

Repensando el texto educativo desde su uso: un diagnóstico para la escuela urbana

**REPENSANDO EL TEXTO ESCOLAR DESDE
SU USO: UN DIAGNÓSTICO PARA LA
ESCUELA URBANA**

**Mariana Eguren
Carolina de Belaunde
Natalia González**

***Centro de Investigación Económica y Social – CIES
Instituto de Estudios Peruanos – IEP***

Abstract

El estudio es un acercamiento al uso de textos escolares en la aulas. Para ello se analiza el proceso de dotación de estos y se propone una serie de medidas que conduzcan al establecimiento de una política definida sobre materiales educativos escritos.

A partir de un estudio cualitativo de orientación etnográfica en dos escuelas públicas de Lima, se describen y analizan, en contexto, los usos más frecuentes que hacen los docentes del texto en las aulas.

Tomando en cuenta que la inversión del Estado en material educativo escrito es un componente permanente del gasto público en educación, la importancia de este estudio radica en aproximarse a la forma en que este recurso es aprovechado o desaprovechado en las aulas.

Resumen ejecutivo

El estudio se plantea como propósito conocer las formas en que los docentes incorporan los textos escolares en el quehacer educativo cotidiano de las escuelas públicas urbanas, con la finalidad de proponer recomendaciones de política.

El interés por realizar un estudio de este tipo responde a dos razones principales. En primer lugar, se suele atribuir al texto escolar la capacidad de producir un impacto positivo en la calidad de enseñanza de los docentes y en los aprendizajes de los alumnos. En segundo lugar, en el contexto peruano, la inversión del Estado en material educativo escrito es un componente permanente del gasto público en educación.

Para llevar a cabo la investigación se desarrolla un estudio cualitativo de orientación etnográfica que incluye observación de aulas, entrevistas a maestros y funcionarios del Ministerio de Educación, y análisis de documentos. Las observaciones se llevan a cabo en dos escuelas de Lima, durante las clases de Comunicación Integral de sexto grado. La elección del enfoque etnográfico responde a la necesidad de acercarse de manera directa a lo que sucede en el aula, de observar *in situ* el desempeño docente y su relación con el texto. Además, esta mirada permite contrastar el discurso de funcionarios del Ministerio de Educación y maestros sobre el texto escolar y sus usos con lo que efectivamente ocurre en el salón de clases.

El estudio está estructurado en tres capítulos. El primero desarrolla el tema de la política de dotación de textos del Ministerio de Educación desde los inicios del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECEP) hasta la coyuntura actual. El siguiente capítulo analiza el texto y la guía metodológica en función de sus características y estructura, así como del currículo y el enfoque metodológico vigentes. Adicionalmente, se estudia la forma en que el MED espera que los textos lleguen a las escuelas y sean usados en ellas. El tercer y último capítulo se centra en el uso del texto. Los usos más frecuentes son identificados y analizados dentro del contexto general de lo que ocurre en el aula durante una sesión de clase.

En lo que respecta a los procesos de dotación de textos escolares en el Perú, estos se

vienen dando de manera sistemática desde 1996, con el inicio del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECEP), lo que ha permitido a las escuelas contar con libros de texto y material de consulta que, en muchos casos, constituyen el único recurso escrito disponible para los alumnos e inclusive los profesores. Sin embargo, la forma en que estos materiales son utilizados no siempre contribuye de manera efectiva a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas del Perú, muy probablemente debido a la ausencia de estrategias de capacitación docente integradas a dichos procesos de dotación.

En cuanto al texto escolar, este debería constituirse en un recurso capaz de guiar claramente a los docentes en la puesta en práctica del enfoque pedagógico y curricular que se propone desde el Ministerio de Educación. Sin embargo, el estudio demuestra que ni el libro ni la Guía Metodológica repartidos por el MED para el año 2004 parecen reflejar el currículo vigente. En efecto, nada en el libro hace suponer que se oriente hacia el aprendizaje activo; el texto, más bien, presenta una estructura tradicional que se aleja de lo procedimental para privilegiar los conocimientos conceptuales. De otra parte, no existe articulación explícita entre el libro y la guía, lo cual añade un obstáculo adicional al uso del texto en el aula.

El estudio nos muestra que el texto forma parte permanente de las actividades cotidianas en las aulas observadas, pero su uso parece no responder a una lógica evidente. En general, las sesiones de clase no suelen tener una estructura clara de donde se desprenda qué aprendizajes se quieren lograr con las actividades realizadas. En muchas oportunidades, las actividades planteadas por las docentes no muestran ni articulación entre ellas ni un objetivo común. Así, a pesar de que las maestras muestran experiencia en el manejo de estrategias pedagógicas activas que podrían propiciar aprendizajes significativos en los alumnos, la forma en que estas se desarrollan en el aula limitan y hasta obstaculizan dichos aprendizajes. A ello se suman las serias dificultades evidenciadas por las maestras en el manejo de contenidos conceptuales.

Por otro lado, la recurrencia de prácticas como la lectura fragmentada, desarticulada y superficial; la ausencia de reflexión en todos los niveles; la falta de sistematización de la información; y, principalmente, la inexistencia de retroalimentación y de una actitud crítica

Repensando el texto educativo desde su uso: un diagnóstico para la escuela urbana

sobre el desempeño académico de los alumnos y sobre la práctica docente restringen enormemente las posibilidades de que el texto sea usado de manera provechosa en el aula.

Finalmente, el estudio plantea una serie de recomendaciones con respecto a la política de dotación de textos escolares en el Perú, y establece como condición previa a su implementación el cese temporal de la inversión en textos.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1: La política de dotación de textos del Ministerio de Educación	5
1.1 El Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa-MECEP	5
1.2 Después de los textos escolares del MECCEP: el proceso de dotación en los últimos tres años	9
1.3 La coyuntura actual	11
1.4 Dotación de textos y capacitación docente	16
Capítulo 2: El texto y la guía metodológica: cómo son y cómo se espera que lleguen a maestros y alumnos	22
2.1 El texto de Comunicación Integral de sexto grado	22
2.2 La Guía Metodológica de sexto grado	43
2.3 La articulación del libro, la guía y el currículo	49
2.4 ¿Cómo llega el texto a las escuelas? El “Taller de Uso y Conservación de Materiales para Especialistas de Educación Primaria de las Direcciones Regionales”	53
Capítulo 3: El texto en uso	75
3.1 Las escuelas seleccionadas	76
3.2 Los usos más frecuentes	78
3.3 El contexto de uso	97
3.4 Otros textos	102
3.5 La relación con las editoriales	105
Reflexiones finales y recomendaciones	109
Bibliografía	113
Anexos	116

Introducción

El estudio se planteó como objetivo general conocer las formas en que los docentes incorporan los textos escolares en el quehacer educativo cotidiano de las escuelas públicas urbanas, con la finalidad de proponer recomendaciones al respecto que pudieran ser tomadas en cuenta en la formación inicial y en servicio de los maestros.

Dentro del marco del objetivo general, la idea era partir por identificar y analizar los usos que los maestros hacen de los textos escolares en función del menor o mayor grado de coherencia con que estos se integran a la práctica docente. Por coherencia en el uso del texto, entendemos que dicho uso esté en concordancia con los objetivos de aprendizaje que el docente plantea para sus alumnos y alumnas, así como con el marco curricular y la propuesta metodológica planteados desde el Ministerio de Educación y adaptados a las necesidades y prioridades del centro educativo.

Una vez identificadas las prácticas más extendidas, se haría necesario especificar cómo podrían modificarse y mejorar aquellos usos frecuentes del texto escolar que mostraban poca coherencia con los objetivos de aprendizaje planteados por el maestro y con las estrategias diseñadas para lograrlos. En cuanto a las prácticas más coherentes, más integradas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estudio se ocuparía de determinar cuáles de estas podrían ser generalizadas en la escuela pública peruana con un mínimo de recursos.

El interés por realizar un estudio acerca de los usos que se les da a los textos escolares en las escuelas públicas del Perú responde básicamente al hecho de que la inversión del Estado peruano en material educativo escrito (textos escolares, cuadernos de trabajo, guías metodológicas, etc.) es un componente permanente del gasto público en educación, a pesar de no existir una política definida al respecto.

En otras palabras, desde 1996 (año de inicio de la implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria-MECEP) hasta el 2004, año en que se realizó el estudio, las escuelas públicas del Perú han recibido un conjunto de libros

entregados por el Estado sin que este último tenga claro cómo son usados, con qué finalidad, y cuál es el impacto que tienen en el aprendizaje de los alumnos o en la calidad de enseñanza de los profesores.

En esta línea, el presente estudio espera proporcionar algunos alcances acerca de la forma en que los textos –prácticamente la única inversión permanente del Estado en aspectos propiamente pedagógicos del sistema educativo– son utilizados en las escuelas.

Para llevar a cabo una investigación sobre las formas en que los textos escolares son usados en el aula, consideramos pertinente desarrollar un estudio cualitativo de orientación etnográfica que incluiría observación de aulas, entrevistas a maestros y funcionarios del Ministerio de Educación, y análisis de documentos.

Decidimos realizar las observaciones en dos escuelas públicas urbanas de la región Lima que deberían caracterizarse por contar con una adecuada atención del Ministerio de Educación, entendiéndose por esta la presencia de variados insumos para el desarrollo de la tarea educativa proporcionados por el Ministerio, tales como materiales educativos (incluyendo textos) y participación en diversos programas de atención a escuelas (capacitación docente, mejora de la infraestructura, etc.). De esta manera, sería posible observar el uso del texto en un ámbito que no se caracterice por la precariedad, aunque esto no implique necesariamente la presencia de mejores métodos de enseñanza o mayores aprendizajes en los alumnos.

Por otro lado, optamos por observar las clases del área de Comunicación Integral correspondientes al sexto grado de primaria pues en dicha área se hace necesario el trabajo con textos, en tanto su finalidad es consolidar las habilidades de comprensión lectora y producción escrita. La elección del sexto grado respondió al hecho de ser el último año de educación primaria, lo que, en teoría, nos permitiría observar los avances logrados por los alumnos a lo largo de su formación básica. Además, se trataría de alumnos y maestros habituados a la presencia del texto escolar en el aula gracias al proceso de dotación iniciado por el MECEP.

En total, se observaron 20 sesiones de clase: se observaron cinco sesiones correspondientes a una sección y cinco correspondientes a la otra en cada escuela; cada sección contaba con una maestra distinta (cuatro maestras en total).

La elección del enfoque etnográfico respondió a la necesidad de acercarnos de manera directa a lo que sucede en el aula, de observar *in situ* el desempeño docente y su relación con el texto. Además, esta mirada nos permitiría contrastar el discurso de funcionarios del Ministerio de Educación y maestros sobre el texto escolar y sus usos con lo que efectivamente ocurre en el salón de clases.

Nuestro trabajo se inició con una revisión bibliográfica de estudios sobre textos escolares, la cual nos mostró la importancia que se les asigna a estos como insumos para el aprendizaje en todo el mundo. Asimismo, descubrimos que, a diferencia de otros temas como las características que debería tener un texto o sus ventajas como recurso para las escuelas, el uso del texto no ha sido motivo de numerosas investigaciones. A pesar de las limitaciones encontradas en la bibliografía, emprendimos la elaboración de instrumentos de observación, recolección y análisis de información¹.

Luego de lo anterior, es decir, de acercarnos de manera teórica a los posibles usos del texto en el aula, nuestro trabajo de investigación se centró en la política de dotación de textos del Ministerio de Educación y sus posibles implicancias en el aula. Así, revisamos documentos del Ministerio, realizamos entrevistas a funcionarios, hicimos un seguimiento del proceso de dotación de textos en los medios de comunicación, y observamos las acciones de capacitación sobre uso de textos emprendidas por el MED. Paralelamente, desarrollamos un detallado análisis del texto de Comunicación Integral de sexto grado así como de la Guía Metodológica correspondiente al mismo año. Nuestro acercamiento al Ministerio de Educación y su política de dotación de textos nos llevó a incluir este tema como uno de los componentes principales de nuestro estudio, en vista de la centralidad que las decisiones del organismo rector tienen en lo que ocurre en las aulas.

¹ Ver Anexos.

La siguiente etapa de nuestro estudio consistió en el trabajo etnográfico en sí. Luego de unificar criterios sobre la forma de llevar a cabo las observaciones, pasamos a realizar el trabajo de campo que incluyó, además de estas últimas, numerosas conversaciones con las maestras. Para ello, llevamos un detallado registro de las ocurrencias en el aula en un cuaderno de campo y en una ficha de observación. La información registrada fue luego transcrita y analizada en función de los objetivos planteados originalmente en el estudio.

Lo que vimos en el aula nos permitió identificar los usos más extendidos del texto escolar, los cuales en general no evidenciaban mayor coherencia en su integración al resto de las actividades de la sesión, así como al enfoque curricular y pedagógico vigente. Como veremos a lo largo de este documento, por la naturaleza de lo encontrado en el aula, nuestra atención se centró en el análisis de las limitaciones de dichas prácticas y su relación con el contexto general del aula en que se pretenden dar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El estudio está estructurado en tres capítulos. El primero desarrolla el tema de la política de dotación de textos del Ministerio de Educación desde los inicios del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECEP) hasta la coyuntura actual. El siguiente capítulo analiza el texto y la guía metodológica en función de sus características y estructura, así como del currículo y el enfoque metodológico vigentes. Adicionalmente, estudiamos la forma en que el MED espera que los textos lleguen a las escuelas y sean usados en ellas. El tercer y último capítulo se centra en el uso del texto. Los usos más frecuentes son identificados y analizados dentro del contexto general de lo que ocurre en el aula durante una sesión de clase. Por último, elaboramos una serie de reflexiones finales y proponemos algunas recomendaciones de política sobre el uso de textos y su relación con los procesos de dotación y capacitación.

Finalmente, quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a los alumnos y maestras que nos permitieron entrar a sus aulas y participar de sus labores cotidianas, a los funcionarios del Ministerio de Educación que accedieron a concedernos entrevistas a pesar de sus recargadas labores, y especialmente al Instituto de Estudios Peruanos y a las investigadoras del área de educación que alentaron nuestro trabajo con sus comentarios y críticas.

CAPÍTULO 1

La política de dotación de textos del Ministerio de Educación

Toda política educativa suele incluir en su formulación los procesos de dotación de textos escolares que se espera contribuyan a la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo general, se asume que dichos textos pueden funcionar como herramientas tanto para el maestro en la tarea de diseñar sus clases y enseñar, como para el alumno al momento de acercarse a los contenidos, procedimientos y valores que propone el currículo y apropiarse de ellos.

En el caso del Perú, no podemos hablar de la existencia de una política definida sobre dotación de textos escolares. Se asume, desde el Ministerio de Educación, que el texto debe ser un insumo presente en las aulas escolares debido a su impacto positivo en los aprendizajes de niños y niñas; sin embargo, no se explicita de qué manera este recurso (prácticamente el único con que dota el Ministerio a las escuelas públicas) podría ser utilizado para lograr lo anterior.

1.1 El Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa-MECEP

Durante los años noventa se implementaron en varios países de América Latina reformas tendientes a mejorar la calidad de la educación. En el caso peruano, el Ministerio de Educación (MED) inició en 1995, sobre la base del Diagnóstico General de la Educación² y de las necesidades que allí se señalaban, el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP) que, con el financiamiento del Banco Mundial, abarcaba desde la articulación de la educación inicial con la primaria hasta la educación para el trabajo. Este programa se subdividió en tres componentes: mejoramiento de la calidad, modernización de la administración, e infraestructura educativa.³

² Ministerio de Educación (1993). *Diagnóstico General de la Educación* Ministerio de Educación. Lima: BIRF, PNUD, GTZ y UNESCO-OREALC.

³ La mayor parte de reformas educativas auspiciadas por el Banco Mundial han incorporado estos mismos tres componentes; no se trata de una particularidad del caso peruano.

El primero de ellos, a su vez, integraba tres subcomponentes: consolidación curricular, materiales educativos y capacitación docente, los cuales se constituían como formas de intervención directa en todos los aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje. La implementación de estos subcomponentes respondió a la adopción de un nuevo paradigma educativo que fue denominado Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP). El NEP constituyó una manera distinta de conceptualizar la educación en el aula y se basó fundamentalmente en las perspectivas cognitivas y constructivistas⁴ sobre el aprendizaje, entendido este como la construcción de conocimientos a partir de la integración de los saberes previos y los nuevos, conocimientos que adquieren significado para el que aprende a partir de su realidad, intereses y motivaciones.

El subcomponente de consolidación curricular implicó la implementación de un nuevo currículo basado en competencias en vez de objetivos; un currículo más flexible, adecuado a la diversidad cultural y social del país.

Por su parte, el subcomponente de materiales educativos debía distribuir un texto con su correspondiente cuaderno de trabajo a cada alumno de primer y segundo grado (incluyendo a los de escuelas unidocentes y multigrado). A los alumnos de tercero a sexto (excluyendo a los de escuelas unidocentes y multigrado) se les entregaría un texto a cada uno y su correspondiente cuaderno de trabajo, más un cuaderno de trabajo de matemática. Los alumnos de escuelas unidocentes recibirían dos textos que incorporarían el cuaderno de trabajo correspondiente, uno de lengua y uno de matemática. Cada docente recibiría una guía didáctica para trabajar con los textos y cuadernos de trabajo repartidos. Además, debían distribuirse bibliotecas y materiales didácticos no impresos para cada aula de primaria.

Finalmente, el subcomponente de capacitación docente se enfocaría en fortalecer las competencias de los profesores en métodos de enseñanza centrados en los alumnos y en el manejo de aula, y en el entrenamiento de los directores en métodos de supervisión

⁴ Ver: Ames, Patricia (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: GTZ-MED; Cuenca, Ricardo (2003). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, KFW; De Belaunde, Carolina (2004). *Del currículo al aula. Reflexiones en torno de la incorporación de lo local* (en prensa).

pedagógica.

En síntesis, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria-MECEP significó una serie de cambios para la educación básica: introdujo un nuevo enfoque pedagógico así como un nuevo currículo, puso en marcha un programa nacional de capacitación docente y destinó recursos para las escuelas que se tradujeron en mejoras en la infraestructura de los centros educativos y la dotación de materiales para la enseñanza. Estos últimos fueron objeto de una fuerte inversión, la más importante de las últimas décadas en las escuelas públicas peruanas.

Como se menciona líneas arriba, el *Diagnóstico general de la educación* publicado en 1993 presentaba como una de sus conclusiones principales la carencia de materiales educativos pertinentes en las escuelas del país. De acuerdo con el estudio elaborado por Thorne et.al.⁵ para dicho diagnóstico, hasta inicios de los noventa la mayor parte de los textos presentes en las escuelas promovían la memorización y el parafraseo de información puntual, a la vez que carecían de elementos que permitieran al alumno vincular creativamente lo aprendido con sus conocimientos y experiencias propias sobre la realidad. De hecho, las enciclopedias constituían el principal material educativo en uso en las aulas. Estas fueron distribuidas en la segunda mitad de la década de los ochenta, durante el gobierno aprista, y contenían información sobre todas las asignaturas del currículo, con énfasis en los contenidos conceptuales.

Teniendo en cuenta los resultados de dicho diagnóstico y siguiendo las recomendaciones de organismos internacionales que, en consonancia con diversas investigaciones, encontraban una relación positiva entre la disponibilidad de textos escolares y el rendimiento académico de los alumnos, el MECCEP determinó que debería dotarse de materiales a todas las escuelas públicas del país y que estos deberían responder a una perspectiva fundamentalmente constructivista del aprendizaje. Se trataba de que los materiales –tanto los impresos como los no impresos– se convirtieran en efectivos aliados del aprendizaje, que despertaran en el alumno curiosidad y desataran su motivación por adquirir conocimientos y desarrollar capacidades.

⁵ Thorne, Cecilia, Diana Cordano y Sheyla Blumen (1993). *Los textos escolares de primaria en el Perú (documento de trabajo)*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-CISEPA.

Este objetivo del MECEP respondía, con mucha probabilidad, a los resultados de diversos estudios que postulaban la correlación entre la disponibilidad de los textos escolares y el rendimiento académico de los alumnos y que promovieron la conveniencia de invertir en estos tanto o más que en otro tipo de recursos. Por otro lado, tal como señala Venegas, la inversión en material educativo escrito puede ser sumamente atractiva a nivel de política pues dicho material es:

“...un instrumento de aprendizaje que combina óptimas características: tiene un costo relativamente bajo; es fácilmente transportable; es fácil de utilizar; permite localizar rápidamente la información; puede ser utilizado de diversas maneras – grupal o individualmente– de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Puede, además, llevarse a cualquier lugar, su funcionamiento no depende de la energía eléctrica ni requiere de aparatos complejos y costosos. Su vida útil puede prolongarse razonablemente hasta un lapso de tres años lectivos. Además de ello, el texto ha facilitado la masificación de la enseñanza, puesto que gracias a él en grupos grandes de alumnos se tiene acceso al trabajo orientador del docente, y de un equipo de autores”.⁶

Si bien es cierto que la comunidad educativa –alumnos, docentes y padres de familia– recibió positivamente la dotación de materiales, según las entrevistas realizadas para este estudio, no existió de parte del Ministerio de Educación un sistema de monitoreo y seguimiento del uso de los materiales, específicamente de los textos escolares, por lo cual es imposible determinar el impacto real que tuvieron (y siguen teniendo) en la mejora de los aprendizajes y la calidad educativa.

Otro aspecto fundamental para determinar el impacto de los textos del MECEP en los procesos de enseñanza y aprendizaje es la conexión que debió existir entre la dotación de materiales educativos y la capacitación de los docentes en su utilización. Desde el MECEP se pensó que la política de dotación de textos del Ministerio de Educación se vería complementada por un programa de capacitación en su uso. En la práctica, sin embargo, dicha capacitación se vio constreñida a la elaboración de materiales didácticos no escritos que los maestros podían construir aprovechando recursos de la zona⁷: la capacitación en el uso del texto escolar no estuvo presente de manera sistemática.

⁶ Venegas Fonseca, Clemencia (1993). *El texto escolar: cómo aprovecharlo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

⁷ Ver: Flores, Isabel (2001). *Elaboración de materiales educativos con recursos de la zona: experiencia del PLANCAD*. Lima: Ministerio de Educación.

La adopción del nuevo enfoque pedagógico, la implementación del nuevo currículo y la capacitación docente no le dieron la importancia necesaria al recurso más importante que se brindaba en ese momento a las escuelas. El uso de textos estuvo ausente de la capacitación, que se centró básicamente en nuevas metodologías. Asimismo, la implementación del currículo no se apoyó lo suficiente en el uso de los textos y cuadernos de trabajo.

1.2 Después de los textos escolares del MECEP: el proceso de dotación en los últimos tres años

Desde el inicio del MECEP en el año 1996, se ha continuado con la política de dotación de materiales educativos. Hagamos un repaso general de lo que se ha puesto al alcance de docentes y alumnos en los últimos años.

Considerando la precariedad del presupuesto del sector educación destinado a recursos pedagógicos, la inversión en textos escolares es significativa y debería. Desde el año 2002, el programa de dotación de materiales para la educación primaria es financiado por el presupuesto público⁸ y supone que el Ministerio de Educación licite la elaboración, edición, impresión y reparto de textos escolares entre autores, editoriales e imprentas. Ese año se distribuyeron cuadernos de trabajo y guías para las áreas de Lógico Matemática y Comunicación Integral de primero a sexto grados de primaria. En total fueron 7'986,773 cuadernos de trabajo y 389,426 guías para los docentes en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática de primero a sexto grados de Educación Primaria de Menores.

El mismo año, se vio la necesidad de una propuesta más integral para el sistema de dotación de textos escolares, pues se había observado que la capacitación que recibían los docentes estaba centrada en la programación de aula y el enfoque pedagógico y dejaba de lado el uso de los textos⁹. Por lo tanto, se capacitó a especialistas de los

⁸ El financiamiento del Banco Mundial para este subcomponente finalizó el 2001.

⁹ Información obtenida de las entrevistas realizadas a funcionarios del MED.

organismos intermedios en el uso y conservación de materiales, y se realizaron visitas de monitoreo y supervisión. Sin embargo, el monitoreo se limitó a verificar el cumplimiento efectivo y oportuno de la distribución de los materiales educativos, es decir, la presencia de estos en las aulas. Por falta de recursos no se pudo observar el uso que se hacía de los textos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.¹⁰

El año 2003, en un proceso que fue altamente cuestionado tanto por la calidad de los textos como por los procedimientos administrativos seguidos para la adquisición de los mismos, se distribuyeron libros para Lógico Matemática y Comunicación Integral de primero a sexto grados y Personal Social y Ciencia y Ambiente de tercero a sexto. En total, en dicho año se distribuyeron 10'617,744 textos.

En lo concerniente al dinero invertido en los tres últimos años en textos escolares para el nivel primaria, el año 2002 fueron aproximadamente 29 millones, el año 2003 fueron 50 millones y el presente año 2004 han sido 47 millones de nuevos soles.¹¹

traducirse en un impacto positivo en la calidad de la educación, lo que evidentemente no ha ocurrido, como se desprende de los resultados de las últimas pruebas de rendimiento realizadas en el país.¹²

Por otro lado, en vista de que la dotación de textos escolares constituye un esfuerzo central de la política educativa en nuestro país, es interesante conocer los mecanismos para la toma de decisiones sobre qué textos se distribuyen a nivel nacional y quiénes son los responsables de dichas decisiones.

Durante el funcionamiento del MECEP, se convocaba a las editoriales a concurso público para la adquisición de prototipos¹³, los cuales eran impresos anualmente. Luego de cuatro años, estaba contemplada la renovación de los prototipos, por lo cual se procedía a

¹⁰ Ministerio de Educación (2002). *Informe sobre el Monitoreo de la Distribución de Materiales Educativos 2002 - Subcomponente Materiales Educativos*. Documento interno DINEIP.

¹¹ Información obtenida de las entrevistas realizadas a funcionarios del MED.

¹² Ver resultados de evaluaciones en: <http://www.minedu.gob.pe/mediciondelocalidad>

¹³ Es decir, se adquiriría el "machote" del texto, que por un período de tiempo podría ser reimpresso múltiples veces.

convocar a un nuevo concurso. Los textos y cuadernos de trabajo que se distribuyeron mientras duró este programa en primaria son propiedad del MED.

El criterio para elegir los prototipos era el cumplimiento de las especificaciones técnicas basadas en el enfoque pedagógico vigente, especificaciones que eran elaboradas por el MED.

El proceso se hacía de la siguiente manera:

- Elaboración de especificaciones técnicas.
- Convocatoria a concurso y nombramiento del comité especial de evaluación.
- Proceso de evaluación.
- Otorgamiento de buena pro por parte del comité especial.
- Revisión y reajuste del material por parte del equipo técnico.
- Impresión y supervisión de la impresión.
- Elaboración de cuadros de distribución.
- Distribución de textos.

Conocer este proceso nos es de utilidad para comprender las características de la dotación de textos en el año 2004, en vista de que se han distribuido textos escolares que permanecerán tres años en la escuelas y que tienen características distintas a los textos y cuadernos escolares que se distribuyeron durante el MECEP.

1.3 La coyuntura actual

A mediados del año 2002 se convocó a concurso público para que las empresas editoriales presentaran los prototipos de materiales educativos de primaria para el año 2003. En diciembre, el concurso fue declarado desierto debido a que el MED consideró insuficiente la cantidad y calidad de prototipos presentados. En consecuencia, el Ministerio propuso adquirir los textos directamente de las empresas editoriales, para lo cual se designó a un comité especial con esta función específica. Dicho comité evaluó la posibilidad de adquirir y adecuar, según el currículo oficial, los textos existentes en el

mercado editorial, proceso que dio como resultado la selección y adquisición de textos de once empresas editoriales¹⁴.

Lo anterior ocurría en medio de lo que se percibía como una crisis generalizada en el sector educación. Efectivamente, al acercarse el inicio del calendario escolar 2003, el Ministerio de Educación empezó a recibir constantes críticas con respecto a una gestión educativa caótica que se reflejaba en aspectos tales como la desactivación de planes y proyectos del período anterior, la falta de diseños pedagógicos, la incoherencia de currículos, la desorganización administrativa, etc.

En ese escenario, uno de los temas más criticados fue la calidad de los materiales educativos adquiridos¹⁵. Específicamente, las críticas señalaban que el ministro Gerardo Ayzanoa había cedido a las presiones de las empresas editoriales que conforman la Cámara Peruana del Libro, cuya intención era que el Ministerio les comprara los textos que tenían en stock, sin importar su adecuación al currículo del Ministerio o su calidad general. La investigación sobre el proceso de adquisición de textos llevada a cabo por la Comisión del Congreso de la República presidida por el congresista Edgar Villanueva, por ejemplo, concluía que la declaratoria de desierto del concurso público convocado en junio de 2002 no tenía sustento y que se había realizado con el único fin de favorecer a la Cámara Peruana del Libro. Asimismo, la investigación señalaba que los textos presentaban errores de contenido, didácticos, de diagramación, ortográficos, gramaticales y de redacción.

Por su parte, la Cámara Peruana del Libro argumentaba que las dos administraciones anteriores del Ministerio (la de Marcial Rubio y la de Nicolás Lynch) no habían aceptado entrevistarse con sus representantes para tratar asuntos referentes a los procesos de

¹⁴ Las editoriales seleccionadas fueron Bruño (3 textos), Quipu, Noceda (2 textos), Los Renacentistas (3 textos), Carvajal, Ipenza (2 textos), Santillana, Brasa, Escuela Nueva (3 textos), Lumen y Vicens Vives (2 textos).

¹⁵ “En períodos en que se percibe crisis educativa, los sistemas escolares y las oportunidades educativas que estos hacen posibles están bajo el escrutinio crítico de actores sociales clave. Es entonces cuando el contenido de los libros de texto tiene más opciones de ser tema de controversia política”. En: Valverde, Gilbert, Leonard Bianchi, Richard Wolfe, William Schmidt y Richard Houang (2002). *According to the Book: Using TIMSS to Investigate the Translation of Policy into Practice Through the World of Textbooks*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers, p.3.

licitación y a las necesidades del Ministerio de Educación en lo concerniente a los textos escolares, por lo cual se habían visto prácticamente excluidos de participar en la elaboración y dotación de textos para el sector público.

Las dificultades en el proceso de dotación de textos escolares del año 2003, los plazos vencidos para convocar a tiempo a concurso público y las resistencias generadas ante el empleo del mecanismo de adjudicación directa motivaron que para el año escolar 2004 fuera la Dirección de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) del Ministerio quien produjera los textos. Se decidió suscribir un convenio de administración de recursos entre el MED, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América y el Caribe (CERLALC). Por medio de este convenio¹⁶ se encargaba a dichos organismos internacionales “la impresión y distribución de material educativo para el año fiscal 2004” hasta por 47 millones de nuevos soles.

En un comunicado del Ministerio aparecido en los diarios el 14 de enero, se aclaraba que las empresas nacionales participarían en la “edición, impresión y distribución de textos y materiales educativos del año 2004”. En otras palabras, el Ministerio contrataría autores particulares (y no a empresas editoriales) que elaborarían un prototipo de los textos según los lineamientos establecidos por el primero. Dichos prototipos serían luego editados, impresos y distribuidos como textos escolares a las escuelas por las empresas que ganaran las licitaciones correspondientes. A lo largo de este proceso, la OEI y el CERLALC ofrecerían su asesoría técnica como responsables de la impresión y distribución de los textos. La gran diferencia con procesos anteriores, entonces, estribaría en que en el 2004 no se llevaría a cabo un proceso de *adquisición* de textos: el MED no compraría textos de las editoriales¹⁷.

Según José Luis Acosta, secretario general del CERLALC¹⁸, su organización proporcionaría asistencia técnica al MED en el proceso de edición y en la revisión final de

¹⁶ Aprobado por Resolución Suprema N° 001-2004-ED del 8 de enero de 2004.

¹⁷ Para el caso de los textos de secundaria el proceso fue diferente pues se llevó a cabo una licitación para adquirir libros de consulta y de referencia para las bibliotecas escolares de las escuelas secundarias públicas del país.

¹⁸ En declaraciones al diario La República aparecidas en la edición del 26 de enero de este año.

los textos previa a la impresión (específicamente, se revisarían “la calidad de los materiales y la armonía entre lenguaje e imágenes”). Adicionalmente, el CERLALC asistiría también al MED en el proceso de licitación pública en el que participarían las empresas de impresión.

