece el mercado —principalmente estudiantes de establecimientos privados— podrían comunicarse con hablantes de inglés de otros países. Cabe destacar que estos estudios refieren a libros de texto utilizados en años anteriores a 2022, por lo que los resultados no necesariamente aplican a los textos de años posteriores.

En el nivel internacional, la mayor parte de la investigación relativa a los libros de texto de inglés se realiza en el oriente, seguida por los países productores de textos, como Inglaterra o Estados

Unidos. El foco también oscila entre asuntos culturales y aspectos lingüísticos. Un ejemplo es el trabajo de Zhang y Lu (2022), quienes examinan la representación cultural de China en los libros de texto de inglés utilizados en enseñanza secundaria en el mismo país. Observan que los contenidos culturales de los textos ya no están dominados por el círculo interior de Kachru (1985), sino que incluyen a la cultura china. Con relación a aspectos lingüísticos, Shin y Jung (2022) analizan la correlación entre el estímulo de los libros de texto de inglés para principiantes y la producción escrita de aprendientes coreanos. Encuentran que los libros de texto influyen fuertemente en la escritura de los estudiantes. De la misma manera, Sugiura, Imai, Hamilton, Dean y Ashcroft (2020) analizan el estímulo lingüístico que presentan doce textos escolares de inglés utilizados en la enseñanza secundaria en Japón. Uno de sus hallazgos es que el vocabulario es lo suficientemente desafiante para los aprendientes, pero que no hay una progresión evidente entre uno y otro texto. Desde el punto de vista de la percepción, Tayyebi, Khalili, Teimouri y Mahdi (2014) comparan las evaluaciones de aprendientes de inglés iraníes de dos libros de texto: uno comercial y otro estatal. Su estudio arroja que los estudiantes evalúan mejor el libro de texto del mercado. En esta línea, Kirkgöz (2009) estudia las percepciones de profesores y estudiantes de los libros escolares de 4º grado entregados por el Ministerio de Educación de Turquía, y encuentran que ambos grupos de participantes valoran el material positivamente.

En este trabajo nos centramos en el libro de texto desde el punto de vista del docente. Particularmente, nos interesa el contexto de la escuela pública chilena, pero incluimos a docentes de otros tipos de establecimientos, de modo de describir las percepciones por comparación. Solo estudiamos el libro que el estudiante recibe en papel, debido a la dificultad de estudiar todo el material (libro del estudiante, libro de actividades, manual de profesor y vínculos digitales) simultáneamente. Buscamos conocer qué piensa el docente del libro de texto, cuyo propósito es el desarrollo de la lengua extranjera y de la conciencia intercultural.

Es relevante conocer las percepciones de las personas, porque estas dan un sentido de realidad a los fenómenos estudiados,

permiten conocer qué está pasando en el aula y cuáles son las verdaderas necesidades que se deben satisfacer. Al respecto, la pregunta de investigación que orientó el estudio fue “¿cuáles son las percepciones de los docentes de inglés respecto de los libros de texto de la asignatura que distribuye el Mineduc?”. Para responder a ella realizamos una encuesta que contestaron 484 docentes de todo Chile, de diversos contextos públicos, subvencionados y privados. El objetivo general del estudio fue delinear las percepciones de los profesores de inglés en relación con el principal material didáctico que utilizan en el aula.

En virtud de lo anterior, presentamos un marco teórico que incluye los tres constructos principales del trabajo: inglés como lengua extranjera, libro de texto de inglés y percepciones docentes. Luego, describimos la metodología del estudio, que corresponde a una investigación de corte mixto dentro del paradigma del pragmatismo. En seguida ofrecemos los resultados obtenidos a través de una encuesta y nuestra interpretación, para terminar con algunas conclusiones.

1. Marco teórico

1.1. El inglés como lengua extranjera

Las lenguas son sistemas lingüísticos que nos permiten comunicarnos y expresar nuestra identidad. El ser humano es capaz de aprender múltiples sistemas lingüísticos y, dependiendo del contexto en que los aprenda, estos son jerarquizados en un orden sociocultural. Si es el primer sistema, se denomina lengua primera o materna (L1) y es el código con el que aprendemos a etiquetar y hablar sobre nuestras primeras experiencias objetivas y subjetivas, guiados por nuestros primeros seres significativos. Podemos aprender una segunda lengua (L2) en paralelo a la L1 o después (Lightbown & Spada, 2013). Dependiendo de si la aprendemos en el país donde la mayoría la habla cotidianamente, la llamamos segunda, como es el caso de Canadá o Barcelona, donde se habla simultáneamente inglés y francés, y español y catalán, respectivamente, como L1 o L2. Por el contrario, si aprendemos una lengua en un país donde esta no se

utiliza cotidianamente, con fines específicos, como para acceder a mejores trabajos y oportunidades laborales, la llamamos “extranjera” (Kachru, 1992, 1985). Normalmente, aprendemos las lenguas extranjeras en una sala de clase, analizándolas y comprendiéndolas de manera consciente, mientras que las L1 y L2 se aprenden de manera más inconsciente, usualmente en la primera infancia (Krashen, 1985, 1981). La L2 puede desarrollarse en distintos periodos de la vida, aunque se distingue de la lengua extranjera en que está disponible en el ambiente inmediato de los hablantes y es generalmente adquirida por grupos minoritarios, como inmigrantes que necesitan la lengua para funcionar en la sociedad (Saville-Troike, 2006). Un ejemplo reciente es el caso de inmigrantes haitianos en Chile, quienes adquieren la lengua dominante del país, convirtiéndose en hablantes multilingües creole-francés-español.

En nuestro país, el inglés se ha enseñado formalmente desde principios del siglo XIX, cuando se creó el primer liceo, el Instituto Nacional (Lizasoain, 2018). Primeramente se enseñó con el fin de dar acceso a la filosofía y literatura del Reino Unido, para luego, a mediados de siglo, concebírsela como un sistema necesario de aprender para tornarnos un país moderno. Hoy en día se enseña con tres fines: obtener mejores trabajos y salarios, acceder a oportunidades de estudio en el extranjero y conocer otras culturas (así como dar a conocer la nuestra) (Toledo-Sandoval, 2020; Lizasoain, 2018; British Council, 2015; Ministerio de Educación, 2009).

El material más importante que ha acompañado el aprendizaje del inglés ha sido el libro de texto, que contiene los contenidos que los docentes deben enseñar en clases. Además, entrega cierta estructura a la planificación de una lección, de modo que muchos docentes planifican sus clases según el índice de contenidos de los libros de texto. Al mismo tiempo, el texto escolar da cierta seguridad y tranquilidad a los estudiantes, porque las temáticas que deben aprender se encuentran ordenadas en el libro. Asimismo, permite cierta adaptación a las necesidades de los aprendientes, puesto que se diseña según determinados niveles de proficiencia comunicativa en lenguas extranjeras y segundas lenguas, usualmente los que ofrece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council

of Europe, 2020; Toledo-Sandoval, 2020; Gray, 2016; Ur, 2010; Crawford, 2002; Sheldon 1988).

