



Íkala, revista de lenguaje y cultura
ISSN: 0123-3432
revistaikala@udea.edu.co
Universidad de Antioquia
Colombia

Araujo Portugal, Juan Carlos
Colaboración con Editoriales en la Elaboración de Libros de Texto
Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 323-
347
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255040732007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

COLABORACIÓN CON EDITORIALES EN LA ELABORACIÓN DE LIBROS DE TEXTO

COLLABORATING WITH PUBLISHERS TO DEVELOP COURSEBOOKS

COLLABORATION AVEC DES MAISONS D'ÉDITION À L'ÉLABORATION DE MANUELS

Juan Carlos Araujo Portugal
*Escuela Oficial de Idiomas de Burgos
(España)*
*Mailing Address: Calle Batalla de
Villalar, s/n. 09006 Burgos, España*
E-mail: jcaraajo@educa.jcyl.es

RESUMEN

Todavía hoy en día el libro de texto es un elemento fundamental en cualquier curso de idiomas a pesar de que se complementa con las nuevas tecnologías. Dado que las necesidades formativas de los alumnos cambian de forma permanente y los centros educativos, al igual que los profesores, tienen que dar respuesta a esas demandas y satisfacerlas, las editoriales intentan conocer de primera mano esas necesidades, así como saber si las respuestas que ofrecen mediante los nuevos métodos que ponen en el mercado realmente se ajustan y responden a estas. Para ello buscan la colaboración de los profesores de idiomas y esta puede adoptar diversas formas: observación en el aula, intercambio de opiniones con profesores, pilotaje de determinadas unidades de un nuevo método, consideración o evaluación de aspectos concretos que interesan a las editoriales, análisis de un nuevo método, etc. Este artículo ilustra una experiencia personal de un profesor de inglés de una Escuela Oficial de Idiomas de España que ha colaborado con distintas editoriales de forma diversa, para que su experiencia pueda servir de estímulo a otros profesores a participar en futuros proyectos de colaboración si tienen la oportunidad de hacerlo.

Palabras clave: análisis, colaboración, cuestionarios, editoriales, observación, pilotaje, propuestas de mejora, sugerencias

ABSTRACT

The coursebook is still a pivotal component in any foreign language course, even though it may be complemented with the use of the new technologies. As students' needs keep changing all the time, and schools as well as teachers have to meet them, publishers try to obtain first hand information about them. Apart from this, publishers also try to establish whether their responses by means of the new methods they launch onto the market really satisfy these needs. To do so, they seek language teachers' cooperation, which adopts different ways – classroom observation, exchanging opinions with teachers, piloting specific units from a new method, considering or assessing particular aspects that the publishers are interested in, revising a new method. This paper illustrates the experience of a teacher of English at a *Escuela Oficial de Idiomas* in Spain (a state language school in Spain, one of the authorised institutions in Spain for the teaching of foreign languages), who has collaborated with various publishers in different ways. His experience may act as a stimulus for other language

323

Received: 2014-01-31 / Reviewed: 2014-09-19/ Accepted: 2014-09-19

DOI: 10.17533/udea.ikala.v19n3a07

teachers who may decide to take part in other projects in the future if they have the chance to do so.

Keywords: revision, collaboration, questionnaires, publishers, classroom observation, piloting, proposals to improve, suggestions

RÉSUMÉ

Le manuel reste encore un élément fondamental pour les cours de langues bien que les nouvelles technologies puissent le complémenter. Étant donné que les nécessités de formation des élèves changent constamment et que les centres éducatifs, ainsi que les enseignants, doivent répondre à ces besoins et les satisfaire, les maisons d'édition tentent de les connaître de première main. Également, elles cherchent à savoir si les réponses proposées à travers les nouvelles méthodes s'ajustent et répondent aux besoins des apprenants. Pour ce faire, les maisons d'édition cherchent la collaboration des enseignants de langues et celle-ci peut adopter des formes diverses : observations de classes, échange d'opinions avec d'autres enseignants, pilotage de certaines unités de la nouvelle méthode, considération ou évaluation d'aspects concrets intéressant les maisons d'édition, analyse d'une nouvelle méthode, etc. Cet article présente l'expérience d'un enseignant d'anglais de *l'Escuela Oficial de Idiomas de Burgos* (Espagne) qui a collaboré avec différentes maisons d'édition de manière diverse, afin que son expérience puisse encourager d'autres enseignants à participer à de futurs projets de collaboration.

Mots-clés: analyse, collaboration, questionnaires, maisons d'édition, observation, pilotage, propositions d'améliorations, suggestions

Introducción

En el mercado de los libros de texto existe una gran competencia entre las diferentes editoriales que buscan elaborar los mejores métodos para que se adapten a las necesidades tanto del profesorado como del alumnado al que van dirigidos, incorporando para ello todos los componentes que demandan tanto unos como otros.

Ese es el motivo por el que las editoriales recurren con bastante frecuencia a realizar estudios sobre las necesidades reales de profesores y alumnos, así como al pilotaje de materiales, lo que les permite comprobar la efectividad de los métodos y materiales elaborados. Este pilotaje puede adoptar dos formas fundamentales:

- a. La utilización en el aula con alumnos de una o varias unidades del método que se desea evaluar por parte de uno o más profesores, una vez el nuevo método se ha publicado o bien antes de su aparición en el mercado. Para ello se facilitan muestras gratuitas a los alumnos de la(s) unidad(es) que se desea(n) pilotar.
- b. La evaluación de los materiales elaborados para un nuevo método examinando los contenidos, secciones, presentación así como los diversos componentes que acompañan a esa(s) unidad(es).

Para la obtención de información sobre las necesidades de profesores y alumnos a la hora de elegir un nuevo método, los autores y las editoriales suelen proceder del siguiente modo:

- a. Observación en el aula.
- b. Contraste e intercambio de opiniones con profesores, y en ocasiones también con alumnos.
- c. Entrevistas con profesores para la valoración de distintos aspectos que le interesa conocer a la editorial.

Por último, otro modo que tienen las editoriales de asegurarse que los métodos y materiales que elaboran se ajusten a las preferencias y necesidades de los docentes, que son los que en la mayoría

de los casos tendrán en sus manos la decisión de elegir el método a utilizar en un curso concreto, es que varios profesores examinen y valoren de forma razonada todas las unidades que componen un nuevo método que elabora una editorial.

Este artículo está dividido en dos partes. La primera tiene un carácter teórico en la que se recuerda la importancia de los materiales didácticos en general, y de los libros de texto en particular. Dado el papel fundamental que estos desempeñan en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, se señala la importancia del proceso de evaluación de los libros de texto a la vez que se indica en qué consiste la adaptación o modificación de estos. Seguidamente, se repasa lo que se conoce del proceso de elaboración de los libros de texto por parte de los autores y se llama la atención sobre la importancia de la fase de pilotaje.

La segunda parte del artículo hace referencia a la colaboración de un profesor con cuatro editoriales a lo largo de su trayectoria profesional como profesor de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Burgos, que es una de las más grandes de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, y como integrante del Departamento de Inglés que cuenta con importante número de profesores. En concreto, se describe el trabajo realizado con cada una de esas editoriales, prestando atención en cada caso a los siguientes aspectos: objetivos de dicha colaboración, descripción de en qué consistió el trabajo realizado, las conclusiones sobre el mismo y los resultados finales, para que pueda servir de estímulo y aliciente para que otros profesores se animen a colaborar con editoriales cuando tengan la oportunidad de hacerlo.

325

Papel de los Materiales Didácticos en la Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas

Kitao y Kitao (1997) señalan que en la enseñanza de lenguas se pueden distinguir cinco integrantes fundamentales: los alumnos, el profesor, los materiales didácticos, la forma de enseñanza y la evaluación.

Según Tomlinson (2012), “se considera material didáctico aquel que se puede utilizar para facilitar el aprendizaje de una lengua” (p. 143). Entre los materiales didácticos se pueden incluir los libros de texto, los videos o DVD, las cintas o CD de audio, programas informáticos, lecturas adaptadas, tarjetas de vocabulario, juegos, páginas web, aplicaciones para los teléfonos móviles. Todos ellos tienen influencia en el contenido y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de ello, la mayoría de los estudios que ha habido hasta el momento sobre el tema se han centrado exclusivamente en los materiales impresos.

En opinión de Allwright (1981), los materiales didácticos deben enseñar a los alumnos a aprender; tendrían que ser recursos que aporten ideas y actividades para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y deberían proporcionar a los docentes la razón de ser de su labor profesional. Dado que los alumnos tienen distintos estilos de aprendizaje, los materiales didácticos ideales deberían tener como objetivo facilitar a estos diferentes modos de experimentar con la lengua. Sin embargo, la mayoría de los materiales elaborados por las editoriales se centran en informar a los usuarios sobre los rasgos de la lengua y cómo practicarlos. En concreto Richards (2001a) señala que los materiales didácticos sirven de base para la mayor parte de los modelos de uso de la lengua que se presenta a los alumnos y que se utilizan en el aula. Esto es algo que corroboran Tomlinson et al. (2001) y Masuhara et al. (2008) en sus artículos, en los que analizan métodos para la enseñanza del inglés a adultos, cuando señalan que el interés principal de los libros de texto es incluir explicaciones detalladas y proporcionar ejercicios de práctica.

Según Allwright (1981) los libros de texto resultan muy rígidos para poder ser utilizados directamente como material de instrucción. O’Neill (1982), por su parte, mantiene que los materiales didácticos se deben adecuar a las necesidades de los alumnos incluso si no se han diseñado de forma específica para ellos. Asimismo deben permitirles repasar y preparar las clases. También tienen que

resultar rentables en lo que se refiere a la inversión de tiempo y dinero, y deben poder ser adaptados.

Allwright (1981) resalta que los materiales controlan el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que O’Neill (1982) mantiene que lo ayudan. Para Al Falasi (2008) los materiales didácticos pueden representar otra forma de contacto con el idioma además del profesor. Kitao y Kitao (1997) indican que, en teoría, los profesores con experiencia podrían enseñar un idioma sin utilizar un libro de texto. Sin embargo, muchos docentes no disponen de suficiente tiempo para elaborar materiales complementarios, motivo por el que se limitan a seguir el libro de texto. Por esa razón, este adquiere un papel muy relevante en las clases de idiomas y el proceso de selección de un buen libro de texto es fundamental. Al Falasi (2008) manifiesta que, en el caso de profesores con poca experiencia, los materiales didácticos pueden representar una especie de formación para el profesorado, al proporcionarles ideas sobre cómo planificar sus clases y qué hacer en ellas.

El currículo, los materiales didácticos, los métodos de enseñanza y la evaluación deberían elaborarse teniendo en cuenta a los alumnos y sus necesidades. Es responsabilidad del profesor comprobar si todos los factores que intervienen en proceso de enseñanza-aprendizaje funcionan de forma correcta, y en caso de que no sea así, modificarlos o adaptarlos. Según Richards y Rodgers (1986), en un sentido amplio, se puede utilizar el término necesidades para establecer la diferencia entre lo que los alumnos saben hacer con la lengua y lo que deberían saber hacer.

