

Recursos desarticulados

El uso de textos en la escuela pública

Mariana Eguren
Carolina de Belaunde
Natalia González



Colección *mínima*

RECURSOS DESARTICULADOS

EL USO DE TEXTOS EN LA ESCUELA PÚBLICA

Recursos desarticulados

El uso de textos en la escuela pública

**Mariana Eguren
Carolina de Belaunde
Natalia González**

Esta investigación fue posible gracias al auspicio del Consorcio de Investigación Económica y Social - CIES

© Instituto de Estudios Peruanos, IEP
Horado Urteaga 694, Lima 11
Telfs.: [511] 332-6194 / 424-4856
Fax: 332-6173
E-mail: publicaciones@iep.org.pe

ISBN: 9972-51-135-9
ISSN: 1019-4479

Impreso en el Perú
1a. edición, noviembre del 2005
700 ejemplares

Hecho el depósito legal
en la Biblioteca Nacional del Perú: 2005-8055

Registro del proyecto editorial
en la Biblioteca Nacional: N.º 11501130500684

Foto de Portada: Carmen Montero

MARIANA EGUREN

Recursos desarticulados: el uso de textos en la escuela pública. Mariana Eguren, Carolina de Belaunde y Natalia González.- Lima, IEP, 2005. — (Colección Mínima, 58)

TEXTOS ESCOLARES / EDUCACIÓN PÚBLICA / POLITICA
EDUCATIVA / EDUCACIÓN PRIMARIA / PERU

W/05.01.01/M/58

MARIANA EGUREN estudió lingüística en la Pontificia Universidad Católica del Perú y luego obtuvo una maestría en Educación en la Universidad de Pensilvania, EEUU. Actualmente, es investigadora del Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

CAROLINA DE BELAUNDE estudió Historia en la Pontificia Universidad Católica del Perú y se desempeña, en la actualidad, como investigadora de temas educativos en el Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

NATALIA GONZÁLEZ estudió Historia en la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga donde también ejerció la docencia en la (acuitad de Ciencias Sociales. Sus trabajos de investigación han sido recogidos por el Foro Educativo y el Ministerio de Educación. Actualmente se desempeña como investigadora del Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. LA POLÍTICA DE DOTACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES EN EL PERÚ: UN DIAGNÓSTICO DE LOS ÚLTIMOS AÑOS	15
El Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa-MECEP	16
Luego de los textos escolares del MECCEP: los procesos de dotación 2003 y 2004	22
¿Por qué invertir en materiales educativos?	26
La importancia del monitoreo: qué está ocurriendo y cómo puede mejorar	27
Conectando las piezas: ¿se capacita a los docentes en el uso de textos?	29
La capacitación en el uso de textos hoy	33
¿Existe una política de dotación de textos escolares en el Perú?	35
2. MATERIALES, CURRÍCULO Y ENFOQUE PEDAGÓGICO: EL TEXTO Y LA GUÍA METODOLÓGICA DEL AÑO 2004	37
El texto de Comunicación Integral de sexto grado	37
La guía metodológica de sexto grado	52
La articulación del libro, la guía y el currículo	60

3. CAPACITACIÓN EN USO DE TEXTOS PARA EL AÑO 2004: EL TALLER PARA LOS ESPECIALISTAS DE LAS DIRECCIONES REGIONALES	65
El taller de Comunicación Integral	66
¿Qué se logró (y qué no) con el taller?	82
4. OBSERVANDO EL TEXTO EN USO	91
Las escuelas y sus maestras	97
Usos del libro de texto, currículo y enfoque pedagógico	131
El contexto de uso	142
REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES	147
ANEXOS	153
1. Análisis del libro de comunicación integral de sexto grado (2004) según las competencias y capacidades que desarrolla	155
2. Fichas informativas de los centros educativos observados	165
BIBLIOGRAFÍA	173

INTRODUCCIÓN

ENTRE 1996, año en que se inicia a la implementación de Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria-MECEP, y el 2004, cuando se realiza el presente estudio, las escuelas públicas del Perú reciben un conjunto de libros entregados por el Estado a través del Ministerio de Educación. Paradójicamente, y a pesar de la importante inversión que lo anterior supone, el Estado peruano no parece tener claridad con respecto a cómo dichos libros son usados, con qué finalidad se incorporan al trabajo en el aula, o cuál es el impacto que tienen en el aprendizaje de los alumnos o en la calidad de enseñanza de los profesores.

En vista de lo anterior, 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 principalmente al hecho de que el gasto del Estado peruano en material educativo escrito (textos escolares, cuadernos de trabajo, guías metodológicas, etc.) constituye un componente permanente del presupuesto educativo, a pesar de no existir una política definida al respecto.

Con la intención de proporcionar alguna información que pudiera servir como punto de partida para el establecimiento de una verdadera política de dotación de textos escolares en el Perú —prácticamente la única inversión permanente del Estado en aspectos propiamente pedagógicos del sistema

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

Específicamente, nos propusimos 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 establecidos desde el Ministerio de Educación y adaptados a las necesidades y prioridades del centro educativo.

Para llevar a cabo una investigación de este tipo, consideramos pertinente desarrollar un estudio cualitativo 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 Lima que deberían caracterizarse por contar con una adecuada atención del Estado, entendiendo por esta la presencia de variados insumos para el desarrollo de la tarea educativa proporcionados por el Ministerio de Educación tales como dotación de 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 estuviera caracterizado por la precariedad, aunque esto no implicara 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 debido a la necesidad de trabajar con textos en dicha área, en tanto su finalidad es consolidar las habilidades de comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes. 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 1996.

En total, se observaron veinte sesiones de clase: cinco 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 cualitativo de orientación etnográfica 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.

La revisión bibliográfica de estudios sobre textos escolares nos mostró la importancia que se les asigna a estos como insumos para el aprendizaje en todo el mundo. Por otro lado, 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* en el aula no ha sido motivo de numerosas investigaciones.

Paralelamente al acercamiento teórico a los posibles usos del texto en el aula, nuestro trabajo incorporó el análisis de las iniciativas de dotación de textos emprendidas por el 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 obser-

vamos las acciones de capacitación sobre uso de textos organizadas por el MED. Por otro lado, desarrollamos un detallado análisis del texto de Comunicación Integral de sexto grado así como de la Guía Metodológica correspondiente al mismo año.

La siguiente etapa de nuestro estudio consistió en el trabajo más etnográfico. 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 en el estudio.

El estudio está estructurado en cuatro capítulos. El primero explora los procesos de dotación de textos del Ministerio de Educación desde los inicios del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa hasta el año 2004. 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. A continuación, nos adentramos en las acciones de capacitación sobre uso de textos organizadas por el MED; es decir, la forma en que este espera que los textos lleguen a las escuelas y sean usados en ellas. El cuarto 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 sobre el uso de textos y su relación con los procesos de dotación y capacitación.

En síntesis, este trabajo nos muestra que el libro de texto forma parte permanente de las actividades escolares cotidianas; sin embargo, su uso no parece estar incorporado de forma sistemática en ellas. Aparentemente, la inserción del texto escolar en el aula no resulta de una reflexión sobre las

implicancias de la práctica pedagógica de cada docente en el aprendizaje de los alumnos. En general, 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 parecen incluso dificultar dichos aprendizajes en algunas ocasiones.