Las empresas editoriales se mostraron en contra de la medida tomada por el Ministerio de Educación, pues consideraron que se las dejaba fuera del proceso. El 13 de enero, Carlos Augusto Benavides, presidente de la Cámara Peruana del Libro, manifestó que las empresas editoriales habían sido marginadas del proceso de elaboración de textos para el año 2004. Según Benavides, el Ministerio no les proporcionó información alguna sobre el currículo a utilizar en el año, en el cual se basan las empresas para desarrollar sus productos, así como tampoco comunicó con claridad la política del sector en lo referente a materiales educativos. Por su parte, Hernán Alvarado, presidente de la Comisión de Textos Escolares de la Cámara Peruana del Libro¹⁹, afirmó que su institución cuestionaba el proceso seguido por el Ministerio de Educación para la elaboración de textos de primaria de 2004, pues no se había incluido la asesoría de pedagogos experimentados en esta tarea.

El convenio firmado por el Ministerio de Educación, sin embargo, respetó los marcos normativos previstos para el sector, más aun en el contexto de la declaración de emergencia del sistema educativo nacional para el bienio 2003-2004. Por ello, a pesar de los cuestionamientos que surgieron desde diversos sectores, el proceso siguió adelante, aunque con considerables retrasos: el 3 de marzo, el Viceministro de Educación, Idel Vexler, manifestó que los textos para primaria estarían listos recién en mayo, mientras que con los de secundaria ocurriría lo propio en agosto²⁰.

El trabajo de campo realizado en las escuelas durante este año escolar nos muestra que los textos y las guías pedagógicas estuvieron listos a finales del mes de mayo y se empezaron a distribuir durante el mes de junio. Considerando que la distribución a nivel nacional dura aproximadamente un mes, recién en el mes de julio los docentes pudieron

¹⁹ En declaraciones al diario Perú.21 del 25 de febrero del año en curso.

²⁰ En declaraciones posteriores del 21 de marzo, Vexler anunció que los textos de secundaria estarían listos recién en setiembre pero que no se utilizarían hasta el 2005.

incorporar los textos a sus actividades pedagógicas en el aula. Por supuesto, en el área rural estos plazos pudieron haberse extendido por más tiempo.

Finalmente, el 2004 se repartieron textos para los alumnos del primero al sexto grado de primaria, siguiendo esta distribución: de primero a sexto en las áreas instrumentales de Lógico Matemática y Comunicación Integral; y de tercero a sexto grado en Personal Social y Ciencia y Ambiente. Se calcula un texto por niño, lo que hace un aproximado de cuatro millones de textos escolares.

Adicionalmente, y junto con los textos, se repartió una guía para el maestro por cada grado. Esta tiene 240 páginas divididas por áreas. Las áreas priorizadas son Comunicación Integral y Lógico Matemática, con un acápite para el tema de educación en valores y otro para evaluación. Según lo manifestado por los funcionarios del Ministerio, tanto la guía como los textos ponen énfasis en trabajar las capacidades más complejas del currículo. En total, se repartieron 200,000 guías para un total de 180,000 profesores. El saldo se destinó a los especialistas de los organismos intermedios.

Durante el proceso de dotación de 2004, se descartó la entrega de cuadernos de trabajo, por ser materiales fungibles que generan altos costos y que no han dado los resultados esperados²¹. Se ha optado por libros de contenidos que puedan ser usados hasta por un período de tres años. La entrega no se hizo directamente al alumno, sino que los textos fueron entregados a las bibliotecas escolares.

Por otro lado, la desarticulación del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) ha dado lugar a que no se consideren acciones de capacitación docente a gran escala durante este año, lo cual limita las posibilidades de capacitar a maestros en las posibilidades de uso del texto escolar en el aula. Más bien, se ha optado por capacitar a los especialistas de organismos intermedios quienes deberían replicar lo aprendido con los docentes²².

²¹ Información obtenida de las entrevistas realizadas a funcionarios del MED.

²² Esto se analiza con más detalle en el capítulo siguiente.

Actualmente, la DINEIP se encuentra haciendo una sistematización del proceso de dotación de los últimos años con la finalidad de diseñar una política de elaboración y dotación de textos escolares en la cual se pretende desarrollar textos con una duración promedio de tres años y eliminar el cuaderno de trabajo como parte del conjunto de materiales que reciben los alumnos de primaria.

1.4 Dotación de textos y capacitación docente

La dotación de textos escolares no es suficiente para mejorar la calidad de la educación, más aun cuando se hace en períodos de cambio educativo y se cuenta con pocos recursos para implementar estos cambios. El docente juega un rol central en la reforma: su capacidad para asimilar nuevos enfoques, nuevas técnicas pedagógicas y mejorar su enseñanza son el resultado de su formación inicial, su constante capacitación y actualización, así como de los insumos y herramientas que le brinda el sistema.

Fue durante la reforma educativa de los años setenta donde se llevó a cabo un esfuerzo considerable de actualización docente, el cual incluyó la capacitación en el uso de materiales educativos y la incorporación de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En los últimos años, fue el MECEP quien puso en marcha el PLANCAD, que tenía por objetivo que los docentes adoptaran un nuevo enfoque pedagógico. Lo que hoy sabemos es que los diferentes ciclos de capacitación pusieron énfasis en aspectos metodológicos destinados a cambiar la dinámica en el aula: el tema específico de cómo usar los textos y cuadernos de trabajo para apoyar el cambio de enfoque pedagógico no estuvo presente. A esto se suma que la capacitación se hizo a través de entes ejecutores de capacitación²³, lo que resultó poco adecuado por las diferencias en la comprensión, concepción y aplicación de la propuesta del MED:

²³ Se trataba de instituciones (universidades, ONG, Institutos Superiores Pedagógicos, etc.) que eran contratadas por el MED para ejercer las tareas de capacitación. Cada una trabajaba de manera independiente en el ámbito que le correspondía.

“Entre la Dirección de Primaria y PLANCAD había una barrera, no hubo la colaboración que se esperaba. PLANCAD no tocaba el tema currículo, uso del texto, programación curricular, qué son las competencias, las áreas...nada. Esos vacíos lo llenaban los entes ejecutores, pero de acá no salía nada a pesar de que había toda una teoría. Se distribuían los libros pero no había capacitación, ni siquiera se enseñó a los docentes cómo organizar las clases en función de los libros. Todo era enfocado en la metodología... lamentablemente, PLANCAD no apoyó el desarrollo del currículo ni la incorporación de los materiales. Esa sería para mí una de las razones por la que los materiales no tuvieron un uso suficiente.”

(ENTF2)

Si bien es cierto que la capacitación no tuvo como una de sus prioridades el uso de los textos, a esto se suma el poco entrenamiento que tienen los docentes desde su formación inicial en el manejo de textos escritos y la incorporación de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las maestras que entrevistamos durante el desarrollo de esta investigación reconocieron que durante su formación inicial no recibieron entrenamiento sobre cómo usar e incorporar los materiales escritos en la práctica docente. Al respecto, una de ellas señalaba:

“En la formación universitaria solamente nos enseñaron cómo producir material didáctico. Como éramos de primaria, hacíamos cuadros de asistencia para ambientar el aula, calendarios cívicos, una serie de materiales sobre todo para ambientación”.

(ENTPN)

Desde su etapa de formación, los docentes en ejercicio enfrentan una serie de deficiencias que tienen que ir supliendo de manera individual y frente a las cuales el sistema educativo no brinda ningún tipo de atención. Sobre cómo los docentes aprenden a trabajar con los textos, una docente decía:

“Bueno, la experiencia le hace a uno. El manejo con los textos que vemos en nuestro diario trajín nos hace de repente tener esa facilidad, pero yo pienso que siempre es bueno tener una capacitación aparte, porque de repente hay cosas que nosotras no estamos manejando correctamente y eso es bueno corregir a tiempo, es bueno eso”.

(ENTBN)

Este es el panorama general con respecto a la capacitación y formación docente en el uso e incorporación de textos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; detengámonos en lo que se ha planificado desde el MED para el año 2004.

Como ya se ha mencionado, las escuelas públicas recibieron libros de texto con nuevas características y contenidos respecto de los que recibieron en los últimos años. Estos permanecerán en las aulas por lo menos tres años y, en vista de que el financiamiento del MECEP para primaria llegó a su fin y que no existe presupuesto para capacitación docente en el uso y conservación de textos, esta última se ha centrado en los especialistas de los organismos intermedios para quienes se ha planificado realizar dos talleres durante el año.

El primero se realizó durante el mes de mayo y fue objeto de observación durante nuestro trabajo de campo. En este taller, cada equipo de la Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Inicial y Primaria (UDCREEIP), divididos por áreas, se encargó de trabajar con los especialistas estrategias para aprovechar el texto, cómo incluir el texto en la programación curricular, etc.²⁴

El mecanismo para llevar a cabo la capacitación es el de la réplica. A nivel nacional, el MED capacita a los especialistas de las Direcciones Regionales de Educación (DRE), quienes hacen la réplica a nivel de cada Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL). Esto es diferente en el caso de Lima, donde los funcionarios del MED capacitan directamente a los especialistas de UGEL de la región. El segundo taller a especialistas se planificó para el mes de setiembre²⁵.

Por otro lado, se planificó también para el año 2004 realizar salidas de monitoreo los meses de mayo y junio. En estas salidas, equipos de la UDCREEIP deberían llegar a las diferentes regiones con el fin de observar cómo se trabaja con los textos en las escuelas. Para tal fin se utilizarían fichas de observación para recoger distintos datos sobre uso de textos, las cuales se aplicarían tanto a docentes como a alumnos. Se recogería información de tipo cuantitativo y cualitativo que se sistematizaría para tener una evaluación del proceso.

²⁴ Más adelante se dará cuenta de esta actividad y se analizarán sus diferentes aspectos.

²⁵ Para el momento de entrega de este informe (noviembre de 2004), el segundo taller aún no se había realizado.

En suma, para el 2004 no se planificaron acciones de capacitación a gran escala y de carácter exhaustivo. Como manifestó un funcionario de la DINEIP:

“No habrá capacitación porque no hay plata. El maestro aprenderá como siempre ha aprendido. Nosotros hemos tenido escuela durante años y no ha habido hasta la reforma del setenta el reentrenamiento docente que se suspendió en el 75. Luego vino PLANCAD, que ya terminó. Si a un dentista le dices ‘Hay una nueva técnica para hacer una curación, ¿por qué no la empleas?’, el dentista dice ‘Porque no la sé’. El maestro no dice eso, el maestro dice ‘Es que no me han capacitado’. El maestro se ha vuelto muy pasivo”.

(ENTF2)

Como hemos podido ver, la inversión en textos educativos no ha estado acompañada en el Perú por programas de capacitación en su uso. Pero, ¿son dichos programas realmente necesarios? Para algunos especialistas, la calidad en los contenidos y la estructura del texto debería ser suficiente para hacer de este un instrumento útil en el aprendizaje del alumno. Fontaine y Eyzaguirre, por ejemplo, argumentan que “un buen texto tiene la capacidad de generar cambios independientemente de la capacitación del profesorado, [e inclusive] de compensar posibles deficiencias en su formación”²⁶. Ahora bien, otras experiencias atribuyen la efectividad del texto educativo en el proceso de aprendizaje del alumno al uso que los maestros puedan hacer de él. El Proyecto Materiales Educativos Andrés Bello-GTZ, por ejemplo, sostiene que:

“Existe una relación válida entre el uso de los materiales con un enfoque pedagógico innovador y el logro de las competencias (...) Pero la validez de esta relación está directamente condicionada al saber hacer de cada docente”.²⁷

En una línea similar, Horsley concluye que el “maestro experto” –caracterizado, entre otros, por un desempeño sobresaliente en su formación inicial, su constante actualización académica y profesional, su tendencia a la reforma e innovación y su dominio de técnicas pedagógicas en el aula– presenta enormes diferencias en lo que concierne al uso del texto con el maestro no experto –aquel que, entre otros, carece de una formación inicial y en servicio adecuada. Mientras que el primero lo utiliza de manera integral como un verdadero recurso para el aprendizaje, el segundo lo usa solamente como inventario de

²⁶ Fontaine, Loreto y Bárbara Eyzaguirre (1997). “Por qué es importante el texto escolar”. En: *El futuro en riesgo*. Nuevos textos escolares. Santiago: CEP, p. 4.

²⁷ Ministerio de Educación (2000). *Construyendo conocimientos desde el aula: una experiencia con materiales educativos no impresos Perú*. Lima : Proyecto Materiales Educativos.

ejercicios que los alumnos realizan al finalizar la clase o como tarea, desvirtuando su naturaleza.²⁸

De hecho, la formación y capacitación de los maestros no parece haber avanzado, en el Perú, a la par con la transformación del texto escolar. En sus inicios, este era concebido básicamente como un depósito de información que el alumno debía utilizar para estudiar y seguir las explicaciones del profesor. Actualmente, se ha convertido en “una herramienta de trabajo cotidiano en el aula” y ya no es valorado solamente “en función de la cantidad y calidad de información que [reúne]”²⁹. Así, es muy probable que la carencia de una capacitación sólida en el uso de textos provoque una incompatibilidad entre lo que estos pretenden y lo que el profesor sabe hacer con ellos.

La necesidad de una capacitación adecuada en el manejo de textos se hace aun más patente en el caso de las escuelas rurales del Perú. En uno de los pocos acercamientos existentes en el país sobre el uso de textos escolares en el aula, Ames concluye que una de las razones principales por las cuales los maestros no utilizan los textos –o los utilizan de forma muy limitada– es la ausencia de capacitación en el uso de materiales educativos, la cual debería estar acompañada, además, por una reflexión seria acerca de las habilidades que se quieren desarrollar en los alumnos y las formas en que los materiales podrían contribuir a ello.³⁰

En síntesis, los procesos de dotación de textos escolares en el Perú que se vienen dando de manera sistemática desde el inicio del MECEP han permitido a las escuelas contar con libros de texto y material de consulta que, en muchos casos, constituyen el único recurso escrito disponible para los alumnos e inclusive los profesores. Sin embargo, la forma en que estos materiales son utilizados no siempre contribuye de manera efectiva a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas del Perú, muy probablemente debido a la

²⁸ Horsley, M. An Expert Teacher's Use of Textbooks in the Classroom. En: http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%2014/Expert_teacher's_use_of_te.html

²⁹ Dobaño Fernández, Palmira, et. al. (2001). “Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000”. En: Martha Rodríguez y Palmira Dobaño Fernández (comp.). *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena, p.15.

³⁰ Ames, Patricia (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: IEP, CIES -Investigaciones Breves 14, 85 p.

ausencia de estrategias de capacitación docente integradas a dichos procesos de dotación.

CAPÍTULO 2

El texto y la guía metodológica: cómo son y cómo se espera que lleguen a maestros y alumnos

El análisis de los libros de texto con que los sistemas de educación pública dotan a sus escuelas nos permite acercarnos a qué se quiere que los alumnos aprendan y cómo se espera que lo hagan. En efecto, los textos pueden convertirse en intermediarios entre el currículo planteado por los especialistas y decisores de política, y las escuelas en que dicho currículo deberá ser implementado a través de acciones concretas.

A lo largo de este capítulo realizaremos un detallado análisis del libro de sexto grado de Comunicación Integral, la Guía Metodológica correspondiente a dicha área curricular y el taller de uso de materiales con el que el Ministerio de Educación del Perú planeó la introducción de dichos textos a las escuelas para el año 2004.

2.1 El texto de Comunicación Integral de sexto grado

Estructura y características generales

El libro *Comunicación Integral 6* correspondiente al sexto grado de educación primaria, elaborado por el Ministerio de Educación en el año 2004, está conformado por dos grandes secciones. La primera (36 páginas) responde al título de *Poemas y narraciones. El placer de leer* y constituye una antología con doce poemas y once narraciones cortas, además de un glosario final. La segunda se titula *Leer y escribir. Teoría y práctica* (86 páginas) y está estructurada en seis unidades que comparten una organización similar. Así, cada unidad se inicia con una lectura de apertura que funciona a manera de tema motivador. Además de la lectura de apertura, todas las unidades proporcionan información teórica sobre temas relativos a la comprensión y producción escrita, gramática y ortografía.

La secuencia que sigue cada unidad para presentar los temas varía ligeramente. Por ejemplo, la Unidad 1, luego de la lectura de apertura, ofrece teoría sobre comprensión de lectura, luego gramática, a continuación algunos temas sobre producción escrita y, finalmente, ortografía. La Unidad 4, en cambio, se inicia con dos secciones similares a las de la Unidad 1, pero luego entra a ortografía y gramática, pasa por un tema de producción escrita y finalmente vuelve a un tema de gramática.

Las lecturas de apertura que inician cada unidad (*Leer para aprender, Ciudad letrada, Escribir para trascender, El poder de la palabra, La transparencia de las palabras, Hacer cosas con palabras*) ocupan una página y tratan acerca de la importancia de la lectura y la escritura en el mundo moderno. El enfoque a que responden dichos textos ubica a la lectura y escritura como actividades capaces de transformar al ser humano en alguien superior³¹.

En cuanto a los temas tratados en las secciones de comprensión y producción escrita, estos incluyen los siguientes: la lectura de estudio, el proceso de leer, la lectura de textos descriptivos, la lectura de textos informativos, la construcción de textos argumentativos, qué es la expresión escrita, la construcción del texto narrativo, la construcción de textos descriptivos, la redacción de textos informativos, y los organizadores textuales.

Los temas de gramática abarcan la oración, el sujeto y el predicado, concordancia entre sujeto y predicado, el sustantivo, el adjetivo, concordancia entre sustantivo y adjetivo, el verbo, los pronombres relativos, las preposiciones y los adverbios. En lo que respecta a ortografía, se trabaja el diptongo y el hiato; uso de la S, la B, la V, la Z, la C; las letras mayúsculas; palabras agudas, graves y esdrújulas; y la puntuación (la coma y el punto y coma).

³¹ Esto se analizará con mayor detalle más adelante.

El libro, el currículo y el enfoque pedagógico

El currículo de primaria de 2004 es una actualización de aquel elaborado por el programa MECEP a partir de 1996 como parte del componente de consolidación curricular. El principal cambio que trajo el currículo del MECEP fue la introducción de las competencias, entendidas como un “conjunto de capacidades complejas, que permiten a las personas actuar con eficiencia en los distintos ámbitos de su vida cotidiana y resolver allí situaciones problemáticas reales”³²; así como el poner al alumno como centro del proceso de aprendizaje.

Para el área de Comunicación Integral, el currículo original presentaba nueve competencias y casi 70 capacidades y actitudes a desarrollar en los alumnos de quinto y sexto grado (tercer ciclo de educación primaria). Las competencias incluían la comunicación oral, la comunicación escrita (lectura y producción), la reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos, la lectura de imágenes y textos ícono-verbales, y la expresión y apreciación artística.

El currículo actual ha sido reducido a tres competencias y 19 capacidades. Las competencias que se han mantenido se refieren a la comunicación oral (expresión y comprensión), la comprensión de textos, y la producción de textos. Ya no aparecen como competencias individuales ni la reflexión lingüística a partir del texto ni la lectura de imágenes y textos ícono-verbales, aunque han sido absorbidas (al menos parcialmente) por otras competencias. La competencia relativa a la expresión y apreciación artística ya no aparece de ninguna forma. De acuerdo con funcionarios de la UDCREEIP, la actualización del currículo puede ser entendida como una simplificación del mismo:

“El currículo original del MECEP tenía expectativas muy altas que los maestros no podían cumplir. Hasta que no se cambie el sistema de formación inicial de los docentes, será mejor darles las cosas más elaboradas desde el MED y dejar

³² Ministerio de Educación. Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores, 2000. Tomado de: http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edu_inicial_primaria/2003/xtras/marco_teorico.doc

menos aspectos para la elaboración propia de los docentes: no se forma en teorías constructivistas y esto choca con lo que promueve el MED actualmente”.³³

(ENTF1)

En lo que respecta al enfoque pedagógico, el Ministerio no ha elaborado un documento de actualización tal como ha hecho con el currículo, por lo que podría asumirse que sigue vigente aquel planteado por el MECEP.³⁴ De acuerdo con dicho enfoque³⁵, para el área de Comunicación Integral, se aprende en situaciones reales de comunicación, por lo cual hay que estimular la comunicación constante entre niños y niñas y “planificar experiencias de interacción verbal”³⁶ que permitan que los alumnos precisen y amplíen su lenguaje.

Para la competencia de comunicación oral, el MECEP proponía que se involucrara a los alumnos en la mayor cantidad de actividades en las que tuvieran que hablar y escuchar a sus compañeros y profesores. Así, los alumnos debían participar en el planeamiento de actividades asumiendo distintos roles en dichos procesos, contar con espacios regulares en los cuales ejercitar su discurso, ser estimulados para usar diversos registros del lenguaje (formal, coloquial) así como distintas funciones (expresiva, narrativa, argumentativa), entre otros. En síntesis, se trataba de que alumnos y alumnas participaran activamente en el desarrollo de las actividades del aula y de la escuela para que ejercitaran sus habilidades de comunicación oral, tanto en el plano de la comprensión como en el de la producción.

En lo referido a la comunicación escrita, el enfoque pedagógico del MECEP sugería que la lectura y escritura de textos se dieran en contextos reales de comunicación, en los

³³ Además, de acuerdo con funcionarios de la UDCREEIP, la actualización responde a la necesidad de reforzar en el currículo “los principios de interculturalidad, inclusión y equidad”; sin embargo, estos no aparecen de ninguna forma en el programa de Comunicación Integral de sexto grado, como veremos más adelante.

³⁴ En una entrevista con una funcionaria de la UDCREEIP, esta afirmó que en el documento *Programas curriculares básicos actualizados*, del 2004, se consignaban los cambios en el marco teórico, curricular y operativo. Sin embargo, el documento solo contiene los programas curriculares básicos de cada área por grado (o sea, los carteles de competencias y capacidades). Ahora bien, la Guía Pedagógica de sexto grado, que analizaremos más adelante, contiene información importante con respecto al enfoque pedagógico que se propone ahora desde el MED.

³⁵ Ver: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores*. Lima: MED, 2000. En: http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edu_inicial_primaria/2003/xtras/fundamentacion_III_ciclo.doc

³⁶ Sin números de página en el documento original.

cuales los alumnos se vieran en la necesidad de leer o escribir. Así, por ejemplo, podían diseñarse proyectos para los cuales niños y niñas necesitaran informarse sobre algunos temas (para lo cual tendrían que leer textos de diverso tipo), producir mensajes escritos de variadas clases, etc. Paralelamente, el enfoque proponía la interacción constante entre los alumnos como estrategia para pulir las habilidades de lectura y escritura. Asimismo, se sugería que los maestros y maestras promovieran una reflexión permanente entre sus alumnos sobre las habilidades que iban desarrollando (metacognición) y sobre el funcionamiento lingüístico de los textos (análisis metalingüístico).

Para el caso específico de la comprensión lectora, el MECEP proponía el seguimiento de un proceso fundamental: la interrogación de textos. De acuerdo con este proceso, el lector debería acercarse a estos siguiendo una serie de pasos consecutivos: la preparación (formulación de hipótesis sobre el probable contenido del texto), la lectura individual y silenciosa, la confrontación de lo entendido con lo que han comprendido los compañeros de aula, la síntesis del texto y la reflexión sobre su funcionamiento lingüístico.

Por otro lado, se sugería también el desarrollo de dos tipos distintos de lectura entre los niños y niñas: la lectura integral (lectura total de un texto) y la lectura selectiva (lectura que busca información específica; se lee con distintos niveles de atención según nos hallemos frente a la información particular que nos interesa o la información general en la cual está enmarcada la anterior).

En lo que concierne a la producción de textos, las orientaciones metodológicas del MECEP apuntaban, nuevamente, al seguimiento de un conjunto de pasos propios de la redacción: la planificación y organización del texto según el destinatario, propósito, mensaje, etc.; la redacción del borrador; el intercambio de textos entre compañeros; la revisión y corrección; y la redacción de la versión final. Por último, se consideraba también como un paso importante la reflexión acerca de lo escrito y del proceso seguido.

La reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos era considerada por este enfoque como un elemento fundamental para el desarrollo de las competencias de comunicación en los alumnos y alumnas. De esta manera, la gramática y la ortografía debían ser trabajadas en función de los textos leídos y escritos, y no de manera

independiente y desintegrada. Más aun, el MECEP proponía el análisis sistemático de la lengua siempre desde textos completos y no de oraciones sueltas: solo después de haber comprendido el texto y su contexto de producción podía pasarse a analizar aspectos lingüísticos específicos en él.

Finalmente, el MECEP sugería también que al finalizar una unidad o módulo de aprendizaje se elaborara, con la participación de alumnos y alumnas, carteles de sistematización, los cuales debían resaltar los aspectos más importantes trabajados en la sesión. Así, niños y niñas tendrían una oportunidad para “cerrar” el trabajo de la sesión, estableciendo de manera clara y distinta qué es lo que habían aprendido³⁷.

Volviendo al libro de Comunicación Integral de sexto grado del año 2004, debemos empezar por mencionar que no hay en él ningún tema o actividad relacionado con la competencia de comunicación oral (que abarca cuatro capacidades). El libro parece centrarse en las competencias de comprensión y producción de textos, lo que podría responder al contexto de emergencia educativa decretada por el gobierno en el año 2003, y que prioriza la competencia de comprensión lectora. A continuación analizaremos cada una de las capacidades correspondientes a dichas competencias en función de su tratamiento en el libro.

Competencia: comprensión de textos

Lee y comprende diversos tipos de textos verbales y no verbales valorándolos como fuente de disfrute, información y conocimiento de su realidad, reconociendo aspectos elementales de la lengua que están al servicio de los textos.

Capacidad 5³⁸:

Reconoce diferentes tipos de textos por su función, estructura e intención, a través de la exploración del mismo (sic), para determinar si lee o no el texto.

³⁷ El MECEP enfatizaba particularmente los carteles de sistematización gramaticales, lexicales y ortográficos, los cuales no debían funcionar a manera de reglas fijas a seguir sino más bien como herramientas para la mejor comprensión y producción de textos.

³⁸ La numeración de las capacidades se ha hecho solo con fines de facilitar el presente análisis. No corresponde a alguna numeración planteada desde el Ministerio de Educación.

El libro trabaja diversos tipos de textos (narrativos, descriptivos, informativos, expositivos y argumentativos), empezando por definirlos y dar ejemplos de cada uno en la Unidad 2 (la mayoría de los textos usados como ejemplos son sumamente breves, por lo general de un párrafo de extensión). En las siguientes unidades, se desarrolla cada uno de los tipos de textos introducidos.

La Unidad 3 inicia el tema de la lectura de textos narrativos con una definición de dichos textos, seguida de un ejemplo (un texto de cuatro párrafos) y de una breve explicación de la estructura narrativa a partir del ejemplo. A continuación, se explica dónde pueden encontrarse los textos narrativos (se da un ejemplo para cada caso) y se presenta una narración breve a manera de ilustración del contenido principal de este tipo de textos (acciones y personajes). Luego se propone un análisis de dichos textos a partir de una actividad consistente en discriminar los hechos esenciales de aquellos que no lo son en una lectura. Finalmente, se explica la estructura de los textos narrativos –presentación, relato y desenlace–, se proporciona un ejemplo (un texto breve de tres párrafos) y se presenta una actividad de identificación de dicha estructura en un texto.

La Unidad 4 trabaja la lectura de los textos descriptivos e inicia este tema de una manera similar a la Unidad 3, pero con una variante: cada uno de los ejemplos de textos descriptivos que se presenta corresponde a un tipo de publicación en que podrían encontrarse dichos textos (periódicos, cartas, etc.). A continuación, se trata la diferencia entre dos tipos de descripción: la descripción de objetos y la de procesos, con su respectivo ejemplo. El siguiente punto es la estructura de la descripción (la “presentación” y el “detalle”). Para terminar, se proponen tres actividades de identificación: identificar las partes de la descripción en un texto (presentación y detalle), identificar los enunciados “importantes” y los “complementarios” en tres pequeños textos, e identificar “las características importantes” de lo descrito en dos textos breves.

En la Unidad 5 se trata la lectura de los textos informativos. Nuevamente, este tipo de texto es definido y luego se presentan ejemplos correspondientes a los tipos de publicaciones en que podrían aparecer (noticias en periódicos, informes). Finalmente,

se explica que el contenido principal de estos textos son datos puntuales y se presenta una actividad de identificación de tipos de datos en enunciados (nombres, fechas, cantidades, etc.).

La última unidad del libro trata el tema de la construcción de textos argumentativos que corresponde a la competencia de producción escrita³⁹. No se trabaja la comprensión de textos argumentativos.

En suma, el libro proporciona información útil sobre las características de diversos tipos de textos que podrían contribuir al logro de la capacidad 5 en su aspecto más conceptual: los niños “saben” qué es un texto descriptivo o uno narrativo, cuál es su estructura y dónde pueden encontrarlos. En lo referido a las actividades propuestas, sin embargo, no encontramos ninguna que apunte directamente al reconocimiento de determinado tipo textual o a la exploración de textos con la finalidad de determinar si serán leídos o no. En otras palabras, el aspecto procedimental de esta capacidad no es trabajado en el libro. Ahora bien, la Unidad 2 trabaja el tema del “proceso de leer”, y explica en qué consisten la exploración y el análisis de un texto. Se proporciona información sobre ambos aspectos, pero no se proponen actividades.

Capacidad 6:

Lee y ejecuta con independencia las indicaciones escritas que encuentra en libros, fichas, computadoras, máquinas de juegos, etc.

Esta es una capacidad eminentemente procedimental: el “saber cómo” es privilegiado sobre el “saber qué”. El libro no trabaja esta capacidad, aunque podría decirse que, de alguna manera, sí lo hace de forma tangencial, a través de las indicaciones para resolver actividades. En todos los casos, el libro se dirige al alumno en la segunda persona informal (*recuerda, lee, completa, copia*) y por medio de instrucciones claras y directas.

³⁹ Se verá con mayor detalle más adelante, en la competencia correspondiente.

Capacidad 7:

Formula hipótesis sobre el contenido del texto antes y durante la lectura, vinculándolas con sus experiencias y conocimientos y las verifica durante la lectura.

No hay ninguna actividad en el libro orientada al desarrollo de la capacidad de formular hipótesis sobre textos, aunque se proporciona cierta información sobre la importancia de examinar los indicios que nos da un texto antes de leerlo para imaginar de qué trata (Unidad 2, p.58).

Capacidad 8:

Lee en silencio individualmente textos de complejidad creciente, a un ritmo adecuado. Relee para una mejor comprensión. Respeta los signos de puntuación para encontrarle sentido al texto: punto, coma, signos de interrogación y admiración.

Antes de desarrollar el tema de los diversos tipos de textos y su correspondiente estructura, el libro de sexto grado proporciona información sobre la lectura de estudio (Unidad 1) y el proceso de leer (Unidad 2). Sobre el primer tema, el libro destaca el hecho de que los textos están conformados por párrafos y sugiere a los alumnos identificar el tema de cada párrafo leído. En la Unidad 2, se explica la importancia de releer un texto luego de haber realizado una lectura exploratoria. En teoría, entonces, la capacidad parece ser trabajada por el libro, más aun si tomamos en consideración que cuenta con una antología de textos narrativos y poéticos que pueden ser utilizados para desarrollarla.

Sin embargo, nuevamente, no encontramos actividades destinadas a trabajar directamente la capacidad. A pesar de que las actividades propuestas para las secciones de comprensión de textos exigen la lectura de estos, por lo general dichos textos están constituidos por un solo párrafo (a veces de dos o tres líneas nada más), lo cual difícilmente entrenará al alumno en la lectura de textos “de complejidad creciente”.

En lo que respecta a los signos de puntuación, solo son tratados en el libro la coma y el punto y coma (Unidad 4). Los ejemplos correspondientes a esta sección están

constituidos por oraciones independientes (no por párrafos ni menos aun por textos más largos) y las actividades son de identificación de usos de la coma y el punto y coma en periódicos (no se especifica si debe hacerse el análisis de un texto completo o solo de algunas oraciones).

Capacidad 9:

Reconoce palabras sinónimas, antónimas en los textos que lee. Las incorpora a su vocabulario cotidiano y al parafrasear los textos que lee.

El libro no desarrolla lo que habitualmente se conoce como “razonamiento verbal” (sinónimos, antónimos, ejercicios de oraciones incompletas, analogías, etc.) en ninguna unidad.

Capacidad 10:

Relaciona las ideas principales de textos verbales, de seis a siete párrafos, con oraciones simples, parafraseándolas, y elabora un resumen del texto.

En primer lugar, hay que mencionar que los textos que aparecen en el libro (fuera de los de la antología) como ejemplos o para realizar actividades a partir de su lectura no llegan a los seis párrafos, salvo en algunos casos muy específicos (un cuento sobre un ciempiés que se compra zapatos, una noticia sobre un huayco, la receta para preparar arroz con pollo, entre otros). La mayoría de textos tienen entre tres y cuatro párrafos, y un buen grupo está constituido por simplemente un párrafo.