Los estudiantes deben ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el papel del docente debe consistir en ayudarles a aprender. Los profesores tienen que seguir el currículo y facilitar, elaborar o escoger los materiales didácticos. Pueden adaptar, complementar o elaborar esos materiales, así como supervisar el progreso y las necesidades de los alumnos para finalmente evaluarlos. Según Delgadillo Macías (2009) los materiales deben ayudar a los alumnos a descubrir la lengua por ellos mismos.

A pesar de que los estudiantes deben ser el centro del proceso de aprendizaje, en muchas ocasiones dependen de los materiales didácticos y estos pasan a ser el centro de dicho proceso. Dado que los profesores están muy ocupados y no disponen de tiempo, o no están dispuestos a elaborar materiales complementarios, los libros de texto y otros materiales didácticos elaborados por las editoriales son fundamentales en el aprendizaje de idiomas. Es por ello, que es importante que los profesores sepan cómo escoger los mejores materiales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo elaborar materiales complementarios para la clase, así como adaptar otros materiales. Delgadillo Macías (2009) indica que el profesor de lenguas debe enfrentarse con frecuencia al problema de qué materiales didácticos seleccionar y cuándo hacerlo.

Los materiales didácticos útiles que se emplean en la enseñanza-aprendizaje de idiomas normalmente se ven influidos por una serie de factores entre los que se incluyen el profesor, los alumnos y variables de contexto. Dentro de las variables que se refieren al profesor se pueden mencionar su nivel de dominio de la lengua, su formación y experiencia docente, su nivel cultural, y su forma de enseñar preferida. En lo que concierne a los alumnos, se pueden distinguir los estilos de aprendizaje, sus necesidades, intereses y motivos por los que aprenden el idioma. En las variables de contexto habría que encuadrar el centro educativo, las características del aula, el número de alumnos por aula y la disponibilidad de recursos en el contexto en el que se van a emplear los materiales didácticos.

Además de los ya mencionados, Richards (2006) señala que hay otros dos factores que desempeñan un papel fundamental a la hora de establecer cómo serán los materiales didácticos y cómo funcionarán. El primero es la teoría de lenguaje que se refleja en los materiales y el segundo es la teoría de la lengua en la cual se basan los materiales didácticos.

A la hora de hablar de los materiales didácticos siempre surge el tema de si estos deben ser auténticos o elaborados expresamente para el aprendizaje

de lenguas. Como señala Richards (2006) es muy difícil encontrar textos auténticos que resulten adecuados para utilizarlos como materiales didácticos con alumnos con un bajo nivel de dominio de una lengua extranjera. El tipo de textos adecuados, en lo que se refiere al nivel de dificultad, para este tipo de alumnos aparecería en revistas o en páginas web pero estarían dirigidas a un público muy joven, por lo que el contenido no sería normalmente apropiado para un alumnado de mayor edad.

Tan solo se debe intentar reflejar el discurso auténtico en aquellas situaciones concretas en las que los alumnos se vean obligados a comunicarse con hablantes nativos, como en las conversaciones entre médicos y pacientes. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, los estudiantes de una lengua extranjera normalmente se comunican con sus profesores y compañeros de clase, donde lo fundamental es que esos alumnos adquieran las herramientas que les permitan comunicarse, es decir, un conjunto de vocabulario, estructuras gramaticales, funciones lingüísticas y estrategias comunicativas. Algunos autores como Widdowson (1987) han argumentado que lo realmente importante no es que los materiales didácticos procedan de textos auténticos, sino que sean capaces de activar procesos de aprendizaje auténticos.

Tomlinson (2012) señala que, a pesar de la importancia que tienen los materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, sorprende que no hayan suscitado gran interés en el campo de la lingüística aplicada. Se pueden encontrar diversos artículos respecto a los factores que inciden en el aprendizaje de idiomas, pero apenas se ha escrito sobre papel que los materiales didácticos juegan en el mismo. El motivo para ello parece evidente. Los estudios de investigación científicos sobre los efectos de los materiales didácticos requieren un estudio longitudinal, lo que supone una gran dedicación de tiempo y dinero.

Las editoriales realizan estudios de investigación sobre los efectos de sus materiales en los usuarios, pero por razones obvias, tienen un carácter

confidencial y rara vez se publican. Sin embargo, se han publicado algunos estudios de investigación referidos a los efectos que los materiales didácticos tienen en los usuarios, en especial, sobre los efectos de los materiales de lectura extensiva en los alumnos de inglés: Day y Bamford, (1998), Elley (1991) y Krashen (2004).

A mediados de la década de los noventa la elaboración de materiales didácticos empieza a suscitar interés. Han sido precisamente las universidades y las instituciones que se dedican a la formación del profesorado las que se han encargado de conocer cómo se elaboran esos materiales y cómo se puede explotar de tal forma que faciliten el aprendizaje de idiomas. En muchos países son los estudiantes de doctorado y los docentes de lenguas los que se encargan de investigar sobre aquellos factores que contribuyen a que los materiales se elaboren y empleen de forma correcta.

328

En la actualidad, la elaboración de materiales no es una disciplina de la que tan solo se encarguen los especialistas, sino que persigue investigar los principios y procesos del diseño, la elaboración, la puesta en práctica, la evaluación y el análisis de los materiales. Muchos de los artículos que se han escrito sobre la elaboración de materiales tienen como objetivo ayudar a los profesores y creadores de materiales a desarrollar criterios para la evaluación y selección de libros de texto.

Candlin y Breen (1979) propusieron unos criterios para evaluar los materiales didácticos y, a diferencia de otros autores de su época, también abogaron por el uso de los mismos a la hora de elaborar materiales didácticos. Lo mismo hicieron Breen y Candlin (1987) y Sheldon (1987, 1988). Sin embargo, muchas de estas listas de evaluación son específicas para un contexto de enseñanza-aprendizaje concreto, y no se puede trasladar a otro sin introducir modificaciones significativas.

A lo largo de los años se han producido diversos cambios en lo que se refiere a las metodologías que los materiales didácticos aseguran utilizar, aunque no así en la pedagogía que emplean. En la mayor

parte de los casos se sigue utilizando el enfoque de las tres p (presentación, práctica y producción). Esto se ha criticado por diferentes autores al no existir pruebas teóricas o científicas que justifiquen que se continúen empleando: Willis y Willis (2007); Long (1991) y Ellis (2001).

Últimamente, sin embargo, diversos autores han propuesto un enfoque experimental a la hora de utilizar los materiales didácticos: Bolitho (2003), Bolitho y Tomlinson (2005), Bolitho et al. (2003) y Tomlinson (1994, 2007). Lo que todos estos enfoques tienen en común es que dejan de centrarse en la enseñanza de los aspectos o puntos gramaticales que acompañan a los materiales, y en su lugar, defienden los beneficios de experimentar con la lengua mientras se utiliza y manipula.

Asimismo, un número reciente de publicaciones ha subrayado la necesidad de humanizar los materiales didácticos. Por ejemplo, Arnold (1999); Maley (2003, 2008, 2011); Rinvolucri (2003). Rinvolucri (2003), en concreto, es responsable de una publicación digital en la que se incluyen artículos que proponen modos de humanizar la enseñanza de idiomas: *Humanising Language Teaching*: (www.hltmag.co.uk).

La mayoría de las publicaciones hacen referencia a teorías de aprendizaje y subrayan la importancia de personalizar, adaptar y hacer que la experiencia con la lengua meta (la lengua objeto de estudio) resulte significativa, a la vez que llaman la atención sobre la necesidad de materiales didácticos que sean interesantes desde un punto de vista afectivo y que den respuesta a distintos estilos de aprendizaje. Habitualmente se critica a los materiales didácticos elaborados por las editoriales por no ser lo suficientemente humanísticos.

En los últimos años se han producido grandes avances tecnológicos a la hora de distribuir los materiales didácticos. Por lo general, han sido bien recibidos, aunque se ha apuntado que una dependencia excesiva de estos medios de distribución puede traer consigo peligros. A pesar de ello, su uso

conlleva numerosos beneficios. Tomlinson (2012) señala que “las nuevas tecnologías brindan tanto a profesores como alumnos flexibilidad y posibilidades de elección y abren una ventana al mundo real desde las aulas o sus casas” (p. 168). En concreto considera que el teléfono móvil tiene un gran potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que se refiere a las necesidades de los profesores en lo relativo a los materiales didácticos, Masuhara (2011) hace un repaso de los pocos estudios de investigación que hay sobre lo que los docentes demandan a los libros de texto. Esta constituye otra área de investigación que llevan a cabo las editoriales cuyos resultados permanecen en secreto. En uno de esos informes, Tomlinson descubre que profesores de 12 países señalaban que lo que querían eran libros de texto que dieran pie a interacciones en el aula. Asimismo apuntan que su mayor necesidad era no tener que dedicar demasiado tiempo a la preparación de las clases.

En opinión de Tomlinson (2012), los materiales didácticos se distribuirán en mayor medida de forma electrónica a través de ordenadores y *smartphones*, y las editoriales seguirán proporcionando materiales didácticos (p. 171). También manifiesta su certeza sobre que los profesores se formarán en este sentido de forma adecuada como resultado de su implicación como elaboradores de materiales didácticos, bien sea como participantes en cursos, miembros de proyectos de elaboración o adaptando dichos materiales para sus clases (p. 171).

Importancia de los Libros de Texto

Tal y como manifiesta Atkinson (2008), en los últimos años el número de materiales didácticos para la enseñanza del inglés elaborados por las editoriales ha crecido a un ritmo constante, y han intentado tener en cuenta el gran número de contextos y situaciones educativas que en la actualidad existen en el mundo.

Los materiales didácticos, y sobre todo los libros de texto, desempeñan un papel fundamental en la

mayor parte de los contextos educativos. Davidson (1976) manifiesta que “después del profesor el actor más importante en un aula de idiomas es el libro de texto” (p. 130). En sentido similar se expresa Riazi (2003), cuando dice que después del profesor, son el elemento más importante en una clase de lenguas extranjeras. Sheldon (1988), por su parte, afirma que los libros de texto “tanto para los profesores como los alumnos representan el centro de cualquier programa de aprendizaje de inglés” (p. 23). Según Hutchinson y Torres (1994) el libro de texto es un elemento universal en la enseñanza del inglés. Se venden millones de ejemplares cada año y existen numerosos proyectos para elaborarlos en países como Sri Lanka, Yemen y Perú. Da la impresión que en un proceso de enseñanza-aprendizaje falta algo si no hay un libro de texto.