Dichos niveles clasifican la proficiencia de los aprendientes en A, B y C (Council of Europe, 2020). Los niveles A1 y A2 refieren a estudiantes con habilidades de comunicación básicas, que les permiten interactuar en situaciones muy sencillas y que exigen dar a conocer la propia identidad y satisfacer necesidades básicas, como orientarse en un espacio físico o pedir comida en algún lugar. Es la clasificación esperada para la enseñanza básica chilena, entre 5° y 8° básico. Los niveles B1 y B2 refieren a hablantes más independientes, que pueden desenvolverse en situaciones comunicativas mucho más complejas, como conversaciones con hablantes nativos o discusiones sobre temas relacionados con su experticia. En Chile se espera que los estudiantes de último año de enseñanza media dominen el nivel B1. Finalmente, los aprendientes del nivel C1 son hablantes avanzados, que pueden desplegarse en un sinnúmero de situaciones comunicativas de forma totalmente independiente. Es el nivel que deben alcanzar los docentes de inglés al terminar el pregrado. El nivel C2 se reserva para los hablantes nativos o muy cercanos a ese nivel de independencia. Al respecto, se supone que los libros de texto que entrega el Mineduc están acordes a dichos niveles, es decir, el de 4° de enseñanza media debiera estar adaptado al nivel B1.

1.2. El libro de texto

La literatura define el libro de texto como un artefacto cultural diseñado para el fin particular de ser utilizado en el aula (Tosi, 2011). De hecho, a diferencia de una novela o periódico —que pueden leerse en diversos ambientes— el libro de texto se utiliza casi exclusivamente en la sala de clases. En el aula de inglés como lengua extranjera, el libro de texto es “el corazón visible” del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sheldon, 1988) y llega a utilizar el 90% del tiempo (Neary-Sundquist, 2015). En Chile, el libro escolar ocupa el segundo lugar en relación con los referentes de planificación de la clase, después de los planes y programas diseñados por el Mineduc (Olivera, 2016).

Este material didáctico fue creado a principios del siglo XX (Tosi, 2011), cuando la educación comenzó a universalizarse y se necesitaron materiales de enseñanza-aprendizaje estandarizados y masivos para llegar a todos los estudiantes en igualdad de oportunidades. En consecuencia, es un material didáctico medianamente nuevo y, por ende, un objeto de estudio muy interesante y productivo, puesto que se puede abordar desde diversos puntos de vista: como conocimiento, como bien de consumo o como material pedagógico, por ejemplo (Ajagan Lester y Muñoz Labraña, 2018; Soaje, 2018; Gray y Block, 2013; Harwood, 2013; Tosi, 2011). En este trabajo lo abordamos desde las tres perspectivas simultáneamente.

El Centro Virtual Cervantes (2023) —sitio web con material teórico y pedagógico para promover la enseñanza del español— define el libro de texto como un material impreso que presenta contenidos seleccionados para una audiencia con características particulares (edad, experiencia, nivel, propósito, etc.), en una secuencia y organización temporal dadas. Las secuencias se marcan como unidades y subunidades, y la organización temporal tiene lugar en la planificación curricular. En este sentido, el libro de texto sirve de marco o guía para que tanto docentes como estudiantes organicen la enseñanza y el aprendizaje dentro y fuera de la clase. Al respecto, Braga Blanco y Bolver Domínguez (2015) señalan que el libro de texto se ha convertido en el currículum real, ya que concreta el currículum oficial para el profesorado, siendo mucho más que un mediador del aprendizaje de los alumnos.

En el contexto de Chile, el libro de texto es un vehículo de transmisión curricular para acceder a los conocimientos establecidos en el currículum deseado (Olivera, 2016; Eyzaguirre y Fontaine, 1997). Se entiende que los elementos establecidos en el currículum nacional deben estar reflejados en lo que concretamente se enseñará por medio de los libros de texto. No obstante, esto no siempre ocurre así. Por ejemplo, igual que el estudio de EDECSA y Ministerio de Educación (2017) mencionado, en México, Pamplon-Irigoyen y Ramírez-Romer (2018) identificaron incoherencias metodológicas entre las orientaciones entregadas por la Secretaría de Educación Pública y los libros de texto para los establecimientos públicos.

En el caso particular de la asignatura de inglés, en Chile se utilizan libros de texto de dos fuentes: el Mineduc o editoriales comerciales, como Pearson, Oxford University Press, Richmond o Cambridge University Press. Los establecimientos públicos reciben los libros de texto distribuidos por el Mineduc, que actualmente ofrece tres recursos: texto escolar, recurso digital complementario y guía didáctica del docente. Los establecimientos privados seleccionan por cuenta propia los libros de texto que ofrece el mercado. Los establecimientos públicos no tienen la posibilidad de elegir, fundamentalmente por razones económicas; sin embargo, el material que distribuye el Mineduc proviene del mismo mercado, ya que es licitado y comprado al mejor postor (Toledo-Sandoval, 2020; Pavié Nova, Cárdenas Huanquimilla, Lagos Rebolledo y Bustamante Villareal, 2019). Pavié Nova et al. (2019) señalan que dicho Ministerio selecciona los libros basados en un criterio meramente económico, sin priorizar dimensiones pedagógicas, como la proficiencia de los estudiantes o el contexto sociocultural.

1.2.1 El libro de texto de inglés como mediador

La enseñanza-aprendizaje del inglés puede mirarse como una mediación cultural, ya que aprender un idioma está intrínsecamente relacionado con conocer la cultura de quienes lo hablan (Yuen, 2011), sean hablantes nativos o no. En el contexto del mundo globalizado se ha instalado el debate de llevar el inglés a un contexto multicultural, de acuerdo con el estatus que goza actualmente como *lingua franca*. Esto implica dejar de poner énfasis en los países occidentales de habla inglesa y abordar la enseñanza del idioma tomando en cuenta a los hablantes de diversas culturas, así como también la cultura local de los aprendientes (Marwa, Cahyono, Latief y Prayogo, 2021). Dentro de este paradigma que propone abordar la enseñanza del idioma desde la multiculturalidad, Curdt-Christiansen (2015) argumenta que no considerar los elementos culturales del entorno cercano de los alumnos es incongruente con el enfoque que posiciona al estudiante como centro del proceso de aprendizaje. El estudio, enfocado en Singapur, explica que los libros de texto de inglés tienden a mostrar elementos exclusivos de la cultura occidental, la que se aleja, en muchos casos, de lo que los estudiantes observan en

su entorno más cercano. Por ejemplo, en Singapur, los estudiantes viven mayoritariamente en edificios y, por lo tanto, los elementos culturales relativos a las casas occidentales les parecen ajenos a su ambiente. En la misma línea, en el contexto chileno, Toledo-Sandoval (2020) observó que los libros de 5° y 6° básicos estaban muy poco localizados (adaptados a la localidad), con escasos ejemplos relativos principalmente a la geografía nacional, como *the Atacama desert* (el desierto de Atacama) o *El Quisco beach* (la playa El Quisco). En esta misma línea, Lizasoain y Vargas (aceptado) encontraron que, al menos en los textos de primero y segundo básicos usados entre 2018 y 2020, los personajes tenían nombres anglosajones y no había elementos culturales particulares de Chile. Entonces, queda a criterio de cada docente localizar o no el material.

En relación con la preparación de los profesores para utilizar este material como mediador, esta parece ignorarse en el contexto chileno. Montijano Cabrera (2014) señala que es necesario que los programas de formación docente incluyan entrenamiento en su uso, ya que, como se trata de un material estandarizado, no puede ser aplicado de forma homogénea en todos los contextos. La autora explica que los docentes deben desarrollar experticia, primeramente, para definir con qué frecuencia y cómo utilizarán el material, así como qué otros materiales pueden ser incluidos en su práctica docente. Asimismo, los docentes deben estar preparados para evaluar y analizar lo que puede ser beneficioso o perjudicial en un escenario determinado, y entonces, adaptar los libros de acuerdo con las necesidades específicas de su contexto (Montijano Cabrera, 2014; Majjala, 2020). Las percepciones que tienen los docentes del material didáctico que utilizarán en sus aulas debieran estar informadas por la teoría y la práctica relacionada con su quehacer.