Ahora bien, sí hay en el libro algunas actividades orientadas a la identificación de las ideas principales en los textos, aunque, como señalamos anteriormente, dichos textos suelen estar constituidos por un solo párrafo. Se pide, por ejemplo, identificar el tema central de cada párrafo en un texto de siete párrafos (Unidad 1, p.46), pero no se pregunta por el tema central del texto en su conjunto. Para el caso de los textos narrativos, se pide copiar los enunciados que contengan los hechos más importantes de una noticia (Unidad 3, p.75); para los textos descriptivos, las actividades consisten en decir qué animal describen los párrafos que se presentan (p.97) y en distinguir lo importante de lo complementario en textos de un párrafo (p.98-99).

Capacidad 11:

Infiere información importante, donde la relación imagen y texto verbal no es directa. Explica la intención de la imagen.

El tema de la imagen y de la relación de esta con lo verbal no se trabaja en el libro, salvo por una actividad para elaborar una lista de características de una naranja a partir de un dibujo (p.106) y otra en la que se pide contrastar lo que aparece en una viñeta con la descripción verbal que se hace de esta (p.107).

Capacidad 12:

Distingue hechos de opiniones en los textos que lee, elaborando juicios sobre el texto.

Esta capacidad tampoco es trabajada en el libro. Lo único relativamente cercano a la distinción entre hechos y opiniones está en la Unidad 5, al tratar el tema de los textos informativos, donde se presenta una actividad destinada a especificar el tipo de datos ofrecidos en diez oraciones (especificar si son nombres, fechas, etc.). Se trata de una actividad muy simple y que no llega a problematizar al alumno.

Capacidad 13:

Procesa la información de los textos que lee utilizando organizadores gráficos, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, fichas.

El libro trata el tema de los mapas conceptuales en la Unidad 3, en el acápite *Antes de redactar, tomar notas*. Se proporciona un ejemplo de mapa conceptual y luego se pide elaborar uno sobre alguno de los cinco temas sugeridos. El mapa conceptual es presentado como una herramienta útil para el ordenamiento de las ideas previo a la redacción de un texto, pero no se incide sobre su utilidad para organizar la información de los textos que se leen.

No se toca en ningún momento el tema de los resúmenes, fichas u otro tipo de organizadores de información.

Competencia: producción de textos

Produce distintos tipos de textos verbales y no verbales para comunicar sentimientos, necesidades, experiencias, intereses e ideas con creatividad, en forma organizada y con una estructura coherente, manejando los aspectos elementales de la lengua que están al servicio del sentido de los textos.

Capacidad 14:

Escribe textos de diverso tipo, identificando el destinatario y propósito, adecuando su lenguaje a la intención comunicativa y manteniendo el tiempo verbal, y siguiendo un hilo temático.

La Unidad 1 desarrolla el tema de la expresión escrita a partir de los “momentos en el proceso de la redacción”. Se explica la importancia de definir el propósito y el destinatario del texto, así como sobre qué y cómo se escribirá (primer momento). Se sugiere empezar por notas en borrador (segundo momento) para pasar luego a una primera versión (tercer momento) que será revisada (cuarto momento) antes de pasar a la versión final y a su edición (quinto momento).

Por otro lado, el libro trabaja también la construcción del texto narrativo (Unidad 3), y el texto descriptivo (Unidad 4), la redacción de textos informativos (Unidad 5) y la construcción de textos argumentativos (Unidad 6). En el caso del texto narrativo, se propone reflexionar sobre lo que se va a narrar antes de pasar a la redacción propiamente dicha del texto. Como actividad, se sugiere ordenar oraciones siguiendo una secuencia narrativa lógica. Para los textos descriptivos, se incide también en la importancia de reflexionar antes de redactar; y como actividad se propone la copia de enunciados descriptivos presentes en dos textos y las actividades con imágenes que explicamos para la capacidad 11, entre otras.

En el caso de los textos informativos, se incide en el manejo de datos que pueden ser útiles para escribir un texto de este tipo. Aquí, a diferencia de los anteriores casos, sí se pide la redacción de un texto a partir de los datos que se recolecten sobre un tema en particular. Finalmente, los textos argumentativos son tratados en la Unidad 6 a partir de un ejemplo que en realidad es más bien una lista de argumentos y no un

texto propiamente dicho. Luego se pide a los alumnos que redacten dos textos argumentativos desde dos temas enfrentados, pero no se proporciona mayor orientación acerca de cómo realizar esta tarea.

En general, salvo para el caso de los textos informativos y argumentativos, no se pide a los alumnos que escriban textos. Más bien, las actividades están orientadas a desarrollar algunas tareas previas a la redacción en sí misma. Tampoco se incluyen actividades destinadas a practicar los “momentos en el proceso de redacción” explicados en la primera unidad del libro.

Capacidad 15:

Escribe textos utilizando: la coma elíptica, el guión de diálogo, los dos puntos, las comillas, los signos de interrogación, y admiración en los textos que escribe.

El libro incluye una sección de ortografía en todas las unidades. Como señalamos líneas arriba, los temas tratados son los siguientes: el diptongo y el hiato; uso de la S, la B, la V, la Z, la C; las letras mayúsculas; palabras agudas, graves y esdrújulas; y la puntuación (la coma y el punto y coma). El resto de signos de puntuación que son mencionados en la capacidad no son trabajados en el libro.

En cuanto a la forma de tratar los temas de ortografía, estos parten de definiciones basadas en ejemplos para luego desarrollar algunas actividades prácticas, por lo general de identificación (buscar palabras con diptongos en el periódico, por ejemplo) o aplicación (tildar palabras siguiendo las reglas de acentuación). No hay actividades en las que los temas ortográficos se trabajen en el contexto de la lectura o redacción de textos de más de un párrafo de extensión.

Capacidad 16:

Escribe textos usando oraciones de diverso tipo. Identifica su estructura. Utiliza en ellas, diversos tipos de sustantivos, adjetivos, pronombres personales, posesivos, demostrativos, conjugaciones verbales, conjunciones y preposiciones con propiedad.

El libro incluye en cada unidad una sección dedicada a desarrollar temas gramaticales, entre los cuales se incluyen la oración, el sujeto y el predicado, concordancia entre sujeto y predicado, el sustantivo, el adjetivo, concordancia entre sustantivo y adjetivo, el verbo, los pronombres relativos, las preposiciones y los adverbios. Al igual que para la capacidad anterior, los temas se desarrollan a partir de definiciones y ejemplos y las actividades son básicamente de identificación y reconocimiento. No se trabaja la gramática desde la lectura o redacción de textos.

Capacidad 17:

Escribe textos utilizando conectores: finalmente, más tarde, luego, antes, después, ahora, porque, por eso, también, entonces, sin embargo, aunque, a pesar de.

El tema de los conectores es trabajado en la Unidad 3 en el acápite *Los conectores en los textos narrativos*. Luego de definir los conectores y presentar un texto de dos párrafos como ejemplo de su uso, el libro incluye cuatro actividades de las cuales tres consisten en copiar oraciones y subrayar los conectores que las unen. La cuarta actividad pide la redacción de un texto de dos párrafos a partir de un diálogo entre dos personas. El texto debe incluir conectores.

En la Unidad 6 se trata el tema de los “organizadores textuales” de la misma manera en que se trabajaron los conectores. Vale la pena aclarar que por conectores se entienden las palabras o frases que marcan relaciones temporales (*antes, ahora, luego*) mientras que se considera organizadores textuales a los conectores de secuencia (*en primer lugar, por otro lado*), equivalencia (*en otras palabras, es decir*), contraste (*pero, sin embargo*), concesión, causa, consecuencia, etc.

Capacidad 18:

Revisa, localiza sus errores, corrige y edita los textos que produce.

Salvo por lo que se dice en la Unidad 2 con respecto a los momentos de la redacción, no hay en el libro ninguna actividad relativa a la edición de textos.

Una vez realizado este detallado análisis del libro en función del cartel de competencias y capacidades correspondiente al sexto grado de Comunicación Integral, ¿podríamos decir que se trata de un libro que funciona como síntesis de la propuesta curricular y pedagógica del Ministerio de Educación? Generalmente, el texto actualiza el enfoque curricular y pedagógico que proponen los decisores de política educativa en acciones concretas de enseñanza y aprendizaje a desarrollar en el aula. El texto traduce el currículo en una serie de representaciones propuestas por sus autores y editores y constituye un “componente fijo que provee una referencia estable sobre la naturaleza de los cursos escolares para los maestros, los estudiantes y sus padres”.⁴⁰

Los textos, entonces, se vinculan con el currículo prescrito (el currículo a nivel de intenciones y metas) y el implementado (las estrategias y actividades que se proponen para alcanzar los objetivos del currículo prescrito); son los mediadores entre ambos. En este sentido, los textos escolares permitirían actualizar lo abstracto del currículo en lo concreto del aula. De acuerdo con funcionarios de la UDCREEIP, efectivamente:

“Hay una conexión directa entre texto y currículo: el texto es la herramienta con que cuenta el profesor para implementar el currículo. Por ello debe contar [el libro] con suficientes estímulos e información para realizar esta tarea”.

(ENTF1)

Sin embargo, nuestro análisis difícilmente permite definir al libro de Comunicación Integral de sexto grado como una síntesis de la propuesta curricular y pedagógica del MED, por una serie de razones, entre las cuales resaltan las siguientes:

- El libro no trata en ningún momento la competencia de comunicación oral.
- Para la competencia de comprensión de textos:
 - Algunas capacidades no son trabajadas de ninguna forma en el libro (capacidades 7, 9, 11, 12, 13) mientras que otras son tratadas de forma parcial (capacidades 6, 8, 10).
 - La gran mayoría de textos correspondientes a esta competencia, no solo aquellos utilizados como ejemplos sino también los presentes en las

⁴⁰ Valverde, op.cit., p.1.

actividades, son textos de entre uno y tres párrafos. Casi no se trabajan actividades con textos de mayor extensión o complejidad.

- Las actividades destinadas a la comprensión de textos no inquieran nunca por el sentido global del texto leído; más bien, proponen una lectura fragmentada por párrafos y preguntan por el contenido de cada uno de ellos de manera independiente y no interrelacionada.
- En lo referido al reconocimiento de la estructura de un tipo de textos determinado, el libro se limita a presentar actividades bastante simples de identificación de partes en un texto corto.
- Para la competencia de producción de textos:
 - La mayoría de las capacidades son trabajadas de forma muy limitada, pues casi no se pide la redacción de textos (capacidades 14, 15, 16, 17). Una de las capacidades no es desarrollada de ninguna manera (capacidad 18).
 - Muy pocas actividades proponen la redacción de textos, y aquellas que lo hacen no proporcionan mayor orientación sobre cómo hacerlo. Más bien, se presentan actividades de tareas previas a la redacción en sí.
 - Las secciones de ortografía no son trabajadas según el enfoque pedagógico propuesto originalmente por MECEP. En lugar de entrar a la ortografía desde los textos, se trabaja con definiciones, luego ejemplos y finalmente actividades a partir de palabras y oraciones sueltas. Por otro lado, las actividades propuestas para dichas secciones se limitan a la identificación y aplicación de reglas. No se nota una reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos. Lo mismo puede decirse sobre las secciones de gramática.
- En general, el libro no tiene una estructura que refleje un enfoque hacia el aprendizaje activo. Los temas son presentados de manera más bien tradicional: definición, ejemplos, ejercicios de identificación o de aplicación de reglas. Se privilegia el conocimiento sobre lo procedimental (saber la definición de un texto descriptivo, por ejemplo, antes que saber cómo escribirlo).

- Muchas de las actividades del libro piden a los alumnos que copien palabras, oraciones o párrafos en sus cuadernos. De alguna manera, esto se explica por el hecho de que el libro no es un material fungible; sin embargo, podría pensarse en actividades más creativas que no impliquen la copia literal de fragmentos de textos.
- No se pone énfasis en plantear “situaciones reales de comunicación”, tal como sugería el enfoque pedagógico del MECEP. Es más, solo dos actividades del libro están pensadas para ser desarrolladas de manera interactiva (en parejas o en grupos); el resto son actividades individuales.
- El libro parece respetar las orientaciones del MECEP en cuanto a los pasos que se debe seguir para la cabal comprensión de textos y para la redacción exitosa de estos; pero esto se limita al nivel teórico, pues no se proponen actividades que permitan a los alumnos y alumnas ejercitarse en dichos procesos.
- La reflexión, tanto sobre el aprendizaje como acerca de la estructura y funcionamiento del lenguaje, parece estar ausente del libro.

La pregunta que cabe hacerse en este punto es por qué el libro parece no responder al currículo. Para ello es necesario analizar el contexto en que se desarrolla el proceso de producción y distribución de libros escolares del año 2004. Tal como vimos en el Capítulo 1, para el 2004 se decidió elaborar solo libros de texto y dejar de distribuir cuadernos de trabajo a los alumnos. Según un funcionario de la DINEIP:

“En el presente año hemos cambiado totalmente la metodología. No vamos a tener cuadernos de trabajo sino libros de texto tradicionales. Hay básicamente dos razones para hacer ese cambio: una razón es de tipo financiera, al entregar cuadernos de trabajo, teníamos que hacerlo cada año. Normalmente se estaban haciendo entregas por 20, 30 millones de soles, comprometernos a gastar cada año esa cantidad de dinero es muy difícil, sobre todo que ahora ya no disponemos de MECEP. La otra razón para el cambio es que estamos dándole mucha importancia a la parte de contenidos, los niños tienen que salir de la escuela primaria con un cuerpo orgánico de conocimientos. Queremos que estos libros sirvan para un tema que nos está preocupando mucho que es el mejoramiento de las capacidades de lectura y de redacción. Para mí, –es una

hipótesis, lo mantengo como una hipótesis– siento que los cuadernos de trabajo fueron mal utilizados. El maestro simplemente repartía la tarea y decía: ‘Lean la página 15, 16 y la van trabajando’. Los chiquitos como podían llenaban los ejercicios, no había una dinámica de trabajo con el maestro. Me da la impresión que los cuadernos trajeron como consecuencia un alejamiento: el profesor podía sentarse a hacer sus registros mientras los chiquitos estaban trabajando y al final el maestro revisaba. Yo creo, lo mantengo como una hipótesis, que hubo un efecto negativo. Si uno va a cualquier aula, encuentra los cuadernos revisados, con el visto bueno del profesor, pero los ejercicios no siempre están bien resueltos; ese visto bueno no significa que realmente el maestro lo revisó y hubo después una retroalimentación. En ese sentido creo que no funcionaron los cuadernos de trabajo”.

(ENTF2)

Los nuevos libros, entonces, buscan hacer énfasis en los contenidos y no tanto en el aspecto procedimental:

“Básicamente son libros de lectura. No tienen actividades pedagógicas, porque las actividades pedagógicas las van a diseñar los profesores a partir de los contenidos”.

(ENTF2)

Dicho énfasis en los contenidos responde a una suerte de regreso a enfoques curriculares más tradicionales que, aparentemente, se ha venido dando como respuesta a los resultados percibidos por administraciones posteriores a la reforma emprendida por el MECEP:

“Desde el 2002 en adelante, básicamente desde la gestión del ministro Ayzanoa, comenzó una línea curricular, pedagógica, que no ha sido suficientemente comunicada, difundida. En resumen, se decía lo siguiente: el currículo del 98 era un currículo por competencias y capacidades. Fue un avance desde el punto de vista curricular, promovía el aprendizaje a partir de la experiencia del niño. Pero, ¿qué pasaba con ese currículo?: la parte de contenidos estaba desorganizada, los contenidos estaban dentro de las capacidades. Pero los contenidos también son importantes, no puede salir un niño de la educación primaria sin tener un esquema de conocimiento, porque incluso el conocimiento es necesario hasta para el desarrollo de las propias capacidades”.

(ENTF2)

Probablemente lo que esté ocurriendo, entonces, es que a través de los libros de 2004 se trate de sentar las bases para la aparición de un nuevo currículo, explícitamente orientado hacia la adquisición y manejo de conocimientos y que relegue a un lugar secundario las competencias introducidas por la reforma del MECEP. Ahora bien, el área de

Comunicación Integral no es la más indicada para analizar este cambio, pues por su naturaleza misma tenderá siempre a lo procedimental más que a los saberes teóricos. Sería interesante, en este sentido, contar con un estudio sobre los libros correspondientes a otras áreas, tales como Ciencia y Ambiente o Personal Social.

La adaptación a lo local

Desde su concepción en el Ministerio de Educación se pensó que los libros y las guías no tenían por qué proporcionar herramientas para la diversificación curricular, entendida como la adaptación del currículo al contexto de los alumnos, tanto socioeconómico como geográfico y cultural:

“El texto no da herramientas para la diversificación curricular. Tampoco se presentan contenidos característicos de una localidad en particular. La diversificación se hace en el aula y durante las horas de libre disponibilidad”.

(ENTF1)

En el caso del libro, las actividades no apuntan a la diversificación: por ejemplo, aunque algunas de ellas piden a los alumnos utilizar los diarios locales, por lo general la actividad se limita a pedir la identificación de palabras pertenecientes a determinadas categorías gramaticales o con ciertas particularidades ortográficas. Solo encontramos una actividad que podría involucrar cierto grado de inclusión de lo local en el trabajo escolar, donde se pide al alumno que averigüe datos sobre su centro de estudios y escriba un texto informativo a partir de ellos (p.117).

En lo que respecta a los textos de la antología, encontramos varios de ellos pertenecientes a reconocidos autores peruanos como Javier Heraud, José María Eguren, Javier Sologuren o Cronwell Jara. Algunos de ellos hacen referencia a aspectos culturales propios del país, otros son de tipo fantástico. Podrían ser utilizados para dar pie a actividades de inclusión de lo local en el currículo; lamentablemente, no se proporcionan sugerencias al respecto en la guía.

Por otro lado, la mayor parte de los textos que se presentan en las unidades son bastante “neutros” en cuanto a su contenido. Hay, por ejemplo, textos sobre los tatuajes, el caballo, los teléfonos inalámbricos, los peligros del alcohol y el tabaco, las hormigas, etc.; aunque otros textos hacen referencia a alguna localidad o particularidad específica del Perú, como una descripción del Misti, las ojotas o los huacos, o la receta para preparar arroz con pollo.

Ahora bien, la diversificación curricular no obliga al libro a contener información sobre todos los posibles contextos de los alumnos a los que se dirige, cosa que sería virtualmente imposible. Más bien, es la Guía Pedagógica la que debería dar al maestro la orientación necesaria para poder adecuar el libro a las distintas realidades del país; sin embargo, en este caso, ello no ocurre. La Guía Pedagógica no toca el tema de la diversificación curricular de ninguna forma.

La interculturalidad

Como mencionamos al inicio de este capítulo, la actualización del currículo del MECEP responde básicamente a la necesidad de simplificar dicho currículo; pero además a la importancia de incluir en él “lo intercultural”:

“Hay algunos principios que deben resaltarse de acuerdo a la época en que vivimos, por ejemplo, interculturalidad, inclusión, equidad. Todos estos principios ya estaban considerados pero había que hacerlos más explícitos”.

(ENTF1)

En efecto, desde hace ya algunos años el discurso del Ministerio de Educación coloca la interculturalidad como uno de los ejes fundamentales de la educación en el Perú⁴¹. Sin embargo, las lecturas de apertura de las unidades 1 y 2 del libro de sexto grado parecen estar abiertamente en contra de lo intercultural, entendido como la posibilidad de diálogo horizontal entre culturas diferentes.

⁴¹ Ministerio de Educación (1997). *Nueva Estructura del Sistema Educativo Peruano*. Lima: Ministerio de Educación.

Así, en *Leer para aprender* (Unidad 1, p.42), por ejemplo, se vincula directamente la lectura con el aprendizaje, dando a entender que los aprendizajes que se obtienen por otros medios son menos complejos o útiles. Además, se dice que el estatus de la persona que “lee y escribe bien” es superior:

“Imaginemos a dos cocineros estupendos. Ambos saben leer y escribir. Pero el primero no lee, es decir, no le interesa aprender más de lo que ya sabe. Mientras que el segundo lee para seguir aprendiendo. Así conoce muchas recetas que salen en diarios y revistas, entra a internet y se comunica con otros cocineros, puede enterarse de formas de cocinar en diferentes partes del mundo y, finalmente, puede escribir sus propias recetas y difundirlas por escrito. El que sabe leer y escribir bien, se ubica mejor en el mundo, será más apreciado y tendrá mayores y mejores oportunidades en la vida”.

El texto no solo relega el conocimiento que se obtiene por vías distintas a la lectura a un nivel inferior, sino que comete el desafortunado error de escoger como ejemplo de su tesis al ámbito de la cocina, un espacio en el que es clarísimo que se puede aprender más observando, saboreando, tocando, oliendo, experimentando, escuchando y hablando que leyendo o escribiendo⁴².

En la Unidad 2, en *Ciudad letrada* (p.56), el carácter superior de la persona que lee y escribe se asocia con las ciudades (en las cuales hay “luces y letras”), en contraposición con el medio rural:

“Hay muchas diferencias entre la ciudad y el campo, pero una de las más importantes es que la ciudad está llena de luces y de letras ... En el campo también hay luces pero mortecinas casi siempre, y también hay letras, pero tan escasas, que parece que no hay ninguna”.

El contenido de este texto constituye una agresión directa hacia los niños y niñas cuyos padres son analfabetos, así como hacia aquellos que provienen de un medio rural o viven en él. Es inconcebible que un libro elaborado por el Ministerio de Educación del Perú, que dice promover la interculturalidad y la inclusión, irrespete de una manera tan flagrante no solo las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje que han venido existiendo por años en nuestro país sino también a los mismos niños y niñas a quienes se dirige. Además, el hecho de que ideas como estas aparezcan en libros producidos y distribuidos

⁴² Además habla de cocineros hombres, siendo el Perú un país con una riquísima tradición de cocineras mujeres, muchas de ellas probablemente analfabetas.

por el Estado contribuye a reforzar y avalar estereotipos y lugares comunes acerca de la inferioridad del campo y el campesino.

Lamentablemente, esto parece haber pasado inadvertido a los funcionarios del MED, que consideran que los libros de Comunicación Integral son idóneos para la tarea educativa:

“Ningún libro de comunicación tiene una antología tan bien ilustrada, tan bien escogida como esta. La parte teórica, por ejemplo, compite fácilmente con los de la empresa privada. Acá ha trabajado gente de primer nivel⁴³”.

(ENTF2)

2.2 La Guía Metodológica de sexto grado

Estructura y características generales⁴⁴

La primera parte de la guía corresponde a Comunicación Integral. Esta se inicia con una presentación donde se especifica cuál es la intención del área. Luego se trata el enfoque curricular, el proceso de comprensión lectora y, finalmente, el de escribir textos. Esta presentación resalta el “enfoque comunicativo y textual” que tiene el currículo y explica, con cierto detalle, temas como los niveles de comprensión lectora, las modalidades de lectura (compartida, en voz alta, guiada, etc.) y los pasos que deberían seguirse para producir un texto (planificación, escritura del borrador, revisión, etc.).

Luego de la presentación, nos encontramos con un acápite titulado *Estrategias metodológicas generales*. Se trata de dos páginas en las cuales se empieza por sugerir al maestro establecer un contacto inicial positivo y amistoso con sus alumnos, indagar sobre sus intereses y saberes previos para desarrollar actividades de aprendizaje a partir de ellos, e identificar las capacidades que se trabajarán en cada sesión. A continuación se

⁴³ Los autores del libro de sexto grado de Comunicación Integral son Hernán Becerra Salazar (editor de área), Elmo Ledesma Zamora y Rosa Medina Sillicani. En la antología literaria trabajaron Eduardo de la Cruz Yataco y Danilo Sánchez Lihón. El corrector de estilo es Marco Martos Carrera. El libro fue publicado siendo Ministro Javier Sota Nadal, Vice-Ministro de Gestión Pedagógica Idel Vexler Talledo y Director Nacional de Educación Inicial y Primaria Manuel Valdivia Rodríguez.

⁴⁴ Las autoras de la sección de Comunicación Integral de la guía son Carmen León Ecurra y Rashia Gómez Cárdenas. La coordinación para toda la guía estuvo a cargo de Carmen Monroy Gálvez y Jorge Cobián Cruz.

proporcionan algunas sugerencias sobre la organización del ambiente: se trata de lograr un “ambiente estimulante” y un clima de trabajo “tolerante y respetuoso”, así como de propiciar que los alumnos asuman algunas tareas en el aula.

El siguiente punto es el *Manejo de los ritmos de aprendizaje*, en el cual se aconseja al maestro contar con una serie de actividades adicionales a ser realizadas por aquellos estudiantes que terminen sus tareas antes que la mayoría de la clase. Seguidamente, encontramos un párrafo sobre las “situaciones de aprendizaje”, donde se realza la importancia de combinar los saberes previos de los alumnos y los nuevos conocimientos para producir aprendizajes significativos y útiles. En un siguiente párrafo, se dan algunas pautas sobre la importancia de llevar a los alumnos a un proceso de “metacognición” que les permita reconocer sus formas de aprendizaje, sus dificultades y posibilidades. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de que los alumnos participen en la planificación y ejecución de las actividades del aula y la escuela, y sobre la importancia de combinar el trabajo individual y el trabajo cooperativo.

La tercera sección de esta parte de la guía dedicada al área de Comunicación Integral corresponde a las *Estrategias metodológicas específicas*. Se trata de modelos para trabajar cuatro capacidades del área. Para cada capacidad, se desarrolla una *Ficha informativa*, una *Ficha metodológica* y una *Ficha de actividad*.

La ficha informativa presenta en la parte superior derecha la capacidad que se trabajará. A continuación, proporciona información conceptual que podría ser útil para el maestro en la preparación y ejecución de las actividades de aprendizaje. Así, por ejemplo, para la capacidad de formular hipótesis sobre el contenido de un texto, la ficha explica cómo el lector varía su forma de enfrentarse a una lectura de acuerdo con el tipo de esta o sus propios intereses como lector; y, a continuación, define los conceptos de “predicción”, “observación” y “activación de conocimientos previos”.

Por su parte, la ficha metodológica le da al maestro algunas sugerencias sobre cómo desarrollar la capacidad que se ha anunciado en la ficha informativa. En el caso de la formulación de hipótesis, por ejemplo, se sugiere anticipar de qué trata un texto luego de hacer una lectura rápida o de leer solo el título.

La ficha de actividad correspondiente a la capacidad que estamos analizando se divide en tres secciones: *Antes de la lectura*, *Durante la lectura* y *Después de la lectura*. En la primera sección, la ficha presenta un texto breve sobre Naylamp y una serie de preguntas que podrían guiar la formulación de hipótesis a partir del título del texto, la imagen que lo acompaña (que no se reproduce en la ficha) y la “silueta del texto” (extensión de los párrafos, por ejemplo). Para *Durante la lectura* se sugiere leer el texto en voz alta, párrafo por párrafo (no se hace una lectura inicial completa del texto). Se trata de ir haciéndose preguntas antes de pasar al siguiente párrafo y de confirmar si las hipótesis planteadas se cumplieron o no. También se sugiere que, en grupos, los alumnos redacten el probable párrafo final de la historia. La última sección de la ficha presenta algunas actividades para realizar después de la lectura, tales como dramatizar el texto y reflexionar sobre la forma en que se elaboraron las hipótesis.

En lo referido a la evaluación, la guía menciona que, por la naturaleza del área, deben evaluarse los procesos de aprendizaje en situaciones “reales y auténticas” de comunicación. El maestro debe elaborar sus propios instrumentos de evaluación respetando los siguientes pasos: seleccionar las capacidades a evaluar, elaborar los indicadores de logro correspondientes a cada una de las anteriores, determinar el número de ítems a elaborar por cada indicador y desarrollarlos, ensamblar y revisar la prueba.

El enfoque seguido por la guía

El enfoque curricular propuesto en la guía es, como señalamos líneas arriba, un enfoque comunicativo y textual. Por ello se entiende que el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de discursos orales y escritos debe darse alrededor de situaciones comunicativas reales y concretas, con propósitos específicos y claros. Además, leer significa comprender y para lograrlo deberíamos “...relacionar [el texto] con nuestros conocimientos previos, formular predicciones y comprobarlas durante la lectura, hacer inferencias, entre otros procesos”⁴⁵. Por su parte, escribir consiste en producir textos siguiendo una serie de pasos que involucran también la conexión con los

⁴⁵ Ministerio de Educación (2004). *Guía Metodológica sexto grado*. Lima: MED, p.7.

conocimientos previos, la determinación de las características del escrito, la revisión y reescritura continuas, etc.

En líneas generales, parece haber una coincidencia entre aquello propuesto originalmente por el MECEP y las orientaciones metodológicas sugeridas por la guía de sexto grado. Ahora bien, las fichas de actividades presentes en la guía nos pueden proporcionar una idea más precisa acerca de cómo pretende el MED que trabajen los maestros con sus alumnos para lograr las capacidades propuestas en el currículo. A continuación analizaremos los aspectos más saltantes de cada una de ellas.

Uno de los primeros aspectos que llaman la atención y sobre el que es necesario hacer hincapié es que en ningún momento de la ficha de actividad *Aprendiendo a hacer hipótesis* (p.16-17), correspondiente a la capacidad 7 (competencia de comprensión de textos), se indica que el texto debe ser leído de manera integral, ni siquiera al final, luego de haber concluido el trabajo de formular hipótesis sobre lo que vendrá a continuación. La ficha, más bien, propone realizar la lectura de textos por párrafos.

Esta forma de leer textos parece estar muy difundida en todo el sistema educativo público del país, desde el Ministerio de Educación hasta las aulas escolares. Ya desde el Taller de Uso de Materiales⁴⁶, los especialistas del MED que conducían las sesiones pedían a los participantes leer los textos por pedazos y analizarlos por pedazos (inclusive oración por oración), lo que muy probablemente dificultaba la comprensión global de lo que se leía. Las actividades presentes en el libro de sexto grado parecen impulsar una estrategia similar. Teniendo en cuenta que el MED espera que las metodologías usadas en talleres como el que mencionamos sean replicadas en una cadena que va desde los funcionarios de los organismos intermedios hasta los alumnos, pasando por supuesto por los maestros y maestras, podemos interpretar que la estrategia de “lectura fragmentada” es parte del enfoque metodológico que se propone hoy desde el Ministerio de Educación y que entraría en abierta contradicción con el del MECEP.

⁴⁶ En mayo de 2004 se realizó en Lima el Taller de Uso y Conservación de Materiales Educativos, dirigido por la UDCREEIP. Este se analizará con mayor detalle más adelante.

La siguiente ficha de actividad se enmarca dentro de la competencia relativa a la “comunicación oral: expresión y comprensión”. El objetivo de la actividad es, a través de las habilidades argumentativas de los alumnos, trabajar su capacidad de “Organiza[r] sus ideas cuando participa en diálogos, explicaciones, debates, réplicas, argumentaciones... llegando a conclusiones del tema tratado, respetando las condiciones básicas que le permiten establecer una comunicación: pide la palabra, respeta su turno para hablar y respeta las ideas de los demás” (p.18).

Efectivamente, la actividad promueve el diálogo y la confrontación de opiniones entre alumnos y alumnas. Ahora bien, los ejemplos propuestos no son de mucha ayuda para entender en qué consiste argumentar y qué se puede esperar de los niños al fundamentar una opinión. Así, por ejemplo, con respecto a titulares de diarios leídos en clase se espera que los alumnos digan cosas como las siguientes: “Las guerra [sic] producen muchas muertes’... expresa que el autor está en contra de las guerras porque dice que producen muchas muertes” o “La escuela pública debe tener una mejor educación’... expresa que el autor está a favor de la escuela pública porque dice que ésta debe mejorar su educación”. La ficha no proporciona ejemplos de otros argumentos que podrían presentar los alumnos con respecto a los temas propuestos en los titulares, tanto a favor como en contra, lo cual podría serle de utilidad al maestro a manera de ilustración.

La tercera actividad propuesta en la Guía Metodológica corresponde a la competencia de comprensión de textos y, específicamente, a la capacidad de “Reconoce[r] diferentes tipos de textos por su función, estructura e intención, a través de la exploración de los mismos, para determinar si lee o no el texto” (capacidad 5, p.22). Se pretende desarrollar esta capacidad a partir de un ejercicio de clasificación de textos según su posible lugar de publicación (un diario, un recetario) y su finalidad (informar, entretener). Aparentemente, el ejercicio es coherente con la capacidad que se quiere lograr (aunque de forma parcial ya que, por ejemplo, la estructura de los textos no es trabajada). Lo cuestionable en este caso es que los textos usados como ejemplos son en realidad solo títulos: *Tamales*, *Hoy gran clásico de fútbol*, *¿Cómo hacer una cometa?*, *La leyenda de Manco Cápac* y *Mama Oollo*. En ningún momento se presentan los textos completos ni se sugiere su lectura.