Lo anterior no debería sorprendernos si tomamos en consideración que el uso del texto escolar es un tema que no se trata prácticamente en ninguna etapa de la formación profesional de los maestros, ni durante su formación inicial en universidades o institutos ni en los diversos talleres de capacitación a los que asisten mientras se encuentran ejerciendo ya como docentes. Por otro lado, parece además que el Estado ha preferido limitarse a la periódica distribución de libros a las escuelas antes que diseñar una verdad era política de dotación de materiales educativos, con toda la complejidad que esta implica.

Este estudio surgió de la preocupación por la educación que ha manifestado siempre el Instituto de Estudios Peruanos. Quisiéramos agradecer a nuestros compañeros y, en especial, a las investigadoras del área de educación por su aliento, sus comentarios y críticas a lo largo de nuestro trabajo.

No podemos terminar esta presentación sin expresar nuestro agradecimiento a los alumnos y maestras que nos permitieron entrar a sus aulas y participar de sus labores cotidianas, y a los funcionarios del Ministerio de Educación que accedieron a concedernos entrevistas a pesar de sus recargadas labores.

Finalmente, queremos dedicar este libro a Lucas.

**LA POLÍTICA DE DOTACIÓN
DE TEXTOS ESCOLARES EN EL PERÚ:
UN DIAGNÓSTICO DE LOS ÚLTIMOS AÑOS**

EL LIBRO DE TEXTO ha estado presente en las aulas, en diversas formas, desde los inicios de la institución escolar. En la actualidad, la dotación de textos a las escuelas constituye parte casi obligada de cualquier política educativa integral en tanto el texto es concebido como un valioso instrumento para el aprendizaje de los alumnos y una importante ayuda para los maestros a la hora de diseñar y poner en práctica sus clases.

La inversión de los Estados en textos escolares empezó a ser un tema recurrente de la investigación educativa a partir de la década de los ochenta. La mayor parte de estos estudios coincidía en señalar la conveniencia de invertir en materiales educativos, pues su disponibilidad en las aulas parecía constituir uno de los principales factores de influencia positiva en el rendimiento de los alumnos.

En efecto, la dotación de textos escolares se ha convertido en muchos países en la única inversión permanente desde el Estado en aras de mejorar la calidad educativa. Particularmente en aquellos países que no cuentan con un elevado presupuesto para el sector educación, el relativo bajo costo de los libros así como su alta visibilidad ante la opinión pública los hace ser una opción muy atractiva como componente de la política educativa.

A pesar del consenso existente sobre el impacto de los textos escolares en el aprendizaje, la investigación educativa

parece no haberle dado la suficiente importancia a estudiarlos como elementos que forman parte de un sistema que incluye otros componentes, tales como la gestión de los procesos de dotación, el monitoreo de la existencia y uso de textos en el aula, así como la capacitación de maestros en el aprovechamiento de estos recursos.

De hecho, el uso de los textos es un factor fundamental para determinar la conveniencia de dotar a las escuelas de ellos con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Si el texto no es integrado de manera coherente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (es decir, en concordancia con los objetivos de aprendizaje planteados por el maestro dentro de un marco curricular y metodológico determinados), difícilmente podrá lograr convertirse en un aliado de maestros y alumnos en el quehacer pedagógico.

Dicho lo anterior, ¿cómo podría calificarse la política de dotación de textos escolares en el Perú en las últimas décadas? ¿Existe una política como tal? Para responder esta pregunta quisiéramos detenernos en las particularidades de los procesos de dotación de materiales educativos que se dieron entre 1996 y el año 2004.

EL PROGRAMA DE MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA-MECEP

Entre la segunda mitad de la década de los ochenta e inicios de los noventa, el principal material educativo presente en las escuelas peruanas estaba constituido por textos de tipo enciclopédico en los cuales podía encontrarse información de todos los cursos del currículo. Según un estudio elaborado por Thorne *et al.* (1993) sobre la situación del mercado editorial de textos escolares en el Perú, los materiales en cuestión se caracterizaban por fomentar la memorización y el parafraseo de información puntual y no les proporcionaban a los alumnos

oportunidades para establecer relaciones entre los datos presentes en el libro y sus propios conocimientos y experiencias. De esta manera, los libros de texto no se constituían en recursos que propiciaran el desarrollo de un pensamiento crítico ni de una actitud emprendedora con respecto al conocimiento: los alumnos no se hacían partícipes de su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta la situación de los textos escolares, entre otros importantes problemas de la educación peruana que analizaba el *Diagnóstico General de la Educación* (Ministerio de Educación, 1993) se consideró la inclusión de una dotación de materiales educativos dentro del programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP) que se iniciará en 1995 con financiamiento externo.

El MECEP estuvo subdividido en tres componentes: mejoramiento de la calidad, modernización de la administración, e infraestructura educativa.¹ 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 todo 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 diferente de entender lo que ocurre en el aula y se centró básicamente en perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje, es decir, en la conceptualización del proceso de aprender 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.²

-
1. Muchas de las reformas educativas auspiciadas por el Banco Mundial incorporaron estos mismos tres componentes; no se trató de una particularidad del caso peruano.
 2. Al respecto pueden verse los trabajos de Ames (2004); Cuenca (2003); de Belaunde (2005).

El subcomponente de consolidación curricular se encargó de diseñar e implementar un nuevo currículo en las aulas de primaria. El nuevo currículo se organizaba alrededor del desarrollo de *competencias* (divididas en cuatro áreas curriculares) en lugar de los tradicionales objetivos. Por otro lado, la idea de la reforma era también lograr un currículo más flexible, que se adecuara a la característica diversidad del Perú.

Por su parte, el subcomponente de capacitación docente se concentraría en desarrollar en los maestros de primaria las competencias necesarias para dominar métodos de enseñanza centrados en los alumnos.

El subcomponente de materiales educativos contemplaba la dotación de cuadernos de trabajo y libros de texto para los alumnos, guías pedagógicas para los docentes, libros para bibliotecas de aula, así como materiales didácticos de diverso tipo para todas las áreas curriculares.

Los materiales que componían la dotación debían mantener correspondencia con el nuevo enfoque pedagógico, lo cual los convertía en un elemento fundamental en el éxito de la reforma, así como en un serio desafío para maestros y alumnos, quienes estaban habituados a tratar con materiales más convencionales.³

En lo que respecta a la cantidad de materiales distribuidos durante los años de funcionamiento del MECEP,⁴ y a la inversión que estos significaron, veamos las cifras de los cuadros 1, 2 y 3.

3. Destacan en este aspecto los cuadernos de trabajo y, entre ellos especialmente los *Minka* del área de Comunicación Integral. Estos materiales buscaban que el alumno fuera construyendo sus aprendizajes .autónomamente y de manera progresiva, a diferencia de los textos tradicionales que solían seguir una secuencia de tipo expositiva.
4. El programa MECEP funciona entre 1995 y 2002, pero la primera dotación de materiales educativos se da en 1996; es decir, el MECEP dotó de materiales a las escuelas peruanas durante siete años.