Álvarez Valencia (2007) lo ilustra al afirmar que el libro de texto constituye un hecho importante en las clases de los profesores de la Universidad de la Salle, donde la mayoría de los profesores consideran que este es relevante en cuanto que determina la secuencia de las unidades didácticas, que es la forma en que se secuencian los contenidos. En un sentido similar se manifiesta Allen (2008) cuando dice que los libros de texto son un elemento importante en el sistema universitario estadounidense en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, y más concretamente en los cursos de los niveles elementales e intermedio. Son una herramienta de referencia, permiten adquirir vocabulario y gramática de la lengua extranjera, y proporcionan imágenes, textos de lectura y de audición para utilizar en clase.

Para Lamie (1999) el libro de texto juega un papel crucial en una clase de idiomas en todo el mundo, con independencia del tipo de centro educativo del que se trate. La mayoría de los profesores usan libros de textos que se les recomiendan o se les obliga a utilizar. En un sentido similar se manifiesta Domínguez Gaona (2000). Según esta autora, los libros de texto se han convertido en el principal apoyo de los profesores de idiomas, en

especial para los profesores noveles, quienes en ocasiones aprenden a enseñar con el libro del profesor. Según Muther (1985b) hay estudios que sugieren que el 90% de las decisiones que toman los profesores vienen condicionadas por los libros de texto.

Por su parte Awasthi (2006) afirma que el libro de texto es material didáctico para el profesor y material de aprendizaje para el alumno. Es uno de los aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Soleimani y Khosroabadi (2013) manifiestan que los libros de texto juegan un papel fundamental a la hora de ayudar a los profesores a desarrollar su labor docente.

El libro de texto puede resultar beneficioso o una carga, pero a pesar de ello la mayoría de los profesores lo utilizan como una herramienta que les ayuda en su labor docente. Aquellos que lo consideran una herramienta útil, lo utilizan de forma flexible y lo combinan con otros recursos (Gabrielatos, 2004).

330

Cunningsworth (1995) define el libro de texto como un recurso efectivo para el aprendizaje autónomo, y una fuente útil para la presentación de materiales, ideas, actividades y como material de consulta para los alumnos, un programa que refleja los objetivos didácticos establecidos previamente, y una ayuda para aquellos profesores que no cuentan como mucha experiencia y que tienen que ganar confianza. Según Hutchinson y Torres (1994) la educación es un asunto complejo y complicado. Lo que hace el libro de texto en el mismo es crear un cierto grado de orden dentro de todo ese potencial caos.

En ocasiones, los profesores y los alumnos dependen en gran medida de los libros de texto, y estos determinan los contenidos y la metodología de aprendizaje. “Los alumnos aprenden lo que se presenta en el libro de texto, y la forma en que este presenta el contenido es el modo en que los estudiantes lo aprenden” (Kitao y Kitao, 1997 p. 1), es decir, lo que aprenden los alumnos se limita a lo que

el libro de texto ofrece. Por su parte, los profesores no se esfuerzan por llevar a clase materiales complementarios que ellos mismos pueden haber creado o adaptado de diferentes fuentes, teniendo en cuenta el nivel de dominio de la lengua de los alumnos.

Hay diversos autores que hablan de las ventajas que ofrecen los libros de texto, (Awasthi, 2006: 3). A pesar de sus limitaciones, son herramientas útiles cuando las utilizan los profesores. No son excesivamente caros y requieren poco tiempo para la preparación de las clases, además de ser rentables en términos de tiempo, coste y calidad (O'Neill, 1982; Sheldon, 1988). De este modo ayudan a disminuir la carga de trabajo de los profesores y permite a estos disponer de más tiempo para dedicarse a otras actividades más gratificantes.

Richards (2001b pp. 1-2) menciona las siguientes ventajas que conlleva el uso del libro de texto:

- Establecen la estructura y programa de la asignatura.
- Ayudan a homogeneizar o uniformar la enseñanza.
- Mantienen la calidad del proceso de aprendizaje.
- Proporcionan una variedad de recursos didácticos.
- Son efectivos.
- Proporcionan modelos de lengua útiles y del uso de la misma.
- Pueden formar a los profesores.
- Son atractivos desde un punto visual.

Asimismo, este autor indica que “proporcionan la base para los contenidos de las clases, establecen un equilibrio entre las distintas destrezas que se enseñan y los tipos de actividades de práctica que realizan los alumnos; principalmente sirven para complementar las enseñanza de los profesores” (Richards, 2001b p. 1).

Por su parte Ur (1996 pp. 183-195) resalta las siguientes ventajas referidas al uso de libros de texto:

- Sirven de marco para establecer la distribución temporal del programa.
- Desde el punto de vista de los alumnos, no utilizar un libro de texto da la impresión de que no se tiene un objetivo.
- Sin un libro de texto, los alumnos consideran que su aprendizaje no se toma en serio.
- Un libro de texto proporciona textos y actividades ya elaboradas.
- Es un modo barato de disponer de materiales didácticos.
- Un alumno sin libro de texto está desorientado y depende más del profesor.
- Para los profesores noveles un libro de texto representa seguridad, orientación y apoyo.

Según manifiesta Richards (2001b) los alumnos se sienten a gusto cuando tienen un libro de texto. Desde un punto de vista psicológico es fundamental para ellos porque su progreso en el proceso de aprendizaje se puede medir con facilidad cuando se utiliza un libro de texto. La finalización de las unidades y los resultados que los alumnos han obtenido en cada una de ellas les permite ver su progreso y los resultados conseguidos. Según Hutchinson y Torres (1994) los alumnos consideran el libro de texto como un marco o guía que les ayuda a organizar su proceso de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Wong-Fillmore (1985) subraya la importancia de mantener una estructura para los alumnos. Según esta autora, y tras observar un gran número de clases y profesores, las buenas clases son aquellas que siguen un formato o estructura concreta. Según Tomlinson (2012) “se necesitan los libros de texto porque ahorran tiempo y dinero, y hay profesores que quieren un libro de texto que les proporcione todo lo que necesitan en un único recurso” (p. 158).

A pesar de las ventajas señaladas, el uso de libros de texto también conlleva una serie de inconvenientes. Hay profesores que lo ven como algo que tienen que seguir de forma obligatoria, se vuelven menos creativos y para muchos se convierte en la programación (Lamie, 1999), lo que hace que el

contenido de los libros de texto sea lo que haya que ver y lo que los alumnos tienen que aprender.

Richards (2001b) señala los siguientes inconvenientes en lo que se refiere a la utilización de los libros de texto:

- Pueden incluir lenguaje que no se utilice en situaciones reales de comunicación.
- Pueden distorsionar o alterar el contenido.
- Pueden no dar respuesta de forma satisfactoria a las necesidades de los alumnos.
- Pueden conseguir que los profesores no desarrollen todo su potencial.
- Son caros.

Por su parte, Ur (1996 pp. 183-195) incluye los siguientes motivos para no utilizar libro de texto:

- Si cada grupo de alumnos tiene unas necesidades distintas, no existe ningún libro que pueda dar respuesta a todas ellas.
- Los temas que se incluyen en el libro de texto pueden no ser interesantes o relevantes para todos los alumnos.
- Un libro de texto limita, es decir, frena la creatividad de los docentes.
- Los libros de texto tienen un planteamiento propio que puede no dar respuesta a la heterogeneidad de niveles en el grupo, diferentes estilos y estrategias de aprendizaje, intereses, etc.
- Los profesores se pueden ver como mediadores y con las manos atadas y esclavos de planteamientos y razonamientos respecto a lo que es beneficioso y no lo es.

331

Al hilo de esto, también hay que tener en cuenta lo que manifiesta Al Falasi (2008), haciendo referencia a Crawford (2002), respecto a que los materiales elaborados por los profesores no se han probado o pilotado y suelen resultar más defectuosos que los que incluyen los libros de texto.

Según Allen (2008), aunque se pueda percibir el libro de texto como una herramienta que busca homogenizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada profesor establecerá cómo y cuándo

utilizarla. Algunos de los profesores a los que hace referencia en su artículo adaptaron los libros de texto que emplearon, convirtiéndolos en nuevos instrumentos lo que demuestra el carácter dinámico de estas herramientas. Esto corrobora lo manifestado por Lantolf y Thorne (2006) respecto a que los materiales didácticos no tienen por qué usarse tal y como se pensaron en un primer momento.

El hecho de que se pueda considerar un libro de texto como una herramienta dinámica puede deberse a la paradoja a la que hace referencia Ariew (1982) de que los libros de texto intentan complacer al mayor número posible de personas pero finalmente satisfacen tan solo a unos pocos. Los libros de texto son el punto de partida desde el que se deben planificar y desarrollar las clases teniendo en cuenta diferentes formas de enseñar, las necesidades de sus alumnos, las preferencias y objetivos didácticos (Allen, 2008 p. 22).

332

En opinión de Awasthi (2006) un profesor debe adoptar una postura más activa a la hora de utilizar un libro de texto en clase, considerándola una herramienta que debe ir acompañada de otras. Un profesor con recursos y con ganas creará o adaptará otros materiales complementarios que se ajusten a los intereses y nivel de sus alumnos.

En el caso de los estudiantes principiantes parece que los libros de texto son una herramienta importante y útil para la enseñanza y aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales, pero no lo son tanto para las actividades orales y para enseñar la cultura de los países donde se habla la lengua meta (Allen, 2008, p. 5). Esto se ve corroborado por los resultados a los que hace referencia en su artículo respecto a un grupo de profesores asociados con poca experiencia en la enseñanza de idiomas. En concreto, señala que el libro de texto resultaba realmente útil en aquellas actividades de práctica guiada en las que los alumnos trabajaban de forma individual o a nivel de grupo, donde era el profesor el que tenía un papel muy destacado.

Hutchinson y Torres (1994) reafirman la idea de que el libro de texto juega un papel esencial y positivo en el aprendizaje de idiomas, aunque ellos se refieran específicamente a la lengua inglesa. Esta importancia aumenta en períodos de cambio. A pesar de todos los inconvenientes que se han señalado con anterioridad para los libros de texto, no hay indicios de que su número vaya a disminuir, y por el contrario, la industria de los libros de texto florece. Según estos autores los libros de texto sobreviven porque dan respuesta a ciertas necesidades tanto de profesores como de alumnos, tal y como ya se ha señalado.

El cambio se ha convertido en algo endémico en la enseñanza del inglés (Hutchinson y Torres, 1994), y por extensión de cualquier idioma. En las últimas décadas ha habido muchos cambios en las metodologías, nuevos campos de interés, nuevos enfoques en la elaboración de programas, etc. Van den Akker (1988) se interesó por conocer cómo los libros de texto pueden ayudar a los profesores a poner en práctica nuevos programas educativos. Según este autor, un enfoque bien estructurado ayuda a trasladar al aula un nuevo currículo.