La última actividad (que son dos actividades continuadas, en realidad) corresponde a la competencia de producción de textos, específicamente, a la capacidad de “[Escribir] textos de diverso tipo, identificando el destinatario y propósito de su texto, adecuando su lenguaje a su intención comunicativa, manteniendo el tiempo verbal y siguiendo un hilo temático durante el desarrollo del texto” (capacidad 14, p.26). La actividad propone la redacción de noticias para el periódico escolar luego de conocer la estructura que tienen estas. En nuestra opinión, se trata del modelo de actividad más logrado en la Guía Metodológica por varias razones: trabaja directamente la capacidad propuesta, tiene una secuencia clara y lógica, y proporciona instrucciones precisas sobre qué hacer en cada momento. Además, se trata de una actividad relacionada con uno de los contextos en los que se desenvuelven los alumnos, su escuela, lo que se encuentra en concordancia con el énfasis que debería ponerse en trabajar la lectura y la escritura en contextos comunicativos reales, y además da pie a trabajar temas locales.

Esto último nos lleva a tratar un aspecto fundamental que se encuentra ausente en la Guía Metodológica de Comunicación Integral: la inclusión de lo local en el currículo. En ningún momento (salvo, de manera muy general, en la actividad dedicada a la redacción de noticias) se sugiere al maestro cómo aprovechar lo local en el aula.

Más aun, en ninguna de las páginas dedicadas al área de Comunicación Integral se proporcionan indicaciones o sugerencias sobre cómo usar el texto que se ha repartido en todas las escuelas. Teniendo en cuenta que los maestros no han recibido ninguna capacitación al respecto y que la difusión que los especialistas de los organismos intermedios hayan podido hacer del Taller de Uso de Materiales ha sido sumamente limitada⁴⁷, no sería difícil entender que los textos distribuidos por el MED en el 2004 prácticamente no hubieran sido utilizados por los maestros.

Por otro lado, en lo que concierne a las orientaciones para la evaluación, el modelo de prueba presente en la guía podría ser un poco confuso para los maestros, pues no siempre queda clara la relación entre el indicador y el ítem correspondiente. Por ejemplo, para el indicador “Establece la secuencia de hechos ocurrida en el texto”, el ítem

⁴⁷ De acuerdo con las profesoras de los colegios observados, no ha habido ningún tipo de capacitación sobre el uso de textos llevada a cabo por los especialistas de UGEL.

propuesto pide a los alumnos subrayar la *idea principal* de un párrafo que narra una sucesión de hechos que dan lugar a la fundación de la ciudad de Lambayeque. No solo es algo confuso cuál podría considerarse la idea principal de un párrafo narrativo, sino que tampoco es clara la forma en que dicho ítem permitiría determinar que el alumno, efectivamente, “establece la secuencia de hechos ocurrida en el texto”.

Las instrucciones sobre cómo calificar la prueba son también oscuras para un maestro que no ha sido entrenado rigurosamente en sistemas de evaluación cualitativa:

“El maestro o maestra utilizará códigos para los ítems bien resueltos, medianamente contestados, con errores o sin contestar, lo cual no significa señalar el nivel de logro alcanzado, sin hacer la revisión en función de la capacidad que se espera deben desarrollar los niños y niñas...”⁴⁸

Finalmente, podemos encontrar en este modelo de prueba algunos errores ortográficos y de redacción que de ninguna manera deberían estar presentes en un documento elaborado por el Ministerio de Educación y que será utilizado por todos los maestros de escuelas públicas del país, más aun si tomamos en cuenta que la guía pide al maestro revisar “ortografía y redacción” antes de dar por terminada la prueba. Podemos leer, por ejemplo, “Si vez un pájaro volar en el cielo...” (uso incorrecto de letras), “Les *gustaba* mucho las aventuras” (error de concordancia), “Sin divisar nada, dispuestos a rendirse decidieron regresar” (error de puntuación).

2.3 La articulación del libro, la guía y el currículo

¿Cómo se conectan el libro y la guía? ¿Contribuye la guía a un uso provechoso del texto por parte del maestro? ¿Son útiles el texto y la guía para la implementación del currículo en el aula?

Como señaláramos en una sección anterior, el libro de Comunicación Integral no refleja la propuesta curricular y pedagógica del Ministerio de Educación: solo algunas de las capacidades propuestas en el currículo son trabajadas en el libro, y el enfoque

⁴⁸ Guía Metodológica de sexto grado, op.cit., p.38.

metodológico que se propone a través de las actividades (caracterizado por la lectura fragmentada y el trabajo desde párrafos y oraciones más que desde textos complejos) difiere enormemente de aquel planteado por el MECEP. Más aun, el libro propone concepciones del aprendizaje, la lectura y la escritura que chocan frontalmente con el pretendido énfasis en lo intercultural del “currículo actualizado”.

La Guía Metodológica, por su parte, presenta orientaciones generales sobre la manera de llevar adelante las clases del área de Comunicación Integral que coinciden con el enfoque del MECEP; sin embargo, los modelos de actividades de aprendizaje parecen ir por otro camino. Si se basara en dichos modelos para diseñar sus clases, el maestro debería privilegiar la lectura fragmentada (por párrafos u oraciones sueltas, no de textos completos) y no enfatizar la reflexión de sus alumnos sobre las tareas que desarrollan en el aula.

Por otro lado, la articulación entre el libro y la guía no se hace explícita. No hay ninguna parte en la guía correspondiente a Comunicación Integral en que se haga referencia al libro de la misma área de sexto grado; tampoco se utilizan en la guía textos presentes en dicho libro como parte de las actividades modelo que se ofrecen.

Ahora bien, el maestro podría diseñar una actividad similar a la que presenta la guía para aprender a formular hipótesis, y utilizar en la nueva actividad alguno de los textos presentes en el libro de sexto grado. También podría trabajar la actividad sobre diferentes tipos de textos aprovechando algunos de los que presenta el libro. Sin embargo, la guía no proporciona sugerencias en ese sentido. Teniendo en cuenta que los maestros no han recibido ningún tipo de capacitación este año y que, en general, no suelen reflexionar acerca de cómo usar los textos escolares para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la guía metodológica no se presenta como una herramienta útil para ello.

En síntesis, creemos que un maestro o maestra no puede obtener de la guía la orientación necesaria para utilizar el libro de manera provechosa. Lo que la guía ofrece

son algunos modelos para el diseño de actividades de aprendizaje⁴⁹ que podrían desarrollarse prescindiendo totalmente del uso del libro entregado por el Ministerio.

En este punto es importante detenernos en la forma en que libros y guías han sido recibidos por las maestras de las escuelas en las que se llevó a cabo el trabajo de observación de aula.

En primer lugar, debemos mencionar que a partir de las entrevistas se hizo evidente que las maestras carecían de los elementos de juicio necesarios para poder evaluar los textos y guías proporcionados por el Ministerio de Educación. En general, sus opiniones son sumamente vagas y la impresión que dejaron en el equipo a cargo del estudio es que no conocían el libro de texto y la guía, y, probablemente debido a la ausencia de capacitación en uso de textos desde su formación inicial, no habían desarrollado la capacidad para evaluar la calidad y pertinencia de dichos materiales.

Llamó mucho nuestra atención que las maestras no pudieran responder con consistencia ninguna de las preguntas que se les hizo sobre los libros y la guía. Ante la pregunta sobre qué crítica le haría al libro, por ejemplo, una maestra terminó hablando sobre las estrategias metodológicas que prefiere usar en el aula, pero no dijo nada sobre el libro:

“A mí mucho me gusta trabajar con mapas conceptuales, es que ahí uno ve todo lo que uno debe saber. En Ciencias Naturales desde Inicial uno estudia las partes del cuerpo, la cabeza, el ojo, la nariz... y usted le pregunta, y el chiquitito sabe, si uno dice que el ojo está en la barriga se ríe y todo el mundo se da cuenta que está mal. Pero en castellano, en Lenguaje por ejemplo, uno dice está el sujeto en el predicado y ni se dan cuenta. ¿Por qué la diferencia? Porque lo otro lo haces significativo. En cambio el lenguaje es una manera que uno lo aprende y se olvidó, entonces uno tiene que aprenderlo de tal manera que le sirva en la vida, comparándolo con la vida”.

(ENTPC)

Sobre la utilidad del libro de Comunicación Integral del MED en el aula, otra maestra se limitó a señalar que el libro servía para la lectura, una de las apreciaciones más obvias que se podrían hacer sobre prácticamente cualquier libro de texto del área:

⁴⁹ No es el objeto de este análisis evaluar la calidad de dichos modelos sino su articulación con el uso del libro.

“En lo que corresponde a este año, yo veo que esto nos sirve para darle bastante a esto de la lectura, porque nos habla del proceso de leer, también cómo producir textos. Entonces, todo esto nos lleva a que el niño debe tener un buen manejo en la lectura y nos da bastantes pautas. A mí, al menos, me está ayudando en lo que es sexto grado, me está ayudando al menos en lo que es la actividad significativa, donde estuvimos con usted, ¿no? Y a afianzar conocimientos. Yo sí lo tomo en cuenta para afianzar los conocimientos, para que nos motive en esto de la lectura y lo he encontrado apropiado para lo que es”.

(ENTBN)

Otra de las maestras entrevistadas comentó acerca de las diferencias que encontraba entre el libro de este año y el del año anterior (se refiere al libro de quinto grado, no al de sexto) aludiendo a la identificación de textos según su tipo (al lado del título de cada lectura se señala si es un texto descriptivo, narrativo, etc.). Con respecto a la guía su opinión fue sumamente vaga:

“Bueno, en lo que veo, Comunicación Integral, por ejemplo. En cuanto a los textos, este... antes no venían los textos funcionales marcados, en cambio ahora en este libro sí vienen cuáles son los textos funcionales y cuáles son los tipos de textos que hay, ¿no? En cambio, antes no, venía una poesía, pero no se decía qué tipo de texto es, en cambio ahora sí hay que decir a los niños qué tipos de textos son, la diferencia es bien marcada ... [Sobre la Guía Metodológica] Yo pienso que está bien de acuerdo a lo que nos han dado porque ese libro es para manejarlos los que nos han dado ahora. Cada guía está de acuerdo al libro que entregan”.

(ENTPN)

De hecho, las dificultades de las maestras para verbalizar sus opiniones sobre el libro y la guía podrían responder también a que el uso de textos no ha sido nunca un tema que se haya trabajado durante su formación. Las maestras señalan no haber recibido ningún tipo de entrenamiento en el uso de textos, ni durante su época de formación profesional ni a manera de capacitación en servicio. Su manejo de libros y de textos en general para los procesos de enseñanza y aprendizaje responde a lo que han ido aprendiendo “sobre la marcha”, a las necesidades propias de la tarea educativa:

“[Capacitaciones] especialmente sobre textos, no. Cursos generales, cómo teníamos que llevarlo, integración a las diferentes áreas. Pero exactamente de textos, no”.

(ENTBC)

A la falta de preparación formal sobre las posibilidades de uso de textos en el aula se une el que el Ministerio no considere, dentro del sistema de dotación, un proceso de presentación o introducción del libro y la guía a los maestros. Ello se ve agravado por la tardanza con que llegan los libros a las escuelas, el temor de los maestros a ser penalizados por el deterioro o pérdida de los materiales, y las relaciones por lo general tirantes existentes entre las escuelas y las UGEL. Según las maestras entrevistadas, los libros llegaron a las escuelas sin mayores indicaciones acerca de cómo podrían usarse provechosamente en clase. Las instrucciones que se dieron estuvieron referidas, más bien, a aspectos de logística y conservación de materiales.

En suma, las maestras entrevistadas parecían no tener aún una opinión formada sobre los libros y las guías repartidas por el Ministerio sino más bien impresiones muy generales. De hecho, durante el trabajo etnográfico en aula hubo una sensación constante entre las observadoras de que los libros del Ministerio eran usados de forma asistemática y solamente porque ellas se encontraban ahí. Las clases no parecían haber sido pensadas para desarrollarse con dichos materiales⁵⁰.

2.4 ¿Cómo llega el texto a las escuelas? El “Taller de Uso y Conservación de Materiales para Especialistas de Educación Primaria de las Direcciones Regionales”

La estrategia utilizada por el MED para dar a conocer los nuevos textos para primaria fue organizar un “taller de uso y conservación de materiales” con la asistencia de los especialistas de las Direcciones Regionales de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa Local de Lima. Dicho taller se realizó del lunes 3 al viernes 7 de mayo de 2004 en las instalaciones de Huampaní y tuvo como objetivos que los participantes conocieran los nuevos libros de primaria elaborados por el Ministerio y que aprendieran a diseñar actividades de aprendizaje con ellos.

El taller estuvo estructurado de la siguiente manera: el lunes se empezó con una revisión de las “normas sobre los lineamientos básicos en la gestión de las instituciones

⁵⁰ Las opiniones de las maestras sobre los textos del MED se retomarán en el Capítulo 3 en función de los usos que se da al texto en el aula.

educativas” y luego se procedió a trabajar con los libros de Comunicación Integral de primer ciclo (primer y segundo grados). El martes se trabajó con los libros de la misma área correspondientes a los ciclos segundo y tercero (de tercero a sexto grados). El miércoles se realizaron actividades con los libros del área Personal Social, el jueves le tocó el turno al área Lógico Matemática y el viernes a Ciencia y Ambiente.

Todos los especialistas participantes fueron divididos en dos grupos de aproximadamente 30 personas cada uno, y trabajaron todas las áreas por igual. La intención del Ministerio era que los participantes replicaran luego lo aprendido en el taller con los especialistas de las UGEL de su región, y estos a su vez con los maestros.

Según una funcionaria de la UDCREEIP y las facilitadoras del área de Comunicación Integral que participaron en el diseño y conducción del taller, a pesar de trabajar todas las áreas del currículo, el énfasis del taller estuvo puesto en las habilidades comunicativas (sobre todo de comprensión lectora), en el marco de la emergencia educativa.

Al empezar el taller, los participantes recibieron un documento de aproximadamente 45 páginas titulado “Taller de Uso de Materiales para Especialistas de Educación Primaria de las Direcciones Regionales” elaborado por la UDCREEIP, así como un cronograma que especificaba las actividades a realizarse cada día. El documento en cuestión se inicia con una sección sobre “Normas para la gestión y desarrollo de actividades en instituciones educativas” y además incluye una sección para cada área (Comunicación Integral, Ciencia y Ambiente, etc.), bajo la denominación de “talleres”, con la especificación de los objetivos y las actividades a trabajar.

A lo largo del taller, los participantes pudieron trabajar con algunos ejemplares de los libros recién salidos de la imprenta o con fotocopias. La mecánica de trabajo no permitió que todos los especialistas conocieran todos los libros; más bien, se dividía el trabajo por grados y así algunos trabajaban con el libro de primer grado, por ejemplo, mientras que otros lo hacían con el de sexto. No se trabajó con la Guía Metodológica porque esta aún no había salido de la imprenta. Los especialistas no recibieron ejemplares de libros o guías con los que pudieran quedarse una vez finalizado el taller.

El taller de Comunicación Integral

El documento entregado a los participantes manifestaba que los objetivos del taller eran tres:⁵¹

- que los especialistas conozcan los textos de primero a sexto grado;
- que “apliquen estrategias para la comprensión de diversos tipos de textos”⁵², estrategias que luego deberán transferir a otros docentes;
- que aprendan a elaborar fichas de actividades para el desarrollo de capacidades en los alumnos, basadas en ciertas estrategias “de lectura, escritura y oralidad” (p.2).

Dichos objetivos debían lograrse a lo largo de seis *mini-talleres* organizados en dos grandes grupos que se trabajarían en dos días consecutivos (1-3 y 4-6). El taller 1 consistió en conocer los libros de primer ciclo (primero y segundo grados) mientras que el taller 4 tuvo el mismo objetivo pero para los ciclos segundo (tercero y cuarto grados) y tercero (quinto y sexto grados). El taller 2 buscaba desarrollar en los participantes estrategias de comprensión de un texto narrativo mientras que el 5 hacía lo mismo con textos descriptivos. Finalmente, los talleres 3 y 6 estuvieron diseñados para elaborar fichas de actividades “para desarrollar las capacidades de comunicación oral y producción de textos a partir de los textos que se presentan en los libros” (p.6). La lógica era, entonces, la siguiente: empezar por conocer el libro elaborado por el MED, continuar con actividades que desarrollen en los participantes las capacidades que se pretende lograr en los alumnos, y terminar diseñando actividades para desarrollar capacidades en las que se utilicen los textos con los que el MED dota a las escuelas.

⁵¹ Todas las citas textuales en esta sección corresponden a dicho documento.

⁵² DINEIP-JDCREEIP (2004). Taller de uso de materiales para especialistas de educación primaria de las Direcciones Regionales. Área Comunicación Integral. Lima: Ministerio de Educación (documento de trabajo para el taller), p.2. Todas las citas textuales en esta sección corresponden a dicho documento.

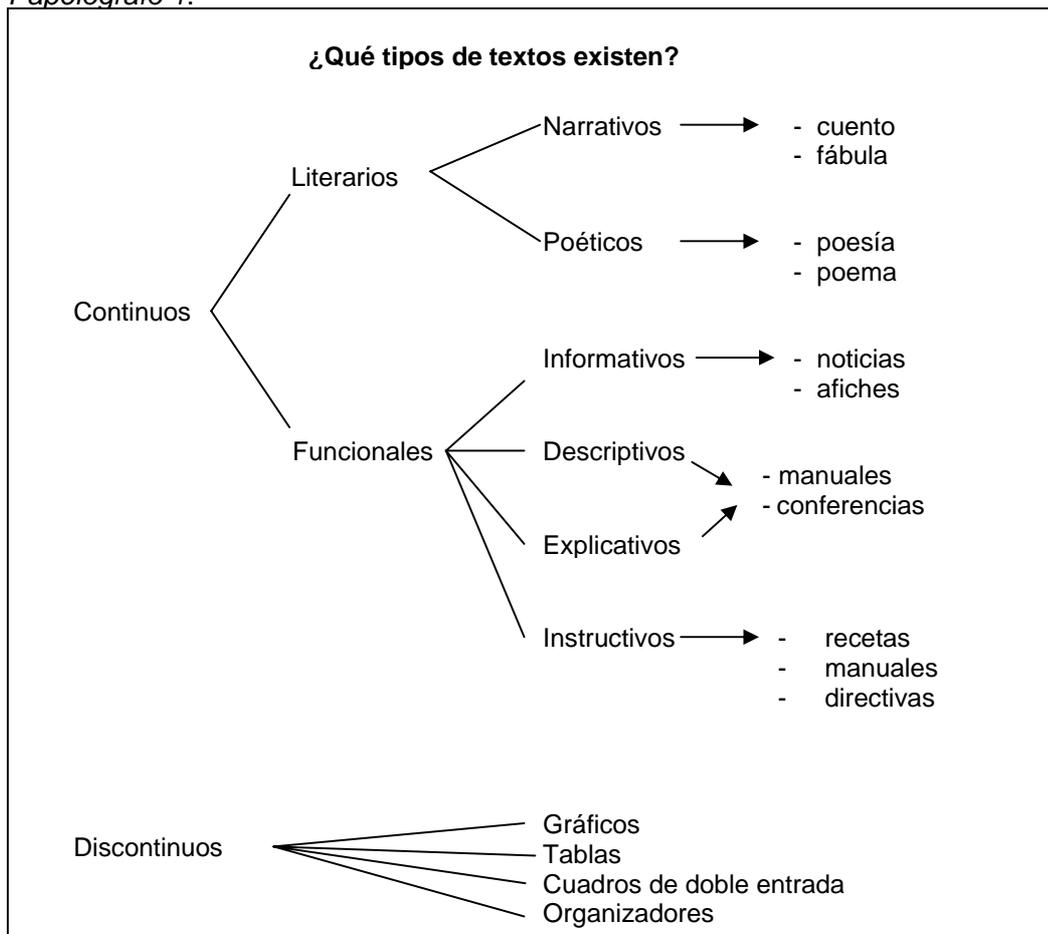
Conociendo los textos

Para cumplir el primer objetivo, se llevó a cabo una actividad consistente en elaborar, por grupos, una “tabla de contenido” de los libros de Comunicación Integral de primaria con el objetivo de describir su organización. Dicha tabla respondía al siguiente formato:

Página	Título del texto	Contenido	Tipo textual

En los casilleros correspondientes a “tipo textual” se esperaba que los participantes escribieran alguno de los tipos de textos vistos en una clasificación elaborada por los especialistas de la UDCREEIP. Dicha clasificación fue presentada a los participantes en un papelógrafo que decía lo siguiente:

Papelógrafo 1:⁵³



⁵³ Todos los papelógrafos fueron copiados textualmente.

Para el caso del libro de sexto grado, la actividad permitió que los participantes notaran que este se encuentra dividido en dos grandes secciones: una antología de textos narrativos y poéticos, y una serie de unidades que trabajan las capacidades y temas previstas para el grado.

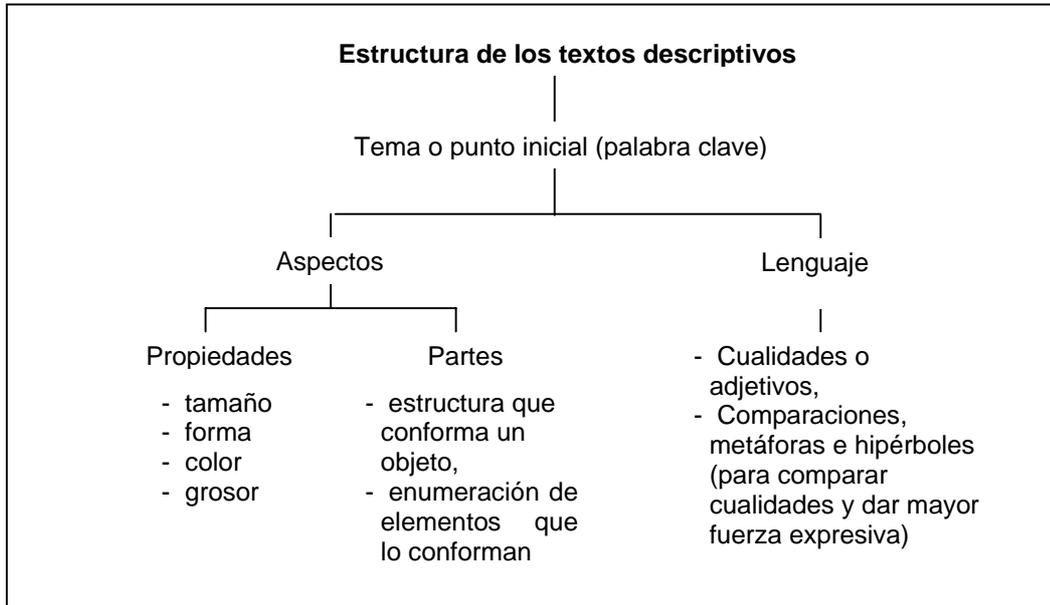
Las dificultades al desarrollar esta actividad surgieron al momento de clasificar los textos que se encontraban en los libros. Al tratar de llenar la tabla, los participantes mostraron mucha confusión. Por ejemplo, clasificaron un cuento de Eielson como del tipo “descriptivo monólogo” porque el narrador narraba en primera persona (aunque hubiera discurso indirecto, diálogos, etc.). Aparentemente, la explicación que recibieron los especialistas sobre los tipos de textos fue muy breve y esquemática⁵⁴ (por ejemplo: la diferencia entre poesía y poema es que el poema tiene por lo menos tres párrafos de extensión, la diferencia entre leyenda y mito es que en el mito aparecen dioses sobrenaturales...). Frente a un texto narrativo que incluía algunas rimas, los participantes simplemente no supieron qué hacer.

Comprensión de lectura

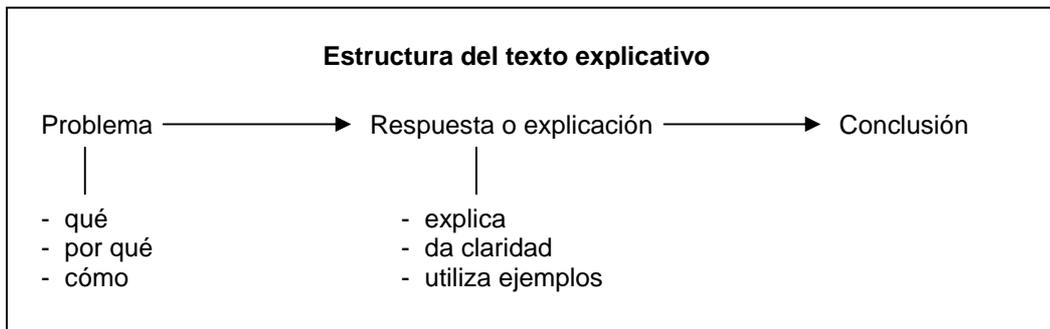
Las actividades pensadas para cumplir con el objetivo de desarrollar estrategias de comprensión lectora estuvieron enmarcadas en el manejo de textos descriptivos, explicativos, narrativos e informativos. Para ello, las facilitadoras presentaron la siguiente información en papelógrafos:

⁵⁴ Nosotros asistimos al taller a partir del segundo día, por lo que no pudimos observar lo que se hizo al inicio.

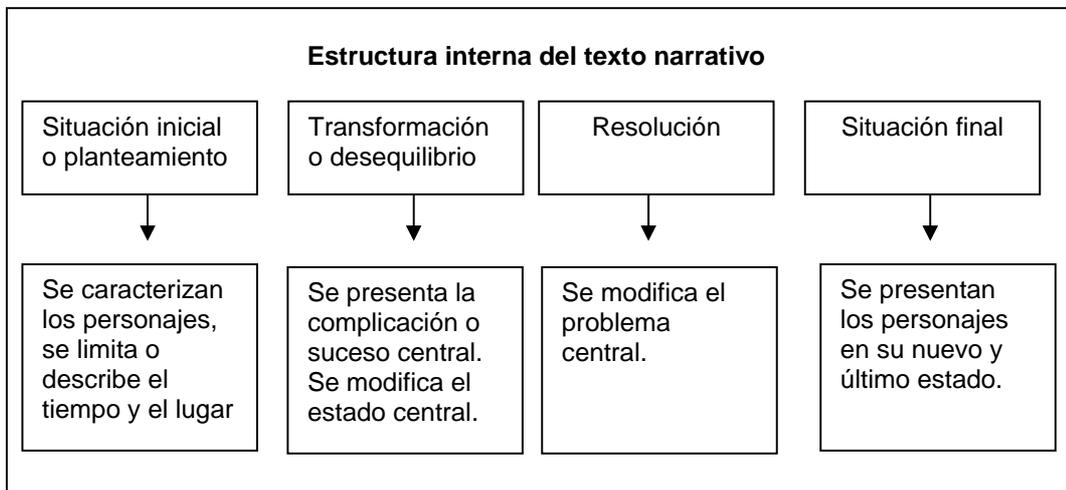
Papelógrafo 2:



Papelógrafo 3:



Papelógrafo 4:



Papelógrafo 5:

Características del texto informativo

- Su información es VERISTA: lo que dice es algo que sucedió en la realidad.
- Su lenguaje es denotativo: se usan palabras precisas para informar.
- No tiene una estructura o esquema fijo. Puede ir bajo la estructura de una noticia u organizada en un mapa conceptual.

La actividad consistió, inicialmente, en identificar entre los textos presentes en los libros de Comunicación Integral alguno descriptivo, alguno explicativo y señalar sus partes (su estructura), de acuerdo con lo visto en los papelógrafos.

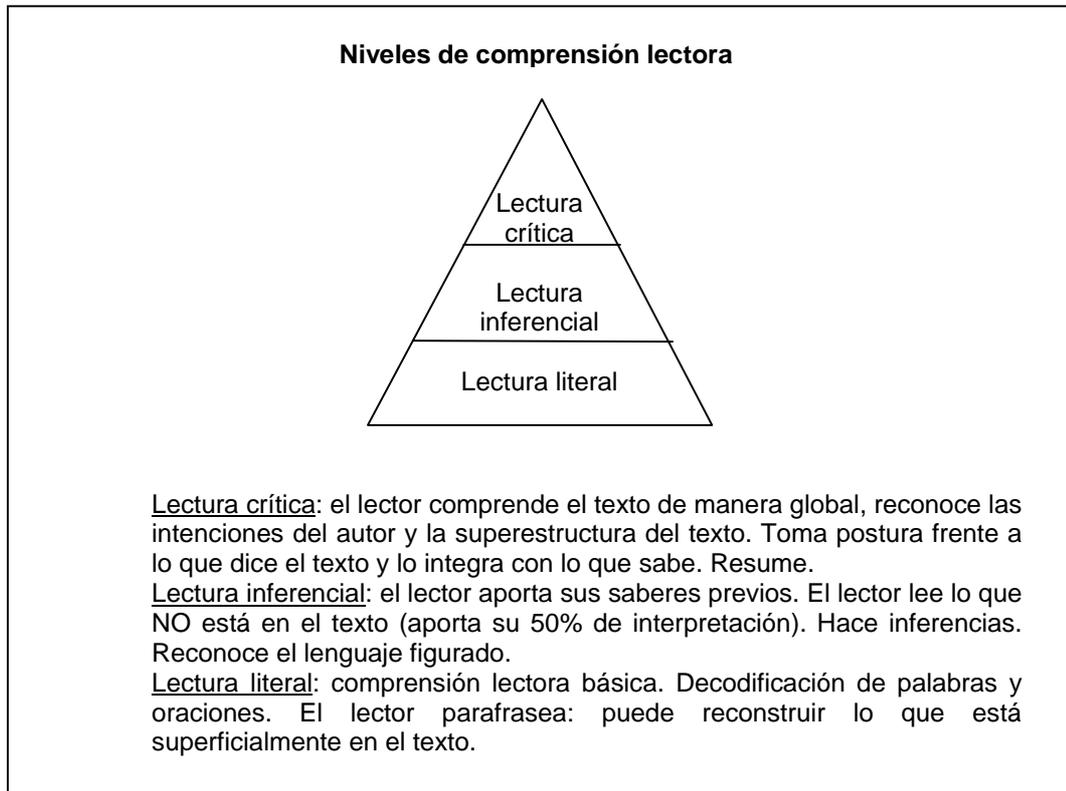
Los participantes tuvieron muchas dificultades en cumplir con las instrucciones recibidas. Uno de ellos, por ejemplo, leyó un texto que decía cómo los mates burilados sirvieron para representar escenas de violencia durante las décadas de los ochenta y noventa en el Perú. El participante consideraba que era explicativo, a lo que la facilitadora respondió “es un texto informativo-explicativo pues hay un tema, un problema sobre el cual se dan detalles”. Luego de su explicación, era obvio que el texto no cumplía con las características presentadas en el papelógrafo, así que la facilitadora concluyó diciendo que se trataba de un texto “más expositivo”.

Otro participante leyó una lectura sobre cómo componer textos escritos. Después de la lectura, concluyó que no se trataba de un texto explicativo, a lo que otros respondieron que sí lo era “porque da instrucciones”. Algunos comentaron entonces que se debía tratar de un texto instructivo y no de uno explicativo.

En general, los participantes se veían bastante confundidos con la tipología que les habían presentado. Al final, la facilitadora leyó un tercer texto que todos los participantes coincidieron en considerar explicativo. Ante las preguntas de la facilitadora para justificar su decisión, los participantes buscaban detalles, información específica en el texto que pudiera servir de sustento a sus afirmaciones. Ninguno hizo una apreciación global o general del texto.

Como siguiente paso en el desarrollo de la actividad, se repartió la fotocopia de una lectura del libro de quinto grado: *La casa donde vivo*. Antes de trabajar con ella, se presentó el siguiente papelógrafo:

Papelógrafo 6:



La actividad estaba dividida en las secciones *Antes de la lectura*, *Durante la lectura* y *Después de la lectura*. Se trataba de formular y responder preguntas sobre la lectura que desarrollaran diversas habilidades:

Papelógrafo 7:

<p style="text-align: center;">Habilidades antes, durante y después de la lectura</p> <ol style="list-style-type: none">1. Antes de la lectura<ul style="list-style-type: none">- Habilidad para identificar los indicios del texto- Habilidad para activar los conocimientos previos- Habilidad para formular hipótesis sobre el contenido del texto2. Durante la lectura<ul style="list-style-type: none">- Habilidad para identificar información literal- Habilidad para identificar el significado de palabras- Habilidad para anticipar- Habilidad para hacer inferencias- Habilidad para interpretar expresiones con lenguaje figurado3. Después de la lectura<ul style="list-style-type: none">- Habilidad para hacer resumen- Habilidad para darle coherencia y estructura- Habilidad para encontrar la idea principal- Habilidad para tomar postura frente al texto

Para la sección de *Antes de la lectura*, la facilitadora hizo preguntas a los participantes sobre los temas que creían que podría contener el texto. En la siguiente sección, la facilitadora pidió un voluntario para leer el primer párrafo de la lectura. Inmediatamente después de la lectura, los participantes discutieron las preguntas que podrían hacerse para desarrollar alguna habilidad en particular (por ejemplo, identificar información literal en ese párrafo). Luego hicieron lo mismo con el siguiente párrafo y así sucesivamente hasta terminar el texto.