Cuadro 1
CANTIDAD DE MATERIALES DISTRIBUIDOS DURANTE EL MECEP

Indicadores	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Textos escolares	744,141	-	-	301,526	-	454,530	-
Cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática	744,141	-	4,085,105	6,264,299	7,248,460	8,110,230	7,727,040
Guías para el docente de Comunicación Integral y Lógico Matemática	-	-	193,913	296,677	363,510	420,570	413,950
Módulos de biblioteca de aula	-	55,672	64,291	52,277	67,622	-	-
Módulos de material didáctico	-	55,672	-	59,124	-	67,620	-

FUENTE: MED 2004

Cuadro 2

INVERSIÓN EN MATERIAL EDUCATIVO DURANTE EL MCEP (SOLES)

Indicadores	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Textos escolares	1,149,619	-	-	304,563	2,029	563,532	-
Cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática	807,924	-	4,435,257	7,083,959	7,878,490	8,805,393	6,309,154
Guías para el docente de Comunicación Integral y Lógico Matemática	-	-	107,729	169,356	201,507	233,650	-
Módulos de biblioteca de aula	-	2,037,087	3,263,314	1,510,883	2,971,106	-	-
Módulos de material didáctico	-	5,294,436	58,096	6,234,846	67,760	6,745,473	-
Total	1,957,543	7,331,523	7,864,396	15,303,607	11,120,891	16,348,047	6,309,154

Fuente: MED, 2004

Cuadro 3

INVERSIÓN EN MATERIAL EDUCATIVO DURANTE EL MCEP (DÓLARES)

Indicadores	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Textos escolares	4,023,666	-	-	1,065,970	7,101	1,972,362	-
Cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática	2,827,735	-	15,523,399	24,793,856	27,574,715	30,818,874	22,082,040
Guías para el docente de Comunicación Integral y Lógico Matemática	-	-	377,053	592,744	705,273	817,775	-
Módulos de biblioteca de aula	-	7,129,806	11,421,600	5,288,090	10,398,870	-	-
Módulos de material didáctico	-	18,530,525	203,334	21,821,963	237,159	23,609,154	-
Total	6,851,402	25,660,331	27,525,386	53,562,623	38,923,118	57,218,165	22,082,040

Fuente: MED, 2004

**LUEGO DE LOS TEXTOS ESCOLARES DEL MECEP:
LOS PROCESOS DE DOTACIÓN 2003 Y 2004**

Para el año 2003, el financiamiento externo del MECEP había finalizado, por lo cual se empezaron a usar recursos del tesoro público para cumplir con la dotación de materiales impresos a las escuelas. Teniendo en cuenta las limitaciones presupuestales, ese año se distribuyen libros de texto para todas las áreas curriculares, pero ya no se reparten cuadernos de trabajo, guías para los docentes, libros para las bibliotecas de aula o materiales didácticos:

Cuadro 4
CANTIDAD DE MATERIALES DISTRIBUIDOS EL AÑO 2003

Indicadores	Número
Textos escolares	10,108,080
Cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática	-
Guías para el docente de Comunicación Integral y Lógico Matemática	-
Módulos de biblioteca de aula	-
Módulos de material didáctico	-
Total	10,108,080

Fuente: MED, 2004

- Las editoriales seleccionadas fueron Burño, Quipu, Noceda, Los Renacentistas, Carvajal, Ipenza, Santillana, Brasa, Escuela Nueva, Lumen y Vicens Vives.

Cuadro 5
INVERSIÓN EN MATERIAL EDUCATIVO EL AÑO 2003 (SOLES)

Indicadores	Número
Textos escolares	13,856,480
Cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática	-
Guías para el docente de Comunicación Integral y Lógico Matemática	-
Módulos de biblioteca de aula	-
Módulos de material didáctico	-
Total	13,856,480

FUENTE: MED, 2004

Cuadro 6
INVERSIÓN EN MATERIAL EDUCATIVO PARA EL AÑO 2003 (DÓLARES)

Indicadores	Número
Textos escolares	48,497,681
Cuadernos de trabajo de Comunicación Integral y Lógico Matemática	-
Guías para el docente de Comunicación Integral y Lógico Matemática	-
Módulos de biblioteca de aula	-
Módulos de material didáctico	-
Total	48,497,681

FUENTE: MED, 2004

Además de las restricciones de presupuesto, el MED se enfrentó a la necesidad de realizar una convocatoria para adquirir prototipos de nuevos textos: sus derechos de propiedad sobre los materiales en uso habían caducado ya. Luego de una serie de marchas y contramarchas, la convocatoria fue declarada desierta y los textos fueron adquiridos directamente de entre aquellos disponibles en el mercado, proceso que dio como resultado la selección y adquisición de textos de once empresas editoriales.⁵

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 adquiridos.⁶ Específicamente las críticas⁷ señalaban que el ministro Gerardo Ayzano había pedido 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 e *stock* sin importar su adecuación al currículo del Ministerio o su calidad general.

Las dificultades en el proceso de dotación de textos escolares del año 2003, los plazos vencidos para convocar a tiempo

-
6. "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". (Valverde *et al.*, 2002: 3).
 7. La mayor parte de las críticas provenían de los medios de comunicación y del Congreso de la República, donde incluso se formó una comisión investigadora sobre el tema.

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).

En resumen, 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 2004 no se llevaría a cabo un proceso de *adquisición* de textos: el MED no compraría textos de las editoriales.

Las empresas editoriales se mostraron en contra de la medida tomada por el Ministerio de Educación, y argumentaron que se las dejaba fuera del proceso de forma ilegal; sin embargo, el Ministerio de Educación había respetado los marcos normativos previstos para el sector. Por ello, a pesar de los cuestionamientos que surgieron desde diversos sectores, el proceso siguió adelante, aunque con los usuales retrasos: los textos empezaron a llegar a las escuelas recién entre mayo y junio.

Finalmente, el año 2004 se repartieron textos para los alumnos del primero al sexto grado de primaria en todas las áreas curriculares. Adicionalmente, y junto con los textos, se repartió una guía para el maestro por cada grado. Nuevamente, se descartó la entrega de cuadernos de trabajo, y se

optó más bien por libros "de contenidos" que pudieran ser usados por un período de hasta tres años.

¿POR QUÉ INVERTIR EN MATERIALES EDUCATIVOS?

Para el Ministerio de Educación, dotar a las escuelas de materiales educativos se justifica por una serie de razones que involucran desde aspectos propiamente académicos y pedagógicos hasta otros más ligados con el clima que se vive en el aula y el tipo de relaciones que se establecen entre maestros y alumnos. Así, en documentos internos del MED⁸ correspondientes al período que estamos tratando se puede leer (sin mayores variaciones a lo largo de los años) que la presencia de materiales educativos en las escuelas permite asegurar la "eficacia y eficiencia" de los procesos de aprendizaje de los estudiantes puesto que promueve el desarrollo de capacidades, actitudes y valores; impulsa una mejor relación entre maestros y alumnos; actúa como estímulo para los sentidos; activa los conocimientos previos de los alumnos sobre los temas a tratar en clase; ayuda a que los alumnos se organicen mejor para enfrentar los quehaceres propios de la escuela; mejora sus capacidades comunicativas; desarrolla sus capacidades de investigación, etc.⁹

8. Se trata de documentos elaborados por diversas oficinas del MED a manera de presentaciones sobre los avances en la dotación de material educativo a lo largo de los años. Debido a su condición de documentos internos no publicados, se hace referencia a ellos en este trabajo pero no se citan directamente.