Los agentes de cambio más eficaces serán aquellos que permitan crear un ambiente en el que los profesores se sientan capaces de asumir el reto que ese cambio representa y se muestren dispuestos a llevarlo a cabo, lo que hace pensar que el libro de texto tiene un gran potencial en ese sentido. La estructura establecida por este permite que el profesor tenga menos trabajo y le ayuda a organizar su clase, que parece ser una de las principales necesidades que manifiestan los profesores (Hutchinson y Torres, 1994). Con ello podrán centrar su atención en habituarse a los nuevos contenidos y métodos.

En el caso de los profesores a los que se refiere Torres (1994), estos no dedicaban tiempo a buscar materiales que pudieran utilizar en sus clases, sino a planificar estas y tener un mejor dominio de la materia que impartían, lo que tuvo como

resultado unas clases mejor planificadas, una metodología más creativa y materiales complementarios o adaptados más útiles. Esto parece corroborar la idea de que un libro de texto es una buena ayuda en períodos de cambio.

Cualquier intento de introducir cambios sin que se tenga como apoyo un libro de texto parece que va en contra de toda lógica en lo que se conoce sobre los procesos de cambio, y hará que sea más probable que surja la inseguridad que resulta tan perniciosa y que hará que los implicados no se habitúen a la nueva situación.

Evaluación de los Libros de Texto

Tanto Cunninghamworth (1995) como Ellis (1997) consideran que la evaluación de los libros de texto ayuda a los profesores a no formarse un juicio basado en impresiones, y por el contrario les permite tener una idea completa del contenido y calidad de los materiales que incluyen los libros de texto. Es precisamente mediante su evaluación que se pueden conocer los puntos fuertes y débiles de los métodos, lo que hará que sea posible adaptarlos a los objetivos del curso, las necesidades de los alumnos y a las creencias de los profesores.

Sheldon (1988) manifiesta que no hay mucha literatura referente a la evaluación de los libros de texto. Sin embargo, hay numerosos autores que están a favor de esta: Rivers (1968); Williams (1983); Cunninghamworth (1984); Grant (1987) y Sheldon (1987). Todos ellos proponen diferentes modelos y marcos de evaluación de libros de texto.

Dado que en la actualidad hay numerosos métodos elaborados por las editoriales, se tienen que desarrollar unos criterios sistemáticos de evaluación o bien adaptar los que presentan estos autores. En opinión de Sheldon (1988) la mayor parte de las veces los libros para la enseñanza del inglés, aunque se puede aplicar para cualquier idioma, son vistos como un pobre compromiso entre lo que sería deseable desde un punto de vista educativo y lo que es viable económicamente. Musteaă

(2011) afirma que no hay un libro de texto perfecto, pero es innegable que unos son mejores que otros.

Kitao y Kitao (1997) mantienen que, dado que el mundo editorial es muy competitivo, y las editoriales realizan campañas de promoción de sus nuevos métodos, es preciso que los profesores examinen estos materiales detenidamente desde el punto de vista de lo que resulta adecuado para los alumnos y los grupos que tienen.

Ellis (1997) distingue entre una evaluación predictiva, la que se realiza antes de que el libro de texto se utilice para comprobar si se ajusta a lo que se espera de él, y otra retrospectiva, una vez se ha empleado con los alumnos para ver si ha funcionado bien en clase. Cunninghamworth (1995) y Ellis (1997) también proponen una evaluación mientras se utiliza el método. Además McGrath (2002) indica que este último tipo de evaluación es especialmente útil para establecer qué secciones del libro se pueden utilizar sin necesidad de adaptarlas y cuáles requieren ser modificadas o complementadas.

McDonough y Shaw (2003) proponen tres evaluaciones: una evaluación externa, en la que se observe la organización de los materiales. A continuación sugieren una evaluación interna, que consista en el análisis en profundidad de los materiales, y finalmente una evaluación global en la que se estudie la utilidad de los materiales a la hora de integrarlos en un currículo concreto.

Domínguez Gaona (2000) señala que a la hora de elegir un libro de texto es preciso tener en consideración el tipo de alumnado que asiste a los centros donde se van a usar. Es importante conocer su sexo, nivel socio-económico, cultural, etc. Esta autora considera que deben ser los profesores los que realicen esta evaluación puesto que son ellos los que tienen que emplearlos en el aula y por lo tanto se tienen que sentir a gusto con ellos. En un sentido similar se expresan Soleimani y Khosroabadi (2013) cuando manifiestan que los

usuarios principales de los libros de texto son los profesores y que, por tanto, son ellos los que pueden llevar a cabo una evaluación exhaustiva y que, por consiguiente, sus puntos de vista se deberían tener en consideración.

Schumm y Doucette (1991) indican que en el proceso de evaluación es importante establecer el papel que tienen los representantes de las editoriales. En su opinión estos pueden ser útiles pero también pueden realizar presentaciones sesgadas. Consideran que deben demostrar las virtudes que defienden de sus libros de texto.

Con el paso del tiempo, el análisis de libros de texto se ha convertido en una disciplina desarrollada en los países occidentales (Musteaña, 2011). En él se deben considerar todos los componentes que acompañan a un método, incluso aspectos como los gráficos y técnicos. Del mismo parecer son Soleimani y Khosroabadi (2013), quienes manifiestan que si un libro de texto no tiene un buen formato y diseño, esto puede afectar de forma negativa la motivación e interés tanto de profesores como alumnos. Las fotografías e ilustraciones pueden ayudar a la memoria visual de los estudiantes para que estos retengan la información. De igual modo, si hay suficiente espacio en cada página y entre las líneas, los alumnos pueden realizar anotaciones durante las clases. Los estudiantes a los que hacen referencia en su artículo opinaron mayoritariamente que el libro de texto que utilizaban no resultaba atractivo visualmente y eso no les animaba a estudiarlo.

McGrath (2002) hace referencia a la evaluación en grupo, a la que define como el proceso de valoración de un libro de texto o conjunto de materiales didácticos que llevan a cabo un grupo de tres o más profesores con experiencia. En su opinión, es muy útil para el resultado final puesto que estará con gran probabilidad basado en un consenso y se tendrán en cuenta distintas perspectivas. Por su parte, Farr et al. (1987) señalan que este tipo de evaluación puede ser muy valiosa si los miembros del grupo siguen unos procedimientos

de evaluación adecuados. Por ejemplo, deben proporcionar referencias o ejemplos (indicando los números de página, ejemplos sueltos, resúmenes breves, etc.) de los aspectos que les gustan o desagradan del libro.

Tal y como manifiesta Al Falasi (2008), el estudio de Downey-Skochdopole y French (1997) ilustra lo valiosa que resulta la participación de los profesores en la evaluación de los libros de texto y materiales didácticos, sobre todo, cuando cooperan. Al Falasi también llama la atención sobre la dificultad que puede suponer para un profesor tener que evaluar un libro que le resulta nuevo y con el que no está familiarizado. Es por ello que sugiere que se estudie cómo lo evaluarían después de utilizarlo durante unos años. Asimismo considera que sería interesante comparar los resultados que se obtendrían de este estudio en función del sexo, nivel educativo en el que imparten clases y nacionalidad de los profesores evaluadores. Esto podría proporcionar información valiosa respecto a la actitud de los profesores hacia los libros de textos y los distintos modos que tienen de emplearlos dependiendo de su procedencia y experiencia.

En opinión de Cunninghamworth (1995), dado que los libros de texto son una parte fundamental del desarrollo profesional de los docentes, estos deberían esforzarse por evaluar los métodos que utilizan tanto durante el curso como al final de este. Esta evaluación ayuda a los profesores a adquirir un mejor conocimiento sobre estos, lo que les permitirá tomar decisiones mejor fundadas a la hora de modificar o adaptar los libros de texto para dar mejor respuesta a las necesidades de sus alumnos.

Adaptación de los Libros de Texto

Awasthi (2006) manifiesta que existe la práctica extendida entre los profesores de inglés, aunque se puede aplicar al resto de idiomas, de adaptar los libros de texto. El motivo es porque en cada país existe una tradición, cultura, costumbres, etc. diferentes a la hora de enseñar una lengua extranjera,

y especialmente porque los materiales y las metodologías que se emplean son distintos. Aunque sí hay materiales didácticos y libros de textos que se elaboran pensando en un país concreto, estos pueden no resultar útiles en otros, motivo por el que es preciso adaptarlos para que den respuesta a las necesidades específicas y al nivel de dominio de los alumnos con los que se va a emplear.

Madsen y Bowen (1978), así como Swales (1980), indican que un buen profesor está constantemente adaptando materiales didácticos. Richards (2001b) sostiene que los profesores deben aprender a adaptar o modificar los libros de texto. Tomlinson (2012) señala que los buenos profesores adaptan en todo momento los materiales didácticos que utilizan al contenido, de tal forma que exista una óptima congruencia entre estos, la metodología, los alumnos, los objetivos didácticos, la lengua meta y la personalidad y forma de enseñar del profesor. Esto también lo comparte Richards (2001b), aunque en su opinión tan solo debería realizarse una vez el profesor se haya familiarizado con el libro de texto y con los alumnos.

Lamie (1999) señala que la adaptación puede adoptar diversas formas que van desde la modificación de actividades breves que buscan promover la comunicación, hasta una restructuración completa de la unidad. Asimismo, se pueden usar otros libros de texto para complementar el que se utiliza habitualmente con los alumnos. En su opinión, por muy bueno que sea un libro de texto, nunca será perfecto para un contexto concreto, por lo que en mayor o menor medida, siempre necesitará que se le adapte, modifique o complemente. El único límite que existirá para esto será el tiempo del que disponga el profesor y la imaginación que posea.

Richards (2001b) señala que la modificación de los materiales didácticos o libros de texto conlleva por lo menos uno de los siguientes aspectos:

- Modificación del contenido.
- Añadir o eliminar contenido.

- Reorganización del contenido.
- Dar respuesta a lo que falta, por ejemplo añadiendo actividades de vocabulario o gramaticales que no se incluyen en una unidad.
- Modificar o alargar los ejercicios.

Saraceni (2003), por su parte, sugiere que los materiales didácticos se elaboren teniendo en consideración la posibilidad de que sean los propios alumnos los que puedan adaptarlos, lo que permitiría que estos materiales estuviesen más centrados en los alumnos, fuesen flexibles, abiertos, relevantes, universales, auténticos y ofrecerían la posibilidad de elegir a los alumnos. De la misma opinión es Richards (2001b) puesto que la adaptación de materiales que propone puede dotar de autenticidad y significado a lo que se realiza en el aula, y llevar a un enfoque más interactivo y centrado en el alumno, que conseguirá motivar a los estudiantes y que estos mejoren en su proceso de aprendizaje. En opinión de Saraceni los materiales existentes son banales, llenos de tópicos y poco motivadores.

335

Jolly y Bolitho (2011) proponen un enfoque dinámico para la elaboración de materiales didácticos y para su adaptación en el que los profesores sean los elaboradores de sus propios materiales para probarlos en sus clases, para posteriormente modificarlos teniendo en cuenta la información y sugerencias facilitadas por los alumnos.