Algunos participantes contestaron lo esperado, otros no, pero la facilitadora continuó con la tarea sin detenerse en ello. De hecho, hubo un grupo de participantes que no terminó de entender en qué consistía la actividad hasta el final de esta.

Hay que resaltar, por otro lado, que en ningún momento el texto fue leído completo, de una sola vez. Primero se leyó solo el título y se observaron las ilustraciones para anticipar sobre qué podría tratar la lectura. Luego se leyó párrafo por párrafo y se respondieron preguntas para cada uno. En ningún momento se leyó la lectura completa ni se hicieron preguntas por la comprensión global del texto.

A continuación, la facilitadora pidió a los participantes que elaboraran preguntas propias que sirvieran para desarrollar las habilidades previstas en esta actividad. No tuvieron problemas con las preguntas para identificar información literal en el texto, pero ninguno fue capaz de formular una pregunta que buscara que el alumno realizara una inferencia. Aparentemente, consideraban que una inferencia era cualquier tipo de información que no apareciera explícitamente en el texto, aunque no pudiera deducirse de él. Es más, algunos participantes elaboraron preguntas que inquirían por la opinión del lector con respecto a los temas presentes en la lectura, pues consideraban que eso era una inferencia. La facilitadora no corrigió el manejo del concepto de inferencia por parte de los participantes, pero fue poco claro si ella misma no lo manejaba o si simplemente debía acabar con la actividad en un lapso determinado y se le estaba acabando el tiempo.

La siguiente parte de la actividad consistía en desarrollar en los participantes la habilidad para resumir. Para ello, se trabajaron dos estrategias diferentes en cada uno de los grupos. En uno de ellos, se pidió a los participantes que contestaran individualmente una serie de preguntas sobre la lectura, tales como *¿Cómo describe la sala y el comedor?*, *¿Cómo describe Vicente su cuarto y el de Micaela?*, etc., que estaban en la página 11 del material que se les repartió al inicio del taller. Los participantes se demoraron un buen rato en entender qué era lo que tenían que hacer, a pesar de tratarse de una tarea muy simple. Algunos de ellos preguntaban cosas como “¿Copiamos las preguntas en el cuaderno?” o “¿Usamos lapicero para escribir o mejor solo lápiz?”.

Luego de responder las preguntas de la actividad, los especialistas debían conectarlas entre sí para formar un resumen de la lectura. Cuando terminaron, se pidió a algún voluntario que leyera su trabajo. Una participante leyó su resumen, en el cual había incluido información que no estaba en la lectura original, como, por ejemplo, que el baño de la casa siempre estaba sucio. Ante la extrañeza de otro participante sobre su proceder, ella respondió lo siguiente: “Es mi resumen, mi elaboración personal”, dando a entender que es válido introducir información que no está en el texto original en un resumen. Otros participantes leyeron sus resúmenes. En la mayoría de casos, no habían hecho conexiones adecuadas entre las oraciones. Recordemos que se trataba de elaborar un resumen a partir de las respuestas a ciertas preguntas, por lo tanto las preguntas eran fundamentales para que el resumen final fuera adecuado. Este no era el caso, pues la

actividad incluía algunas preguntas que no tenían mayor relación con el resto. Esto fue mencionado por algunos participantes, pero la facilitadora no dijo nada al respecto. En general, la facilitadora dejó a los participantes leer sus resúmenes sin hacer mayores comentarios acerca de su calidad. Lo más probable es que los participantes sintieran que su tarea fue desarrollada con éxito. Una participante, sin embargo, pidió la palabra para hacer una crítica acerca de los resúmenes que había escuchado y mencionó que era importante corregir los errores que se habían presentado pues estos serían replicados por los especialistas a los profesores y luego a los alumnos. La facilitadora asintió, pero no profundizó en el tema.

Para terminar la actividad, la facilitadora cerró con la siguiente idea:

“Para entender un texto hay que empezar por definir el tema, después se pregunta para cada párrafo qué se nos dice en ese párrafo sobre el tema. Luego, todas las ideas principales se pueden englobar en una sola gran idea principal o idea global”.

Un participante sugirió hacer un ejercicio para practicar esa tarea, pero ya no había tiempo.

En el otro grupo, la actividad tuvo una variación. Para la elaboración del resumen no se pidió a los participantes que respondieran preguntas, sino que seleccionaran las *palabras clave* del texto. Ante la pregunta de la facilitadora sobre el criterio para escoger las dichas palabras de un texto, los especialistas contestaron “la secuencia” y “la importancia”. Con ello por toda explicación, la facilitadora pidió a los especialistas que elaboraran un resumen a partir de las palabras clave de la lectura. Los participantes se abocaron al trabajo con bastante inseguridad, pues no terminaron de entender cómo se podía elaborar un resumen de esta manera. Esto fue evidente al momento de leer sus productos, pues empezaban anunciando que no habían entendido bien la tarea a realizar y que no estaban seguros de haberla desarrollado con éxito. La facilitadora aprovechó este clima para decirles a los participantes que esa misma inseguridad la podían tener los maestros y los alumnos debido a la limitada formación que recibían, por eso no era suficiente pedirles que realizaran una tarea determinada sino que había que proporcionarles las estrategias para completarla.

Elaborando fichas de actividades

El tercer objetivo del taller de comunicación se trabajó en los talleres 3 y 6. Se trataba de que los especialistas diseñaran actividades de aprendizaje originales en las cuales se aprovecharan los libros del Ministerio; específicamente, que elaboraran “fichas de actividades para desarrollar capacidades de comunicación oral y producción de textos utilizando los textos que se presentan en los libros” (p.12).

En uno de los grupos, las actividades que se desarrollaron para los alumnos de primero y segundo grados fueron presentadas en papelógrafos por los participantes y discutidas en plenaria. En general, no se notaba que hubiera un manejo del currículo por parte de los especialistas, sobre todo porque no había una relación evidente entre la capacidad a desarrollar y las estrategias para lograrlo.

En la actividad que se reproduce a continuación, por ejemplo, no se especifica de forma clara cómo se espera que logren la capacidad los alumnos. Veamos:

Ficha de actividad 1:

1º Nombre de la actividad: Celebremos el Día de la Madre			
2º Temporalización: 5 días			
3º Desarrollo de la actividad:			
Estrategias		Medios y materiales	
Los niños y las niñas observan la imagen que representa en el texto la canción “Mamita querida” y luego dialogan		Texto de lectura y comunicación integral de Primer grado	
4º Evaluación			
Capacidad	Indicadores de logro	Instrumento	
Organiza sus ideas cuando participa en conversaciones	Expresa sus ideas en forma clara cuando participa en conversaciones con los demás	Lista de cotejo*	
*Lista de cotejo:			
Nº ord	Acciones	Sí	No
01	Definen con claridad la imagen del texto		
02	Expresa sus ideas claras sobre mama		
03	Reflexiona sobre el día de la madre		

En vista de ello, la facilitadora preguntó al grupo que presentó el papelógrafo a qué competencia y capacidad respondía la actividad. Uno de los miembros del grupo señaló que se trataba de la competencia de expresión oral. La discusión terminó ahí, cuando otros especialistas dijeron que se debería cantar la canción, cosa que hizo el grupo que presentaba la actividad.

Luego de la canción, la facilitadora aprovechó la ocasión para hacer algunas acotaciones sobre el currículo y su manejo. Lamentablemente, estas no se hicieron a partir de la actividad diseñada por los participantes sino que se expresaron de manera general, sin un relato concreto en lo que se estaba haciendo en ese momento en el aula:

“La idea es que las estrategias se reflejen en la capacidad. La capacidad tiene que guiar las estrategias. La idea es explotar la canción para que los niños nos cuenten su experiencia... En esta capacidad no se va a usar el texto para hacer comprensión sino para desarrollar la capacidad. El texto tiene que desarrollar las capacidades del currículo”.

La siguiente actividad que se presentó en el aula trabajaba una capacidad correspondiente a la competencia de comunicación oral:

Ficha de actividad 2:

<p><u>Capacidad:</u> escucha narraciones, informaciones e instrucciones que recibe, comprendiendo y recordando lo más importante.</p> <p><u>Actividad:</u> visitamos el museo de la localidad.</p> <p><u>Estrategias:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Mediante la dinámica “El barco se hunde”, los niños y niñas se organizan en grupos de trabajo.- Observan la ilustración de la página 54 de su libro de Comunicación Integral de 2º grado.
--

Como puede verse, no es claro de qué manera la estrategia a utilizar (observación de una ilustración) podría llevar a desarrollar la capacidad de comprensión oral. Es más, tampoco es clara la relación entre dicha estrategia y la visita al museo de la localidad. En este caso, la facilitadora recalcó solamente que no se incluía la lectura de textos del libro en la actividad, lo cual debería ser un elemento indispensable en los diseños que vayan a hacer los maestros (sin embargo, se trataba de una actividad que pretendía desarrollar la

capacidad de comprensión oral, no de comprensión escrita, pero los especialistas no mencionaron este hecho).

Algo similar puede verse en el siguiente diseño:

Ficha de actividad 3:

- Competencia: producción de textos
- Capacidad: escribir textos usando oraciones simples, utilizando intuitivamente sustantivos, adjetivos, verbos, artículos, pronombres con adecuada concordancia.
- Actividad: visitamos el parque zoológico.
 - Antes: planificamos la visita.
 - Durante: observamos y registramos datos
 - Después: leen textos de la lectura LA JIRAFÁ y subraya los sustantivos y adjetivos

Efectivamente, la comprensión de lectura y el reconocimiento de sustantivos y adjetivos que se proponen podrían ser pasos previos al desarrollo de la capacidad de escribir textos; pero esta última no se plantea en ningún momento como tal. No es una actividad de producción de textos. Esto, sin embargo, no fue mencionado por la facilitadora, quien más bien comentó que:

“el texto puede ser usado, como en este diseño, para complementar una actividad, mientras que en otros casos puede utilizarse para concluir una actividad... Los textos van a permitir plantear las capacidades que quiero desarrollar, por eso tendrán un uso variado”.

En lo referido a las actividades para los grados superiores, la facilitadora pidió a los participantes que escogieran un texto de alguno de los libros y que elaboraran preguntas para desarrollar las habilidades de comprensión de lectura que se presentaron en el papelógrafo 7. Los participantes tuvieron algunas dificultades para seleccionar los textos que utilizarían en la actividad, pero luego desarrollaron las preguntas sin mayores demoras. Se trató de una actividad bastante simple para los especialistas, pues solo tuvieron que replicar lo que habían trabajado anteriormente.

En el otro grupo, el trabajo se inició con la revisión de la estructura de una ficha de actividades:

Papelógrafo 8:

Desarrollo de capacidades a través de fichas de actividades

1. ¿Qué capacidad vamos a desarrollar?
2. ¿Qué van a lograr los niños y niñas con esta actividad?
3. ¿Cómo voy a desarrollar la actividad?

Antes de la actividad

Durante la actividad

Después de la actividad

1º y 2º grado:

- Competencias de: comunicación oral
producción de textos

3º, 5º y 6º grados:

- Competencias de: comprensión de textos
- Producción de textos
- Comunicación oral

Luego de leer el papelógrafo, la facilitadora revisó con los participantes el ejemplo de ficha de actividad presente en la página 6 del material:

- “ - Competencia: producción de textos
 - ¿Qué capacidad vamos a desarrollar? Escribe palabras y oraciones que otros pueden leer. Respeta la separación entre palabras e identifica el destinatario y estructura del texto.
 - ¿Qué van a lograr los niños y niñas con esta actividad? Aprenderán a escribir su nombre.
 - ¿Cómo voy a desarrollar la actividad?
Antes de la actividad ... Durante la actividad ... Después de la actividad ...⁵⁵”.

Luego revisaron la actividad correspondiente al taller 6, que tiene la misma estructura pero otros objetivos y está destinada a niños de tercer grado. El título de la actividad es “La puntuación mejora mi comunicación”. La capacidad a desarrollar es la siguiente: “Producción de textos: Escribe textos utilizando el punto final, el punto aparte, los dos puntos, la coma enumerativa, el guión de diálogo, los signos de interrogación, admiración en los textos que escribe, para dar sentido al texto” (p.13). Lo que van a lograr los alumnos con la actividad es comprender “que los signos de puntuación dan sentido a los

⁵⁵ En síntesis, los alumnos y alumnas empiezan por cantar una canción en la que dicen sus nombres; luego identifican su nombre escrito en una tarjeta y lo escriben en una hoja; finalmente, determinan qué nombres empiezan con la misma letra y terminan cantando la canción nuevamente.

textos". Se trata de una actividad en la que los niños deben reconocer que el sentido de un texto cambia si se cambian los signos de puntuación para luego elaborar un texto propio en el que usen algunos de los signos de puntuación mencionados en la capacidad. La idea era que los participantes elaboraran una ficha de actividad a partir de los ejemplos vistos. Para ello debían empezar por definir la competencia en la que se enmarcaba la actividad. Luego respondían a las preguntas sobre la capacidad que se quería desarrollar y lo que lograrían los niños con la actividad. Finalmente, desarrollarían el *cómo* de la actividad en las tres secciones ya conocidas: antes, durante y después de la actividad.

La facilitadora pidió a los participantes que empezaran a trabajar y que escogieran qué competencia y qué capacidad desarrollar. Los participantes se mostraron algo confundidos. La confusión parecía tener que ver con la comprensión de los conceptos de competencia, capacidad y habilidad. Recordemos, además, que anteriormente se trabajó en términos de habilidades (qué habilidades se quieren desarrollar entre los alumnos para la lectura), pero ahora se debe trabajar en términos de competencias y capacidades y ya no se mencionan las habilidades. Tampoco ha quedado muy clara la diferencia entre la capacidad a desarrollar y lo que lograrán los niños (observando los modelos de actividades, podría decirse que lo que lograrán los niños es un aspecto de la capacidad a trabajar, pero la facilitadora no lo ha explicado). Efectivamente, al poco rato de iniciarse el trabajo un participante preguntó si era necesario usar todos los signos de puntuación mencionados en la capacidad o bastaba con algunos. No quedó claro cómo diferenciar las capacidades de los logros ni quién era el encargado de fijar los logros: ¿cada profesor en su aula, los especialistas, la UDCREEIP?

¿Qué se logró (y qué no) con el taller?

Luego del taller de Comunicación Integral, los especialistas habían podido revisar los libros del área con cierto detalle. El ejercicio de descripción de la estructura de los libros parece haber sido útil para ello pues les permitió apreciar el libro como un todo, y no solo por fragmentos.

Por otro lado, la tarea de clasificar los textos del libro de acuerdo con la tipología introducida en el taller (una de las estrategias presentadas para mejorar la comprensión de textos) pareció generar mucha confusión entre los especialistas. Las facilitadoras se preocuparon por explicar que los límites entre un tipo de texto y otro no siempre eran nítidos, y que lo que permitía establecer la distinción era el mayor “peso” de ciertas características, pero eso no le restaba esquematismo al modelo. Aparentemente, la tipología terminó por generar desconcierto entre los especialistas en vez de ayudarlos a enfrentarse a los textos con mayores herramientas de análisis. La confusión fue evidente a lo largo de todo el taller, sin embargo, ni los participantes cuestionaron la utilidad de la tipología de textos para el desarrollo de capacidades comunicativas ni las facilitadoras reconocieron las dificultades que esta última provocaba.

En cuanto a las estrategias para trabajar diversas habilidades antes, durante y después de la lectura, podría decirse que estas se quedaron en un nivel bastante básico: la mayor parte de los participantes pudo elaborar preguntas para buscar información literal en un texto, pero no logró desarrollar preguntas conducentes a realizar inferencias; tampoco fue capaz de elaborar el resumen de un texto. Lo anterior puede ser resultado de la formación de los especialistas participantes, tal como lo recalcó una de las facilitadoras:

“Este problema [no saber hacer resúmenes] se debe a que en las escuelas a las que asistieron no les dieron la orientación para desarrollar esa habilidad. Por eso este ejercicio muestra una estrategia que se constituye como ayuda para los niños... No es suficiente con que se le diga al alumno que haga un resumen, sino que el profesor debe brindar las ayudas para hacerlo... Es importante tener en claro qué pueden hacer los maestros, ello no implica menospreciarlos ya que se debe a la educación que han recibido”.

Sin embargo, la forma en que estaban diseñadas las actividades del taller no necesariamente constituía la mejor “ayuda” para desarrollar determinadas habilidades en los participantes, sobre todo si se partía del presupuesto de que estos tenían una formación “limitada”. Así, por ejemplo, las preguntas que los participantes debían responder para redactar un resumen no formaban un conjunto coherente; no se explicó con detalle qué se entendía por “palabras clave” de un texto; tampoco se desarrolló la noción de inferencia. Más aun, prácticamente en ningún momento se leyeron los textos completos ni se discutió acerca de su contenido de forma global: la lectura fue siempre

fragmentada, por párrafos; las preguntas apuntaban siempre a aspectos puntuales y literales de los textos, nunca a un entendimiento cabal de estos.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, lo más resaltante fueron las dificultades que presentaban los especialistas para diseñarlas debido a su escaso manejo del enfoque curricular propuesto por el Ministerio. La mayor parte de las actividades que pudimos observar hacían evidente que los especialistas no establecían una relación directa entre la capacidad en la cual se enmarca la actividad a desarrollar y las estrategias a utilizar; en otras palabras, las actividades no parecían responder a la pregunta *qué estrategias uso para que mis alumnos desarrollen esta capacidad*, o, para decirlo de forma más simple, *cómo hago para que mis alumnos aprendan esto*.

No es fácil determinar a qué lógica responde el diseño de las actividades propuestas por los especialistas; aparentemente, lo más importante son los “eventos” como la celebración del Día de la Madre, la visita al museo o al parque zoológico. La forma en que estos eventos permitirían desarrollar una capacidad no queda clara. Por otro lado, la inserción del libro del MED en el diseño de las actividades parece darse de manera bastante limitada: para observar ilustraciones, para reconocer categorías gramaticales en un texto, para hacer una lectura superficial de un texto.

Como señalamos líneas arriba, el taller se ubicó dentro de una serie de acciones propias del contexto de la emergencia educativa, iniciativa del gobierno por mejorar la educación en sus aspectos más básicos: la comprensión lectora y el pensamiento lógico-matemático. Por tal razón, se puso énfasis en desarrollar estrategias de comprensión de lectura en los especialistas participantes en el taller, quienes, a su vez, deberían replicar dicho trabajo con los maestros, los cuales harían lo propio con sus alumnos⁵⁶.

De acuerdo con un funcionario de la UDCREEIP, el libro del MED ocuparía un lugar fundamental en este esfuerzo por trabajar la comprensión lectora, pues:

⁵⁶ Se trata de la estrategia de capacitación “en cascada” que empezó a utilizar el Ministerio con el MECCEP, aunque funcionarios del MED dejaron claro que este taller no debería ser considerado como una acción de capacitación propiamente dicha.

“cada equipo de la UDCREEIP, divididos por áreas, se encargará de trabajar con los especialistas estrategias para aprovechar el texto, cómo incluir el texto en la programación curricular, etc. En este taller se tratará también el tema de textos en la programación: incluir el uso de materiales en esta hará que el maestro no se olvide que tiene que usarlos”.

(ENTF1)

Es claro que los objetivos planteados para el taller respondieron a las prioridades propuestas en el marco de la emergencia educativa; lamentablemente, el trabajo del currículo y su relación con el libro no estuvieron presentes, probablemente porque ocuparían bastante del escaso tiempo con que se contaba. De hecho, en el documento que recibieron los especialistas, la única información relativa al enfoque curricular y pedagógico era la siguiente (p.1):

EL NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO

ENFOQUES	Centrado en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje
Docente	Actor principal: Transmisor de Conoc.	Facilitador del Aprendizaje
Alumno	Receptor Pasivo: Receptor de Conoc.	Constructor Activo
Método	Expositivo, centrado en conocimientos, no propicia el intercambio entre aprendizajes	Activo. Parte de aprendizajes previos del alumno. Propicia interaprendizaje.
Objetivo	Centrado en conductas	Centrado en el desarrollo de COMPETENCIAS .

Sin embargo, fue patente que el enfoque curricular debió estar incluido entre los puntos a tratar en el taller, pues los especialistas carecían de un manejo adecuado de este, lo cual fue evidente al momento de diseñar actividades de aprendizaje.

Pero probablemente lo más desafortunado del taller fue la casi total ausencia de retroalimentación por parte de las facilitadoras, quienes no se detenían en el análisis de los aciertos o errores de los participantes en el desarrollo de las tareas programadas. Curiosamente, las facilitadoras parecían tener más tiempo para aclarar temas triviales – como el color de plumón adecuado para el papelógrafo, o si se copia en el cuaderno con lápiz o con lapicero, o si luego de la exposición de cada grupo debía aplaudirse o no– que para confirmar que todos los especialistas hubieran alcanzado los objetivos de los

talleres. De hecho, los mismos participantes eran conscientes del peligro que esto representaba para el éxito de la capacitación, tal como uno de ellos señaló:

“La capacitación es buena, pero es... cómo decirle... un teléfono malogrado. Yo voy, hago un informe técnico y de ahí replico a directores y ellos a profesores. Pero yo les cuento lo que yo percibo, puede estar bien o mal...”.

En efecto, los especialistas ocupan un lugar central en las capacitaciones planteadas por el Ministerio de Educación:

“...los especialistas son parte de la cadena de réplica, acostumbrada estrategia de capacitación a docentes, por la cual se capacita a uno o dos especialistas, y este o estos a su vez capacitan a dos o tres docentes de cada centro educativo, para que finalmente estos lo hagan con el conjunto de sus colegas, en su centro de trabajo.”⁵⁷

Uno de los principales problemas que encontramos para el éxito de esta forma de capacitación se refiere a la relación existente entre los especialistas y los maestros.

Vásquez y Oliart identifican a los especialistas como actores centrales de los organismos intermedios del Ministerio de Educación. Además de monitorear y supervisar el desarrollo de las actividades educativas, los especialistas desarrollan diversas funciones administrativas y pedagógicas, como informar y asesorar acerca de los contenidos de las normas, recomendar la asignación de plazas, resolver conflictos internos en los centros educativos y elaborar los lineamientos regionales⁵⁸.

Ahora bien, en lo que respecta a su relación con los centros educativos, existe una doble tensión entre los docentes y los especialistas. Los docentes reconocen que el cargo de especialista se otorga a aquellos maestros que han tenido un buen desempeño, incluso:

“...los cargos como especialistas son anhelados y reconocidos entre los docentes no solo porque existe la idea (algunas veces cierta, otras no) de que

⁵⁷ Vásquez, Tania y Patricia Oliart (2003). Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa: Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar. Informe final. CIES. En: <http://www.consortio.org/cies/html/pdfs/pm0015.pdf>. P. 85.

⁵⁸ *Ibid.*, p.81 y ss.

los especialistas perciben un mayor salario y ventajas laborales, sino también y sobre todo porque es un signo de prestigio”.⁵⁹

Pero por otro lado, los docentes sostienen que no reciben de los especialistas ningún apoyo pedagógico. Los especialistas exigen a los centros educativos una serie de documentos, como por ejemplo los planes institucionales, pero no participan en su elaboración.

“Vienen, piden documentos: ‘Dame tu unidad, cómo está tu programación’, o sea, los documentos que tienen que pedir. ‘Ah ya, muy bien, firma’, ni siquiera me dicen ‘Te faltó esto’, no me dan sugerencias”.

(ENTBC)

A ello se suma el descontento de los profesores ante el monitoreo que la UGEL hace en los centros educativos. Las docentes entrevistadas sostienen que el monitoreo se convierte en una evaluación sin resultados, es decir, observan su clase pero no reciben ningún comentario para mejorarla.

“No sabemos, ni siquiera nos mandan una información del día que han venido a supervisar. (...) Al menos cuando hay supervisión, yo quisiera que me digan, que me den sugerencias, porque tú sabes que de las sugerencias uno va mejorando sus clases. Y si está mal mi clase, pues también que me lo digan ‘Estás fallando acá, qué te parece si lo amplías con tales conocimientos, utilizas tal material’. Solamente vienen y te supervisan.”

(ENTBC)

Por otro lado, los especialistas tampoco tienen una opinión positiva sobre los maestros. Los participantes en el taller descrito líneas arriba, por ejemplo, cada vez que se refirieron a los maestros lo hicieron de forma algo despectiva, recalcando sus limitadas habilidades y disposición para hacerse cargo de la tarea pedagógica, sobre todo en un contexto en el que no reciben mayor apoyo del MED:

“Pero lo que hay que ver es cómo trabajan esto los maestros, ese es el problema ... Se necesita mucha creatividad del maestro [para trabajar con este libro]. Si no se trabaja eso en capacitación se corre el riesgo de dictar clase de manera tradicional”.

⁵⁹ *Íbid.*, p. 82.

Ante un comentario de la facilitadora sobre la obligación del maestro de diseñar actividades y desarrollar estrategias para usar el texto, los participantes respondieron en coro “Eso no lo va a hacer el maestro... cómo lo va a hacer el maestro que vive a la carrera...”.

Frente a la pregunta de la facilitadora sobre cómo garantizar que se usen los textos repartidos por el Ministerio en las escuelas, la respuesta de los especialistas fue bastante escéptica:

“Los maestros trabajan de otra forma, buscan lo más cómodo, trabajan siguiendo una lista de contenidos, no planean actividades por habilidades o temas integradores”.

Un especialista, sin embargo, discrepó con la opinión generalizada (que podría resumirse en “el problema son los maestros y la sede central del MED”) y llamó la atención sobre la responsabilidad de los propios especialistas:

“Los especialistas no llegamos a las escuelas, no enseñamos a los maestros a usar los textos del Ministerio, entonces el maestro opta por lo más fácil. Debería haber mayor contacto entre especialistas y padres para que se aproveche mejor el texto del MED, y así también tratamos de contrarrestar el negocio que hacen las editoriales con las escuelas”.

Es en este contexto de relaciones tensas y desconfiadas entre especialistas y docentes que se deben distribuir los libros y se debe replicar la capacitación recibida por el MED. Teniendo en cuenta las enormes dificultades de los especialistas de las Direcciones Regionales de Educación en el manejo del enfoque pedagógico y curricular, así como las limitaciones particulares del taller que hemos analizado en esta sección, sería ingenuo esperar resultados positivos de este tipo de estrategias de capacitación utilizadas por la sede central del Ministerio de Educación.

CAPÍTULO 3.

El texto en uso

El uso de los textos escolares en el aula debería formar parte de un proceso integral diseñado y facilitado por el docente. Dicho proceso debería partir de una reflexión, guiada desde el Ministerio de Educación, sobre cómo quiere enseñar y qué quiere que sus alumnos aprendan. Sin embargo, la insuficiente capacitación de los maestros, así como sus limitaciones pedagógicas y materiales, suelen llevarlos a utilizar los textos de forma muy limitada.

Dependiendo de la manera en que son percibidos, comprendidos y utilizados, los textos escolares pueden incidir de modos diversos en el aprendizaje. Si el texto es integrado coherentemente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos, este puede convertirse en un aliado para lograr aprendizajes pertinentes y duraderos, en tanto se trata de una síntesis de muchos materiales de enseñanza (gráficos, información puntual, actividades, etc.), permite ahorrar tiempo al docente y al alumno (no hay necesidad de dictar o copiar), permite el trabajo en grupos, es capaz de promover el autoaprendizaje por parte de los alumnos (cuando estos tienen acceso libre al texto), y puede ser adaptado, transformado y modificado constantemente en función de lo que se quiere lograr en el aula y fuera de ella.

Como ya se señaló en la introducción, las observaciones para este estudio se llevaron a cabo en las clases de Comunicación Integral correspondientes al sexto grado de primaria. El sexto grado pertenece al tercer ciclo de educación primaria, en el cual, como ciclo final, se espera que los alumnos consoliden los aprendizajes adquiridos en los años anteriores. En lo que se refiere específicamente al área de Comunicación Integral, se pretende que los alumnos logren las capacidades que les permitan expresarse, leer y producir textos de diverso tipo. Ahora bien, en el contexto de emergencia educativa, se han priorizado los procesos de enseñanza y aprendizaje en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. Cada área concentra su enfoque en un eje estratégico, siendo la comprensión lectora el que se privilegia en Comunicación Integral.

A continuación describiremos las escuelas seleccionadas para el estudio, y analizaremos los usos más frecuentes de los textos observados en ellas. Finalmente, daremos cuenta de la existencia de otros textos adquiridos por las escuelas y de la relación de estas con las editoriales.

3.1. Las escuelas seleccionadas

Para realizar las observaciones de aula, se eligieron dos escuelas. Ambas funcionan en la ciudad de Lima, una en un distrito de las afueras y la otra dentro de Lima Metropolitana. Las dos escuelas cuentan con una atención adecuada del Ministerio de Educación, son de nivel primario, mixtas y tienen una población escolar relativamente homogénea en cuanto a edad, nivel socioeconómico y lengua.

La escuela de las afueras de Lima

La infraestructura de esta escuela fue remodelada íntegramente por el Instituto Nacional de Infraestructura Educativa y de Salud-INFES (es decir, con recursos del Estado) en los años noventa. Desde entonces cuenta con un área administrativa para las oficinas de dirección y secretaría, un patio alrededor del cual se ubican los salones donde funcionan los primeros grados y un edificio de tres pisos donde funcionan el resto de los niveles educativos. Asimismo, la escuela posee una sala de proyecciones de vídeo; una pequeña biblioteca con libros escolares, enciclopedias, mapas y otros materiales didácticos; y una sala de cómputo (algunas computadoras provienen del Plan Huascarán, otras fueron donaciones conseguidas por la directora). Además cuenta con desayunos escolares ofrecidos por el Programa Nacional de Asistencia Alimentaria-PRONAA, consistentes en leche y pan fortificado para todos los alumnos del centro educativo.

La escuela organiza a los alumnos en dos secciones por nivel educativo durante un único turno en las mañanas. Las aulas observadas fueron las secciones A y B del sexto grado de primaria, cada una de las cuales recibe alrededor de 38 alumnos y alumnas⁶⁰.

Además, la escuela cuenta también con el apoyo de la ONG Valle Verde que ha colaborado con la infraestructura del centro, proporciona materiales educativos y capacita regularmente a los maestros en temas relativos a la conservación del ambiente.

La escuela de Lima Metropolitana

Esta escuela funciona desde los años sesenta en lo que fue una casona antigua que fue remodelada en los noventa. En este caso, la remodelación corrió a cargo del INFES y de la asociación de padres de familia, que se mantiene muy activa en la atención de diversas necesidades de la escuela. Alrededor del patio se encuentran las oficinas destinadas a la dirección, secretaría, la sala de profesores, el kiosco y un edificio de tres pisos en donde funcionan los grados de primaria y la biblioteca que cuenta con una buena cantidad de material didáctico. Asimismo, es importante mencionar que la escuela es beneficiaria del programa de desayunos infantiles del PRONAA.

El centro educativo atiende al nivel de primaria en dos turnos: mañana y tarde. Cada turno cuenta con una sección por grado; las aulas observadas fueron la de sexto grado del turno de la mañana y la de sexto grado del turno de la tarde.

Como puede notarse, ambas escuelas pertenecen al grupo de centros educativos más atendidos por el Ministerio de Educación. Son escuelas que han participado en distintos programas de capacitación⁶¹ y que, por otro lado, cuentan con una buena infraestructura, con aulas espaciosas, amplias pizarras y carpetas dispuestas para facilitar el trabajo en grupo de los alumnos. Uno de los aspectos que más llama la atención en las aulas

⁶⁰ La escuela recibe, además, como alumnos a niños provenientes de una Aldea Infantil cercana. Algunos de estos niños forman un pequeño grupo de extraedad que se puede notar en las aulas.

⁶¹ Entre los proyectos y capacitaciones que han recibido del Ministerio de Educación, los docentes mencionaron los siguientes: Andrés Bello, Plan Huascarán, Escuela organización que aprende.

observadas se refiere a la cantidad y variedad de útiles con que se cuenta. Además de los útiles que emplean diariamente los alumnos (cuadernos, lápices, borradores, etc.), las aulas disponen de un lugar especial para almacenar los útiles que son pedidos a los padres al inicio del año escolar. Asimismo, ambas escuelas disponen de libros y material didáctico en las aulas.