9. Es importante mencionar en este punto que los documentos del MED a los que hacemos alusión son presentaciones muy esquemáticas que contienen solo las ideas clave que quiere transmitir el Ministerio sobre los materiales. No se cuenta con documentos que justifiquen con cierta amplitud y profundidad por qué se optó por invertir en dotar a las escuelas con dichos materiales.

En síntesis, los materiales educativos son presentados como un elemento indispensable para que maestros y alumnos logren desenvolverse exitosamente en la escuela. Efectivamente, los materiales (particularmente los textos escolares) pueden impactar de forma muy positiva en las labores de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, por lo que veremos a continuación, el MED parece no prestarle la suficiente atención al efecto que los procesos relacionados con la dotación (tales como el monitoreo y la capacitación de maestros) pueden tener en el resultado final de esta.

LA IMPORTANCIA DEL MONITOREO: QUÉ ESTÁ OCURRIENDO Y CÓMO PUEDE MEJORAR

A lo largo de la duración del programa MECEP, los materiales educativos fueron adquiridos a través de concursos públicos en los que participaban empresas editoriales que diseñaban su oferta según la propuesta pedagógica y curricular del Ministerio. Este adquiría los derechos de reimpresión de los prototipos ganadores por cuatro años, luego de los cuales se volvía a convocar a concurso.

Los organismos intermedios del sector educación (Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Servicios Educativos —hoy Unidades de Gestión Educativa—) debían cumplir un importante papel como intermediarios entre los materiales elaborados por el Ministerio de Educación y su uso en las escuelas. La idea era que los equipos pedagógicos regionales entrenaran a los maestros en formas provechosas de usar los materiales en el aula, y que tuvieran a su cargo la tarea de monitorear dicho uso.

En la práctica, las acciones de monitoreo se llevaron a cabo a través de visitas a escuelas, entrevistas a directores y maestros, observaciones de aula y entrevistas a funcionarios de los mismos organismos intermedios. Sin embargo, el ob-

jetivo de identificar necesidades de capacitación así como factores incidentes en el uso más o menos provechoso de los textos no llegó a cumplirse a cabalidad. La información obtenida en las actividades de monitoreo no llegó a retroalimentar el sistema en el grado deseado. De acuerdo con el MED, esto ocurrió principalmente por dos razones: en primer lugar, el monitoreo se centró en cuestiones administrativas más que pedagógicas y, en segundo lugar, los equipos regionales de los organismos intermedios no contaban con las capacidades necesarias para sistematizar, analizar e interpretar la información obtenida.

De hecho, es en los especialistas de organismos intermedios que recae todo el peso y la responsabilidad de realizar las acciones de monitoreo. La DINEIP no cuenta con recursos para asesorar y acompañar a los especialistas permanentemente,¹⁰ por lo que estos últimos terminan realizando el trabajo solos con los limitados recursos de los que disponen. El problema se agrava aun más si consideramos la rotación casi permanente de personas en los cargos de los organismos intermedios y el hecho de que maestros y especialistas no suelen mantener relaciones caracterizadas por la confianza mutua.

Para el 2003, el personal del MED empieza a plantear la urgencia 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 materiales.¹¹ Con esta intención, se trató de reforzar los procesos de monitoreo; sin embargo, estos finalmente se limitaron a verificar el cumplimiento efectivo y oportuno de

10. No existe en la DINEIP un director pedagógico encargado de mantener la comunicación con los especialistas de organismos intermedios y de orientarlos en su trabajo.

11. Información obtenida en entrevistas realizadas a funcionarios del MED.

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 el aula.¹²

Para el año 2004, se tenía planeado realizar salidas de monitoreo en los meses de mayo y junio. En estas salidas equipos de la Unidad de Desarrollo Curricular y Recurso Educativos de Educación Inicial y Primaria-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. Para el final de este estudio, no fue posible obtener información sobre la realización de estas actividades.

CONECTANDO LAS PIEZAS:

¿SE CAPACITA A LOS DOCENTES EN EL USO DE TEXTOS?

Aunque algunos gobiernos parezcan pensar lo contrario 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 dichos cambios. El docente juega un rol central en la reforma: su capacidad para asimilar distintos 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.

Por ello, muchas experiencias atribuyen la efectividad del texto educativo en el proceso de aprendizaje del alumno al

12. Información obtenida del informe sobre el monitoreo de la distribución de materiales educativos (Ministerio de Educación 2002).

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 (Ministerio de Educación, 2000).

Como señalamos al iniciar este capítulo, el programa MECEP incluyó como uno de los elementos básicos del componente de mejoramiento de la calidad educativa un programa de capacitación de maestros. El Plan Nacional de Capacitación Docente-PLANCAD se implementó a través de entes ejecutores (ONG, institutos o universidades) que, con la finalidad de atender a la mayor parte de los docentes de primaria del Perú, trabajaban con grupos distintos de maestros cada año.

Desde el MECEP se pensó que la capacitación docente debía contemplar el entrenamiento de los maestros en el uso de los materiales con que se dotaba a las escuelas, de manera que estos últimos (particularmente los textos y los cuadernos de trabajo) apoyaran efectivamente la implementación del nuevo currículo. Sin embargo, en la práctica, cuando los materiales educativos formaron parte de las acciones de capacitación, esta se centró alrededor de la elaboración de materiales didácticos no escritos que los maestros podían construir aprovechando recursos de la zona (Flores, 2001): la capacitación en el uso del texto escolar no estuvo presente de manera sistemática.

Adicionalmente, hay que destacar que las acciones de capacitación del PLANCAD se iniciaron antes de que la nueva estructura curricular se encontrara terminada y que los materiales educativos estuvieran disponibles. En otras palabras, hubo un desfase entre los subcomponentes de materiales educativos, de consolidación curricular y de capacitación docente,

desfase que constituyó un serio obstáculo para la implementación exitosa del programa. El resultado de este desencuentro fue que una buena parte de los maestros capacitados por el PLANCAD (aquellos que participaron del programa entre 1996y 1998) recibieran entrenamiento únicamente en la práctica de metodologías activas 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 durante los primeros años de funcionamiento del PLANCAD.¹³

De acuerdo con una evaluación del MECEP llevada a cabo por el Instituto Apoyo (2001), la incomunicación y discrepancias existentes entre la DINEIP, encargada de los subcomponentes de consolidación curricular y material educativo, y la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente-DINFOCAD, responsable de la ejecución del PLANCAD, pueden haber sido las principales razones por las que no se tomaron las previsiones para evitar el desfase o, por lo menos, para paliar sus consecuencias. En efecto, según un funcionario de la DINEIP entrevistado para este estudio:

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 los 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.