En realidad existen pocos artículos o libros que indiquen cómo sacar el máximo partido a los materiales didácticos (Tomlinson, 2012). Asimismo se ha publicado poco respecto a lo que tanto profesores como alumnos hacen con los libros de texto en un aula. En opinión de Tomlinson si se dispusiera de esta información resultaría de gran ayuda para el proceso de elaboración de los materiales didácticos.

Proceso de Elaboración de los Libros de Texto

Awasthi (2006) indica que hace unos años los autores de libros de texto los elaboraban teniendo en cuenta sus percepciones respecto a las personas que

los iban a utilizar. No será hasta los años 70 cuando se lleven a cabo estudios para comprobar si los libros de texto producían los efectos que se buscaban.

En opinión de Richards (2001b) en la elaboración de libros de texto intervienen dos factores primordiales: el interés del autor en conseguir que su método parezca creativo e innovador a los profesores, dé respuesta a las necesidades del alumno y con todo ello su venta le suponga beneficios económicos; y por otro lado está el interés de las editoriales que tan solo se preocupan por la rentabilidad y beneficio económico.

Musteață (2011), por su parte, apunta que los autores desean que sus libros sean originales, ofrezcan información interesante y actual, de tal forma que tanto profesores como alumnos los utilicen. Por otro lado, las editoriales, esperan que los métodos sean productos de calidad, de tal modo que sean utilizados en gran medida por profesores y alumnos, y así se vendan y produzcan beneficios.

336

Kitao y Kitao (1997) señalan que las decisiones que se toman a la hora de elaborar un libro de texto se basan en las opiniones de los autores respecto a cómo funciona el idioma y la forma de enseñarlo. De ese modo, optan por un enfoque concreto y seleccionan las actividades y contenidos lingüísticos y culturales que deben incluir. Esto es algo que también corrobora Richards (2006). Según este autor, los materiales didácticos obligatoriamente serán un reflejo de una teoría del lenguaje y del uso de la lengua. Asimismo, la teoría sobre el aprendizaje de lenguas detrás de esos materiales determinará cómo se ponga en práctica la programación mediante ejercicios, actividades, tareas, etc.

Kitao y Kitao (1997) también indican que los libros de texto para la enseñanza del inglés, aunque es extensible a otros idiomas, deben incluir un lenguaje correcto, natural, actualizado y normativo. Puesto que el vocabulario de los alumnos es limitado, el que se incluya en los libros de texto tendrá que estar controlado. Asimismo deberán incorporar información que ayude a los estudiantes a

comprender el vocabulario con el que no estén familiarizados. En el caso de los alumnos con un bajo nivel de dominio del idioma, la gramática también se deberá controlar.

Por lo que se refiere al contenido a incluir, este debe resultar interesante y significativo para los alumnos. Dado que no es posible encontrar temas que despierten el interés de todos los estudiantes, se deben escoger aquellos materiales didácticos que, por lo general, tengan más posibilidades de ser interesantes y motivadores.

Richards (2006) apunta que a la hora de elaborar un nuevo método los editores normalmente facilitan a los autores información referida a los profesores, los alumnos y el contexto educativo a los que van dirigidos, de tal forma que los materiales didácticos busquen dar respuesta a las demandas de aquellos a los que van dirigidos. Existen bastantes estudios que un autor puede consultar a la hora de tomar decisiones respecto al contenido lingüístico del método a elaborar. Otro aspecto sobre el que llama la atención Richards (2006) en lo que se refiere a la elaboración de libros de texto es que estos no tienen que reflejar un uso de la lengua similar al de los hablantes nativos, sino que tienen que proporcionar a los alumnos los medios que les permitan comunicarse con éxito tanto dentro como fuera del aula.

Byrd (1995) es autora de una guía sobre cómo elaborar materiales didácticos. Sin embargo, existen escasas publicaciones que sirven de guía práctica a los autores de materiales didácticos. Tomlinson (2012) indica que existen numerosos informes sobre microevaluaciones que se elaboran para los promotores o editoriales, y tienen un carácter confidencial. También se sabe de la existencia de informes de evaluación de los materiales cuando se utilizan en el aula, aunque rara vez se escribe sobre ellos. También señala que se conoce muy poco respecto al proceso de evaluación de materiales didácticos durante su fase de elaboración.

Los informes relativos a cómo los autores elaboran nuevos materiales ponen de manifiesto que se

basan en gran medida en lo que ya existe, imitando otros métodos que han tenido éxito así como en su inspiración. Prowse (1998) señala que los autores a los que hace referencia en su artículo resaltan la importancia que tiene pensar mientras se elaboran, sobre como “las ideas te vienen en cualquier momento mientras colaboras” (p. 130), la necesidad de estar dispuesto a escribir varios borradores, a pensar sobre los materiales mientras haces cualquier otra cosa, entre otros.

Al Falasi (2008) apunta que los profesores están directamente involucrados en el proceso de enseñanza a sus alumnos y su conocimiento respecto a los libros de texto es muy valioso. Es por ello que los autores de libros de texto deben dedicar tiempo a escuchar lo que demandan y los problemas a los que se enfrentan cuando los utilizan. Asimismo los autores deberían tener en consideración esas cuestiones para futuras ediciones del libro de texto.

Dado que se conoce tan poco respecto al proceso de elaboración de los libros de texto, Atkinson (2008) intenta descubrir más al respecto estudiando el proceso que sigue un autor concreto. Este trabaja de forma cíclica, revisando las secciones varias veces, siguiendo, por tanto, diferentes pasos, para asegurarse que el libro de texto se adapta al proyecto y a los alumnos a los que va dirigido. En este proceso, el pilotaje juega un papel importante. A veces este autor utilizaba lo que se ponía de manifiesto durante el pilotaje para continuar con la elaboración del libro de texto. En todo momento, su mayor preocupación eran las necesidades tanto de los profesores como de los alumnos.

Este autor tenía experiencia en la enseñanza del inglés. Pero en ocasiones esta no era suficiente para proseguir con la tarea de elaborar un libro de texto, y en esos casos buscaba la ayuda proveniente de otras fuentes de información. Su experiencia como docente, formador de formadores y autor de materiales didácticos, le ayudaba a formarse una idea sobre cómo los profesores utilizarían el libro que estaba elaborando. Este autor entendía

que era preciso hacer llegar a los profesores la idea de que el libro se puede utilizar de una forma flexible, enfatizando de ese modo que tan importante como el libro de texto, es la forma en que se use en clase. Lo que buscaba es ofrecer autonomía a los profesores para emplear el libro de texto, aunque de forma guiada.

Importancia del Proceso de Pilotaje

Tal y como señalaba el autor de libros de texto al que hace referencia el artículo de Atkinson (2008), el pilotaje juega un papel clave en elaboración de materiales didácticos. Pero el pilotaje no se limita exclusivamente a los libros de texto impresos, sino que puede realizarse también con libros electrónicos (Butler, 2009; Grajek, 2013), cuestionarios (Allen, 2008), unidades (Delgadillo Macías, 2009), instrumentos (Álvarez Valencia, 2007), pruebas o exámenes (Cortés de las Heras, 2009), etc.

Muther (1985a) define el pilotaje de libros de texto como “el proceso de utilización de un libro de texto que lleva a cabo un profesor con sus alumnos antes de que este salga al mercado y se ponga a la venta” (p. 79). Otro tipo de pilotaje consistiría en emplear tan solo una parte o sección del libro, es decir, un pilotaje controlado para un fin concreto. Esta autora advierte del peligro del efecto Hawthorne cuando los profesores a los que se selecciona para llevar a cabo ese pilotaje, dedican más tiempo y prestan más atención a los nuevos materiales que lo que normalmente harían, lo que puede distorsionar los resultados de la evaluación. Como estos procesos normalmente tienen poco rigor científico, los resultados fácilmente pueden ser manipulados por los representantes de las editoriales. El pilotaje controlado dura poco tiempo, está más centrado y se puede supervisar con facilidad, no interfiere demasiado con las clases y no se puede manipular por los representantes de las editoriales.

Maldonado y Juárez (2006) llaman la atención sobre las ventajas que puede tener el pilotaje en la labor de los docentes. Según indican, para su

caso concreto, “los resultados de esta etapa fueron muy interesantes ya que la resistencia inicial de los profesores para utilizar materiales distintos a los libros de texto; hacer uso de las nuevas herramientas tecnológicas; así como incursionar en la elaboración de material didáctico se fue desvaneciendo durante las sesiones de pilotaje, pues, tanto los alumnos como los maestros que participaron en dichas sesiones tuvieron la oportunidad de abordar el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde una perspectiva semi dirigida” (p. 4).

Asimismo, señalan “que los docentes que han participado en estos proyectos y que van conociendo poco a poco el manejo de los materiales para el autoaprendizaje, son aquellos que se apoyan en este tipo de actividades para enriquecer sus cursos escolarizados”, (p. 4). Se puede deducir que aquellos profesores que participan en un pilotaje, están más dispuestos a beneficiarse de las ventajas que de lo que han pilotado, bien sea un nuevo libro de texto, materiales didácticos, una metodología, entre otros y lo que pueda aportarles tanto a ellos mismos como a sus alumnos. De igual modo apuntan que no todos los profesores están dispuestos a participar en las experiencias que describen su artículo, lo que se puede extender a cualquier pilotaje.

Kitao y Kitao (1997) mantienen que el mercado de los materiales didácticos es muy amplio y existe mucha competencia. Las editoriales elaboran nuevos métodos y buscan la forma de promocionarlos. Domínguez Gaona (2000) recomienda que antes de seleccionar un libro de texto, este se pilote. Para ello sugiere utilizarlo con algunos grupos de alumnos, implicar a los profesores en el proceso de selección del nuevo método y establecer un procedimiento claro para dicho pilotaje, por ejemplo, empleando una lista de cotejo que incluya las necesidades que se tengan tanto por parte de profesores como alumnos.

Schumm y Doucette (1991), por su parte, señalan que el proceso de pilotaje de un libro de texto permite identificar los puntos fuertes y débiles de este así como las preferencias de los alumnos.

Esto está relacionado con lo que apunta Musteață (2011) respecto a la importancia de establecer la calidad de un libro de texto en el contexto educativo en el que se va a utilizar. Además de ver su efectividad permite identificar aquellos aspectos que son susceptibles de mejora antes de que se publique. También indica que pilotar al mismo tiempo dos libros de texto de una misma materia y del mismo nivel permite obtener unos resultados más fiables que si tan solo se pilota uno. Sin embargo, Tomlinson (2012) manifiesta que no se puede esperar que el pilotaje, ni cualquier otro método de evaluación de los materiales didácticos durante la fase de elaboración, proporcionen pruebas fiables sobre su utilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Musteață (2011) también hace una distinción entre el proceso de examen de un libro de texto y la evaluación de este. El primero es una forma de indagar sobre la opinión de las personas que responden a las preguntas que se les plantean (profesores, alumnos, entre otros), que variarán en función de lo que se persiga con el estudio o encuesta, aunque por lo general versarán sobre la calidad y utilidad del libro de texto, lo que permitirá identificar los puntos fuertes y débiles del libro de texto, como señalan Schumm y Doucette (1991). La evaluación de un libro de texto es un estudio en profundidad de este que es aconsejable llevar a cabo antes de su publicación así como que se realice por un equipo de expertos escogidos para tal propósito.