3.2 Los usos más frecuentes

Las formas más recurrentes de utilizar el texto en las aulas observadas son las siguientes: para iniciar la clase, para realizar actividades de comprensión de lectura, para producir un texto tomando otro como modelo, para resolver actividades y ejercicios, y para completar información puntual en un mapa conceptual. Como veremos a continuación, estos usos no necesariamente corresponden al desarrollo de las capacidades señaladas en el currículo.

a. Para iniciar la clase⁶²

A manera de inicio de una sesión de clase, el Ministerio de Educación recomienda la utilización de estrategias pedagógicas, tales como la recuperación de saberes previos o la formulación de hipótesis acerca de lo que se va a trabajar, entre otras, que cumplen una función motivadora en el alumno y abren un espacio para interesarlo en el tema o temas que serán tratados en la sesión.

En todas las sesiones de clase observadas, el inicio de las actividades pedagógicas se dio con la lectura de textos presentes en el libro del Ministerio de Educación. Efectivamente, a partir de la lectura de un texto, es posible despertar el interés del alumno en lo que será trabajado en la sesión. Así, el texto podría ser el primer contacto de los

⁶² Las lecturas desarrolladas al inicio de la clase podrían considerarse dentro de las actividades de comprensión de lectura que trataremos en el punto siguiente; sin embargo, consideramos que es más pertinente separarlas en un acápite independiente pues cumplen un fin específico como iniciadoras de la sesión de clase.

alumnos con los contenidos de la clase. Sin embargo, como veremos a continuación, esto no es lo que ocurre en las aulas.

Las clases suelen empezar con la indicación de la profesora sobre la página que deben leer los alumnos:

“P⁶³: A ver, niños, acomódenme las carpetas. (...) ¿Ya? Página 50 de su libro”.
(OBPC2)

En algunos casos, la lectura inicial corresponde a la sección de teoría y práctica del libro. Luego de realizada la lectura, la profesora hace algunas preguntas sobre ella para después pasar a desarrollar un tema que no tiene ninguna relación con lo que se ha leído antes:

“Al llegar al aula, los alumnos estaban sentados, algunos conversaban, otros leían la página 71 del libro del MED⁶⁴. Luego de un breve lapso, la profesora pregunta:

P: ¿De qué se trata la lectura?

A1: De una niña que escribe lo que siente.

A2: Cuando la mataron dejó lo escrito.

P: ¿Y cuál es el título?

As: “Escribir para trascender”.

P: Eso significa que cuando ustedes escriben algo, nunca mueren. La lectura ha sido muy provechosa.

A continuación, la profesora pide a los alumnos que lean unos papelógrafos que ha pegado en la pizarra y entra a trabajar el tema de tildación”.

(OBPC3)

La lectura seleccionada no se retoma en ningún momento, ello hace que aparezca aislada de los contenidos que se trabajan luego en la sesión. El escaso trabajo que se realiza con

⁶³ Para todo el capítulo se seguirá esta notación:

P = Profesora

A = Alumno/a

An = Alumno/a 1, 2, etc.

As = Alumnos

⁶⁴ La página 71 corresponde a la lectura “Escribir para trascender”. En el primer párrafo se hace una introducción a la importancia de la escritura a partir de la historia de Ana Frank. Luego, se resalta la escritura como acto trascendente y, finalmente, se alude a los clásicos como escritos que han trascendido a lo largo de las generaciones.

la lectura hace que pierda, en este caso, la intención motivadora que probablemente la profesora le quiere dar al texto.

En otros casos, la maestra pide a los alumnos que lean alguno de los textos presentes en la primera sección del libro del MED (la antología literaria):

“Los alumnos se encuentran leyendo sus libros en silencio. (...) La lectura se titula *La tortuga y el gigante*⁶⁵. Luego de unos minutos, la profesora le pide a un alumno que cuente lo que ha leído. (...) Finalmente, la profesora ojea el libro, parece que busca la lectura, y dice: ‘Bueno, ahora vamos a cerrar el libro y cantar la canción *Mi Perú* porque estamos en el mes de la patria, cuando cantemos tenemos que hacerlo con el corazón lleno de emoción y alegría’”.

(OBPN3)

Al igual que en el primer ejemplo, difícilmente podría considerarse lo anterior como una estrategia que motive al alumno pues no abre el espacio para introducir el tema que se trabajará en la sesión. Se trata de una lectura que aparece descontextualizada de las actividades pedagógicas siguientes y que no activa saberes previos en los alumnos que podrían llevarlos a obtener aprendizajes significativos.

Aparentemente, las maestras no cuentan con otras estrategias para iniciar las sesiones de clase que la lectura de algún texto del libro, sin importar la continuidad que se le dé a esta a lo largo de la clase. Es muy probable que la lectura se realice simplemente como una forma de poner a los alumnos en “situación de clase”; es decir, en silencio y concentrados en la realización de una actividad específica.

Sin embargo, la lectura inicial podría responder también al contenido de la primera directiva del plan de emergencia educativa, en la cual se sugiere la lectura en clase por un mínimo de 15 minutos. De esta manera, las maestras cumplen formalmente con lo estipulado por el Ministerio de Educación, aunque de manera totalmente desarticulada con el resto de actividades planeadas para la sesión.

⁶⁵La lectura “La tortuga y el gigante” se encuentra en la página 32 del libro del Ministerio de Educación y corresponde a la sección *El placer de leer*.

Así, la lectura es el único recurso utilizado para iniciar las actividades pedagógicas, lo cual se convierte en un problema si tenemos en cuenta la forma en que se lee y la ausencia del docente como mediador entre el texto escolar y los alumnos, tal como veremos a continuación.

b. Para realizar actividades de comprensión de lectura

Otro de los usos frecuentes del libro que observamos en las aulas es para desarrollar actividades de comprensión de lectura que pueden tener lugar en diversos momentos de la sesión de clase. De acuerdo con la Guía Metodológica de sexto grado, "...leer es comprender desde el primer encuentro con el texto..."⁶⁶. Para lograr lo anterior, es necesario integrar niveles sucesivos de comprensión lectora, empezando por la lectura literal (decodificación básica de palabras y oraciones), siguiendo con la lectura inferencial (inclusión de los saberes previos del lector para hacer inferencias sobre lo que se sugiere en el texto pero no está explícito en él), para terminar con la lectura crítica (comprensión global del texto que permite tomar una postura frente a él). A lo largo de este proceso es fundamental tomar en cuenta los saberes previos del lector y su propia experiencia de interacción con el texto en cuestión.

Paralelamente, la guía sugiere una serie de modalidades de lectura que deben utilizarse según el propósito del lector, su habilidad, y la complejidad del texto⁶⁷:

- La lectura compartida consiste en que el maestro o maestra inicia la lectura de un texto en voz alta que luego es proseguida por sus alumnos por turnos.
- La lectura en voz alta se refiere a una lectura hecha solo por el maestro.
- La lectura guiada consiste en que el maestro vaya haciendo preguntas a los alumnos mientras estos leen un texto; así, los alumnos pueden ir haciendo inferencias sobre lo que leen.
- La lectura cooperativa es una lectura en grupos de dos o más alumnos que incluye comentarios y predicciones sobre lo que sigue mientras se lee.

⁶⁶ Guía Metodológica de sexto grado, op.cit., p.7.

⁶⁷ Como se verá a continuación, se trata de una clasificación algo confusa y que no parece seguir un solo criterio unificador.

- La lectura independiente es una lectura individual que se da cuando el alumno tiene las habilidades necesarias para enfrentar adecuadamente un texto.

Ahora bien, como ya hemos señalado en el capítulo anterior, la propuesta metodológica del MECEP enfatizaba el seguimiento de la interrogación de textos como el proceso central para la comprensión de los mismos. Dicho proceso –consistente en la formulación de hipótesis, la lectura individual, la interacción entre los alumnos a partir de lo comprendido en la lectura, el resumen de lo leído y la reflexión sobre aspectos lingüísticos del texto– no es desarrollado en la Guía Metodológica. Lo mismo puede decirse de los dos tipos de lectura sugeridos por el MECEP: no se trabaja en la guía ni la lectura integral (lectura total de un texto) ni la selectiva (lectura que busca información puntual).

Las actividades de comprensión de lectura que encontramos en las aulas observadas no se desprenden necesariamente de lo expuesto en la Guía Metodológica o en la propuesta del MECEP.

La dinámica que se sigue en el aula consiste en que las docentes indican los textos que los alumnos deben leer, luego de lo cual realizan algunas preguntas para verificar la comprensión de lo leído. En todos los casos observados, la lectura se hizo en alguna de las siguientes formas: en silencio y de forma individual; o en voz alta de forma individual, grupal o por turnos.

- En las lecturas realizadas individualmente y en silencio, los alumnos le anuncian a la profesora cuándo han terminado de leer. En la mayoría de los casos, independientemente de la extensión o complejidad del texto, los alumnos esperan tan solo un par de minutos para dar por concluida la lectura. A pesar de que es evidente que la mayoría no ha terminado de leer, ninguno pide más tiempo y es que una rápida mirada les es suficiente para responder a las preguntas que les hace su profesora:

“La profesora les pide a los alumnos que lean la página 50 del libro de Comunicación Integral distribuido por el MED. La lectura se titula *¿Qué es la expresión escrita?*, en ella se resalta la importancia de la producción de textos y luego se mencionan los momentos para la redacción de un texto.

P: ¿De qué se trata la lectura?

A1: De la carta.

A2: Que la carta es muy importante.

A3: Que la carta es muy importante para decir lo que queremos. Por eso es importante saber escribir.

P: Ahora se dan cuenta que con una sola leída podemos extraer.

No se realizan más preguntas sobre la lectura”.

(OBPC2)

El poco tiempo que los alumnos dedican al texto y las respuestas que dan a su profesora demuestran que no han leído ni comprendido la lectura. En esta solo se menciona la carta en la primera línea como uno de los ejemplos de expresión escrita; no se vuelve a hablar de la carta en lo que resta del texto, por lo que difícilmente podría considerarse que es el tema central de este. Aparentemente, la profesora no ha leído o no ha comprendido la lectura, pues acepta como válida la respuesta que señala que la carta es el tema central del texto⁶⁸. La recurrencia de situaciones como la anterior puede haber llevado a los alumnos a darse cuenta de que no necesitan leer todo el texto, pues con solo mirarlo –o leer el primer párrafo, como en este caso– pueden responder a las preguntas que les hace su profesora.

Ello contrasta con lo observado durante las sesiones en que se indicaba la lectura de uno de los textos de la selección *El placer de leer*, donde los alumnos sí lograban concentrar su atención en la lectura del texto:

“La profesora les pide silencio y que saquen sus libros pues hoy van a tener 20 minutos de lectura libre: ‘Cada uno escoja lo que quiere leer del libro’. Los alumnos escogen los textos de la primera parte del libro. Todos se concentran y me da la impresión de que lo están disfrutando mucho, en la clase solo se escucha el murmullo de la lectura. Mientras tanto, la profesora se sienta en su pupitre y de vez en cuando llama la atención a algún alumno que se distrae.

La maestra se pone de pie y les pregunta ‘¿Quién quiere contarnos lo que ha leído?’; nadie levanta la mano. ‘A ver, ¿quién se anima?’ Silencio... Finalmente, una alumna se pone de pie y cuenta que ha leído la lectura *El niño y la planta que daba animales*⁶⁹.

La alumna hace un relato fluido, no se olvida de ningún detalle, los demás alumnos la escuchan atentos; cuando termina, todos aplauden.”

(OBPN4)

⁶⁸ Probablemente se hubiera aceptado como válida cualquier respuesta.

⁶⁹ El nombre correcto de la lectura es *El árbol que creaba animales*. Pág. 23.

“La profesora saluda a sus alumnos y les pide que acomoden las carpetas y que saquen sus libros; les dice ‘Busquen la página 17, lean en silencio’⁷⁰. Durante varios minutos el salón queda en silencio, los alumnos están atrapados por la lectura y la profesora está ordenando unos papelógrafos en su pupitre”.

(OBPN2)

En estas situaciones, los alumnos se muestran muy interesados por la lectura, pero, al igual que en el caso anterior, las docentes no logran hacer preguntas relevantes que evidencien la comprensión lectora de los alumnos. En prácticamente todos los casos, después de preguntar por “el tema de la lectura”, se pasa a otra actividad, tenga esta relación con la lectura o no.

Ahora bien, ¿cuándo es que los alumnos se interesan en el texto? Podríamos pensar que logran interesarse en la lectura cuando el texto seleccionado les resulta significativo; es decir, cuando logran vincularse con el contenido de este atribuyéndole significado. Probablemente, en estos casos, el alumno relacione, reorganice o reconstruya la nueva información a partir de sus saberes previos. Así, algunos elementos de los textos correspondientes a la primera parte del libro – personajes, fantasías, circunstancias de la vida cotidiana– captan la atención de los alumnos, a diferencia de los textos de la segunda parte que tratan temas de gramática, ortografía y redacción con los que el alumno no logra establecer una relación directa. Para lograr que ello se torne significativo y pueda ser aprehendido sería necesaria una intermediación activa del docente, la cual no suele estar presente.

- Otro tipo de lectura es la que se realiza en voz alta. En estos casos, la profesora señala un texto y pregunta en la clase quién lo quiere leer, a lo que la mayoría de alumnos se ofrece como voluntarios. La lectura en voz alta se realiza de tres formas:
 - Lectura individual: la profesora pide a un alumno que lea todo el texto.
 - Lectura en coro por grupos: la profesora divide a la clase en grupos. Cada grupo lee en coro un fragmento del texto, por turnos.

⁷⁰ La página 17 del libro corresponde a la lectura *El viringo*.

- Lectura de varios alumnos por turnos: la profesora indica, conforme se avanza en la lectura, quién debe leer.

En estas tres variantes, los alumnos hacen un esfuerzo especial por mantener una entonación adecuada y respetar los signos de puntuación. Paralelamente, los alumnos que escuchan la lectura están pendientes de si su compañero se traba o no al leer. En muchos casos, esta preocupación hace que se distraigan del contenido de la lectura. A ello se suma, al igual que en el caso anterior, la poca relevancia de las preguntas y actividades formuladas y propuestas por la profesora. Veamos los siguientes ejemplos:

“La profesora le pide a un alumno que lea en voz alta y a los demás que sigan la lectura con la vista. Varios alumnos se intercalan en la lectura y la profesora llama a aquellos que están más distraídos. Algunos leen de corrido y con buena entonación, otros tienen dificultades y casi no se les entiende. Al terminar la lectura sobre el caballo, la profesora les pide que cierren el libro y les pregunta: ‘¿Quién me dice qué texto escribió el autor?’. Los alumnos se mantienen en silencio. La profesora continúa y señala que lo que acaban de leer es una descripción. Luego pregunta: ‘¿Por qué es una descripción?’. Los alumnos se mantienen en silencio”.

(OBPN2)

“P: En el libro en la página 7 (...) hay una *Arenga al peruano*⁷¹ (...). Primero vamos a leer y después a interpretar qué es lo que nos va a dar a entender.

¿Me han entendido?

As: Síiiiiiiii.

P: ¿Quién lo lee?

Una alumna levanta la mano y lee.

P: ¿Quién lo lee nuevamente?... ¿A ver, Diana?

Diana lee.

P: Muy bien, ¿de quién nos están hablando?

A1: De un peruano.

P: ¿Qué significa “no te humilles”?

A2: Que no se rinda.

A3: Que no se dé por vencido.

P: ¿Qué nos da a entender “forjador de un imperio”?

Los alumnos se mantienen en silencio.

⁷¹ Ministerio de Educación (2004). *Comunicación Integral 6*. Lima, p. 7.

P: ¿Qué es un forjador? Una persona frente a...

A: Un precipicio.

P: Un precipicio no es lo mismo que un edificio.

No se realizan más preguntas sobre la lectura.

(OBBC1)

Como vemos, las preguntas realizadas por la profesora a sus alumnos no se orientan a verificar la comprensión del texto. Únicamente se pregunta de manera muy vaga por el tema general del texto y por el significado de determinadas expresiones. Asimismo, al igual que en el caso anterior, las respuestas dadas por los alumnos no son trabajadas por la profesora.

En casi todas las sesiones observadas, la profesora seleccionaba un texto para su lectura, ya sea en silencio o en voz alta. Lo cierto es que una actividad que podría tener gran significado para los alumnos, ya que, como sostiene el Ministerio de Educación “La lectura es un proceso altamente educativo, que contribuye a la formación del pensamiento organizado, al desarrollo de la afectividad e imaginación y ayuda a la construcción de nuevos conocimientos”⁷², pierde todo sentido al no plantearse estrategias que faciliten la comprensión lectora. En ambos casos, los alumnos saben que no necesitan leer todo el texto para responder a las preguntas de su profesora; ello hace que se interesen únicamente por buscar el tema central de la lectura⁷³ (cualquier tema mencionado en el texto, en realidad, pues la maestra no califica las respuestas como correctas o incorrectas) o que presten más atención a la entonación, en lugar de comprender el contenido mismo del texto. A ello se suma la falta de comentarios de la profesora sobre las respuestas dadas por sus alumnos y la ausencia de estrategias para lograr que la lectura propicie aprendizajes.

Por otro lado, es necesario recalcar que, en numerosas ocasiones, la lectura se realiza tomando fragmentos de diversas secciones del libro; es decir, se leen pequeñas partes de

⁷² Ministerio de Educación (2004). Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores 2000. En: http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edu_inicial_primaria/2003/xtras/fundamentacion_III_ciclo.doc

⁷³ Esto podría responder a una distorsión de la estrategia de lectura selectiva propuesta por el MECCEP. En lugar de hacer una lectura rápida del texto para decidir qué leer con más detalle y qué no, simplemente se leen los primeros párrafos sin prestar mayor atención y se registran algunos datos sin importar su relevancia en el contexto general del texto.

distintas lecturas en vez de leer un texto de forma integral. Es más, muchas veces se desaprovecha el hilo conductor ofrecido por el texto que incluye, por ejemplo, una definición, ejemplos y actividades:

“Al iniciar la clase, la profesora le pide a un alumno ‘Lee lo que dice en la página 72’. El alumno lee el primer párrafo de la lectura, que corresponde a una breve definición de los textos narrativos. Luego la profesora le pide a una alumna que lea en voz alta la carta que está la final de la página 73”.

(OBPN3)

En el caso anterior, por ejemplo, se pasó por alto la actividad que propone el libro del MED, consistente en la identificación de la estructura de un texto narrativo a partir de un ejemplo. Igualmente, se dejaron de lado los ejemplos de diversos textos narrativos que se encontraban al inicio de la página 73, lo que podría ocasionar en el alumno la idea errónea de que existe un solo formato de texto narrativo (en este caso en particular, la carta, lo cual obviamente no es exacto en todos los casos). En suma, los alumnos no acceden a los ejemplos que proporciona el texto que, por ser cercanos a su experiencia, facilitarían su aprendizaje sobre el texto narrativo.

En síntesis, la lectura es una de las actividades principales en el desarrollo de la clase. Se lee de diversas formas en momentos distintos: no solo para iniciar cada sesión, para introducir el tema que se va a desarrollar en clase, o para realizar alguna actividad de comprensión de lectura, sino también para llenar los espacios en blanco que quedan cuando se pasa de una actividad a otra, para llenar el tiempo, para que pase la hora de clase.

En la mayor parte de las observaciones realizadas, además, el texto que se utiliza para las actividades de comprensión de lectura es el repartido por el Ministerio. El problema es que la lectura que se hace de él no parece ser muy útil para contribuir con el logro real de aprendizajes. El proceso de interrogación de textos propuesto por el MECEP para lograr la comprensión cabal de un texto no está presente. Así, pues, a pesar de que las profesoras reconocen que el texto repartido por el Ministerio de Educación podría propiciar la lectura, ellas mismas no logran involucrar a los alumnos en los procesos de comprensión lectora a los que se apunta como logro en la escuela. De esta manera, queda de lado el desarrollo de las capacidades propuestas en el currículo.

c. Para producir un texto tomando otro como modelo⁷⁴

Una de las competencias comunicativas específicas propuestas por el Ministerio de Educación para el área de Comunicación Integral, como señalábamos líneas arriba, se refiere a la producción escrita, en donde:

“... se busca que los niños construyan por sí mismos, con el apoyo del profesor y de sus compañeros, capacidades para recibir y producir, en forma crítica y creativa textos escritos de todo tipo, adecuados a sus respectivas situaciones de uso”.⁷⁵

Ahora bien, en el caso del aula esta producción se da, generalmente, a partir de la lectura de un texto. Así, las lecturas del libro se emplean como ejemplo o modelo de lo que se quiere lograr que produzca el alumno. Veamos los casos siguientes:

“Después de realizar la lectura del texto *Arenga al peruano*⁷⁶, la profesora da las siguientes indicaciones:

P: Yo les voy a dar una hoja para que hagan una arenga. No es copiar, es interpretar de acuerdo a lo que han leído.

A: ¿Como un resumen, miss?

P: Resumen no, con sus propias palabras.

La mayoría de alumnos se quedan mirando a la profesora.

P: ¿Saben qué es una arenga, no?

As: Nooooooo.

P: Se van al campo deportivo y alientan a un equipo. Eso es....dar ánimo...en este caso a un peruano.

Mientras los alumnos escriben, la profesora se pasea supervisando el trabajo. La mayoría de alumnos le vuelven a preguntar qué es lo que tienen que hacer”.

(OBBC1)

“La profesora pide a los alumnos que pasen a leer la carta que está al final de la página 73 del libro⁷⁷. Al finalizar la lectura, la profesora pregunta:

⁷⁴ A lo largo de las observaciones, no tuvimos oportunidad de ver muchas actividades de producción de textos; sin embargo, las pocas a las que asistimos tuvieron en común el ser realizadas a partir de la lectura de un texto que serviría como modelo para el nuevo texto a escribir.

⁷⁵ Ministerio de Educación (2004). Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores 2000 – Fundamentación. En: http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edu_inicial_primaria/2003/xtras/fundamentacion_III_ciclo.doc

⁷⁶ Ministerio de Educación (2004). *Comunicación Integral 6*, op. cit., p. 7.

P: Esta carta que hemos leído, ¿de qué será?

Silencio. Luego vuelve a preguntar:

P: ¿De pésame, de dolor...? Fíjense cómo, a pesar de que Grau era enemigo de Prat, le manda esta carta a su viuda; por eso es “El caballero de los mares”. Fíjense también que la carta es de 1879... ¡cuántos años han pasado y seguimos reconociendo la grandeza de Grau! Ahora nosotros vamos a trabajar una carta”.
(OBPN1)

En el primer ejemplo descrito la idea es que los alumnos escriban una arenga tomando como modelo el texto que han leído. Pero ello, como podemos notar, no resulta tan claro. Por un lado, las instrucciones dadas por la profesora resultan confusas e insuficientes. De otro lado, el texto que va a servir como modelo no ha sido analizado con los alumnos para identificar sus contenidos y estructura, y ello se nota en que ni siquiera saben cuáles son las características que su texto debe tener para que sea reconocido como arenga. Algo similar ocurre en el segundo ejemplo, pues la carta que servirá como modelo para escribir otra no es analizada; simplemente se mencionan algunos datos sobre el contexto de su producción.

En lo que concierne a la producción de textos, el MECEP recomienda el seguimiento de una serie de pasos para la redacción, desde la planificación del texto hasta su revisión y corrección, pasando por la redacción de un borrador y el intercambio de textos entre compañeros. Este mismo proceso es explicado con detalle por la Guía Metodológica de sexto grado. La actividad propuesta por la profesora, sin embargo, no refleja un manejo de dicho proceso.

d. Para resolver actividades y/o ejercicios

El libro repartido por el Ministerio de Educación cuenta con pocas actividades si lo comparamos con los libros de años anteriores y de otras editoriales, que abundaban en ejemplos, actividades y ejercicios, lo que, según las docentes, facilitaba su trabajo.

Actualmente las docentes tienen que elaborar la mayoría de ejercicios para cumplir con los contenidos que propone el texto y las capacidades establecidas en el currículo. Esta

⁷⁷ Se trata de la famosa carta del almirante Grau a la viuda del almirante chileno Prat.

carencia que encuentran las docentes se suple utilizando los pocos ejercicios que les presenta el libro y la guía del MED, y usando fotocopias (del libro del MED y de otros libros) y otros textos.

Ahora bien, como veremos en los ejemplos que siguen, las maestras respetan la secuencia que propone el libro del MED para desarrollar actividades específicas sobre un tema (por ejemplo, empezar por leer información teórica para luego realizar un ejercicio de aplicación de lo comprendido); sin embargo, no guían el proceso que debe seguir el alumno para que la actividad se desarrolle exitosamente:

“La profesora les pide a los alumnos que lean las páginas 60 y 61⁷⁸, luego les dice: ‘Les voy a repartir unas fichas⁷⁹ que van a trabajar con cuidado, teniendo en cuenta lo que van a leer’. Les entrega la fotocopia de la página 62 del texto del Ministerio de Educación y les da las siguientes instrucciones: ‘Lean e identifiquen qué tipo de texto es, luego pongan el nombre que corresponde a cada uno y finalmente peguen la ficha en su cuaderno’. Durante unos minutos los alumnos trabajan esta actividad, pero no la terminan pues la profesora les da instrucciones para pasar a otro tema (la preparación de la feria gastronómica)”.

(OBBN3)

Este ejercicio se empleó también en otra sesión, pero en este caso la profesora utilizó fotocopias de textos de otro libro para cumplir con la actividad propuesta por el libro del MED.

“Luego de leer las páginas 60 y 61⁸⁰ del texto del MED, cada grupo de alumnos debe leer el texto que ha recibido⁸¹ y reconocer a qué tipo pertenece.

P: Diana, lee el primer texto.

Diana lee.

P: ¿Qué tipo de texto es?

As: Narrativo.

P: ¿Seguros?

⁷⁸ Las páginas corresponden a la clasificación de textos que incluye textos narrativos, descriptivos, informativos, instructivos, expositivos y argumentativos. Para cada tipo textual se presenta una breve definición y un ejemplo.

⁷⁹ Las docentes llaman fichas a cualquier hoja o fotocopia con ejercicios.

⁸⁰ Ver nota 71.

⁸¹ Se trata de textos de un párrafo que han sido extraídos de una fuente distinta al libro repartido por el MED.

As: Síííííí.

P: A ver...volvamos a leer, ¿ Diana?

Diana vuelve a leer.

A1: Instructivo.

A2: Argumentativo.

P: Tenemos opiniones diferentes, tenemos que llegar a una opinión.

La profesora lee en voz alta las definiciones y va descartando las posibilidades.

As: Informativooooo.

P: Aurora, lee el siguiente.

Aurora lee.

P: ¿Qué tipo es?

A3: Expositivo.

A4: Descriptivo.

P: El tercero, a ver...Claudia.

Claudia lee.

A1: Narrativo.

A5: Expositivo.

P: Rogelio, lee de nuevo.

Rogelio lee.

As: Narrativo.

P: El cuarto texto...Jessie.

Jessie lee.

A6: Miss, es instructivo.

A1: Argumentativo.

A2: Informativo.

P: ¿Por qué argumentativo?

A3: Porque expresa ideas.

P: Vanesa, lee el último.

Vanesa lee.

P: ¿Qué es?

A2: Instructivo".

(OBBC2)

Como podemos notar, el ejercicio es el mismo. En ambos casos se le pide al alumno que identifique el tipo textual de acuerdo con la clasificación que brinda el texto del MED. En el primer caso, la profesora se limita a señalar el trabajo que deben hacer los alumnos usando la fotocopia del libro del MED y luego desarrolla otra actividad. En el segundo caso, la profesora toma los textos de otro libro y trabaja en la pizarra con los alumnos.

En los dos casos, la forma como se desarrolla la actividad no favorece el logro de la capacidad de identificación de diversos tipos textuales. En primer lugar, vemos que ninguna de las dos profesoras ha comprobado, luego de la lectura de la información teórica, que los alumnos hayan aprehendido las características de cada tipo textual. A ello se suma que las docentes no realizan ninguna explicación que facilite al alumno la comprensión del tema y le otorgue las herramientas necesarias para identificar cuál es el tipo de texto.

En el segundo caso, si bien la profesora hace un esfuerzo para que los alumnos sean los que resuelvan el ejercicio, ella es la que termina señalando cuál es la respuesta. Los alumnos contestan sin tener en cuenta las definiciones dadas, intentan adivinar. Lo cierto es que muchos de los conceptos dados para los tipos textuales pueden ser aplicados a varios de los textos propuestos en la actividad: las diferencias entre unos y otros no suelen ser tan tajantes.

En suma, a pesar del reclamo de las docentes por un libro con más actividades, su manera de desarrollar los ejercicios en la sesión de clase –sin explicaciones suficientes de la teoría, sin instrucciones claras y sin una verificación de los aprendizajes que van logrando los alumnos– parece no formar parte de una estrategia integral para el logro de determinados aprendizajes. En otras palabras, no queda claro cuál es la finalidad de incluir ejercicios, como los vistos en los ejemplos, en las clases.

e. Para completar información puntual en un mapa conceptual

Una de las actividades más frecuentes en las aulas realizadas con el libro del MED o con otros textos usados por las profesoras es la búsqueda de información puntual para llenar un cuadro o mapa conceptual. El procedimiento más usual consiste en que la maestra

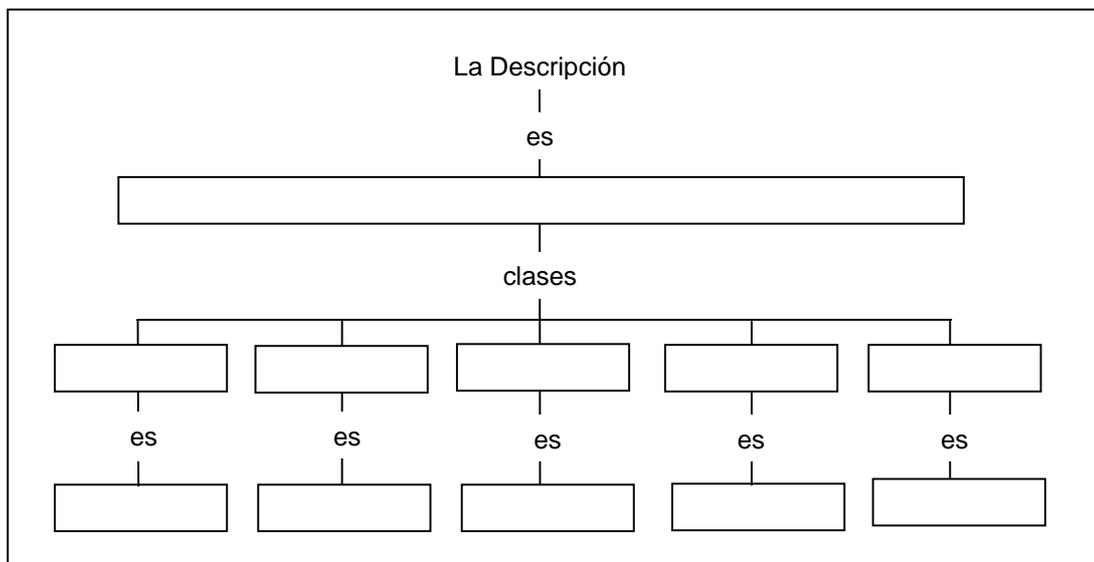
selecciona una lectura y le pide al alumno que, a partir de la información leída, complete los espacios vacíos en un mapa conceptual preparado por ella. Veamos un ejemplo:

“P: Vayan leyendo la página 94-95 de su libro⁸².

Los alumnos sacan los libros del MED y comienzan a leer, algunos juegan y conversan. Han pasado cinco minutos y la profesora pregunta:

P: ¿Ya están leyendo?... A ver... escuchen... Ahora les voy a dar otra hojita y vamos a hacer un mapa conceptual.

La profesora entrega la fotocopia de una lectura titulada *La descripción*⁸³ y escribe en la pizarra “Elabora un mapa conceptual”. Mientras tanto, la profesora grafica en la pizarra la estructura que tendrá el mapa conceptual:



⁸² El texto señalado por la profesora en el libro del MED se titula *La lectura de los textos descriptivos*. En estas páginas se explica cuál es el objeto de los textos descriptivos; para mostrar las diferentes y variadas posibilidades que existen al hacer una descripción, se incluyen varios tipos textuales (la descripción de un huaco en un libro de ciencias sociales, la descripción de una noticia en un periódico, la descripción de un artículo en un folleto de publicidad, la descripción hecha en una carta). Por otro lado, podemos notar que las cuatro páginas siguientes (96-99) también tratan el tema. Incluso, se proporcionan variados ejemplos y actividades que pueden realizar los alumnos. Sin embargo, estas páginas no fueron leídas.

⁸³La hoja entregada es la fotocopia de una lectura que define la descripción y proporciona una clasificación de tipos de descripción.