13. De acuerdo con documentos internos del MED, recién en el año 2000 se regulariza esta situación y los maestros reciben capacitación tanto en metodologías interactivas como en aplicación de la nueva estructura curricular y uso de materiales educativos.

En resumen, la implementación del nuevo currículo y el intensivo programa de capacitación docente contemplados por el MECEP no estuvieron en sintonía con el recurso más importante que se brindaba en ese momento a las escuelas y que significó, como ya hemos visto líneas arriba, una importantísima inversión dentro del sector educación.

Si bien es cierto que el subcomponente de capacitación docente del MECEP no tuvo como una de sus prioridades el uso de los textos en concordancia con un enfoque curricular y pedagógico determinado, tenemos que recalcar que a esto se sumaba el poco entrenamiento que tienen los docentes desde su formación inicial en el manejo de textos escritos y en la incorporación de estos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las maestras que entrevistamos para 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 las maestras de la escuela de Pachacamac que visitamos señaló lo siguiente:

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.

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 de las docentes cuyo desempeño pudimos observar en la escuela de Barranco que visitamos nos dijo:

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 capa-

citación aparte, porque de repente hay cosas que nosotras no estamos manejando correctamente y eso es bueno corregir a tiempo, es bueno eso.

LA CAPACITACIÓN EN EL USO DE TEXTOS HOY

Para el año 2000, podía leerse- en documentos internos del Ministerio de Educación que las experiencias de capacitación llevadas a cabo hasta el momento hacían evidente que los maestros no manejaban el Nuevo Enfoque Pedagógico. Por ello, la capacitación debía reforzar temas como las diversas formas de aprender y los procesos particulares que siguen los alumnos en cada una de las áreas del currículo. Se hacía necesario orientar la capacitación hacia el aprendizaje de enfoques, metodologías, estrategias e instrumentos que permitieran poner en práctica el enfoque cognitivo promovido desde la sede central. Solo luego de desarrollar esos aprendizajes tendría sentido trabajar con los maestros los posibles usos del material educativo.

Funcionarios del MED entrevistados para este estudio manifiestan, además, que el principal obstáculo que los materiales producidos por el MECEP encontraron para impactar positivamente en el aprendizaje de los niños de primaria fue la carencia de una adecuada capacitación a los docentes en el potencial que estos materiales tenían y en las posibilidades de usarlos efectivamente en las aulas. Aparentemente, se creyó que los materiales lograrían su cometido por sí solos, y no se le dio la importancia suficiente a la necesidad de entrenar a los maestros en su uso.

Teniendo en consideración que, incluso mientras el MECEP estaba funcionando, distintas unidades del Ministerio de Educación habían identificado y reflexionado ya sobre las limitaciones del subcomponente de capacitación docente, sería esperable que el MED hubiera tomado ciertas medidas

para hacer los procesos de capacitación más efectivos con respecto a una serie de aspectos curriculares y pedagógicos. Sin embargo, no es eso lo que ha ocurrido.

Una vez concluido el financiamiento externo para el MECEP, el PLANCAD fue desarticulado. Ello dio lugar a que no se consideraran acciones de capacitación docente a gran escala en los años posteriores, lo cual limitó las posibilidades de capacitar a maestros en el uso del texto escolar en el aula.

Las acciones de capacitación posteriores al financiamiento externo del MECEP se han focalizado en los especialistas de los organismos intermedios. El mecanismo para llevarlas a cabo 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). A su vez, estos especialistas se encargan de replicar la capacitación a los maestros.¹⁴

Para el año 2004, por ejemplo, se planificó realizar dos talleres para especialistas de organismos intermedios centrados en el "uso y conservación de materiales". El primero se realizó durante el mes de mayo y fue objeto de observación durante nuestro trabajo de campo.¹⁵ En este taller, los equipos de la UDCREEIP, divididos por áreas, se encargaron de trabajar con los especialistas de las Direcciones Regionales de Educación estrategias para aprovechar el texto por medio de un enfoque que difícilmente permitiría a los participantes aprender formas realmente útiles de incluir los textos repartidos por el MED en sus tareas diarias.¹⁶

14. Esto es diferente en el caso de Lima, donde los funcionarios del MED capacitan directamente a los especialistas de UGEL de la región.

15. El segundo taller a especialistas se planificó para el mes de setiembre. Para el momento de finalización de este estudio (noviembre de 2004), aún no se había realizado.

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

En suma, el MED ya no planifica acciones de capacitación de amplia cobertura y de carácter exhaustivo, básicamente porque no cuenta con presupuesto para ello. Como manifestó un funcionario de la DINEIP:

[El año 2004] 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.

Podíamos argumentar, entonces, que la formación y capacitación de los maestros no parece haber avanzado en el Perú, a la par con la transformación del texto escolar. Así, es muy probable que la carencia de una formación y capacitación sólidas en el uso de textos provoque una incompatibilidad entre lo que estos materiales pretenden y lo que el profeso sabe hacer con ellos. Es factible que dicha incompatibilidad ocasiona que los textos simplemente no se usen, o que sean usados de forma limitada, lo cual crea serios cuestionamientos sobre la idoneidad de los procesos de dotación de textos escolares en el Perú, con la inversión que ellos significan.

¿EXISTE UNA POLÍTICA DE DOTACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES EN EL PERÚ?

Los procesos de dotación de textos escolares en el Perú que se han venido 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. Ello ha colaborado a que se afiance en alumnos, maestros y padres de familia la certeza de que el libro de texto es un recurso indispensable en el aula, así como la convicción de que el Ministerio tiene la obligación de dotar a las escuelas de materiales cada año.

Pero, en rigor, no se puede afirmar que existe en el Perú una política de dotación de textos sistemática y adecuadamente fundamentada, que se integre lógicamente dentro de las propuestas educativas. Lo que se da son procesos de producción y distribución de textos a las escuelas, pero no se ha diseñado ni ejecutado un plan orgánico para que la presencia de dichos materiales en el aula tenga el impacto positivo esperado.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, las acciones de capacitación y monitoreo —que constituyen un elemento central en cualquier política de dotación de textos escolares— no solo presentan serias limitaciones en sí mismas sino que no se encuentran interconectadas: los resultados de los procesos de monitoreo (si es que llegan a ser sistematizados y comunicados a las instancias que los centralizan, analizan e interpretan) no alimentan el diseño de las acciones de capacitación. En este contexto, es difícil que la utilización de los materiales educativos en el aula contribuya realmente a mejorar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas del Perú.

Pero una política de dotación de textos escolares no está compuesta solo de los sistemas de producción y distribución de materiales, las acciones de capacitación docente y los procesos de monitoreo. En los siguientes capítulos analizaremos la relación entre los materiales educativos impresos y el currículo vigente, así como el uso que maestros y alumnos dan a los textos en el aula. Adicionalmente, trabajaremos en detalle un ejemplo del modelo de capacitación usado por el MED actualmente.