Donovan (1998) ha escrito sobre el proceso de elaboración de los libros de texto por parte de las editoriales antes de que estos se publiquen. En concreto, hace referencia a temas como sobre qué pilotar, quién lo pilota y cómo, y pone ejemplos de pilotajes de numerosos métodos de la editorial *Cambridge University Press* en el momento de escribir su artículo. A pesar de que también señala que hay aspectos que pueden fallar durante un pilotaje, aboga por su uso como una forma efectiva de obtener información sobre la utilidad de los materiales didácticos durante la fase de elaboración de estos. Sin embargo, reconoce que el

costo económico que supone y el menor tiempo del que se dispone, hace que las editoriales recurran cada menos al pilotaje.

Amrani (2011), por su parte, informa que las editoriales ya no utilizan el pilotaje como la principal fuente de obtención de información sobre los materiales didácticos que están en fase de elaboración. En la actualidad emplean otros métodos más rentables y que ahorran tiempo como es el análisis por parte de profesores con experiencia así como por académicos; información obtenida de grupos focales; cuestionarios; comités de expertos; visitas a centros educativos y observación en el aula y el análisis de los métodos de la competencia. Proporciona ejemplos de todos ellos y señala las ventajas e inconvenientes de la evaluación de los materiales didácticos durante la fase de elaboración. En opinión de esta autora, en un futuro el análisis de los materiales didácticos una vez se hayan publicado servirá de base para la elaboración de otros nuevos.

Colaboración con la Primera Editorial

En el curso 2005-2006 el Departamento de Inglés de una EOI de España cambió los métodos que se utilizaban en los cinco cursos que se impartían en la misma. Por ese motivo a lo largo del curso 2004-2005 los integrantes del Departamento examinaron los diferentes métodos que en ese momento había en el mercado para cada nivel, para lo cual las editoriales facilitaron varios ejemplares de los mismos para realizar ese análisis y examen. Este constituiría un ejemplo de un proceso de evaluación de libros de texto al que se ha hecho referencia, y que tanto Cunningsworth (1995) como Ellis (1997) consideran tan beneficioso.

En el año 2005 la editorial solicitó la colaboración de profesores de dicho Departamento para pilotar un nuevo método que acababan de lanzar al mercado concretamente para los niveles elemental y preintermedio. El pilotaje consistía en la utilización en el aula con los alumnos de una de las dos unidades que proponían para cada uno de esos

dos niveles, es decir, se trataría de un pilotaje controlado al que hace referencia Muther (1985a). Asimismo, y tal y como manifiesta Musteață (2011), serviría para establecer la utilidad del libro de texto en el contexto en el que se esperaba que se empleara, y al mismo tiempo permitiría establecer aquellos aspectos que eran susceptibles de mejora.

La editorial deseaba conocer si el nuevo método se ajustaba a las necesidades del Departamento, y de ese modo, podía ser escogido como nuevos libros de texto, para los cursos primero y segundo, a partir del curso 2005-2006. El profesor de este estudio fue una de las personas, que junto a otros compañeros, accedió a tomar parte en dicho pilotaje.

Para llevar a cabo dicho pilotaje no se facilitaron todos los componentes del método, lo que habría sido de gran utilidad para una valoración más completa y en mayor profundidad, pese a que se le solicitó al representante de la editorial que lo hiciera. De hecho estos llegaron una vez se habían utilizado las unidades en clase. Lo que se proporcionó fue una especie de fascículo que contenía todas las secciones de las dos unidades escogidas por la editorial y que se repartió a los alumnos, otro fascículo correspondiente al libro del profesor, y un CD que contenía únicamente las grabaciones de esas dos unidades. Lo que se solicitó a la editorial fue el material correspondiente a las actividades complementarias, así como el DVD y libro de ejercicios que le acompañaba para valorar su utilidad, al ser este un elemento al que se le suele otorgar bastante importancia en el Departamento.

Por lo tanto el trabajo consistió, en primer lugar, en usar los materiales facilitados correspondientes a una de las unidades propuestas del nuevo método en vez de hacerlo mediante el método que se empleaba en dicho momento. Seguidamente hubo que llenar un cuestionario prestando atención y valorando los diferentes aspectos que le interesaban a la editorial. Se trataba de un ejemplo de las micro-evaluaciones para uso exclusivo de la editorial a las que hace referencia Tomlinson (2012).

Por último, los participantes en el pilotaje de los dos niveles tuvieron que informar al resto de integrantes del Departamento sobre la experiencia, las impresiones y la opinión que merecía el nuevo método, y si era por tanto, susceptible de ser adoptado como libro de texto para primero y segundo a partir del siguiente curso académico.

El libro de texto le gustó al profesor del estudio en lo que se refiere al nivel elemental, que es con el que trabajaba. Consideró que se ajustaba a los contenidos de la programación y era más completo y apropiado que el que se empleaba en dicho momento. Sin embargo, los compañeros que trabajaron con el correspondiente al nivel pre-intermedio, informaron que el nivel del método para su utilización en ese curso no era muy elevado, y que no se ajustaba bien por tanto a los contenidos establecidos para el mismo, motivo por el que se descartó como posible opción de entre los que había para escoger los nuevos libros de texto.

340

Como resultado de las opiniones y comentarios de los profesores que pilotaron ese método en un primer momento, tanto en la Escuela del profesor en otros centros, y de la utilización del mismo durante varios cursos en más de un centro, la editorial sacó al mercado una nueva edición del método en el año 2011 con un nuevo título. Cabe por tanto pensar que la información recopilada durante este pilotaje sirvió de base para preparar la nueva edición del método, y sería, por tanto, una primera fase de lo que Amrani (2011) apunta que constituirá una de las nuevas formas de obtener información durante la fase de elaboración de libros de texto.

Colaboración con la Segunda Editorial

A partir del curso 2005-2006 se utilizaron dos libros de texto de una editorial en el mismo departamento de inglés: uno de nivel *Elementary* y otro de *Pre-Intermediate* para los cursos primero y segundo. Para los tres cursos restantes se utilizó un método de la Segunda Editorial. El motivo por el

que se decidió no adoptar el libro de texto de los niveles avanzados para los dos primeros niveles fue porque el libro correspondiente al nivel elemental de esa serie daba por hecho que los alumnos que lo utilizaran tenían conocimientos previos de la lengua inglesa, por lo que no resultaba adecuado para primero, puesto que en todos los grupos de ese curso había varias personas que carecían de conocimientos previos del idioma. En esa decisión se estaba teniendo en consideración el tipo de alumnado con el que se iba a emplear, tal y como recomienda Domínguez Gaona (2000).

Asimismo, a partir del curso 2006-2007, la Consejería de Educación decidió realizar pruebas unificadas en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla y León para la obtención del Certificado de Ciclo Elemental y el Certificado de Aptitud, lo que determinó que el formato y tipos de ejercicios a incluir en dichas pruebas fuesen diferentes a los que se habían utilizado hasta ese momento. Este hecho y el que los exámenes de la evaluación de promoción del resto de cursos también se adaptaran a las características de las pruebas unificadas de certificación, hacían necesarios nuevos materiales y métodos que se ajustaran a esa nueva realidad tanto para profesores como para alumnos.

De igual modo, también a partir del curso 2006-2007, comenzó a entrar en vigor el nuevo sistema de enseñanzas especializadas de idiomas establecido en la Ley Orgánica de Educación (LOE), por el que se determina la correspondencia de cada uno de los tres niveles que se imparte en las EOI con los fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa. Desde ese momento existe una total discrepancia entre el nivel del Marco que las editoriales indican que se corresponde a cada uno de los niveles de sus métodos y el que se establece en el currículo específico para cada uno de los niveles de las enseñanzas de idiomas por parte de las Consejerías de Educación.

Por último a partir del curso 2007-2008 se ofertó un nuevo tipo de cursos por parte del

Departamento de Inglés, los cursos específicos, que tenían una orientación diferente a los cursos de carácter general (destrezas orales nivel intermedio y avanzado, inglés para viajar, inglés para personal médico e iniciación al inglés). Este nuevo tipo de cursos hacía necesario la utilización de unos métodos distintos a los que las editoriales normalmente elaboraban para los cursos de carácter general, y no todas ellas disponen de este tipo de métodos, o al menos un número tan importante como de los de carácter general.

En definitiva, se estaba viviendo una situación de profundos cambios en las enseñanzas especializadas de idiomas en la Comunidad Autónoma de Castilla y León donde, tal y como apuntan Hutchinson y Torres (1994), los libros de texto jugaban un papel fundamental para que estos tuvieran éxito, se produjeran de forma tranquila y fueran duraderos.

Todo esto hizo que la segunda editorial mostrara gran interés por conocer de primera mano las necesidades a las que se enfrentan los profesores de EOI, así como la opinión y valoración de este profesorado sobre nuevos proyectos editoriales que estaban realizando en esos momentos. Ese es el motivo por el que durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008, el profesor colaboró con esta editorial en la revisión de más de un proyecto editorial, ofreciéndoles su valoración sobre los mismos así como sugiriendo mejoras en los manuscritos que presentaban. Esta colaboración permitió a la editorial facilitar a los autores información referente a los usuarios, el contexto educativo, etc. que tan importante es, en opinión de Richards (2006). Esto también vendría a ilustrar la nueva práctica que se está produciendo en el mundo editorial, y a la que hace referencia Amrani (2011), sobre la utilización del análisis de los materiales didácticos ya publicados como base para la elaboración de otros nuevos.

Dado que el profesor utilizaba el nivel avanzado de su método para quinto curso, y también el de la otra editorial para primero o segundo, proporcionó su opinión respecto a las diferencias

que se apreciaban entre ambos métodos, señalando los aspectos positivos y negativos de cada uno, para que en lo que se refería al nivel avanzado del método se pudieran solventar y mejorar las deficiencias detectadas en futuras ediciones del mismo, o bien se tuvieran en cuenta a la hora de elaborar nuevos métodos.

Esta colaboración se realizó mediante encuentros y conversaciones personales con la representante de la editorial para la Escuela, correos electrónicos con responsables del departamento editorial y algunas conversaciones telefónicas con integrantes de dicho departamento, esto último especialmente en el caso de obtención de información respecto a los cursos específicos.