Mientras la profesora hace el mapa conceptual, les dice a sus alumnos:

P: Háganlo en cuaderno borrador y de ahí voy a revisar. Ustedes pueden combinar el libro con la lectura que les he dado, que tiene un lenguaje más bello, más literario, más hermoso. Ya, rapidito, que vamos a hacer otro trabajito”.

(OBPC1)

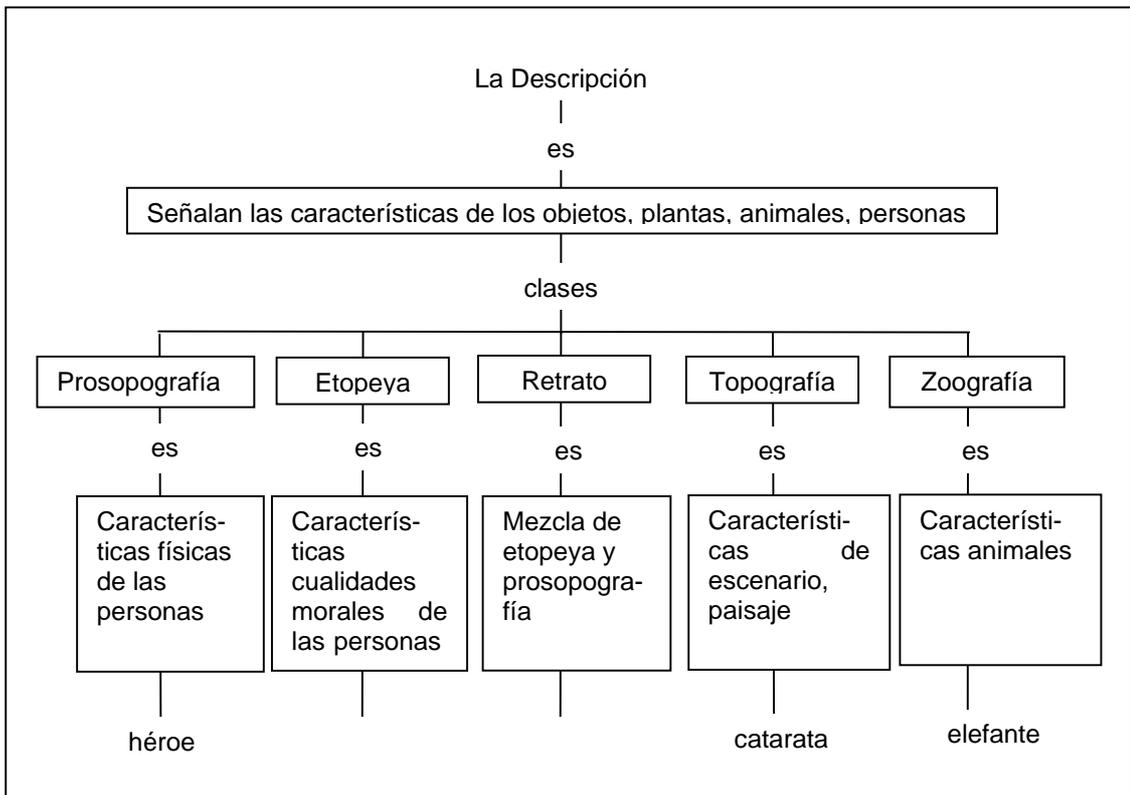
En líneas generales, en la elaboración de un mapa conceptual se identifican los conceptos más importantes y se establecen las relaciones entre ellos, lo que permite organizar y sistematizar la información sobre un tema.

En el ejemplo citado, un primer punto importante que salta a la vista es que “el esqueleto” del mapa conceptual (es decir, la estructura que indica gráficamente la relación y la jerarquía entre la información que se consignará en el mapa) es proporcionado por la profesora: los alumnos no participan de su elaboración. Así, la tarea de los alumnos se limita a ubicar en los textos la información necesaria para llenar los espacios vacíos en el mapa –en el caso del ejemplo, la definición de la descripción y sus clases.

Un segundo aspecto que llama la atención en el ejemplo propuesto se refiere a la lectura entregada por la profesora. Supuestamente, el ejercicio consiste en obtener información de las dos lecturas realizadas –tanto del libro del MED como de la fotocopia repartida que corresponde a otro libro– para completar el mapa conceptual. Ahora bien, al observar la información requerida en el mapa (los recuadros vacíos), notamos que esta puede ser completada exclusivamente a partir de la lectura del texto fotocopiado, que expone qué es una descripción y cuáles son sus clases. En el texto presente en el libro del MED no se mencionan específicamente los “tipos de descripción” sino que, más bien, se muestra al alumno la variedad de textos en los que puede encontrarse una descripción (noticia, carta, aviso publicitario, etc.), para luego proponer la estructura del texto descriptivo.

A partir de lo anterior, cabe plantear la hipótesis de que la profesora se inclina por trabajar con los alumnos sobre la base de conceptos y definiciones concretos y claramente delimitados (como los del texto fotocopiado), lo cual nos hace preguntarnos por qué considera la docente que ese es el tipo de aprendizajes que los alumnos requieren.

Una vez terminado el ejercicio, la profesora les pide a los alumnos que le dicten la información que hay que completar en el mapa conceptual y la va escribiendo en la pizarra:



Aparentemente, la relevancia del aprendizaje no se concentra en que el alumno reconozca y produzca un texto descriptivo, sino más bien en que aprenda las definiciones y clasificaciones dadas.

Finalmente, es importante mencionar que el mapa conceptual fue, en las sesiones observadas, la forma más recurrente de sistematización de la información (en una de las aulas observadas, por ejemplo, se usaron mapas conceptuales en todas las sesiones de clase). Ello hace que los alumnos, ante la insistencia en el uso de este recurso, se cansen de esta actividad:

“La profesora comienza a elaborar en la pizarra un mapa conceptual.

As: ¡Noooooo!

A1: ¡Mapa conceptual, noooooo!
A2: Es que aburre.
P: Ya, yo lo voy a llenar un poco”.

(OBPC3)

En síntesis, el libro de texto se lee en el aula como una actividad para dar inicio a la clase, para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los alumnos, para producir un texto a partir de otro, para resolver ejercicios y para completar mapas conceptuales. Todos estos usos podrían ser, en principio, positivos para lograr aprendizajes en los alumnos; sin embargo, la forma en que se actualizan en el aula presenta serias deficiencias:

- En primer lugar, el uso del texto no parece estar integrado en un diseño coherente de las sesiones de clase. En otras palabras, no queda claro cómo la lectura de textos así como la realización de actividades presentes en el libro podrían conducir al alumno a desarrollar las capacidades previstas en el currículo.
- En segundo lugar, si bien es cierto que las maestras se esfuerzan por introducir diversas estrategias de uso del texto en el aula (que incluyen el llenado de mapas conceptuales, la formulación de preguntas sobre los textos leídos, la realización de ejercicios de diverso tipo, etc.), estas se dan de manera incompleta, fragmentada y superficial.
- Finalmente, parece también que la lectura del texto se presenta como un recurso fácil para evitarle al docente la tarea de guiar el aprendizaje de los niños. El hecho de que el texto presente la información organizada y sistematizada es tomado por el docente como una condición suficiente para el aprendizaje de los alumnos. En muchas ocasiones, la lectura termina por convertirse en una estrategia fácil para llenar el tiempo de clase. Así, el rol de mediador entre el texto y el alumno que debería asumir el docente se encuentra virtualmente ausente de las aulas.

3.3 El contexto de uso

Los usos del texto que hemos descrito en el punto anterior se enmarcan dentro del contexto más amplio de lo que ocurre en el aula durante las clases. En general, a partir de todas las sesiones observadas, podemos afirmar que es sumamente difícil determinar cuál es la finalidad de la clase (qué se quiere que los alumnos aprendan), cómo se espera lograr dicha finalidad (a través de qué estrategias) y qué es lo que efectivamente aprenden los alumnos. Las actividades que las docentes proponen a lo largo de la clase (lectura de un texto, llenado de un mapa conceptual, resolución de ejercicios, cantos, trabajos en grupo, etc.) aparecen desarticuladas entre sí, como si cada una buscara cumplir con un objetivo en particular sin integrarse en la búsqueda de un logro común. Es más, por lo general, las múltiples actividades que se desarrollan en cada sesión de clase ni siquiera son completadas: se pasa de una actividad a otra constantemente y sin ninguna lógica aparente.

A lo anterior se suma que las docentes muestran severas deficiencias en su manejo pedagógico. En primer lugar, las instrucciones generales dadas por la profesora a toda la clase no suelen quedar claras. Casi siempre, es necesario que brinde explicaciones adicionales (individualmente o por grupos):

“P: Yo les voy a dar una hoja para que hagan una arenga. No es copiar, es interpretar de acuerdo a lo que han leído.

A1: ¿Cómo un resumen, miss?

P: Resumen no. Con sus propias palabras.

La mayoría de alumnos se queda mirando a la profesora.

P: Saben qué es una arenga, ¿no?

As: Nooo.

P: Se van al campo deportivo y alientan a un equipo. Eso es... dar ánimo... en este caso, a un peruano.

Parece que a los alumnos no les quedan claras las instrucciones dadas por la profesora. La mayoría le pregunta a su compañero ‘¿Cómo se hace?’. Lo que la profesora quiere es que los alumnos escriban una arenga para un peruano. Utilizó el texto como modelo para la actividad que quiere que realicen sus alumnos. Mientras los alumnos empiezan a escribir, la profesora se pasea por las carpetas. La mayoría le pregunta qué es lo que tiene que hacer y ella lo explica individualmente y con un lenguaje más coloquial. Luego de esa

explicación, los alumnos parecen haber entendido más claramente lo que tienen que hacer”.

(OBBC1)

Las explicaciones de las maestras sobre los temas tratados en la clase son casi inexistentes (incluso no se suele decir a los alumnos qué temas se trabajarán en la sesión). Cuando las profesoras exponen, no lo hacen de manera coherente ni fluida, no se plantea una idea que luego se desarrolla sino que se pasa de una a otra en un proceso tortuoso para los alumnos pues la información es casi siempre incompleta. En prácticamente ninguna de las clases observadas pudimos ver que existiera una sección de exposición de contenidos por parte de la maestra. Es más, cuando intentaban explicar un tema hacían evidentes sus dificultades para expresarse con claridad y coherencia. Incluso llamó fuertemente nuestra atención que algunos alumnos efectivamente llegaran a comprender lo que quería decir la profesora. La manera en que se trabajan los contenidos en la clase, entonces, prescinde de las explicaciones de las maestras; más bien, lo que se hace es formular preguntas literales a los alumnos sobre un texto del libro. Así, los alumnos solo repiten textualmente fragmentos de lo leído, lo cual no garantiza que hayan comprendido el tema en cuestión:

“La profesora dice ‘Ahora pasen a la página 58 y leamos en qué consiste la exploración y el análisis. En silencio, cada uno lea, tienen diez minutos’. El salón vuelve a quedar en silencio, todos leen. La profesora está revisando el cuaderno que siempre lleva con ella. Pasados los diez minutos, la profesora les pide atención y comienza a preguntar: ‘Liz, ¿en qué consiste la exploración de un texto?’ La alumna lee un fragmento del texto: ‘En identificar el tipo de texto...’ y se queda en silencio. ‘¡Muy bien!’ , le dice la profesora.

(OBBN2)

Otra de las limitaciones del manejo pedagógico de las maestras está en que no ofrecen ningún tipo de retroalimentación a los alumnos sobre su desempeño. Como se ha visto en los ejemplos a lo largo de este capítulo, al momento de realizar actividades de comprensión de lectura, las maestras aceptan cualquier tipo de respuesta como válida. Además, hacen comentarios muy superficiales sobre los trabajos realizados por sus alumnos, no corrigen sus tareas ni los ejercicios desarrollados en clase. Tampoco se hace ningún comentario (salvo un vago ‘Bien’ o ‘Muy bien’) sobre el desempeño de los alumnos en las exposiciones orales:

“Faltan 30 minutos para que termine la clase. Poco a poco, los alumnos se acercan a la profesora para enseñarle la carta que han elaborado. Parece que les gusta enseñarle sus trabajos a la profesora, pero esta pocas veces emite algún comentario sobre estos: se limita a señalar algunos errores ortográficos y a decir cosas como ‘Ya, está bien’, ‘Ya, ahora pásalo en limpio’, ‘Está bien, ya la cogistes’, ‘No te olvides de dejar sangría’.

(OBPC2)

Por otro lado, la sistematización de lo trabajado que debería darse al final de una sesión de clase a manera de cierre también se encuentra ausente. No observamos ni una sola vez que se cerrara la sesión, ni una clase en que se retomaran los contenidos trabajados al término de esta, tampoco pudimos ver que se diera espacio a un momento de reflexión final acerca de lo aprendido. Lo más cercano a una sistematización final que pudimos observar fue la copia del mapa conceptual en el cuaderno, con las limitaciones de esta estrategia que ya explicamos antes.

Al escaso manejo de estrategias para la efectiva conducción de una sesión de clase en las docentes observadas se une un exiguo dominio de los contenidos del área de Comunicación Integral. En muchas de las sesiones observadas, fue evidente que el mayor problema no era el manejo de las estrategias usadas por las docentes (en las que parecían tener cierta experiencia), sino más bien la calidad de la información proporcionada a los alumnos:

“La profesora reparte unas tarjetas con textos escritos en ellas. Luego dice:

P: Ahora me dictan los verbos. Los verbos son los que terminan en *-ar*, *-er*, *-ir*. Como son bien inteligentes y no quieren que les explique, me van a llenar un cuadro.

Grafica el siguiente cuadro en la pizarra:

Modo	Número	Persona	Género

P: Cada niño, cada grupo tiene un verbo. Yo voy a hacer uno de ejemplo: ‘amor’. El amor voy a identificarlo aquí en el modo... hemos visto el modo en abril... imperativo... era... ¡Cállate, siéntate! Así. ‘Ama’, ¿en qué modo está?

Los alumnos no escuchan la pregunta de la profesora, otros la miran y se mantienen en silencio

P: Es indicativo. Esto está en el libro (sigue llenando la tabla). Esto es un repaso, ya lo hemos hecho antes. ¿‘Ama’ está, en qué número?

A: Singular.

P: ¿Qué persona? ¿Yo ama? No. ¿Tú amas? No. ¿Él ama? Entonces está en tercera persona (la profesora responde a las preguntas que ella hace). ¿Qué género? Él ama, ella ama.

As: Femenino.

As: Masculino.

P: En este caso... en los dos. Cada niño va a hacer el cuadro con un verbo, si no lo pueden hacer ven el libro, pueden ayudarse con la página 82”.

(OBPC5)

Teniendo en cuenta, además, que se trata de profesoras de Comunicación Integral, resulta sorprendente la cantidad de errores ortográficos y de redacción que aparecían en sus escritos (se resaltan en negrita los errores más evidentes):

“La profesora escribe en la pizarra un cuadro con las reglas de acentuación (el cuadro contiene múltiples errores ortográficos y de redacción):

AGUDA	GRAVE	ESDRÚJULA
- Tienen mayor fuerza de voz en la última sílaba	- Tienen mayor fuerza de voz en la penúltima sílaba	- Mayor fuerza de voz en la antepenultima sílaba.
- Se tildan sí terminan en n s, vocales (a, e, i, o, u)	- Lleva tilde todas las letras del abecedario menos n, s y vocales	- Todas llevaba tilde sin ecepcion

(OBPC3)

Muy probablemente, lo anterior responde a serias deficiencias en la formación inicial y en servicio de las docentes, lo cual puede ser también causa importante del desconocimiento que las maestras tienen sobre las formas de usar el texto escolar de manera efectiva en el aula.

Ahora bien, también hay aspectos positivos en el contexto de trabajo en el aula que es importante resaltar. En general, la relación entre las maestras y sus alumnos fomenta un clima positivo en las aulas, que se refleja en el trato familiar y cariñoso entre ambos. Asimismo, existe una constante participación de los alumnos a lo largo de las sesiones de clase: expresan interés en responder a las preguntas de sus profesoras, no dudan en

preguntar cuando no han entendido las instrucciones, y se muestran deseosos de escuchar los comentarios de sus maestras acerca del trabajo realizado. No existe una relación rígida y vertical entre docentes y alumnos; por el contrario, las docentes fomentan el contacto directo y el trato cercano con los alumnos, lo que ocasiona que se entable un diálogo permanente en el aula.

Sin embargo, hay que mencionar que el clima positivo en el aula va acompañado de un constante desorden: es usual observar a los alumnos distraídos, conversando, jugando. Aparentemente, las profesoras no logran aún combinar las buenas relaciones con sus alumnos y el mantenimiento de un nivel mínimo de control del aula que permita a todos trabajar en un ambiente adecuado.

Otro aspecto positivo que debemos recalcar es la presencia de variados materiales educativos en las aulas observadas. Así, se cuenta con libros de texto de diversos años y editoriales, libros correspondientes a las bibliotecas de aula con que el MECEP dotó a las escuelas en años anteriores, materiales como fichas y ruletas léxicas para el área de Comunicación Integral y abundantes útiles escolares (papeles de todo tipo, papelógrafos, colores, crayolas, plumones, reglas, gomas, tijeras, etc.). Ahora bien, la profusión de útiles parece llevar a alumnos y profesoras a hacer un uso indiscriminado de ellos: los papelógrafos se escriben primero en borrador y luego se pasan en limpio, los alumnos escriben primero en un bloc de borrador y luego pasan en limpio en su cuaderno, la profesora copia en la pizarra algo que tiene copiado en el cuaderno para finalmente hacer una última copia en un papelógrafo, etc. Los útiles son utilizados también para decorar los trabajos de los alumnos: no se considera completo un papelógrafo si no cuenta con dibujos, orlas, subrayados de colores, etc. De esta manera, tanto alumnos como profesoras parecen invertir una considerable cantidad de tiempo en actividades “cosméticas” que poco o nada contribuyen al aprendizaje de los alumnos.

3.4 Otros textos

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, el libro distribuido por el MED no es el único que se utiliza en las aulas observadas. Los retrasos y las diferentes disposiciones que el MED ha dado en lo referente a la distribución de textos a lo largo de estos años han generado que los centros educativos tomen sus propias decisiones con respecto a los textos escolares. Así, además del texto de Comunicación Integral que el Ministerio de Educación repartió este año para sexto grado, las aulas observadas utilizan otro material escrito que se describe a continuación:

a) Novigramma 6

*Novigramma 6*⁸⁴ es el texto escolar distribuido por el Ministerio de Educación durante el año 2003 para el área de Comunicación Integral. Este libro permanece en un estante en las aulas de uno de los centros educativos observados y cada vez que la profesora lo indica se reparte al alumno para el trabajo en clase. El libro está estructurado, según su presentación, en ocho unidades elaboradas a partir de los contenidos y las competencias curriculares que se desarrollan con actividades, prácticas, ejercicios y cuestionarios para el alumno.

b) Expresiones Comunicativas 6

“El Magic” es el nombre que recibe en el aula el texto escolar *Expresiones Comunicativas 6*⁸⁵. Este libro, tras previa consulta a los padres de familia, se incluyó en la lista escolar para uno de los turnos en una de las escuelas observadas y fue adquirido por los alumnos. Cuenta con definiciones y lecturas para los diversos contenidos del área: ortografía, comprensión de lectura, gramática, entre otros, que son desarrollados a partir de ejercicios, preguntas y cuestionarios.

c) Las fotocopias

En ambas escuelas, las profesoras reparten a sus alumnos fotocopias de otros textos de Comunicación Integral. Generalmente, las fotocopias presentan una

⁸⁴ Novigramma 6. Lima: Ipenza, 2003.

⁸⁵ Expresiones Comunicativas 6 – Magic Book. Lima: El Comercio, 2003.

misma estructura: una primera parte teórica en la que se definen los conceptos o nociones de los contenidos a desarrollarse y una segunda parte con ejercicios y actividades diseñados a manera de juegos (crucigramas, sopa de letras, adivinanzas, etc.) para los alumnos⁸⁶.

En las aulas observadas existen también estantes que agrupan otros textos: diccionarios, cuentos y enciclopedias que, en su mayoría, corresponden a los módulos de las bibliotecas de aula entregados por el MED. Es importante mencionar que su presencia en el aula no implica necesariamente su uso: durante las observaciones no notamos que fueran utilizados en ninguna ocasión.

Las docentes coinciden en tres razones para utilizar textos alternativos al del Ministerio de Educación. La primera tiene que ver con el retraso en la distribución. Los libros repartidos por el MED llegaron a las escuelas entre los meses de mayo y julio, es decir, una vez empezado el año escolar. Ante la acostumbrada demora, los docentes optan por trabajar con otros materiales a fin de contar desde el inicio con la presencia del libro en el aula, algunos trabajan con textos anteriores o con fotocopias y otros incluyen el libro en la lista escolar de inicios de año:

“¿Cómo hacemos para hacer el pedido de libros? En la primera reunión nosotros les consultamos a los padres: ‘El Ministerio de Educación nos va mandar libros pero no hay una fecha exacta que nos llegue, puede ser que nos llegue este mes, puede ser que nos llegue a mediados. Pero nosotros queremos trabajar con textos para que refuerce el aprendizaje de los niños. ¿Ustedes están de acuerdo en que se compren textos?’. Entonces eso va a votación y entonces se firma un acta. Se hace un acta, firman los padres”.

(ENTBC)

“... tenemos mucha aceptación de los papás cuando les planteamos usar otros textos, o sea, ellos al ver que llega tarde lo del Ministerio ya quieren empezar a trabajar con sus niños otros textos”.

(ENTBN)

La segunda razón alude más bien a la principal carencia que encuentran las docentes en el libro del MED: la poca cantidad de ejercicios sumada al no poder desarrollarlos

⁸⁶ Ocasionalmente, las maestras reparten fotocopias de páginas del libro del MED que contienen actividades. De esta manera, los alumnos pueden desarrollarlas sin tener que copiarlas en el cuaderno (la fotocopia se pega en una hoja del cuaderno).

directamente en el libro. En una de las escuelas observadas, la docente afirma que utiliza con más frecuencia el libro que el MED le entregó el año pasado porque:

“Son buenos, (...) están bien trabajaditos. Es como un material, como un libro y como un texto también. Tiene algo de teoría y bastante ejercicios. (...) Porque los textos los puedo buscar de cualquiera y en cambio ejercicios, tengo que también sacar. Yo sí saco de otros libros que me parecen interesantes, y la mente usted sabe que si uno practica y practica, uno aprende. Algunos lo aprenden de repente la segunda vez, otros cuarta, otro en la primera, otro en la veinteaava, pero lo aprende”.

(ENTPC)

De igual forma, en la otra escuela encontramos que la docente prefería trabajar con otro libro, ya que este le brindaba a los alumnos la posibilidad de practicar con ejercicios los temas expuestos:

“El libro del Ministerio es lectura he visto, pero hay pocos ejercicios; en cambio en el Magic Book hay lectura, hay comprensión de la lectura, preguntas, ejercicios, es un poco más amplia. (...) se necesita, que cuando se haga una clase, se tiene que reforzar esa clase, hacer prácticas del tema que se toca, ahí es donde el chico capta más... ve más el aprendizaje del tema que se trata. Entonces, si se manda un libro del Ministerio debe de tener para desarrollar.”

(ENTBC)

Una tercera razón para preferir la elección de otro texto responde al acceso que tienen los alumnos al libro. Como sabemos, el libro distribuido por el MED se quedará en las aulas durante tres años. Ello ha llevado a que, en algunos casos, los docentes guarden los libros en el aula bajo llave por miedo a que se pierdan o deterioren. Una de las maestras entrevistadas señalaba al respecto lo siguiente:

“... si se pierde tenemos que ver la manera de recuperarlo o de lo contrario es de la responsabilidad del profesor...”.

(ENTBC)

Así, el uso del libro del MED por los alumnos se limita al momento que la profesora decide emplearlos en el aula. Además, el hecho de que los alumnos no puedan escribir o subrayar el texto, según la misma docente, restringe el trabajo. Esta situación contrasta con la de la otra escuela, en donde los alumnos parecen no haber recibido instrucciones sobre la conservación de los libros, ya que estos, un mes después de haber sido entregados, se encontraban deteriorados y pintados.

Ahora bien, estas tres razones –retraso en la distribución, carencia de ejercicios y actividades, acceso al texto– nos acercan a la idea que tienen las docentes acerca de cómo debería ser un texto escolar. Entre las características principales –y por contraposición a sus opiniones sobre el texto del MED– se mencionan las siguientes:

- El texto escolar debe estar en las aulas con anterioridad al inicio del año escolar.
- Debe ser de propiedad del alumno.
- Tiene que contener gran cantidad de dibujos y figuras, pues ello hace que el alumno se interese por el texto.
- Debe presentar suficientes contenidos para ser trabajados durante todo el año.
- Debe contener variedad de actividades y ejercicios que puedan resolverse en el libro sin la necesidad de copiarlos en el cuaderno.

3.5 La relación con las editoriales

Además de las razones que dan las docentes para explicar la presencia de otros materiales escritos en las aulas, es importante tomar en cuenta la relación que existe entre las escuelas y las editoriales: ¿cómo conocen las docentes los textos escolares que aparecen todos los años en el mercado?, ¿qué criterio utilizan para su selección?, ¿cuál es la posición del MED frente a esta situación? Estas son algunas de las preguntas que discutiremos a continuación.

La presencia de textos escolares que no son distribuidos por el MED en un gran número de centros educativos públicos del país parece ser un hecho generalizado y no una particularidad de las escuelas observadas en este estudio. Por lo general, la responsabilidad sobre la compra de libros a las editoriales recae en el docente. Ya el estudio sobre los textos escolares de primaria realizado en 1993 mostraba que, en el 80% de los casos en las escuelas estatales, los maestros son los que eligen los textos que van a utilizar en el año escolar⁸⁷. Así pues, como sostiene Rojas, a pesar de que el texto

⁸⁷ Thorne, et.al, op.cit., p.9.

involucra a docentes, estudiantes y padres de familia, únicamente el docente es el encargado de su elección⁸⁸. Ello hace que las editoriales dedicadas a la producción de libros de texto perciban a los docentes como los principales compradores de sus productos y se acerquen a ellos con ofertas de diversa índole.

En el caso de los colegios observados, la presencia de fotocopias y la existencia de otro libro en el aula evidencia que las docentes conocen el trabajo de las editoriales:

“Lo que me gusta de Santillana es que tiene los temas bien avanzados, pequeñitos y hasta con su trabajito. Así pequeñitos, pero bien trabajaditos. Corefo también se está igualando. Escuela Nueva también ha mejorado mucho sus libros, porque dos o tres años atrás no estaba tan bien. Ahora Corefo le está superando a Santillana. (...) Todos los años cambian. Y todos los años hay que estar cambiando, yo todos los años tengo ejercicios diferentes. Por ejemplo, Antonieta Ferro en un tiempo era buenísimo, pero ahora si no mejora... eso ya está como obsoleto. Parece mentira, pero todos los años cambian”.

(ENTPC)

Las docentes coinciden al señalar que conocen los libros de texto de diferentes editoriales porque estas los llevan a las escuelas, lo cual permite que las profesoras revisen el material ofrecido y seleccionen con cuál quieren trabajar:

“...Vienen las editoriales y muestran sus textos. Por ejemplo, este año nos ha mostrado Ipenza, nos ha mostrado Magic Book y otros más. Nos reunimos entre los profesores y vemos cuál libro queremos llevar este año. Lo que es Comunicación Integral llevamos Magic Book, lo que es Matemática, Ipenza. Entonces... Mira, acá hay más ejercicios, acá hay más lectura, aquí hay más razonamiento, entonces decidimos y eso lo llevamos a la reunión. Les mostramos los libros y si los padres están de acuerdo, se les hace que compren ellos independientemente, acá no se vende”.

(ENTBC)

Esta opinión es compartida por los especialistas de las Direcciones Regionales de Educación:

“Los libros de las editoriales los profes los ven desde enero y las editoriales los venden muy bien sus libros. El libro del MED llega tarde, es menos llamativo. Los maestros lo consideran malo desde el principio, sin verlo. Hay que hacer una

⁸⁸ Rojas Porras, Marta (1998). “El libro de texto: instrumento para la innovación educativa”. *Revista Educación*. Vol. 22, 1. San José: Universidad de Costa Rica, p. 123.

presentación pública de los libros, una conferencia de prensa, invitar a los docentes... Además, una vez que se han comprado textos de editoriales, los padres exigen que se trabaje ese. El del Ministerio se usa para tareas en la casa, como recurso secundario”.

(ENTE1)

Por otro lado, el Ministerio de Educación sostiene que la relación entre el centro educativo y las editoriales no involucra únicamente el ofrecimiento del texto para ser evaluado por los docentes; la venta de libros se hace en muchos casos sobre la base de comisiones ofrecidas al maestro:

“Al comienzo era abiertamente: ‘¿Y, cuánto me das?’, ‘Bueno, 10%’, ‘Pero el otro me da 15%’, ‘Bueno, te doy 12%’; era toda una negociación. Luego se han descubierto formas muy sutiles. El cobrador de la editorial va y le dice: ‘Yo te dejé 30 libros, me debes 800 soles, menos el 12%, me das 600 soles’; las editoriales inventaron sistemas como talones en los libros para cobrar. Una editorial incluía una prueba de entrada en el libro, los chiquitos llenaban la prueba de entrada y luego se cobraba en la editorial. Eso ha hecho que los profesores escojan el libro según lo que ofrece la editorial, la comisión para el profesor, lo que ofrece para el colegio (le regala una computadora, una refrigeradora para el día del maestro)”.

(ENTF2)

Al respecto, una docente sostuvo lo siguiente:

“El ofrecimiento de la editorial es que los libros que venden están más baratos que el próximo año y que ahorita están en oferta y quieren que nos inscribamos con la cantidad de alumnos. (...) Nos regalan almanques, o sea, es que son persuasivos, tratan de persuadirlo a uno”.

(ENTBN)

Entonces, la calidad de los libros no es el único factor que interviene en la selección de estos por parte de los maestros, sino también los “extras” que ofrece la editorial. Así, señalan ante los padres de familia que el texto distribuido por el MED no les sirve y respaldan la compra de otros textos. El apoyo de los padres puede ser logrado con relativa facilidad por los maestros a partir de argumentos pedagógicos (como que el libro del MED no tiene suficientes ejercicios), más aun en el contexto que hemos descrito líneas arriba de libros que llegan muy tarde a las escuelas y que no son introducidos propiamente a los maestros.

Ahora bien, hay que considerar que no siempre las editoriales ofrecen estas comisiones: son muchos los casos en los que la editorial ofrece un taller o una capacitación para que el maestro conozca su texto y la utilidad que le puede otorgar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, retomando el estudio de textos de 1993, vemos que:

“... El 92% de las editoriales realizan seminarios de actualización bajo la forma de conferencias o talleres en donde se distribuyen gratuitamente ejemplares de los textos que se quiere promocionar. (...) En la mayoría de los casos (62%) estas actividades tienen un criterio más comercial que pedagógico...”⁸⁹

Si bien es probable que la estrategia de ofrecer conferencias o talleres sea utilizada con el fin primordial de promocionar los textos –incluso podría cuestionarse la metodología y el contenido de estas sesiones–, no se puede negar que las editoriales se preocupan por que los docentes conozcan el texto que ellas ofrecen. Lo anterior pone al texto del Ministerio de Educación en notoria desventaja, ya que, como hemos visto, los docentes no lo conocen hasta bien entrado el año escolar y, por lo general, sin ningún tipo de presentación de por medio.

En síntesis, el panorama que pudimos observar en las aulas con respecto al uso de textos es desalentador. La presencia del texto en el aula y su calidad como recurso para la enseñanza y el aprendizaje no son suficientes para asegurar un uso provechoso de este, menos aun si tomamos en cuenta las múltiples limitaciones observadas en el desarrollo de las clases. En este contexto, la necesidad de contar con maestros que intermedien efectivamente entre el currículo y los aprendizajes de sus alumnos, utilizando para ello todos los recursos que estén a su disposición, se hace evidente.

⁸⁹ Thorne y otros, op.cit., p.22.

Reflexiones finales y recomendaciones

A lo largo de este estudio, nuestra mirada tuvo como eje central el uso que se les da a los textos en el aula. Para poder analizar dicho uso, fue necesario partir por conocer la política de dotación de textos escolares seguida por el Ministerio de Educación, y su relación con la reforma educativa emprendida en los noventa. Ya en el aula, nuestra mirada se amplió hacia las estrategias pedagógicas utilizadas por las maestras para desarrollar las sesiones de clase.