1.3 Percepciones docentes

Resulta curioso que ninguno de los trabajos relativos a percepciones que revisamos se refiera a la percepción como constructo teórico. En consecuencia, planteamos aquí que la percepción es una idea que nos formamos de un fenómeno del mundo a partir de la experiencia subjetiva y objetiva. Es fundamental conocer la percepción que

tienen los docentes acerca del libro de texto a partir de cómo lo han experimentado. Esto puede contribuir a tomar decisiones informadas acerca de los textos más adecuados para la diversidad del aula. No existe otro órgano que conozca mejor las necesidades educativas de los estudiantes que los docentes, pero las autoridades raramente le prestan atención.

Hasta 2023, el sitio web de la Red de Investigación Chilena en ELT (*English Language Teaching*) registra 14 publicaciones relativas a las percepciones de profesores en formación y en servicio chilenos. Estas se agrupan en percepciones acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés (Ubilla-Rosales, Gómez-Álvarez, Sáez-Carrillo & Etchegaray Pezo, 2020; Westmacott, 2017; British Council, 2015; Díaz Hormazábal, 2007), y procesos de formación profesional e identidad (Martin & Rosas-Maldonado, 2019; González-Acevedo, 2016; Glas, 2013). Ninguna hace referencia al material didáctico que utilizan los docentes de inglés en ningún tipo de establecimiento escolar chileno.

2. Metodología

2.1 Tipo de estudio

Esta investigación es de corte mixto, inspirada en el paradigma del pragmatismo, que busca contribuir a la resolución de problemas prácticos del mundo real basándose en hechos, acciones y consecuencias (Creswell & Clark, 2011). Según Bowen, Dodier, Duyvendak y Hardon (2020), los investigadores pragmáticos creen que las perspectivas y conocimientos acerca de la realidad se basan en creencias y experiencias que se construyen en sociedad. Estas experiencias modelan las percepciones de las personas, su comprensión del contexto y la comunicación con la comunidad (Kaushik & Walsh, 2019). La característica más llamativa del pragmatismo es que el conocimiento, verdad y percepción son temporales y tienden a cambiar a través del tiempo; en consecuencia, si algo es real hoy, quizás no lo sea mañana (Johnson, Onwuegbuzie, De Waal, Stefurak & Hildebrand, 2017). Por eso es relevante estudiar el libro escolar a lo largo del tiempo.

Sumado a lo anterior, siguiendo a Perines y Murillo (2017), creemos que examinar las percepciones de los docentes permite conocer las formas en que estos viven, perciben y construyen aspectos de diferentes fenómenos cotidianos. “El interés del investigador no se centra en los fenómenos en sí mismos, sino en cómo los sujetos vivencian y perciben dichos fenómenos” (p. 254). Nos centramos en cómo los docentes perciben los libros de texto de inglés. La pregunta de investigación que guía el estudio es: ¿cuáles son las percepciones de los docentes de inglés como lengua extranjera acerca de los libros de texto que distribuye el Mineduc? Para contestarla buscamos: 1) conocer las percepciones generales que tienen los docentes de inglés como lengua extranjera en relación con los libros de texto de la asignatura y 2) contrastar cómo las percepciones difieren entre quienes utilizan los libros de texto del Mineduc versus los que usan el que ofrece el comercio editorial. Esta comparación permite completar la descripción de los docentes que utilizan los libros entregados por el Mineduc, nuestro objetivo último.

2.2 Herramienta de recolección de datos

Las encuestas se utilizan para recolectar datos de una manera expedita, llegando a múltiples participantes en un periodo breve. En consonancia con el paradigma pragmático de la investigación, las encuestas permiten obtener las tendencias u opiniones de las personas en un determinado momento y transformarlas en datos numéricos. Su principal ventaja es que posibilitan generalizar los resultados, sobre todo con una alta participación (Creswell & Clark, 2011). Diseñamos una encuesta en línea mediante Google Forms, con 42 preguntas cerradas y cortas para facilitar las respuestas de los docentes. No obstante, casi todas las preguntas tenían la opción “otro”, en caso de que quisieran aportar algo más. Las preguntas se vinculan con la utilidad del libro de texto en el aula, su relación con la planificación de los aprendizajes, desarrollo de habilidades lingüísticas, complejidad del vocabulario, etc. La encuesta fue distribuida mediante un vínculo que compartimos en redes sociales (Facebook, Instagram y Twitter) y mediante correo electrónico, el cual estuvo disponible por dos meses. Para incentivar la participación de los docentes sorteamos tres tarjetas de regalo (*giftcards*) entre los

participantes. Por restricciones de espacio, en este trabajo incluimos solo algunas preguntas.

2.3 Participantes

Invitamos a contestar la encuesta a profesores de inglés que utilizaban libros del Mineduc y a quienes usaban los que ofrece el mercado, para contrastar las percepciones y obtener un mejor perfil de las apreciaciones de los docentes que usan los libros del Ministerio. Contestaron 484 profesores de distintos rangos etarios, años de experiencia pedagógica, regiones y tipos de establecimiento. Lizasoain (2021) señala que Chile cuenta con cerca de 14.700 profesores de inglés, según datos entregados por el Mineduc, lo que significa que la muestra es representativa, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%.

2.4 Análisis de datos

Los resultados fueron separados en cinco secciones temáticas. La tabla 1 presenta las secciones temáticas y algunas preguntas relacionadas.

Tabla 1.
Preguntas pertenecientes a secciones temáticas de la encuesta

Sección	Preguntas
3.1 Información demográfica	1. Indique su rango etario. 3. ¿En qué tipo de establecimiento educacional trabaja o ha trabajado? 6. ¿Se desempeña en sector rural o urbano?
3.2 Preparación para usar los libros de texto en el aula	7. Recibí capacitación para utilizar libros de texto en mi formación de pregrado. 8. Recibí capacitación para utilizar libros de texto una vez en servicio.
3.3 Utilidad del libro de texto	9. Considero que los libros de inglés son muy útiles en el aula de inglés como lengua extranjera. 11. Los libros de inglés son imprescindibles en el aula de inglés como lengua extranjera. 12. Los libros de inglés necesitan ser complementados con material didáctico adicional.

3.4 El libro de texto como herramienta de planificación	14. El libro de texto orienta la planificación del año académico y de mis clases. 38. ¿Los libros de texto siguen una progresión en cuanto a su contenido y desafío a medida que van subiendo de nivel escolar? 39. ¿Conoce las bases curriculares de la asignatura propuestas por el Mineduc?
3.5 Comparación entre los libros escolares del Mineduc y los que ofrece el mercado	3. ¿En qué tipo(s) de establecimientos educacionales trabaja o ha trabajado? (puede marcar más de una opción). 13. Tengo incidencia en la selección del libro de texto de la asignatura de inglés. 15. ¿Utiliza libros del mercado o aquellos que entrega el Mineduc?