MATERIALES, CURRÍCULO Y ENFOQUE PEDAGÓGICO: EL TEXTO Y LA GUÍA METODOLÓGICA DEL AÑO 2004

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 lo largo de este capítulo realizaremos un análisis del libro de sexto grado de Comunicación Integral y la guía metodológica correspondiente que el Ministerio de Educación del Perú elaboró y distribuyó el año 2004. Como veremos a continuación, la articulación entre los materiales educativos, el currículo y el enfoque pedagógico dista mucho de ser evidente.

EL TEXTO DE COMUNICACIÓN INTEGRAL DE SEXTO GRADO ¹

El libro *Comunicación Integral 6* correspondiente al sexto grado de educación primaria, elaborado por el Ministerio de

1. Los autores del libro de sexto grado de Comunicación Integral son Hernán Becerra Salazar (editor de área), Elmo Ledesma Zamora y

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 sección del libro se titula *Leer y escribir: Teoría y práctica* (86 páginas) y está estructurada en seis unidades que comparten una organización similar. 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, la gramática y la ortografía. La secuencia que sigue cada unidad para presentar los temas varía ligeramente.

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. Podría decirse que, en general, el enfoque al que responden dichos textos ubica a la lectura y escritura como actividades capaces de transformar al ser humano en alguien superior, lo cual analizaremos con mayor detalle más adelante.

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,

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.

vos, 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 la ortografía, se trabajan 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 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 [...]" (Ministerio de Educación, 2000); así como el poner al alumno como centro del proceso de aprendizaje. Paralelamente, el currículo proponía tomar la interculturalidad como un principio transversal del aprendizaje y planteaba la necesidad de diversificar el currículo de acuerdo con las necesidades, conocimientos y características propios de cada localidad.

Para el área de Comunicación Integral, el currículo original presentaba nueve competencias y casi setenta 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 icóno-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 la funcionaria de la UDCREEIP entrevistada para este estudio, 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 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.²

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.³ De acuerdo con dicho

-
2. 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.
 3. 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 metodológica de sexto grado, que analizaremos más adelante, contiene información importante con respecto al enfoque pedagógico que se propone ahora desde el MED.

enfoque, para el área de Comunicación Integral, se aprende en situaciones reales de comunicación, lo que implica estimular la comunicación constante entre niños y niñas y "planificar experiencias de interacción verbal" 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 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 la interrogación de textos. De acuerdo con

este proceso, el lector debería acercarse a las lecturas 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 reacción: la planificación y organización del texto según el destinatario, propósito y mensaje; 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

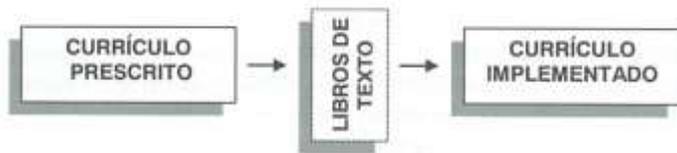
participación de alumnos y alumnas, carteles de sistematización, los cuales debían resaltar los aspectos más importantes trabajados en la sesión. Así, niños y niñas tendrían una oportunidad para "cerrar" el trabajo de la sesión, estableciendo de manera explícita qué es lo que habían aprendido.⁴

Volviendo al libro de Comunicación Integral de sexto grado del año 2004, y a partir de un detallado análisis de este en función del cartel de competencias y capacidades correspondiente al currículo del sexto grado de Comunicación Integral,⁵ tenemos que empezar por preguntarnos si se trata de un libro que funciona como síntesis de la propuesta curricular y pedagógica del Ministerio de Educación.

Y es que, por lo general, 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 libro de 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" (Valverde 2002:1).

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); fungen de mediadores entre ambos. En este sentido, los textos escolares permitirían actualizar lo abstracto del currículo en lo concreto del aula:

-
4. 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.
 5. Ver Anexo 1.



De acuerdo con la funcionaria de la UDCREEIP entrevistada, 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, [el libro] debe contar con suficientes estímulos e información para realizar esta tarea.

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 relativa a la comunicación oral ⁶ (que abarca cuatro capacidades) y parece centrarse, más bien, 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.
- Para la competencia que 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).

6. Ver Anexo 1 con el detalle del análisis, las competencias y las capacidades.

- La gran mayoría de textos correspondientes a esta competencia, no solo aquellos utilizados como ejemplos sino también los presentes en las 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 implicaran 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 ese año se decidió elaborar solo libros de texto y dejar de distribuir cuadernos de trabajo a los alumnos. Según el funcionario de la DINEIP entrevistado:

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.

Los nuevos libros, entonces, buscan hacer énfasis en los contenidos y no tanto en el aspecto procedimental. En palabras del mismo entrevistado:

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

Dicho énfasis en los contenidos responde a una suerte de retorno 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. Al respecto manifiesta el funcionario de la DINEIP en la entrevista que:

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.

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.

Señalamos líneas arriba que el currículo del MECEP planteó la necesidad de que este se adaptara a las características

de cada localidad. Sin embargo, desde su concepción en el Ministerio de Educación, se pensó que los libros y las guías del 2004 no tenían por qué proporcionar herramientas para la diversificación curricular, entendida como la adaptación del currículo al contexto socioeconómico, geográfico y cultural de los alumnos. La funcionaria de la UDCREEIP entrevistada para este estudio manifestó explícitamente que:

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.

En el caso del libro que hemos analizado, es claro que las actividades no apuntan a la diversificación: aunque algunas de ellas piden a los alumnos utilizar los diarios locales, por ejemplo, generalmente la instrucción 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 algún 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.⁷

En lo que respecta a los textos de la antología literaria que constituye la primera parte del libro, 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. Estos textos podrían ser utilizados para dar pie a actividades de inclusión de lo local en el aula; lamentablemente, no se proporcionan sugerencias al respecto en la guía.

7. Ver p. 117 del libro de texto.

Por otro lado, la mayor parte de los textos que se presentan en las unidades presentan un contenido con sesgo urbano. Hay, por ejemplo, lecturas sobre los tatuajes, los teléfonos inalámbricos, los peligros del tabaco, 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 metodológica 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 metodológica no toca el tema de la diversificación curricular de ninguna forma.

Por otro lado, 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". En palabras de la funcionaria de la UDCREEIP que entrevistamos:

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 [en el currículo del MECEP] pero había que hacerlos más explícitos.

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 Perú.⁸ 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 esto como la posibilidad de diálogo horizontal entre culturas diferentes.

8. Ver: Ministerio de Educación (1997).

Así, en *Leer para aprender*, por ejemplo, se da a entender que los aprendizajes que se obtienen por medios distintos de la lectura 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 (Ministerio de Educación, 2004: 42).

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 el 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 escribiendo.

En la Unidad 2, en *Ciudad letrada*, 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 (Ministerio de Educación, 2004: 56)

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 vienen 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 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.

LA GUÍA METODOLÓGICA DE SEXTO GRADO ⁹

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. La 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

9. 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.

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 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 conocer 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 a 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 so-

bre 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, de la imagen que lo acompaña (que no se reproduce en la ficha) y de 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 ítemes a elaborar por cada indicador y desarrollarlos ensamblar y revisar la prueba.

El enfoque seguido por la guía

El enfoque metodológico 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" (Ministerio de Educación 2004a: 7). Por su parte, escribir consiste en producir textos siguiendo una serie de pasos que involucran también la conexión con los conocimientos previos, la determinación de las características del escrito, la revisión y reescritura continuas, etc.