El trabajo resultó muy interesante puesto que la editorial mostraba interés por conocer lo que realmente piden los profesores que acompañe a un nuevo método para poder llevar a cabo su trabajo en la enseñanza del inglés, queriendo de ese modo obtener una información de primera mano sobre lo que realmente se precisa e intentando potenciar aquellos aspectos y elementos que se ha demostrado que son eficaces, y corrigiendo los que no lo son tanto.

Como resultado de este trabajo, el profesor tuvo un mejor conocimiento de los diferentes métodos que elaboraba y ofrecía la editorial. De igual modo considera que tanto sus comentarios e indicaciones, como los de otros muchos profesores, sirvieron para que la editorial a la hora de lanzar la nueva edición del método introdujera los cambios pertinentes, para que ese método pudiera ser utilizado con alumnos que no tuvieran ningún conocimiento previo de la lengua inglesa.

Colaboración con la Tercera Editorial

En el año 2007 la Tercera Editorial buscaba personas que desearan participar en el pilotaje de un nuevo método que estaba elaborando. Quería conocer la opinión de varios profesores, tanto en España como en el resto del mundo, sobre dos

unidades elegidas por la editorial del nivel elemental de ese método. El profesor fue la persona del Departamento que participó en ese pilotaje.

Para llevarlo a cabo la editorial facilitó un fascículo que incluía las dos unidades a considerar, con el material correspondiente al libro del alumno y el libro de ejercicios. Asimismo venía acompañado del audio referido a dichas unidades. El trabajo consistió en la revisión y examen de todo el material proporcionado por la editorial relativo a esas dos unidades, tanto impreso como en audio, para posteriormente responder por escrito a un cuestionario referido al material enviado sobre distintos aspectos que interesaban especialmente a la editorial y autores del método. Una vez completado el cuestionario se entregó a la representante de la editorial, junto con todo el material enviado para su revisión. De este modo la editorial buscaba obtener la opinión de los profesores sobre aspectos muy concretos que se planteaban en el cuestionario, tal y como indica Musteață (2011). Asimismo, constituirían un ejemplo de las micro-evaluaciones a las que se refiere Tomlinson (2012).

342

El trabajo resultó interesante, puesto que el método parecía adecuado para el nivel pensado: el elemental. A diferencia del pilotaje realizado con alumnos, este trabajo es más relajado y se puede acomodar mejor al ritmo de trabajo personal, al poderse realizar en cualquier momento, y al no sentirse sometido a la presión de dedicarle demasiado tiempo, puesto que a diferencia del método utilizado con los alumnos cuando se emplea un nuevo método, no se sabe muy bien el tiempo que va a llevar realizar la unidad del mismo.

En lo que se refiere a los resultados, al profesor no le informaron si su participación fue útil, ni recibió noticias sobre dicho método posteriormente por parte de la editorial, por ejemplo cuando se volvieron a cambiar los libros de texto en el curso 2009-2010. Esto pone de relieve el carácter confidencial de este tipo de micro evaluaciones, tal y como manifiesta Tomlinson (2012).

Colaboración con la Cuarta Editorial

En septiembre de 2008 la persona encargada de nuevos proyectos editoriales de esta editorial contactó al profesor por correo electrónico desde Gran Bretaña para informarle sobre el proyecto que habían puesto en marcha para la elaboración de un nuevo método para adultos. La editorial estaba interesada en que el mismo resultara de interés y utilidad para las EOI. Ese es el motivo por el que estaban buscando a profesores de EOI para que examinaran, comentaran, analizaran y evaluaran el material que elaborasen y que al mismo tiempo les ayudara en un estudio que estaban realizando. En concreto querían saber si el nuevo método se ajustaba a las necesidades del profesorado, del alumnado y al currículo de las EOI. Este sería un nuevo ejemplo de la importancia de conocer las necesidades de los usuarios, el contexto educativo, entre otros, para posteriormente facilitar dicha información a los autores, como apunta Richards (2006).

En un primer momento el proyecto consistió en responder a las preguntas de dos cuestionarios que dieron como resultado dos informes referidos a los aspectos que en una primera fase interesaban a la editorial. Existía la posibilidad de revisar todas las unidades del método correspondientes al nivel elemental, pero esto dependía de los resultados e información facilitada en esos dos primeros informes. El profesor participó en el estudio y en la fase posterior, que supuso un trabajo de mayor envergadura que el resto de colaboraciones en las que había participado hasta ese momento.

La primera fase se realizó en octubre de 2008 y se centró en completar dos cuestionarios: el primero referido a los métodos de otras editoriales y el segundo sobre material de muestra del nuevo método, entre el que se incluía una de las unidades del mismo. El primer cuestionario se correspondió a la nueva forma de obtener información a la que hace referencia Amrani (2011) sobre el análisis de métodos en el mercado, que posteriormente

puede servir de base para otros nuevos estudios. El segundo sería una forma de conocer la opinión del profesor respecto a los aspectos que interesaban a la editorial, tal y como indica Musteață (2011).

El cuestionario inicial constaba de tres partes y, además de solicitar información sobre métodos de otras editoriales que estaban en el mercado, buscaba obtener datos sobre la Escuela, los métodos utilizados, los criterios que se tienen en cuenta a la hora de escoger un libro de texto, entre otros. En concreto las partes del cuestionario eran las siguientes:

- Parte 1: Información sobre el centro y sobre la trayectoria profesional del profesor.
- Parte 2: Información sobre los métodos utilizados en la Escuela en ese momento.
- Parte 3: Análisis comparativo de dos de los métodos utilizados en ese momento en el departamento de inglés.

El segundo cuestionario tenía por objetivo analizar el material de muestra remitido, que consistía en la tabla de contenidos especificados por unidades, y donde se indicaban las secciones de las que constaría cada unidad, así como una unidad de muestra. Nuevamente ese cuestionario constaba de tres partes:

- Parte 1: Consideración de la tabla de contenidos del curso y su distribución.
- Parte 2: Revisión y análisis de la unidad de muestra.
- Parte 3: Consideración sobre otros posibles componentes que acompañaran al método.

Tanto los cuestionarios como el material de muestra se remitieron por correo electrónico como archivos adjuntos, y una vez se habían llenado los cuestionarios, había que enviarlos de la misma forma.

Después de revisar los cuestionarios diligenciados por el profesor, la responsable de la editorial se puso de nuevo en contacto con él para comunicarle que estaban interesados en que participara

en la siguiente fase del proyecto de examen y análisis del resto de unidades que compondrían el nuevo método, es decir, un total de doce. De ese modo el proyecto se desarrolló desde octubre de 2008 hasta julio de 2009, constando de varias etapas. Este proyecto parece haber sido una especie de evaluación en grupo a la que se refiere McGrath (2002) realizada por diversos profesores de diferentes países con experiencia docente, pero sin conocer quiénes eran los otros evaluadores.

La idea inicial era enviar las unidades en grupos de tres o cuatro unidades cada vez, teniendo previsto finalizar el proyecto en torno al mes de junio de 2009. Posteriormente hubo una serie de retrasos por problemas personales que les surgieron a los autores del método, lo que provocó que la conclusión del proyecto se produjera a finales del mes de julio. En concreto los envíos se realizaron en las siguientes fechas y se incluyó el siguiente número de unidades en cada remesa:

- Diciembre de 2008: Tres unidades.
- Febrero de 2009: Tres unidades.
- Mayo de 2009: Dos unidades.
- Junio de 2009: Dos unidades.
- Julio de 2009: Dos unidades.

Nuevamente tanto las unidades como los cuestionarios se remitieron en todas las ocasiones por correo electrónico como archivos adjuntos, y como tal había que remitirlos una vez se habían examinado las unidades y llenado los cuestionarios. En el material a examinar y revisar tan solo se incluyó la parte correspondiente al libro del alumno. En ningún momento se envió el material del libro del profesor, libro de ejercicios, audio ni ningún otro componente.

Normalmente se disponía de entre dos y tres semanas desde el envío del material para el examen y contestación a los cuestionarios, aunque hubo ocasiones, en concreto hacia el final del proyecto, en que el tiempo se limitó a dos semanas. En cada cuestionario se indicaba la fecha tope para remitir los cuestionarios llenados. En la primera hoja de los

cuestionarios se insistía en que había que proporcionar las respuestas para cada una de las unidades que se examinaban, sin indicar la forma de hacerlo. Es por eso que el profesor optó por llenar un cuestionario para cada una de las unidades, por resultarle más fácil contestarlos de ese modo.

El cuestionario que se utilizaba para el análisis de las doce unidades del texto fue prácticamente el mismo en todas las ocasiones. Tan solo cambiaba algún pequeño aspecto a tener en consideración así como la fecha tope de envío y el pie de página, donde se hacía referencia al grupo de unidades que se estaban analizando en esa ocasión, así como la fecha de envío del material por parte de la editorial.

A la hora de examinar y responder a las preguntas planteadas sobre los aspectos que interesaban a la editorial siempre tenía en cuenta que se ajustara a las características y necesidades de los alumnos del primer curso del nivel básico, de tal forma que se pudiese adoptar como método para dicho nivel y curso en algún momento. Las modificaciones sugeridas iban precisamente encaminadas a conseguir ese objetivo, puesto que buscaba que el método se adaptara a la nueva realidad existente en las EOI desde la implantación del nuevo sistema de enseñanza y los exámenes unificados de certificación.

Más o menos cuando se estaba a mitad de todo el proceso le enviaron un correo al profesor, que posteriormente reenvió a su jefa de Departamento, solicitando profesores que estuvieran interesados en pilotar en el aula con sus alumnos la unidad de muestra, es decir, la que se remitió en la primera parte del proyecto para que el profesor la examinara junto con el resto del material de muestra. En definitiva se buscaba un pilotaje controlado (Muther, 1985a), para de ese modo establecer la utilidad del libro de texto en el contexto educativo en el que se esperaba que se empleara, tal y como señala Musteață (2011), y para identificar aquellos aspectos susceptibles de mejora y modificarlos antes de la publicación del método. En ese curso académico el profesor no impartía clase del primer curso del Nivel Básico, motivo por el que

no pudo participar en dicho pilotaje. Finalmente, ninguno de sus compañeros se animó a participar en el mismo.

Es de reseñar que en los primeros momentos del proyecto los correos electrónicos que se enviaban desde Gran Bretaña tenían carácter individual e iban dirigidos personalmente al profesor. Los últimos correos recibidos, por el contrario, se remitían a destinatarios no revelados y tenían un encabezamiento claramente dirigido a todos los que participaban en el proyecto, seguramente por la premura de tiempo en los últimos momentos. A diferencia del pilotaje con la segunda editorial, el profesor se quedó con todo el material recibido correspondiente a las unidades del método, al haberse enviado en formato digital.