Los resultados se analizaron calculando la frecuencia relativa del número de participantes que eligió una opción determinada por la cantidad total (N) de participantes en una muestra determinada. La sección 3.1 corresponde al análisis de resultados demográficos. Los resultados presentados entre las secciones 3.2 y 3.5 fueron determinados considerando la muestra completa de 484 (N) participantes. En la sección 3.6 las preguntas fueron analizadas solo considerando a quienes utilizan exclusivamente los libros del Mineduc y los libros del mercado para contrastar su percepción. Para esto último fueron descartados todos aquellos participantes que no utilizaban ninguna de las dos opciones, dejando 229 (N) participantes en el primer grupo (libros del Mineduc) y 106 (N) en el segundo (libros del mercado), respectivamente. Los datos cuantitativos fueron complementados con los datos cualitativos correspondientes a las respuestas escritas de los docentes en “Otros” para fortalecer nuestro análisis.

3. Análisis de resultados

Primero se presentan datos demográficos de los encuestados y su perfil del docente; luego se exhiben los resultados por temas, considerando el total de los encuestados, para, finalmente, contrastar los resultados entre quienes utilizan los libros del Mineduc y los del mercado. Los resultados van acompañados de gráficos e información cualitativa proveniente del apartado ‘Otro’ de las preguntas de las encuestas.

3.1 Información demográfica

En el paradigma del pragmatismo es relevante conocer quiénes utilizan los libros de texto en el aula de inglés. Los datos demográficos de los profesores fueron calculados de forma automática por la plataforma de formularios de Google para desarrollar encuestas en línea. La mayoría de los docentes de inglés corresponde a mujeres (78,3%), mientras que el porcentaje de hombres es significativamente más bajo (20,2%). Un 1,5% de los encuestados prefirió no decirlo o se identificó como género no binario. Los encuestados tienen principalmente entre 31 y 40 años (40,1%), seguido del rango de 20 a 30 años (31,8 %) y de 41 a 50 años (18,6 %). Por lo tanto, el perfil docente corresponde mayormente a una mujer joven cuya edad es inferior a los 40 años. Esta información coincide con lo descrito por Lizasoain (2021), Olivera (2016) y estadísticas del Ministerio de Educación (2018).

Contestaron docentes de todas las regiones del país, aunque la mayoría se desempeñaba en la capital (34,5%), seguida de la Región de los Ríos, al sur de Chile (12,6%). Esto probablemente responde a que la población chilena se concentra en la capital y a que los investigadores provienen de la mencionada región, por lo que pueden convocar a más personas en esta área.

Respecto del tipo de establecimiento donde se han desempeñado o se desempeñan los encuestados, la mayor parte corresponde al sistema subvencionado (60,1%), seguido del sistema público (48,1%), el privado (29,3%) y la universidad (24,2%). La suma porcentual sobrepasa el 100%, porque muchos profesores trabajan en más de un establecimiento a la vez, por lo que seleccionaron más de una opción. Una gran mayoría se desempeña o se ha desempeñado en establecimientos urbanos (85,5%), mientras que solo 15,5% ha trabajado o trabaja en establecimientos rurales.

3.2 Preparación para usar los libros de texto en el aula

Es importante saber si los docentes saben cómo utilizar un libro de texto en favor de la enseñanza-aprendizaje del inglés, dado su lugar fundamental en el aula. Gran parte de los docentes no recibió

capacitación para utilizar el libro escolar durante su formación inicial docente ni en servicio (en ambos casos, más del 75%), independientemente del tipo de establecimiento en el que se desempeñó (gráfico 1).

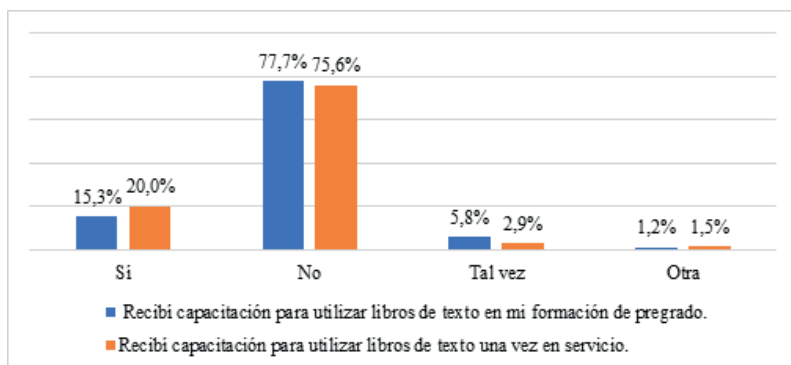


Gráfico 1. Preparación para utilizar libros de texto.

Los profesores que sí recibieron capacitación (entre 15% y 20%) señalan que “algo, pero muy poco” (participante 130), “recuerdo que me enseñaron a utilizar el libro como guía y a cambiar algunas actividades para hacerlas más comunicativas” (participante 164), “al menos dos clases donde debíamos analizar críticamente distintos libros escolares de Inglés [sic]” (participante 314) y “desde la editorial [no en la universidad]” (participante 403). Es decir, ni las universidades ni el Mineduc ofrecen capacitación para utilizar este material pedagógico.

3.3 Utilidad de los libros de texto

Ya que la utilidad es la principal característica que debe tener el libro de texto, preguntamos acerca de esta. El 55,2% marcó como verdadero el enunciado “Los libros de texto de inglés son muy útiles”. Sin embargo, al mismo tiempo, 60,3% de los encuestados marcó como falsa la opción “Los libros de texto de inglés son imprescindibles” (gráfico 2).

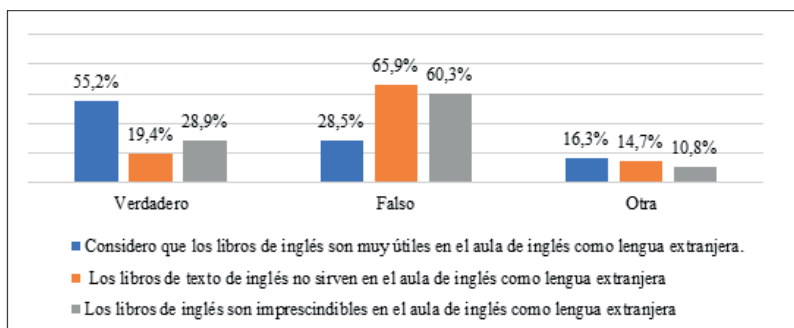


Gráfico 2. Utilidad de los libros de texto.

Es decir, los textos son útiles, pero el profesor puede hacer la clase sin ellos. Se aportaron ideas como “son un apoyo” (participante 190), “son solo 1 recurso más” (participante 347) o “con o sin ellos se pueden desarrollar los contenidos de igual forma” (participante 111).