El actual proceso de dotación de textos escolares tuvo su origen en aquel iniciado por el MECEP como parte de una reforma integral del sistema educativo peruano. Desde un principio, dicho proceso consideró al texto escolar como un componente fundamental para lograr una mejora en la calidad de la educación, tanto así que fue el recurso pedagógico en que se concentró la mayor inversión financiera. Aun hoy el Estado continúa invirtiendo una considerable cantidad de recursos económicos en la dotación de textos a las escuelas. Sin embargo, desde sus inicios, el proceso de dotación no estuvo articulado coherentemente con los otros componentes de la reforma que apuntaban a la mejora de la calidad educativa: la introducción de un nuevo enfoque pedagógico y curricular, y la capacitación docente. Lo anterior ha dificultado que el texto se convierta en un efectivo aliado de los cambios propuestos en la reforma, y, por tanto, impacte positivamente en los aprendizajes de los alumnos.

El uso del texto no estuvo incluido en los procesos de capacitación de maestros que se dieron durante la reforma y sigue ausente en las escasas acciones de capacitación que se ejecutan actualmente. A esto se suma el reclamo de los docentes ante el vacío que encuentran en su formación inicial con respecto a la incorporación de textos escolares en los procesos pedagógicos. Pero las deficiencias en la formación de los maestros en lo que respecta a los textos escolares no se circunscriben a no haber trabajado sus posibilidades de uso en el aula; a partir de los casos observados, podemos decir que las maestras no manejan adecuadamente el lenguaje escrito: revelan problemas de comprensión de lectura, y cometen errores de redacción y ortografía. Además, tienen dificultades para expresarse oralmente en un registro formal.

En un contexto de cambio, el texto escolar debería constituirse en un recurso capaz de guiar claramente a los docentes en la puesta en práctica del enfoque pedagógico y curricular que se propone desde el Ministerio de Educación. Sin embargo, ni el libro ni la Guía Metodológica repartidos por el MED para el año 2004 parecen reflejar el currículo vigente. En efecto, nada en el libro nos hace suponer que se oriente hacia el aprendizaje activo; el texto, más bien, presenta una estructura tradicional que se aleja de lo procedimental para privilegiar los conocimientos conceptuales. De otra parte, no existe articulación explícita entre el libro y la guía, lo cual añade un obstáculo adicional al uso del texto en el aula.

Ahora bien, el texto forma parte permanente de las actividades cotidianas en las aulas observadas, pero su uso parece no responder a una lógica evidente. En general, las sesiones de clase no suelen tener una estructura clara de donde se desprenda qué aprendizajes se quieren lograr con las actividades realizadas. En muchas oportunidades, las actividades planteadas por las docentes no muestran ni articulación entre ellas ni un objetivo común. Así, a pesar de que las maestras muestran experiencia en el manejo de estrategias pedagógicas activas que podrían propiciar aprendizajes significativos en los alumnos, la forma en que estas se desarrollan en el aula limitan y hasta obstaculizan dichos aprendizajes. A ello se suman las serias dificultades evidenciadas por las maestras en el manejo de contenidos conceptuales.

Por otro lado, la recurrencia de prácticas como la lectura fragmentada, desarticulada y superficial; la ausencia de reflexión en todos los niveles; la falta de sistematización de la información; y, principalmente, la inexistencia de retroalimentación y de una actitud crítica sobre el desempeño académico de los alumnos y sobre la práctica docente (prácticas observadas no solo en las docentes sino también entre los especialistas de organismos intermedios y funcionarios del MED) restringen enormemente las posibilidades de que el texto sea usado de manera provechosa en el aula. Ahora, la estrategia de lectura fragmentada, el trabajo desde párrafos y oraciones y no desde textos completos, y el poco énfasis en la reflexión y la crítica se encuentran presentes también en el libro y la guía del MED, lo cual constituye una contradicción con el enfoque pedagógico propuesto por el MECEP.

Todo lo anterior ocurre a pesar de la buena disposición de los alumnos a participar en clase, de su gusto por el libro y la lectura, de su expectativa por recibir retroalimentación de las maestras sobre sus trabajos. Así, las docentes desaprovechan la oportunidad de constituirse en efectivas mediadoras entre los niños y el aprendizaje.

La mirada en el uso del texto nos ha permitido observar diversas aristas de lo que ocurre actualmente en el aula luego de la implementación de una serie de cambios importantes en el sistema educativo, siendo el texto el recurso central con que se dotó a las escuelas en los últimos años. Lo que puede verse hoy en las aulas parece ser el resultado de la implementación deficiente de una política educativa destinada a transformar los sistemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje en el país, combinada con la limitada formación de los maestros. Así, la introducción de un nuevo enfoque pedagógico parece haberse truncado en el manejo de ciertas estrategias de pedagogía activa por parte de las maestras, estrategias se actualizan en el aula de manera desarticulada, que priorizan aspectos formales sobre los de contenido, y que no responden a una reflexión sobre qué se quiere enseñar, cómo se enseña y qué se aprende.

En este contexto, al Ministerio de Educación le toca consolidar el enfoque curricular y pedagógico que se quiere seguir en los próximos años y decidir el rol que los textos escolares cumplirán en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recomendaciones

A partir de las reflexiones anteriores, queremos proponer una serie de recomendaciones destinadas a mejorar el proceso de dotación de textos escolares. Como condición previa a su implementación, sería aconsejable empezar por detener temporalmente la inversión en textos escolares (teniendo en cuenta que las escuelas cuentan con estos materiales) mientras se ponen en práctica las siguientes acciones:

1. Diseñar un sistema de monitoreo de los textos distribuidos durante el MECEP y en los últimos años para constatar su existencia en las aulas.

2. Elaborar un diagnóstico de los usos de los textos escolares que se dan en el aula.
3. Diseñar y poner en marcha un sistema de capacitación a docentes en el uso de textos escolares basado en los resultados del diagnóstico. Dicho sistema podría contemplar un acompañamiento sistemático a la labor del docente en el aula, que dé un lugar importante a la retroalimentación y la reflexión sobre el uso del texto como recurso para el aprendizaje.
4. Elaborar una guía metodológica (o boletines electrónicos, fascículos impresos, etc.) que guíe efectivamente a los maestros en el uso provechoso del texto repartido en el 2004, el cual estará en las aulas hasta el 2006.
5. Diseñar una política definida de dotación de textos desde el Ministerio de Educación, la cual incluya entre sus componentes la determinación del tipo de textos con que se dotará a las escuelas (en concordancia con el marco curricular y metodológico), la definición de los procedimientos administrativos a seguir, el establecimiento de un calendario de dotación, la inclusión de un sistema de monitoreo permanente.
6. Introducir el uso de textos en el currículo de formación inicial de los maestros.

Finalmente, quisiéramos recalcar la importancia de no volver a realizar una inversión considerable en la dotación de textos escolares hasta que las condiciones estén dadas para que estos puedan ser utilizados provechosamente como un recurso pedagógico que se traduzca en mejoras en el aprendizaje de los alumnos.

Bibliografía

Ames, Patricia (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: GTZ-MED.

Ames, Patricia (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: IEP, CIES -Investigaciones Breves 14.

Ávila, Alicia (1996). "Los usos reconocidos de los textos de matemáticas". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 1, nº 2, México, pp. 314-342.

Carvajal Juárez, Alicia L (2001). "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. 6, nº 12. México, pp. 223-247.

Cuenca, Ricardo (2003). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, KFW.

De Belaunde, Carolina (2004). *Del currículo al aula. Reflexiones en torno de la incorporación de lo local* (en prensa).

Diez-Martínez, Evelyn, Silvia Miramontes y Martín Sánchez (2001). "Análisis descriptivo de algunos de los contenidos del libro de texto gratuito para el alumno de primaria sobre "alfabetización económica": el caso del trabajo y las ocupaciones". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol 6, nº 12. México, pp. 263-281.

Dobaño Fernández, Palmira et. al. (2001). "Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000". En: Martha Rodríguez y Palmira Dobaño Fernández (comp.). *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena. pp. 11-31.

Flores, Isabel (2001). *Elaboración de materiales educativos con recursos de la zona: experiencia del PLANCAD*. Lima: Ministerio de Educación.

Fontaine, Loreto y Bárbara Eyzaguirre (1997). "Por qué es importante el texto escolar". En: *El futuro en riesgo*. Nuevos textos escolares. Santiago: CEP.

Gallardo, Isabel (2001). "Una aventura educativa: El uso del libro de texto hacia el siglo XXI". *Revista Educación*. Vol. 25, N°1. San José: Universidad de Costa Rica. pp. 81-93.

Gutiérrez, Juan Manuel (1994). "Uso creativo y uso reproductivo de materiales educativos textuales". En: *Auto educación*. N°42. Año XIV. Lima: Instituto de Pedagogía Popular. pp. 7-11.

Horsley, Mike. An Expert Teacher's Use of Textbooks in the Classroom (2004). En: http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%2014/Expert_teacher's_use_of_te.html

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO-Santiago.

La República (2004), 26 de enero.

David Leiva, Cecilia Cardemil, Sylvia Rittershaussen, Marcela Latorre, Enrique Rodríguez (2000). *El texto escolar: una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*. Santiago de Chile: Facultad de Educación de la PUCC, CIDE, MED.

Ministerio de Educación (2004). *Comunicación Integral 6*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2004). *Guía Metodológica sexto grado*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2004). *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores 2000 - Fundamentación*. En:
http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edu_inicial_primaria/2003/xtras/fundamentacion_III_ciclo.doc

Ministerio de Educación (2004). *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores, 2000 – Marco Teórico*. En:
http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edu_inicial_primaria/2003/xtras/marco_teorico.doc

Ministerio de Educación (2002). *Informe sobre el Monitoreo de la Distribución de Materiales Educativos 2002 - Subcomponente Materiales Educativos*. Documento interno DINEIP.

Ministerio de Educación (2000). *Construyendo conocimientos desde el aula: una experiencia con materiales educativos no impresos Perú*. Lima : Proyecto Materiales Educativos.

Ministerio de Educación (1997). *Nueva Estructura del Sistema Educativo Peruano*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (1993). *Diagnóstico General de la Educación*. Lima: Ministerio de Educación, BIRF, PNUD, GTZ y UNESCO-OREALC.

Ochoa, Jorge (1989). “Forma en qué se producen los libros de texto y sus consecuencias en el saber escolar”, En: Juan Eduardo García-Huidobro (ed.), *Escuela, calidad e igualdad: los desafíos para educar en democracia*. Lima: Tarea. pp. 83 – 101.

Pasco, Consuelo (2003). “El valor de los textos en el aprendizaje de los niños”. *Revista de educación y cultura TAREA*. num.55. Lima: TAREA Publicaciones educativas. pp. 35-40.

Perú.21 (2004), 25 de febrero.

Richaudeau, Francois (1981). *Concepción y producción de manuales escolares: guía práctica*. Paris : UNESCO.

Rodríguez, Pedro Gerardo, Laura Estrada, Nora Guadalupe Valenzuela y Adriana Hernández (1996). "La opinión de los maestros sobre los libros de texto gratuitos: tendencias y consensos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXVI. N°10. México: Centro de Estudios Educativos. pp. 13-57.

Rojas Porras, Marta. "El libro de texto: instrumento para la innovación educativa". *Revista Educación*. Vol. 22, 1. San José: Universidad de Costa Rica, 1998. pp. 119-129.

Rubial, Juan Manuel y Diego Barros (1997). "El libro de texto y sus lugares: una perspectiva sociocultural". *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 18. Buenos Aires.

Thorne, Cecilia, Diana Cordano y Sheyla Blumen (1993). *Los textos escolares de primaria en el Perú* (documento de trabajo). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-CISEPA.

Valverde, Gilbert et. al. (2002). *According to the Book: Using TIMSS to Investigate the Translation of Policy into Practice Through the World of Textbooks*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.

Vargas de Avella, Martha, Pérez Abril, Mauricio y Luis Miguel Saravia Canales. *Materiales educativos: conceptos en construcción*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Proyecto Materiales para la Educación Básica, 2001.

Vásquez, Tania y Patricia Oliart (2003). *Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa: Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar*. En: <http://www.consortio.org/cies/html/pdfs/pm0015.pdf>.

Venegas Fonseca, Clemencia. *El texto escolar: cómo aprovecharlo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 1993.

ANEXOS

Anexo 1

Códigos utilizados para el registro de la información obtenida durante el trabajo de campo

Entrevistas

Entrevista a funcionario del Ministerio de Educación 1	ENTF1
Entrevista a funcionario del Ministerio de Educación 2	ENTF2
Entrevista a especialista de organismo intermedio 1	ENTE1
Entrevista a profesora 1 de escuela 1	ENTPN
Entrevista a profesora 2 de escuela 1	ENTPC
Entrevista a profesora 1 de escuela 2	ENTBN
Entrevista a profesora 2 de escuela 2	ENTBC

Observaciones de aula

Sesión 1, escuela 1, observadora 1	OBPN1
Sesión 2, escuela 1, observadora 1	OBPN2
Sesión 3, escuela 1, observadora 1	OBPN3
Sesión 4, escuela 1, observadora 1	OBPN4
Sesión 5, escuela 1, observadora 1	OBPN5
Sesión 1, escuela 2, observadora 1	OBBN1
Sesión 2, escuela 2, observadora 1	OBBN2
Sesión 3, escuela 2, observadora 1	OBBN3
Sesión 4, escuela 2, observadora 1	OBBN4
Sesión 5, escuela 2, observadora 1	OBBN5
Sesión 1, escuela 1, observadora 2	OBPC1
Sesión 2, escuela 1, observadora 2	OBPC2
Sesión 3, escuela 1, observadora 2	OBPC3
Sesión 4, escuela 1, observadora 2	OBPC4
Sesión 5, escuela 1, observadora 2	OBPC5
Sesión 1, escuela 2, observadora 2	OBBC1
Sesión 2, escuela 2, observadora 2	OBBC2
Sesión 3, escuela 2, observadora 2	OBBC3
Sesión 4, escuela 2, observadora 2	OBBC4
Sesión 5, escuela 2, observadora 2	OBBC5

Anexo 2

Guía de entrevista a funcionarios Dirección de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) Aspectos curriculares y pedagógicos

Datos generales

- Nombre
- Profesión/ especialidad
- Cargo que ocupa
- Desde cuándo ocupa ese cargo, cómo llegó a él
- ¿Trabajó anteriormente en el MED? ¿Dónde, con qué cargo?

Los textos a elaborar y distribuir

- ¿Qué tipo de textos proporciona el MED a los colegios (textos para alumnos, cuadernos, guías pedagógicas...)?
- ¿Cuáles son los textos que se usarán este año? ¿Están disponibles? (Comunicación Integral de 6º grado).
- ¿Cuál es el propósito de cada uno de estos textos? ¿Considera el MED que tienen una incidencia clara/ medible/ directa en el aprendizaje? ¿Por qué este tipo de textos y no otros (razones pedagógicas o económicas...)?
- ¿Ha hecho el ministerio algún balance de la inversión en materiales educativos (textos escolares) luego de la implementación del MECEP? ¿Podríamos tener acceso a esta información?

Relación entre el texto y la propuesta curricular y pedagógica del MED

- ¿Cuál es la relación entre los textos y el currículo establecido por el MED? ¿Cuál es el currículo que se está utilizando actualmente?
- ¿Cuál es la relación entre los textos y la propuesta pedagógica del MED?
- ¿Podría darnos ejemplos concretos de cómo se evidencia esta relación (o la falta de ella)?
- ¿Ofrecen los textos posibilidades para su adaptación local o regional?
- ¿Ha elaborado el MED documentos con orientaciones sobre uso de textos y su relación con el currículo, la propuesta pedagógica, la diversificación curricular, o la enseñanza y el aprendizaje en general? ¿Cuáles? ¿Son usados en los colegios?

Monitoreo/ seguimiento

- ¿Cómo se aseguran que los textos sean usados en las aulas para cumplir con los objetivos pedagógicos que se han propuesto? ¿Existe algún sistema de monitoreo de uso de textos?

Maestros y textos

- ¿Considera que los maestros hacen un uso adecuado de los textos? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son sus sugerencias para mejorar el uso que los maestros hacen de los textos? (formación, capacitación...).
- ¿La dotación de textos está acompañada de capacitación de maestros para asegurar su uso más eficiente?
- ¿Existe alguna coordinación entre la DINEIP y la DINFOCAD para que a través de la formación y capacitación docente se potencie el uso del texto escolar?

Política sobre textos

- ¿Considera que existe una política integral del sector educación sobre el texto como recurso educativo?

Anexo 3

Guía de entrevista a funcionarios Dirección de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) Elaboración y distribución de textos

Datos generales

- Nombre
- Profesión/ especialidad
- Cargo que ocupa
- Desde cuándo ocupa ese cargo, cómo llegó a él
- ¿Trabajó anteriormente en el MED? ¿Dónde, con qué cargo?

Inversión

- ¿Cuánto se ha invertido este año en la dotación de textos educativos para el nivel primario de educación básica regular?
- ¿A cuánto ascendió la inversión el año pasado?
- ¿Ha hecho el ministerio algún balance de la inversión en materiales educativos escritos luego de la implementación del MECEP? ¿Podríamos tener acceso a esta información?

El proceso de dotación de textos

- ¿Podría señalar y describir los pasos que se dan para el proceso anual de dotación de textos?
- ¿Es diferente a procesos anteriores? ¿Por qué?
- ¿Cuánto dura en promedio todo el proceso? ¿Considera que es eficiente?
- ¿Quiénes elaboran los textos? ¿Qué lineamientos siguen?
- ¿Cómo se escoge a los autores?
- ¿Cómo se decide qué texto (o qué tipo de texto: libros para el alumno, cuadernos de trabajo, guías para el profesor) se va a distribuir? ¿Quién decide? ¿Cuáles son las razones de estas decisiones?
- ¿Cómo se hace la adquisición de los mismos?
- ¿Participan los maestros en estas decisiones? ¿Cómo?
- ¿Cómo es el proceso de distribución?
- ¿Qué papel cumplen los organismos intermedios en la distribución?
- ¿Cómo se monitorea todo el proceso de dotación de textos?
- ¿Qué relación se tiene con las editoriales y con la Cámara Peruana del Libro?

La política del sector

- ¿Podría hablarse de una política de dotación de textos del MED?
- ¿En qué se basa dicha política? ¿Cuáles son sus fundamentos?
- ¿Qué es lo que busca, cuáles son sus objetivos?

Anexo 4

**Guía de entrevista a funcionarios
Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD)
Capacitación en uso de textos**

Datos generales

- Nombre
- Profesión/ especialidad
- Cargo que ocupa
- Desde cuándo ocupa ese cargo, cómo llegó a él
- ¿Trabajó anteriormente en el MED? ¿Dónde, con qué cargo?

Textos y capacitación

- ¿Cuáles son los temas que forman parte del plan de capacitación anual de docentes de primaria de educación básica regular?
- ¿Incluye la capacitación el tema del uso de textos? Explique cómo se incluye y con qué objetivos.

- ¿Coordinan este plan de capacitación con la DINEIP?

- ¿Cómo es que los docentes aprenden a usar los textos escolares y la guías de manera óptima?
- ¿La DINFOCAD ha hecho algún estudio al respecto? ¿Podríamos tener acceso a esta información?

Anexo 5

Guía de entrevista a docentes

1. Información básica del docente

1.1 Datos generales

- a. Nombre
- b. Sexo
- c. Edad
- d. Centro educativo

1.2 Experiencia y trayectoria laboral

- a. ¿Dónde estudió?
- b. ¿Cuándo terminó de estudiar?
- c. ¿Cuándo ingresó a la carrera docente? ¿Cuántos años de servicio tiene?
- d. ¿Desde cuándo trabaja en este centro educativo?

2. Formación docente inicial y en servicio (capacitación y actualización)

2.1 Formación

- a. ¿Ha recibido cursos sobre el uso del texto escolar durante su formación universitaria o en el Pedagógico? ¿Cómo fueron esos cursos? ¿Qué es lo que más recuerda de ellos?

2.2 Capacitación y actualización

- a. ¿Asistió a algún curso de capacitación durante las últimas vacaciones? ¿Cuál?
- b. ¿Recibió capacitación de PLANCAD? ¿Cuánto tiempo y en qué períodos?
- c. ¿Las capacitaciones a las que asistió tocaban el tema de uso de materiales educativos? ¿Qué temas específicamente se abordaron?
- d. ¿Ha recibido alguna capacitación específica sobre el uso de textos escolares?
- e. ¿Cómo aprende a usar las guías para maestros que vienen con el texto escolar?

3. Trabajo en el aula. Incorporación del texto al proceso de enseñanza y aprendizaje

3.1 ¿Cuál es el material educativo que tiene más a la mano para su trabajo pedagógico?

3.2 ¿Utiliza libros y textos escolares en la preparación de las clases? ¿Para qué le sirven?

3.3 ¿Cuáles son las actividades que realiza en clase donde utiliza con más frecuencia los textos escolares?

3.4 ¿Elabora materiales para usar en clase creados por usted mismo? ¿Qué tipo de materiales?

3.5 ¿Utiliza recortes de prensa, otros libros, fotografías...? ¿Cómo articula el uso de estos materiales con el uso del texto?

Para buscar contenidos	
Para proponer ejercicios en clase	

Para realizar lecturas en voz alta en clase	
Para dictar conceptos	
Para proponer lecturas a los alumnos	
Para copiar dibujos	
Para que los alumnos copien contenidos	
Para proponer tareas escolares	

- 3.6 ¿Son los textos escolares un recurso imprescindible para su trabajo de enseñanza? ¿En qué aspectos encuentra que son de gran ayuda?
- 3.7 ¿Los textos son usados por los alumnos frecuentemente? ¿En qué actividades?
- 3.8 ¿Puede describir la estructura de un texto escolar? Hágalo para el libro que está usando actualmente.
- 3.9 ¿Se reúne con otros maestros para discutir sobre los textos y evaluarlos? ¿Cómo se realiza esta tarea y qué tan útil es?
- 3.10 ¿Encuentra que los textos escolares tienen fallas? ¿Cuáles son?

4. Adecuación al contexto local y al alumno

- 4.1 ¿Los contenidos de los textos escolares que utilizan usted y sus alumnos tienen relación con el contexto en el que viven? Explique.
- 4.2 ¿Los textos escolares con los que trabaja presentan posibilidades para ser adaptados al contexto local? Explique.
- 4.3 ¿Los alumnos se sienten identificados con las situaciones y personajes que se presentan en los textos escolares? Explique.
- 4.4 ¿Qué aprendizajes facilita el uso del texto escolar en los alumnos? Explique.

5. Relación entre el uso del texto y el currículo. Consolidación de la propuesta curricular

- 5.1 ¿Qué libro(s) es el que está usando, con que currículo está trabajando? ¿Por qué usa ese(esos) libro(s)?
- 5.2 ¿El texto escolar que está usando actualmente responde a la estructura curricular que está implementando con sus alumnos? Dé ejemplos concretos.
- 5.3 ¿Es el texto escolar importante para cumplir con los objetivos del currículo? ¿Por qué?

6. Preguntas complementarias

- 6.1 ¿Conoce los textos que el mercado ofrece en su área y grado? ¿De qué manera ha adquirido esta familiaridad con el mercado del texto?
- 6.2 ¿Visita regularmente las librerías para buscar nuevos títulos de textos escolares?
- 6.3 ¿Puede explicar la diferencia que existe entre un texto y otro?
- 6.4 ¿Puede establecer cuáles son las ventajas del texto que está utilizando?
- 6.5 ¿Cuál es la importancia de utilizar textos escolares en los procesos de enseñanza y aprendizaje? Dé ejemplos concretos de su experiencia.

Anexo 6

FICHA DE AULA

A. Centro educativo:

B. Breve descripción del centro:
.....
.....

C. Grado y sección:

D. Nombre del/la maestro/a:

E. Número de alumnos:

F. Breve descripción del aula:
.....
.....
.....

G. Texto(s) usados en clase
.....
.....
.....

[Indicar si se trata de libros de texto, cuadernos de trabajo, guías pedagógicas o libros de biblioteca de aula proporcionados por el MED (en qué años); textos particulares comprados por la escuela, el maestro o los alumnos. Indicar también qué usan los alumnos y qué los maestros, en caso de haber diferencias]

H. Breve descripción sobre el uso de los textos (los alumnos los llevan a sus casas, se guardan en el aula o en la escuela, etc.)
.....
.....
.....

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA

Colegio: **Aula:** **Profesor:**

Semana nº **Observación nº**

Fecha, hora y duración de la clase:

Duración de la observación:

Nombre de la observadora:

¿Cómo y con qué finalidad se incorpora el texto en la práctica docente?

El maestro:	Momento de la clase (primer, segundo o último tercio)	Contexto (qué se estaba haciendo previamente)	Indicadores/ Evidencias (qué dice o hace)
1. Usa el texto como medio de consulta (de contenidos, actividades, métodos...)			
2. Usa el texto para hacer especificaciones (sobre objetivos, temas, métodos)			
3. Usa el texto para motivar a los alumnos			
4. Organiza su clase según la secuencia del texto			
5. Lee el texto en voz alta/ hace una lectura guiada (comentada) del texto			
6. Usa las ilustraciones para explicarlas o complementar su clase			
7. Realiza una preparación o repaso del vocabulario			

8. Usa el texto para dictar fragmentos			
9. Copia (en la pizarra) fragmentos del texto			
10. Usa el texto para indicar actividades a realizar en el aula			
11. Usa el texto para ampliar los temas tratados en clase			
12. Usa el texto para realizar actividades complementarias (de afianzamiento, transferencia)			
13. Usa el texto para evaluar a los alumnos			
14. Usa el texto para indicar tareas para la casa			
15. Observa cómo usan el texto los alumnos			
16. Usa el texto para proponer temas para la discusión o crítica			
17. Usa el texto para criticarlo o para criticar el currículo			
18. Otros			

El maestro pide a los alumnos que realicen las siguientes actividades:	Momento de la clase	Contexto	Indicadores/ Evidencias (qué dice o hace) y finalidad de la actividad
19. Copia de fragmentos			
20. Copia de dibujos			
21. Búsqueda de información puntual			
22. Lectura en voz alta (individual o grupal)			
23. Lectura silenciosa			

24. Memorización de fragmentos del texto			
25. Realización de actividades individuales			
26. Realización de actividades grupales			
27. Realización de actividades que involucren análisis / síntesis			
28. Realización de actividades que involucren investigación			
29. Realización de actividades diversas para llenar el tiempo			
30. Otros			

¿Realiza el maestro una adaptación o adecuación del currículo al contexto local? ¿Participa el texto de dicha adaptación?

El maestro no adapta/ adecua el currículo ni el texto al contexto local.....

El maestro adapta el currículo/ el texto al contexto local a través de:	Momento de la clase	Contexto	Indicadores/ Evidencias (qué dice o hace)
1. Comparaciones			
2. Explicaciones			
3. Ejemplificaciones			
4. Discusiones			
5. Establecimiento de relaciones			
6. Formulación de preguntas			

7. Uso de otros recursos locales			
8. Uso de lenguaje local			
9. Los alumnos incorporan lo local en el aula			
10. Otros			

¿Cómo relaciona el maestro el uso del texto con la propuesta pedagógica y curricular del MED?

El maestro:	Momento de la clase	Contexto	Indicadores/ Evidencias (qué dice o hace)
1. Usa el texto como único recurso			
2. Usa el texto como uno de varios recursos			
3. Considera el contenido del texto como incuestionable			
4. Define el currículo a partir del texto			
5. Toma decisiones sobre diseño/ conducción de clases a partir del texto			
6. Manifiesta sus expectativas sobre el aprovechamiento del texto por parte de los alumnos			
7. Evidencia comprensión de las instrucciones/ contenidos del texto			
8. Evidencia incomprensión de las instrucciones/ contenidos del texto			
9. Otros			

Anexo 7

GUÍA DE ANÁLISIS DE TEXTOS ESCOLARES

I. DATOS BIBLIOGRÁFICOS

Título	
Autor	
Editorial	
Año	

II. CRITERIO O INDICADOR

1. ASPECTOS TÉCNICOS (referentes a la calidad gráfica del texto)

A. Presencia de Ilustraciones

Inclusión de variedad de ilustraciones (láminas, dibujos, pinturas, fotografías) a color		
Contienen información organizada en mapas, cuadros, tablas, diagramas, etc.		

B. Pertinencia de Ilustraciones

Las ilustraciones son pertinentes a los temas o información desarrollados, ejemplificándolos, ampliándolos.		
Las ilustraciones, mediante diversas técnicas, propician el desarrollo de habilidades (comprensión visual, vocabulario, etc.)		
Las ilustraciones presentan situaciones reales, no estereotipadas.	*	
Las ilustraciones incluyen variedad de elementos de distintas regiones del país.	*	
Las ilustraciones propician la afirmación de valores (ciudadanía, democracia, no son discriminatorias, etc.)	*	

C. Diagramación

Organización interna clara y completa (índice, títulos, subtítulos, paginado)		
La diagramación ayuda a distinguir entre los tipos de contenidos (actividades, definiciones, reglas)		
La diagramación presenta tipos y tamaños de letras legibles.		
La diagramación motiva la lectura y facilita la comprensión de la información.		

D. Manejo

El tamaño y peso del texto contribuye a su manejo en el aula.		
La calidad del volumen (carátula, costuras, paginado) es durable.		

II. CONTENIDOS (información)

A. Enfoque curricular

Desarrolla los contenidos propuestos en el Diseño Curricular	**	
--	----	--

B. Rigurosidad en los contenidos

Los contenidos presentan información actualizada y novedosa.		
--	--	--

C. Inclusión en los contenidos

Los contenidos recogen la diversidad cultural	*	
Los contenidos propician la afirmación de valores (ciudadanía, democracia, no son discriminatorias, etc.)	*	

D. Características de los contenidos

Las teorías, reglas, postulados, tesis están debidamente explicadas (facilitan la comprensión y/o aplicación).		
Los contenidos permiten la reelaboración o la adquisición de nuevos conocimientos.		
Los contenidos presentan diversas fuentes (bibliografía, páginas webs, etc).		

E. Relevancia y funcionalidad de los contenidos

Los contenidos son relevantes y funcionales para el docente		
Los contenidos son relevantes y funcionales para el alumnos		

III. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

A. Estrategias y técnicas cognitivas

Articulación entre objetivos, contenidos y actividades		
Presentan sugerencias de estrategias de enseñanzas		
Favorece en los estudiantes el desarrollo de las competencias propuestas en el currículo (análisis, deducción, opinión, comparación, clasificación)	**	

Desarrolla explícitamente estrategias cognitivas (atención, recuperación, adquisición)		
Propicia diversas formas de investigación, recojo, selección y organización de la información (resúmenes, cuadros, fichado, mapas, etc.)		

B. Actividades

Las actividades pueden ser practicadas en cualquier contexto y adaptándose a las características de los estudiantes y docentes de contextos diferentes.	*	
Las actividades favorecen la construcción de los aprendizajes desde la vinculación de los contenidos a las diferentes experiencias y realidad de estudiantes y docentes	*	
Las actividades promueven el uso de diferentes recursos (fuentes de información oral y escrita, materiales didácticos y otros).		
Las actividades promueven espacios diferentes de trabajo.		

IV. LENGUAJE

A. Comprensión de lectura

Promueve el uso de técnicas de comprensión lectora: lectura simultánea o parafraseo, lectura continua, lectura imaginada, entre otras.		
Promueve la comprensión lectora en el nivel de literalidad: captación del significado de palabras, oraciones y párrafos, captación de detalles, secuencia de sucesos con precisión espacio y tiempo.		
Promueve la comprensión lectora en los niveles de retención, organización e inferencia: discriminación de la idea principal de un texto y de las ideas secundarias en relación con la principal, las relaciones causa-efecto, la deducción de conclusiones, entre otras.		
Desarrolla estrategias metacognitivas de comprensión lectora: planificación (¿qué sé de esto?, ¿para qué voy a leer?, ¿qué estrategias usaré?), supervisión (¿estoy		

comprendiendo lo que leo? ¿por qué no comprendo?), evaluación (¿qué comprendí, qué no y por qué?)		
---	--	--

B. Vocabulario

El vocabulario es adecuado para la edad del niño.		
Se asegura que el vocabulario es comprendido por los estudiantes y/o docentes de secundaria de centros educativos públicos de las diferentes regiones del Perú	*	
El lenguaje corresponde al castellano estándar, con gramática, ortografía y sintaxis correctas.		
La redacción es ágil.		
El vocabulario nuevo o propio del área es acompañado de su significado en el texto o las ilustraciones.		
Presenta muestras de lenguaje coloquial y/o de diversas partes del Perú.	*	

* Criterios relacionados a:

- variable: Adecuación del material escrito al contexto del alumno
- indicador: El texto ofrece posibilidades para ser adaptado

** Criterios relacionados a:

- variable: Relación entre el uso del texto y la propuesta pedagógica del Ministerio de Educación
- indicador: En qué forma responde el uso que maestros y alumnos hacen del texto a la propuesta pedagógica del Ministerio de Educación.