De acuerdo con el profesor, este tipo de colaboración, en la que se participa desde el comienzo hasta el final del proyecto, resulta más interesante que el de pilotaje controlado de tan solo una o dos unidades. Además se percibe que los comentarios y sugerencias que se remiten a la editorial se están teniendo en cuenta a lo largo del proyecto, puesto que se ven reflejadas en las tareas, actividades y ejercicios que se incluyen en unidades posteriores. Es un trabajo más exigente que el pilotaje controlado de unidades sueltas y en ocasiones puede resultar un poco agobiante cuando coincide con la época de exámenes o de corrección de ejercicios de expresión escrita de los alumnos. Sin embargo, es la mejor forma de poder lograr que los métodos que se lanzan al mercado se ajusten en lo posible a las necesidades reales de los profesores.

Conclusión

Este tipo de trabajo de colaboración con las editoriales para la elaboración de libros de texto, en cualquiera de sus dos modalidades de pilotaje o examen y análisis de unidades sueltas o bien de todo un nivel, resulta interesante y es algo en lo que animaría a participar a todo el mundo. Es una forma de poder tener a disposición de los docentes materiales y métodos que respondan a sus necesidades

como profesores de inglés de las EOI, así como un contacto de primera mano con estos. Como señalan Maldonado y Juárez (2006), una de las ventajas de participar en los pilotajes, y por extensión en el análisis o evaluación de libros de texto, es que todo aquello que se percibe como positivo o beneficioso se puede utilizar con los alumnos en clase, por ejemplo como material complementario.

El aspecto negativo de este tipo de colaboraciones es que no se informa de hasta qué punto las aportaciones y sugerencias realizadas han resultado útiles o de ayuda. Estaría bien que una vez finalizado el trabajo y revisado por las personas encargadas de llevarlo a cabo, se informara sobre los resultados y conclusiones a las que se han llegado y si los comentarios, sugerencias, aportaciones de los participantes en estos proyectos coinciden con las de otros colaboradores. Sin embargo, esta falta de información hay que entenderla dentro del carácter confidencial que tienen las micro evaluaciones (Tomlinson, 2012), y por extensión los pilotajes, análisis o evaluaciones de libros de texto.

Referencias

- Al Falasi, H. G. (2008). *UAE English Skills: A Textbook Evaluation* (Doctoral dissertation, American University of Sharjah). Recuperado de <https://dspace.aus.edu:8443/xmlui/bitstream/handle/11073/50/29.232-2008.03%20Hessa%20Al%20Falasi.pdf?sequence=1>
- Allen, H. W. (2008). Textbook materials and foreign language teaching: Perspectives from the classroom. *NECTFL Review*, 62, 5-28.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT journal*, 36(1), 5-18.
- Álvarez Valencia, J. A. (2007). Secuencias didácticas de los docentes de inglés del Departamento de Lenguas de la Universidad de la Salle: avances y reflexiones en torno a un proceso investigativo. *Actualidades Pedagógicas*, (50), 117-137.
- Amrani, F. (2011). The process of evaluation: A publisher's view. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*, (pp. 267-295.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Ariew, R. (1982). The textbook as curriculum. En T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the FL teacher*, (pp. 11-33.) Lincolnwood, IL: National Textbook Co.
- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, D. (2008). Investigating expertise in textbook writing: Insights from a case study of an experienced materials writer at work. *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching*, 2, 1-20.
- Awasthi, J. R. (2006). Textbook and its Evaluation. *Journal of NELTA*, 11(1-2), 1-10.
- Bolitho, R. (2003). Materials for language awareness. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching*, (pp. 422-425.) Londres: Continuum.
- Bolitho, R. y Tomlinson, B. (2005). *Discover English*. Oxford: Macmillan.
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanić, R., Masuhara, H. y Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-259.
- Breen, M. y Candlin, C. N. (1987). Which materials? A consumer's and designer's guide. En L. E. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*. *ELT Documents* 126, (pp. 13-28.) Londres: Modern English Publications and the British Council.
- Butler, D. (2009). The textbook of the future. *Nature*, 458, 568-570.
- Byrd, P. (1995). *Materials writers guide*. Rowley MA: Newbury House.
- Candlin, C. N. y Breen, M. P. (1979). Evaluating and designing language teaching materials. *Practical papers in English Language education*, 2, 172-216.
- Cortés de las Heras, J. (2009). *El proceso de evaluación y desarrollo de pruebas*. Recuperado de http://www.uv.es/escencatin/Jornadas_Vcia/Doc/6_Proceso%20de%20elaboracion%20de%20pruebas%20en%20ES.pdf
- Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: Finding the balance. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 80-91). Nueva York: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Materials*. Oxford: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Davison, W. F. (1976). Factors in evaluating and selecting texts for the foreign-language classroom. *ELT Journal*, 30(4), 310-314.

- Day, R. y Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delgadillo Macías, R. E. (2009). ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 107-119.
- Domínguez Gaona, M. R. (2000). Evaluating textbooks. *27th MEXTESOL National Convention*. Aguascalientes. México.
- Donovan, P. (1998). Piloting-a publisher's view. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*, (pp.149-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Downey-Skochdopole, L. y French, M. (1997). Textbook analyses: Preservice elementary teachers' debuts in the role of teacher as researcher. *Proceedings of 1997 AETS Conference*.
- Elley, W. B. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based programmes. *Language Learning*, 41(3), 375-411.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT journal*, 51(1), 36-42.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating Form-focused instruction. *Language learning*, 51(supplement 1), 1-46.
- Farr, R., Tulley, M. y Powell, D. (1987). The evaluation and selection of Basal Readers. *The Elementary School Journal*, 87(3), 266-281.
- Gabrielatos, C. (2004). The Coursebook as a Flexible tool, materials evaluation and adaptation. *IATEFL Teacher Trainers and Educators SIG Newsletter*, 1/2004; 28-31.
- Grajek, S. (2013). *Understanding What Higher Education Needs from E-Textbooks: An EDUCAUSE Internet2Pilot (Research Report)*. Louisville, CO: EDUCASE Center for Analysis and Research.
- Grant, N. (1987). *Making the most of your textbook*. Londres: Longman.
- Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT journal*, 48(4), 315-328.
- Jolly, D. y Bolitho, R. (2011). A framework for materials writing. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*, (pp. 107-134.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitao, K. y Kitao, S. K. (1997). Selecting and developing teaching/learning materials. *The Internet TESL Journal*, 4(4), 20-45.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Lamie, J. M. (1999). Making the textbook more communicative. *The Internet TESL Journal*, 5(1). Disponible en <http://iteslj.org/Articles/Lamie-Textbooks.html>
- Lantolf, J. P. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 2, 39-52.
- Madsen, K. S. y Bowen, J. D. (1978). *Adaptation in language teaching*. Boston, MA: Newbury House.
- Maldonado, E. y Juárez, J. I. (2006). De profesor a asesor. En *Memorias del 6º Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles*.
- Maley, A. (2003). Creative approaches to writing materials. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching*, (pp. 183-198.) Londres: Continuum.
- Maley, A. (2008). Extensive reading: Maid in waiting. En B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials: A critical review*, (pp. 133-156.) Londres: Continuum.
- Maley, A. (2011). Squaring the circle – reconciling materials as constraint with materials as empowerment. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*, (pp. 379–402). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masuhara, H., Hann, N., Yi, Y. y Tomlinson, B. (2008). Adult EFL courses. *ELT journal*, 62(3), 294-312.
- Masuhara, H. (2011). What do teachers really want from coursebooks? En B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*, (pp. 236-266.) Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, J. y Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Musteață, S. (2011). How to Analyze Textbooks. An Essay on Research approaches and Possible Consequences of Research. *Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria științe filologice*, (49), 41-53.
- Muther, C. (1985a). Alternatives to Piloting Textbooks. *Educational Leadership*, 42(6), 79-83.
- Muther, C. (1985b). What Every Textbook Evaluator Should Know. *Educational leadership*, 42(7), 4-8.

- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT journal*, 36(2), 104-111.
- Plasencia Díaz, A. (2013). Los libros de texto electrónicos gratuitos: un acercamiento a la realidad en México. *RIESD-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 1(1-2), 69-86.
- Prowse, P. (1998). How writers write: testimony from authors. *Materials Development in Language Teaching*. 130-145.
- Riazi, A. M. (2003). What textbook evaluation schemes tell us? A study of the textbook evaluation schemes of three decades. En W. A. Renanda. (Ed.), *Methodology and materials design in language teaching*, (pp. 52-68.) Singapore: SEAMEO Regional Center.
- Richards, J. (2001a). *Curriculum development in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (2001b). The role of textbooks in a language program. Recuperado de: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks>
- Richards, J. C. (2006). Materials development and research – making the connection. *RELC Journal*, 37(1), 5-26.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rinvolucri, M. (2003). *Humanising your coursebook*. Peaslake: Delta Publishing.
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saraceni, C. (2003). Adapting courses: A critical view. *Developing materials for language teaching*, 72-85.
- Schumm, J. S. y Doucette, M. (1991). Improving the Effectiveness and Efficiency of Textbook Selection Procedures: A Smorgasbord of Suggestions and Strategies. *Reading Horizons*, 31(4), 2.
- Sheldon, L. (1987). ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development. *ELT Documents* 126. Oxford: Modern English Publications in Association with the British Council.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42(4), 237-246.
- Sheldon, L. E. (ed.) (1987). *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*. *ELT documents* 126. Londres: Modern English Publications and the British Council.
- Soleimani, H. y Khosroabadi, A. (2013). Esp for helicopter piloting textbook evaluation: meeting students'needs, objectives, and wants. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 4(1), 290-306.
- Swales, J. (1980). ESP: The textbook problem. *The ESP Journal*, 1(1), 11-23.
- Tomlinson, B. (1994). Pragmatic awareness activities. *Language Awareness*, 3(3-4), 119-129.
- Tomlinson, B. (2007). Teachers' responses to form-focused discovery approaches. *Form focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis*, 179-194.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(02), 143-179.
- Tomlinson, B., Dat, B., Masuhara, H. y Rubdy, R. (2001). EFL courses for adults. *ELT journal*, 55(1), 80-101.
- Torres, E. G. (1994). *The role of textbooks in classroom second language learning: Teachers' and learners' classroom use of a fisheries-based ESP textbook in the Philippines*. Unpublished PhD Thesis: Lancaster University.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Akker, J. J. (1988). The teacher as learner in curriculum implementation. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 47-55.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. Londres: Longman.
- Widdowson, H. G. (1987). Aspects of syllabus design. En M. Tickoo (Ed.), *Language syllabuses: State of the art*. Singapore: Regional English Language Centre.
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT journal*, 37(3), 251-255.
- Willis, D. y Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher talk work as input. *Input in second language acquisition*, 17-50.

How to reference this article: Araujo Portugal, J. C. (2014). Colaboración con Editoriales en la Elaboración de Libros de Texto. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 19 (3), 325-349. doi: 10.17533/udea.ikala.v19n3a07