Al estar arraigado en la realidad, el pragmatismo busca la relación entre un fenómeno y el tiempo. En el análisis surgió una relación diferente entre la edad de los docentes y su percepción sobre la utilidad de los textos, la que se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Percepción acerca de los libros de texto según edad de los docentes

Ítem	Valor	20-30 años	31-40 años	41-50 años
9. Considero que los libros de inglés son muy útiles en el aula de inglés como lengua extranjera.	Verdadero	53%	62%	57,7%
	Falso	31%	32,5%	26,6%
11. Los libros de inglés son imprescindibles en el aula de inglés como lengua extranjera.	Verdadero	28,6%	27,8%	31%
	Falso	65,6%	62%	51%

La mayoría de los docentes de los tres grupos etarios señalados considera que los libros escolares son útiles en el aula de inglés. Sin embargo, el grupo 31-40 años sobresale en esta valoración (62%), quizás porque sabe adaptar el libro a sus necesidades como docente y a las de sus estudiantes, en comparación con los profesores más

jóvenes. También podría ser que los más jóvenes cuenten con un mayor número de estrategias y más actualizadas, y el texto no les parezca tan imprescindible. Respecto del grupo de 41-50 años, el porcentaje es un poco más bajo, posiblemente porque contestaron menos docentes de esa edad. Es una buena noticia que los docentes perciban el libro escolar como un material útil, porque justifica el alto gasto fiscal, pero prescindible, lo que podría significar que cuenta con una amplia batería de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Usualmente, el libro de texto se entrega con material adicional, como el manual del profesor o el libro de actividades. Se preguntó si los libros de texto necesitan ser complementados con material didáctico adicional, porque se supone que el material que entrega el Mineduc es suficiente y que facilita la tarea del docente. El 95,2% de los encuestados declaró que sí necesitan ser complementados, mientras que solo 1% declaró que no. Algunos docentes que marcaron la opción “Otro” (3,8 %) hacen referencia a buscar material adicional de acuerdo con los intereses de sus alumnos: “Existen libros muy completos en este aspecto, sin embargo, esto no nos inhabilita para buscar nuevo material y motivar a los estudiantes desde sus intereses” (participante 92); “Si pero que sea contingente con la realidad de los alumnos [sic]” (participante 360). Además, se menciona la necesidad de agregar material didáctico según el nivel de los estudiantes: “Cuando el libro no cumple con los requisitos del nivel para el cual son creados [sic]” (participante 199). Estas respuestas se condicen con el 24,7% de los docentes que piensa que los libros no están adaptados a la cultura chilena, el 21% que cree que no se adaptan a la diversidad del aula y el 31% que señala que los libros no se adaptan al nivel de proficiencia real de los estudiantes.

3.4 El libro de texto como herramienta de planificación

En Chile, se supone que los docentes planifiquen sus clases según las bases curriculares. En la encuesta, 42,5% de los docentes contesta que el libro de texto orienta la planificación del año académico y las clases, mientras que un 45,6% señala que esto es falso. Al respecto, un 91,5% declara conocer las bases curriculares, pero solo 13,8% percibe que las bases curriculares son coherentes con el contenido de

los libros de texto, lo que puede tener incidencia en el alto porcentaje de docentes que planifican con el libro escolar.

En este contexto, la adaptación es clave. Como señalan algunos docentes: “[los profesores] se encuentran con el problema de que los objetivos y contenidos no siempre están de la mano de los textos” (participante 36), “Solo cuando coincide con el programa” (participante 281), “Hay alguno que vienen con algunas unidades que se parecen al programa de estudio y tengo un apoyo pero otras temas no se parecen nada... [sic]” (participante 413). Es decir, si los libros de texto no coinciden con los planes y programas, los docentes que dependen de las directrices del Mineduc deben realizar modificaciones.

3.5 Comparación entre los libros escolares del Mineduc y los que ofrece el mercado

Como se señaló en la sección 3.1, la mayor parte de la muestra se desempeña en el sistema subvencionado (60,1%), seguido del sistema público (48,1%) y el privado (29,3 %). Recordemos que los establecimientos públicos solo utilizan los libros del Mineduc y que los subvencionados pueden o no utilizarlos. Por ello, comparamos la percepción de los docentes que utilizan los libros del Ministerio (47,3%) con aquella de los profesores que utilizan los libros que ofrece el mercado (23,7%).

Estar a gusto en la escuela es beneficioso para docentes y estudiantes (Yilorm y Lizasoain, 2012), lo que incluye el material pedagógico para enseñar y aprender. Solo 13,1% de los docentes que utilizan los textos del Mineduc se sienten a gusto con el material proporcionado. Dentro de este grupo, únicamente 9,6% percibe que a sus estudiantes les gustan sus libros. En contraste, un 59,4% de los profesores que usan los libros del mercado están a gusto con ellos y piensa que a sus estudiantes también les gustan (41%) (ver gráfico 4).

En coherencia con lo anterior, 28,4% de los docentes que usan los libros de texto del Mineduc piensa que estos contribuyen a disfrutar el aprendizaje del inglés, en contraste con aquellos que

utilizan los libros del mercado, cuyo porcentaje es 63,2%. Algunas ideas recogidas indican que el libro de texto, en general, se puede disfrutar dependiendo “del contenido, del vocabulario y de las imágenes” (participante 242) o “sólo cuando los temas son de interés para los estudiantes” (participante 391).

El Ministerio de Educación sugiere una metodología mixta, basada en la comunicación activa y trabajo colaborativo. En cuanto al enunciado que preguntaba si los libros de texto están diseñados usando metodologías apropiadas, solo el 24,9% de quienes utilizan los libros del Mineduc asintió, en comparación con 77,4% de los docentes que utilizan los libros de texto del comercio. Es decir, estos últimos tienen una percepción considerablemente más positiva que los docentes que utilizan los textos que entrega el Mineduc.

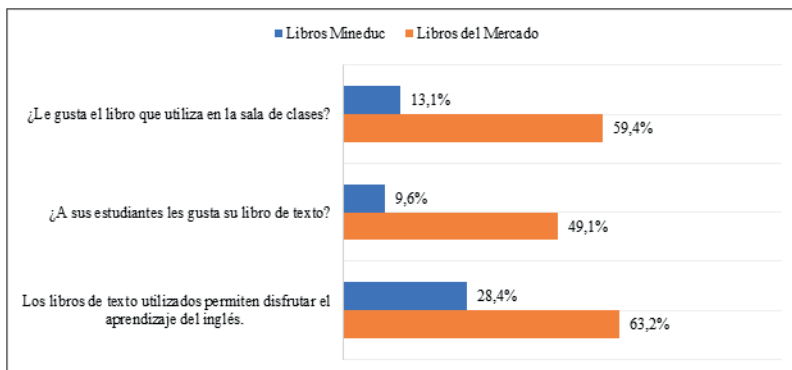


Gráfico 4. Disfrute de los libros de texto.

Los contenidos de los libros de texto deben ser acordes con la edad, conocimientos previos, intereses, etc. de los estudiantes. No obstante, solo 16,2% de los docentes que utilizan los libros del Mineduc cree que estos son apropiados, en contraste con los libros de texto del comercio, cuya adecuación es evaluada positivamente por 68,9% de los docentes que los utilizan. En esta misma línea, preguntamos si los contenidos siguen una progresión lógica y ordenada: 9,6% de los docentes que usan los libros del Mineduc y 58,5% que utilizan los libros del comercio asintieron, destacando que esto es así en algunos niveles.

En relación con lo anterior, preguntamos a los docentes si les parece que las instrucciones de los libros son claras. Un 46,3% de quienes utilizan los libros del Mineduc responde positivamente, en comparación con un 70,8% por parte de los textos del comercio (gráfico 5). Al respecto, preguntamos si sería conveniente que las instrucciones se presentaran en inglés y en español, como ha sido el caso en ciertos niveles en algunos años. La mayoría reconoció que los libros con los que trabajan no tienen esta característica, y ambos grupos consideran que esto sería inadecuado. Sin embargo, también se hace notar que esta adecuación es necesaria para apoyar a alumnos con familias que no saben el idioma: “Muchas veces tenemos familias que no saben de inglés y para apoyar a sus hijos necesitan leerlo en español” (participante 453). Para este ítem no se observa una diferencia en cuanto a la percepción de proveer instrucciones en español.

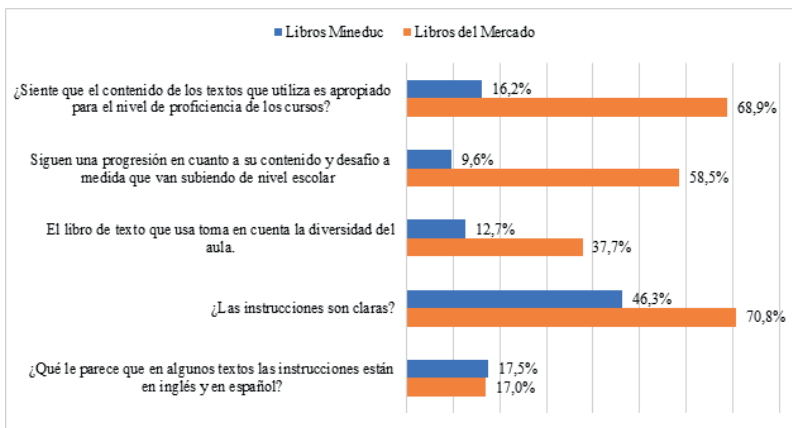


Gráfico 5. Adecuación para nivel de estudiantes e instrucciones.

La asignatura de inglés promueve la adquisición de contenidos lingüísticos y el desarrollo de habilidades. Las habilidades son de orden cognitivo y lingüístico. En cuanto a las habilidades cognitivas superiores —como el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo—, el gráfico 6 muestra que el 35,4% de los docentes que trabajan con los textos del Mineduc cree que estos promueven dichas habilidades, versus un 62,3% de quienes utilizan los libros del comercio. En

relación con las habilidades lingüísticas —comprensión y producción orales y escritas— 54,6% de los docentes que utilizan los libros del Mineduc responde positivamente, en contraste con la amplia mayoría de los docentes que usan los libros escolares que ofrece el comercio (91,5%). Algunos docentes del primer grupo explican: “No se ejercita en los libros chilenos a diferencia de los ingleses que están más estructurados” (participante 360). “El libro trata de promover el desarrollo, pero las actividades son muy complejas (pre-int) para el nivel (starter)” (participante 428). En cuanto a los contenidos lingüísticos, 15,3% percibe que los textos escolares del Mineduc promueven el aprendizaje de la lengua inglesa, contrario a un 52,8% respecto de los libros del mercado.

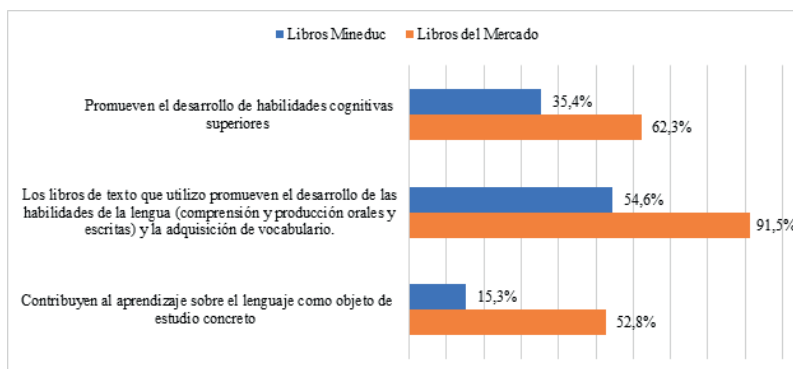


Gráfico 6. Progresión por niveles y desarrollo lingüístico.

Antes de discutir los resultados, a continuación se presenta una tabla que resume la comparación entre ambas categorías de libros de texto (tabla 3).

Tabla 3.

Comparación de la percepción de libros de texto distribuidos por el Mineduc y libros de texto del comercio

Criterio de evaluación	Libros de texto Mineduc	Libros de texto comercio
Al docente le gusta el libro de texto.	13,1	59,4
Al estudiante le gusta el libro de texto.	9,6	41
El libro contribuye a disfrutar el aprendizaje del inglés.	28,4	63,2
El libro presenta metodologías apropiadas.	25	77,4
El libro de texto presenta contenidos adecuados.	16,2	69
Existe una progresión lógica entre los contenidos y los libros de texto.	9,6	58,5
El libro de texto presenta instrucciones claras.	46,3	71
El libro de texto promueve habilidades cognitivas superiores.	35,4	62,3
El libro de texto promueve habilidades lingüísticas.	54,6	91,5
Los contenidos lingüísticos de los libros de texto promueven el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.	15,3	52,3

Como muestra la tabla, el libro de texto que ofrece el comercio es percibido de una mejor manera que el libro que ofrece el Mineduc.

4. Discusión

Con base en los resultados, se puede señalar que los docentes no han recibido preparación para utilizar el libro de texto en el aula; que los encuentran útiles como herramienta de trabajo, mas no imprescindibles; que efectivamente los utilizan para planificar sus clases, pero priman los planes y programas del Mineduc, y que existen diferencias marcadas en cómo se perciben los libros del Mineduc y los que se encuentran en el comercio.

4.1 Preparación para usar los libros de texto en el aula

Los docentes, en general, perciben que no han sido preparados para utilizar los libros de texto de inglés con eficacia, ni en su periodo de formación docente ni en servicio. Es decir, las universidades no han

incluido en las mallas curriculares de Pedagogía en Inglés asignaturas o módulos que contribuyan a la comprensión de este importante material pedagógico. Esta comprensión se puede lograr mediante el desarrollo de habilidades de evaluación y análisis de textos (Maijala, 2020; Montijano Cabrera, 2014), las que deben garantizar los programas de formación docente (Montijano Cabrera, 2014) y el Ministerio de Educación. Este último ofrece una guía didáctica para utilizar el libro escolar que distribuye a los establecimientos públicos y subvencionados (Olivera, 2016), pero es una guía estandarizada que no da cuenta de la diversidad del aula, una de las críticas que los docentes realizan a los libros de texto. No obstante, esta falta de preparación no es impedimento para que los docentes utilicen los libros de texto, buscando material complementario o adaptándolo a la diversidad de sus aulas. Dicha experticia lo convierte en un “buen profesor” —según el Manual para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2021)—, por su capacidad de adaptación y flexibilidad. Los docentes creen que los libros del Mineduc no presentan contenidos ni metodologías apropiadas para los estudiantes según su edad, proficiencia o intereses, pero los adaptan con material complementario, estrategias de localización o metodologías *ad hoc*. Esto coincide con lo afirmado por Olivera (2016) en lo que concierne a la educación pública, que encontró que solo un grupo muy reducido de docentes utiliza los libros de texto de forma exclusiva.

4.2 Utilidad de los libros de texto

La utilidad del libro de texto de inglés es innegable, lo que podemos afirmar desde la experiencia como estudiantes y profesores de inglés, así como desde la literatura (Olivera, 2016; Braga Blanco y Bolver Domínguez, 2015; Neary-Sundquist, 2015). La adquisición de libros de texto de inglés significa una inversión de recursos considerable para el Estado y la comunidad escolar (Pavié Nova et al., 2019). El valor de un libro de texto de inglés como lengua extranjera en Chile varía entre US\$ 40 y US\$ 60. Por ende, es crucial que sea utilizado de forma productiva, de modo que se utilice en favor del desarrollo del inglés y justifique su alto costo. Para que sea útil para el profesor y el estudiante, debe presentar contenidos atingentes mediante metodologías apropiadas a la edad y conocimientos de los

estudiantes, promover tanto la comprensión como la producción en inglés, condecirse con las bases curriculares, ofrecer material diverso para distintos estilos y necesidades de aprendizaje, tener una progresión clara, entre otros. Estas necesidades deben superponerse a factores económicos.

4.3 El libro de texto como herramienta de planificación

Los libros de texto, en muchos contextos, materializan el currículum real, es decir, guían qué contenido enseñar (Eyzaguirre y Fontaine, 1997; Braga Blanco y Belver Domínguez, 2015). El Mineduc establece que el principal referente para planificar es el programa de estudios, que proporciona los objetivos propuestos en las bases curriculares, además de entregar orientación para organizar unidades de estudio cronológicamente (Currículum Nacional, 2023a). El Mineduc reconoce explícitamente que un libro de texto de calidad debe estar alineado al currículum nacional (Currículum Nacional, 2023b). En este sentido, es esperable que lo establecido en las bases curriculares concuerde con los libros de texto. No obstante, los docentes que declararon conocer las bases curriculares sostienen que estas no se condicen con los libros de texto del Mineduc o que esto solo ocurre en algunos niveles, lo que puede conducir a confusión y a una planificación deficiente de las clases.

La falta de alineación entre los libros de texto y el currículum tiene al menos tres consecuencias. Primero, significa un esfuerzo innecesario para los docentes, quienes deben buscar alinearse con el currículum. Segundo, pone en riesgo la relación entre lo que el estudiante sabe y lo que propone el texto, lo que puede desmotivar al aprendiente y sabotear el aprendizaje. Y tercero, obstaculiza el desarrollo de la proficiencia del estudiante, lo que se evidencia sistemáticamente en las pruebas estandarizadas para medir el nivel de inglés que logran los chilenos, el que nunca ha superado el A2. En otras palabras, el libro de texto puede ser una herramienta de planificación eficiente si se condice con las bases curriculares y con los conocimientos previos de los estudiantes.

4.5 Comparación entre los libros escolares del Mineduc y los que ofrece el mercado

Los docentes perciben de mejor manera los libros que ofrece el mercado que los libros del Mineduc. Esto resulta curioso porque los libros distribuidos por dicha secretaría de gobierno son en realidad adquiridos en el mercado y supuestamente adaptados a nuestro contexto. En otras palabras, hablamos de los mismos libros provistos por Richmond u Oxford University Press. Por lo tanto, parece que la complicación no es el libro de texto en sí. Lo que sí es un problema es la imposición de utilizar un material pedagógico que no es adecuado para el contexto de la mayoría de los establecimientos públicos, donde estudian la mayor parte de los estudiantes que obtienen bajos resultados en las pruebas estandarizadas. Aunque los profesores tienen la flexibilidad para adaptar el material, en muchos casos la brecha entre el nivel del texto y el de los estudiantes es demasiado grande y los profesores pueden utilizar los libros muy poco o nada.

Lo anterior se relaciona con la realidad de que los docentes del sistema público no tienen la posibilidad de seleccionar los libros de texto según las particularidades de sus estudiantes, siendo ellos los que más conocen sus capacidades y necesidades. Parece lógico que el Mineduc no pueda diseñar libros para cada establecimiento y estudiante, pero se debe hacer un esfuerzo por proporcionar material que atienda la diversidad del aula, así como capacitar a los docentes para utilizarlo con efectividad. Además, se podría hacer un esfuerzo real por localizar los libros de texto, acercando la lengua extranjera a la realidad local (Toledo-Sandoval, 2020). Una lengua extranjera se aprende para interactuar con otros hablantes, conociendo sus culturas y dando a conocer la nuestra. De hecho, este es uno de los objetivos del Mineduc para incluir inglés en el currículo. No obstante, la cultura chilena está ausente en los libros de texto de inglés, lo que puede ser un obstáculo para el aprendizaje de la lengua.

Conclusiones

La percepción que tienen los docentes que utilizan los libros del Mineduc es diferente de la de quienes utilizan los libros del mercado,

pese a que todos los libros provienen del mismo mercado editorial. Los libros que se utilizan en los establecimientos particulares son percibidos como útiles, adecuados para el nivel de proficiencia de los estudiantes y promotores del desarrollo de la lengua inglesa y habilidades cognitivas superiores. Por el contrario, los libros que distribuye el Mineduc se consideran menos útiles, inadecuados y menos efectivos para promover habilidades lingüísticas y cognitivas. No obstante, si todos los textos provienen del mercado editorial, esta percepción diferente tiene más que ver con el contexto de enseñanza-aprendizaje que con los textos en sí mismos.

Es sabido que la educación pública chilena está en crisis desde hace muchos años, la que se ha ido acrecentando con los años. En general, la infraestructura es pobre, los docentes están sobrecargados de tareas pedagógicas y burocráticas, las salas de clases albergan a cerca de 40 estudiantes o más, existen problemas graves de disciplina, ha aumentado el ausentismo escolar, etc. Siendo pragmáticos, creemos que los libros de texto deben evaluarse con atención a las necesidades del contexto y el conocimiento real de los estudiantes. Esto incluye alinear el libro de texto con las bases curriculares, cuidar que la progresión de los contenidos sea sistemática, coherente y progresiva, y localizar los contenidos de manera de acercar las culturas chilena y angloparlantes, entre otros. Junto a esto, nos parece que la inclusión del libro de texto como material pedagógico fundamental en el aula de inglés es urgente en la formación inicial docente y en la práctica pedagógica, considerando que el libro de texto es el corazón de la clase de inglés como lengua extranjera.

Referencias

- Ajagan Lester, L. y Muñoz Labraña, C. (2018). Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 23. DOI: <http://dx.doi.org/doi:10.1590/S1413-24782018230070>
- Arellano, R. (2018). A Corpus Linguistics Application in the Analysis of Textbooks as National Teaching Instruments of English as a Second Language in Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i1.31807>

- Barboza, G. (2015). Sus libros de texto para inglés... ¿escritos por autores fantasma? *El País*: Recuperado el 9 de abril de 2021 de: <https://www.elpais.cr/2015/07/13/sus-libros-de-texto-para-ingles-escritos-por-autores-fantasma/>
- Bowen, J., Dodier, N., Duyvendak, J. & Hardon, A. (2020). *The Pragmatic Inquiry: Critical Concepts for Social Sciences*. Routledge.
- Braga Blanco, G. y Belder Domínguez, J. L. (2015). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- British Council (2015). *English in Chile: An Examination of Policy, Perceptions, and Influencing Factors*. Recuperado de: <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Chile.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (2023). Libro de texto. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. Recuperado de: www.coe.int/lang-cefr
- Crawford, J. (2002). The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In J. Richards, & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 80-95). Nueva York: Cambridge University Press.
- Creswell, J. & Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd edition: Sage.
- Curdt-Christiansen, X. (2015). Ideological tensions and contradictions in lower primary English teaching materials in Singapore. In X.L. Curdt-Christiansen & C. Weninger. *Language, Ideology and Education : The politics of textbooks in language education* (pp. 129-144). Taylor Francis Group.
- Díaz Hormazábal, R. (2007). Argumentative Writing Strategies and Perceptions of Writing in Academia by EFL College Students. *Literatura y lingüística*, 18, 253-282. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112007000100015&lng=en&tlng=en
- EDECSA y Ministerio de Educación. (2017). *Proyecto de usabilidad de textos escolares en enseñanza básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1997). Por qué es importante el texto escolar. *Estudios Públicos*, (68).
- Glas, K. (2013). *Teaching English in Chile, A Study of Teacher Perceptions of their professional identity, student motivation and pertinent Learning contents*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Gobierno de Chile. (2018). *Aprueba bases administrativas, bases técnicas, anexos y contratos, tipo de licitación pública id n°592-12-LJ18, sobre servicio personal especializado de elaboración del contenido de textos escolares destinados a estudiantes y docentes de educación parvularia, básica y media de establecimientos públicos y subvencionados del país y derecho de uso no exclusivo, año 2020*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-80615_archivo_1.pdf
- González-Acevedo, E. (2016). A Study of the Perception of a Teaching Strategy Based on Learning by Teaching Denominated “Learner-to-Learner Unit Review”. *The Language, Education and Culture Journal*, 3(1).
- Gray, J. (2002). The Global Coursebook in English Language Teaching. En D. Block & D. Cameron (Edits.), *Globalization and Language Teaching* (pp. 151-167). Londres: Routledge.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., De Waal, C., Stefurak, T. & Hildebrand, D. (2017). *Unpacking Pragmatism for Mixed Methods Research: The Philosophies of Peirce, James, Dewey, and Rorty*. (Vols. 1-2). SAGE Publications Ltd. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781473983953>
- Kachru, B. (1985). *Standards, codification and sociolinguistic realism: The English*.
- Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language teaching*, 25(1), 1-14. DOI: 10.1017/S0261444800006583
- Kaushik, V. & Walsh, C. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and its Implications for Social Work Research. *Social Sciences*, 8(255), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>
- King, P. (2007). Estudio multidimensional de la oralidad a partir de los textos escolares para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Revista Signos*, 40(63), 101-126. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100006>
- Kirkgöz, Y. (2009). Evaluating the English Textbooks for Young Learners of English at Turkish Primary Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 79-83. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.016>
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman language in the outer circle. Oxford: Pergamon Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned 4th Edition*. Oxford University Press.
- Lizasoain y Vargas. (aceptado). Meaning in the EFL Textbooks Delivered in the Chilean Public School: What do They Teach ? An Approach to Knowledge from a Systemic Functional View. *Revista Árboles y Rizomas*.
- Lizasoain, A. (2021) Perfil del profesor de inglés en Chile: ¿Quién es y qué enseña? *Educación*, 57(1). DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1150>
- Lu J., Liu Y., An L. & Zhang Y. (2022) The cultural sustainability in English as foreign language textbooks: Investigating the cultural representations in English language textbooks in China for senior middle school students. *Front Psychol.*, 5. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.944381>
- Majjala, M. (2020). Pre-service Language Teachers' Reflections and Initial Experiences on the Use of Textbooks in Classroom Practice. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 157-165. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1102.03>
- Martin, A. & Rosas-Maldonado, M. (2019). 'Nothing to Do with Reality': English Teachers' Perceptions of their Methods Preparation. *Mextesol Journal*, 43(3). Recuperado de: http://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&rid_article=11942
- Marwa, M., Cahyono, B., Latief, M. & Prayogo, J. (2021). Intercultural Topics in the Indonesian English Language Teaching Classroom: Contextualizing Local and Neutral Cultures to Target and Global Cultures. *Journal of Intercultural Communication*, (55), 34-45.
- Ministerio de Educación. (2021). *Cuenta Pública Participativa 2021*. Recuperado de: <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2021/05/cuenta-publica-2021.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023a). *Orientaciones para planificar el aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Asociados-a-la-Base-Curricular/Partes-de-los-Programas/14601:Orientaciones-para-planificar-el-aprendizaje>
- Ministerio de Educación. (2023b). *Textos escolares*. Recuperado de: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Textos-escolares/>
- Montijano Cabrera, M. (2014). Textbook use training in EFL teacher education. *Utrecht Studies in Language and Communication*, 27, 267.
- Neary-Sunquist, C. (2015). Aspects of Vocabulary Knowledge in German Textbooks. *Foreign Language Annals*, 48(1), 68-81. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12126>

- Olivera, P. (2016). *Estudio de uso y valoración de textos escolares*. Santiago de Chile: GUERNICA Consultores.
- Oteiza, T. (2009). Cómo es presentada la historia contemporánea en los libros de texto chilenos en la escuela media. *Discurso & Sociedad*, 3(1), 150-174.
- Pamplon-Irigoyen, E. N. y Ramírez-Romero, J. L. (2018). Libros de texto para la enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 141-157.
- Pavié Nova, A., Cárdenas Huanquimilla, C., Lagos Rebolledo, P. y Bustamante Villareal, M. (2019). Política de textos escolares en Chile: criterios de elegibilidad y consideraciones didácticas. *Opción*, 90, 41-82.
- Perines, H. y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 251-268. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Pinuer, C. y Oteiza, T. (2016). La construcción léxico-gramatical de significación histórica en manuales escolares chilenos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(11), 51-77. DOI: 10.4067/S0718-48832016000100004
- Ricelt. (2023). *Publications on the Chilean Context*. Recuperado de: <https://www.ricelt.cl/>
- Rojas, D., R., Ibáñez, Moncada, F y Santana, A. (2020). Los géneros del conocimiento en el texto escolar de lenguaje y comunicación: un análisis semiautomático de su lecturabilidad. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 58(2), 41-67. DOI: <https://dx.doi.org/10.29393/rla58-14gcdr40014>
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal*, 42(4), 237-246. DOI: <https://dx.doi.org/doi:10.1093/elt/42.4.237>
- Shin, G. & Jung, B. (2021). Input-output relation in second language acquisition: Textbook and learner writing for adult English-speaking beginners of Korean. *Australian Review of Applied Linguistics*, 45(3), 347-370. DOI: <https://doi.org/10.1075/aral.20049.shi>
- Soaje, R. (2018). Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y educadores*, 21(1), 73-92. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.4>
- Stevenson, A. (2007). Estudio exploratorio sobre evaluación de textos escolares. *Primer seminario internacional de textos escolares* (pp. 297-302). Ministerio de Educación.

- Sugiura, R., Imai, N., Hamilton, M., Dean, E. & Ashcroft, R. (2020). Input and Output in Japanese High School Government-Approved English Textbooks. *Journal of Higher Education Tokai University*, 21, 1-16.
- Tayyebi, G., Khalili, M., Teimouri, S. & Mahdi, S. (2014). EFL Textbook Evaluation from EFL Learners' Perspectives. *International Journal of Modern Management & Foresight*, 1(6), 187-195.
- Toledo-Sandoval, F. (2020). Local Culture and Locally Produced ELT Textbooks: How do Teachers Bridge the Gap? *System*, 95. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102362>
- Tosi, C. (2011). El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos. *Lenguaje*, 39(2), 469-500.
- Ubilla-Rosales, L., Gómez-Álvarez, L., Sáez-Carrillo, K. & Etchegaray Pezo, P. (2020). Collaborative writing of argumentative essays in an EFL blended course: Chilean pre-service teachers' perceptions and self-assessment. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 307-327. DOI: <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a10>
- Ur, P. (2010). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Westmacott, A. (2017). Direct Vs. Indirect Written Corrective Feedback: Student Perceptions. *Íkala, Journal of Language & Culture*, 22(1), 17-32. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a02>
- Yilorm, Y. y Lizasoain, A. (2012). Evaluación de la puesta en marcha del enfoque metodológico por competencias comunicativas FOCAL SKILLS. *Literatura y Lingüística*, 25, 121-143. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112012000100007>
- Yuen, K. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458-466. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccq089>

Recibido: 24/08/2022

Aceptado: 13/03/2023