En líneas generales, parece haber una coincidencia entre el enfoque propuesto originalmente por el MECEP y las orientaciones y sugerencias presentes en 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* (Ministerio de Educación, 2004a: 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 for-

mular 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. Ya desde el Taller de Uso de Materiales,¹⁰ los especialistas del MED que conducían las sesiones pedían a los participantes leer los textos por párrafos y analizarlos por párrafos (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.

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 del alumno, 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 (Ministerio de Educación 2004a: 18).

10. Como señalamos previamente, 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.

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 guerras [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 por 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" (Ministerio de Educación, 2004a: 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 Ocllo*. 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" (Ministerio de Educación 2004a: 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 da pie a trabajar temas locales.

Esto último nos lleva a tratar un aspecto 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 limitada,¹¹ no sería extraño que los textos distribuidos por el

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

MED en el 2004 hubieran sido desaprovechados 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 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 [...] (Ministerio de Educación, 2004a: 38).

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).

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 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 completos) 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 recibieron ningún tipo de capacitación el 2004 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 aprendizaje que podrían desarrollarse prescindiendo totalmente del libro entregado por el Ministerio.¹²

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 eran 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 hicieron sobre los libros y la guía. Ante la pregunta

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

sobre qué crítica le haría al libro, por ejemplo, una de las maestras 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.

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

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.

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, n 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.

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. En palabras de una de las entrevistadas:

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

A la falta de preparación formal sobre las posibilidades de uso de textos en el aula se une 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 general, 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 de observación 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. La mayoría de las clases no parecían haber sido pensadas para desarrollarse con dichos materiales.

Para terminar este capítulo, quisiéramos recalcar que no existe una articulación clara ni del libro de Comunicación Integral ni de su guía metodológica con la propuesta curricular y pedagógica del Ministerio de Educación. Por ello, y en ausencia de acciones de capacitación sistemáticas, es de esperar que el uso de dichos materiales no sea el más provechoso que pudiera pensarse.

3

CAPACITACIÓN EN USO DE TEXTOS PARA EL AÑO 2004: EL TALLER PARA LOS ESPECIALISTAS DE LAS DIRECCIONES REGIONALES

LA ESTRATEGIA utilizada por el MED para dar a conocer los nuevos textos para primaria fue organizar el "Taller de Uso y Conservación de Materiales para Especialistas de Educación Primaria de las Direcciones Regionales". Dicho taller se realizó del lunes 3 al viernes 7 de mayo de 2004 en las instalaciones del MED en 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 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 de Personal Social, el jueves le tocó el turno al área de Lógico Matemática y el viernes a Ciencia y Ambiente.

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 la funcionaria de la UDCREEIP que entrevistamos para este estudio 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 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 (Ministerio de Educación, 2004b) entregado a los participantes manifestaba que los objetivos del taller eran tres:

- que los especialistas conozcan los textos de primero a sexto grado;
- que "apliquen estrategias para la comprensión de diversos tipos de textos", 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".

Dichos objetivos debían lograrse a lo largo de seis *mini-talleres* organizados en dos grandes grupos que se trabajarían en dos días consecutivos. El taller 1 consistió en conocer los libros de primer ciclo mientras que el taller 4 tuvo el mismo objetivo pero para los ciclos segundo y tercero. 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" (Ministerio de Educación, 2004b: 6). La lógica era, entonces, la siguiente: empezar por conocer el libro elaborado por el MED, continuar con actividades que desarrollaran en los participantes las capacidades del currículo escolar, y terminar diseñando actividades en las que se utilizaran los textos del MED.

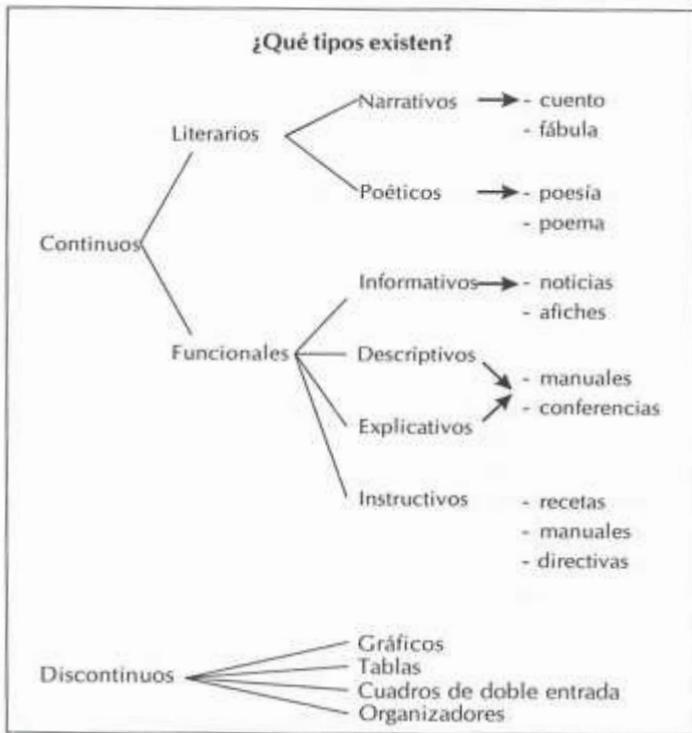
Conociendo los textos

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:

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:

*Papelógrafo 1:*¹



1. Todos los papelógrafos fueron copiados literalmente.

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 previstos 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 narra en primera persona (aunque hubiera discurso indirecto, diálogos, etc.). La explicación que recibieron los especialistas sobre los tipos de textos fue muy breve y esquemática (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 que 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 información en los papelógrafos 2, 3, 4 y 5 (páginas siguientes).

La actividad consistió, inicialmente, en identificar entre los textos presentes en los libros de Comunicación Integral alguno descriptivo y alguno explicativo, para luego 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 exponía cómo los mates burilados sirvieron

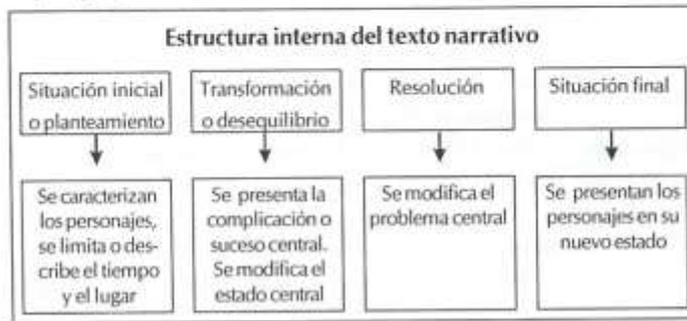
Papelógrafo 2:



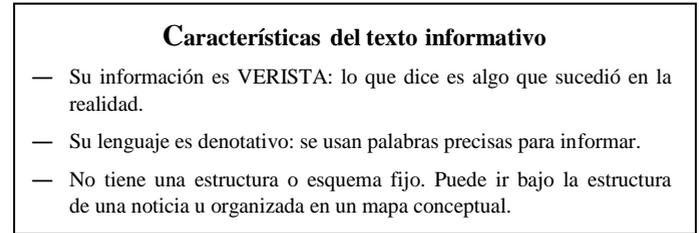
Papelógrafo 3:



Papelógrafo 4:



Papelógrafo 5:



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:

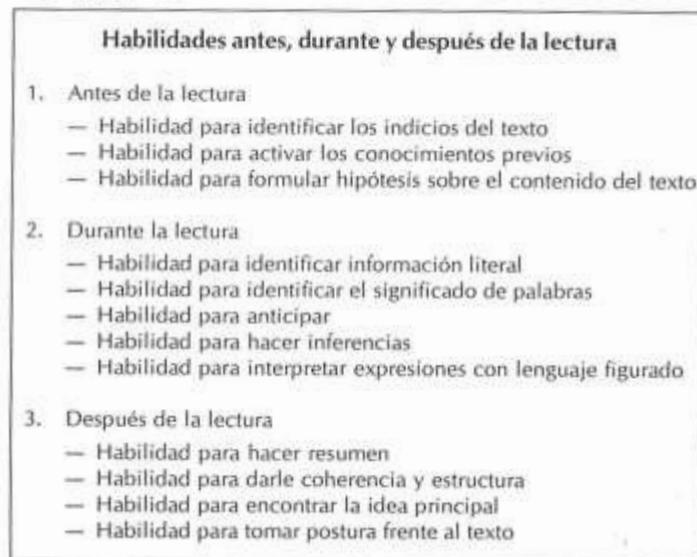


La actividad estaba dividida en las secciones *Antes de la lectura*, *Durante la lectura* y *Después de la lectura*. Se trataba de formular y responder preguntas sobre la lectura que desarrollaran diversas habilidades (papelógrafo 7).

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, 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.

Papelógrafo 7:



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 el texto de forma integral ni se hicieron preguntas referidas a la comprensión global de este.

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 Vicente su cuarto y el de Micaela?* 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 cíe 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 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

do 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 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" (Ministerio de Educación, 2004b: 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 la ficha de actividad 1.

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.

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	SI	NO
01	Definen con claridad la imagen del texto		
02	Expresa sus ideas claras sobre mama		
03	Reflexiona sobre el día de la madre		

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 correlato 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:

Capacidad: escucha narraciones, informaciones e instrucciones que recibe, comprendiendo y recordando lo más importante.

Actividad: visitamos el museo de la localidad.

Estrategias:

- Mediante la dinámica "El barco se hunde", los niños y las niñas se organizan en grupos de trabajo.
- Observan la ilustración de la página 54 de su libro de Comunicación Integral de 2° 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 de 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 diseño de la Ficha de actividad 3 en la siguiente página.

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,

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 JIRAFa y subraya los sustantivos y adjetivos

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 sólo 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 (ver Papelógrafo 8).

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 [...] ²

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

1° y 2° grado:

- Competencias de: comunicación oral
- Producción de textos

3°, 5° y 6° grados:

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

2. 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 que nombres empiezan con la misma letra y terminan cantando la canción nuevamente.

Enseguida 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" (Ministerio de Educación, 2004b: 13). Lo que van a lograr los alumnos con la actividad es comprender "que los signos de puntuación dan sentido a los 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 resalante 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 enmarcaba 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 alumnos.³

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

3. Se trata de la estrategia de capacitación "en cascada" que empezó a utilizar el Ministerio con el MECEP, 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.

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:

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 (Oliart y Vásquez, 2003: 85).

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.

Oliart y Vásquez 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 regionales (Oliart y Vásquez, 2003: 81 y ss.).

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 los especialistas perciben un mayor salario y ventajas laborales, sino también y sobre todo porque es un signo de prestigio (Oliart y Vásquez, 2003: 82).

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. Según manifestó una de las profesoras entrevistadas, los especialistas:

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.

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. La misma maestra comentó lo siguiente:

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 diga "Estás a fallando acá, que te parece si lo amplías con tales conocimientos, utilizas tal material". Solamente vienen y te supervisan.

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.

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.

OBSERVANDO EL TEXTO EN USO

HASTA EL MOMENTO hemos revisado diversos aspectos relacionados con la dotación de textos a las escuelas en los últimos años. En este capítulo analizaremos cómo todo ello incide en el uso que efectivamente se hace de los textos en el aula. En primer lugar, precisaremos el marco teórico en el que nos ubicamos para clasificar e interpretar los diversos usos de los textos observados en las aulas; a continuación describiremos en detalle la forma de trabajar de cada una de las maestras observadas; y, finalmente, presentaremos algunas conclusiones respecto de lo anterior.

Queremos iniciar este capítulo haciendo una revisión de lo que nos dice la investigación en temas de educación sobre el uso que se les da a los textos escolares en las aulas. Existen dos estudios que debemos mencionar aquí: el *Proyecto de investigación de uso del texto escolar en la Educación Básica Primaria en Colombia (1987-1990)*¹ y la *Evaluación del uso de textos escolares y biblioteca de aula en establecimientos*

1. El estudio fue elaborado conjuntamente por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Se encuentra reseñado en: Venegas (1993).

*educacionales subvencionados de la enseñanza básica del país (1997-1998)*² realizada en escuelas de Chile.

El estudio colombiano consistió en una gran investigación etnográfica realizada a lo largo de los últimos años de la década de los ochenta y presentó entre sus hallazgos más importantes las "prácticas negativas" en las que incurrieron los docentes al momento de usar los textos escolares. Entre estas prácticas se resaltaba que los maestros utilizaban el libro de texto como una herramienta homogeneizadora, es decir, los alumnos realizaban exactamente la misma tarea con el libro, no había posibilidad de variación ni de adaptación personal. Más aun, el maestro decidía cuándo y en qué contexto se usaba el libro, y qué debía hacerse con él.

Por otro lado, el texto era utilizado de forma desintegrada, sin seguir una secuencia lógica y privilegiando la búsqueda de datos específicos más que la comprensión global de temas o el desarrollo integral de una capacidad. Así, los maestros pedían a los alumnos que realizaran "trabajos de investigación" consistentes en la búsqueda de información puntual en el libro que era luego copiada literalmente.³ Otra práctica común era la lectura en voz alta (en coro o por turnos) de fragmentos del libro que se complementaba con preguntas de comprensión literal de lo leído. También se pedía a los estudiantes que memorizaran fragmentos de los libros. Por último, los maestros se resistían a seguir la secuencia de los libros (estructurada de acuerdo con objetivos de aprendizaje) y preferían tomar temas aislados de estos para complementar sus clases.

En lo que respecta al estudio llevado a cabo en Chile entre 1997 y 1998, algunas de las conclusiones más resaltantes con respecto al uso que se daba a los textos en el aula se referían

-
2. La síntesis del estudio puede encontrarse en: David Leiva et al. (2000).
 3. Esto era considerado como una forma de castigo o sanción, tanto por parte de los alumnos como por los mismos docentes.

también al aprovechamiento del texto como una herramienta homogeneizadora y de control. Sobre todo en los años iniciales, el uso del libro le permitía al maestro cuidar la disciplina pues la clase se mantenía en silencio mientras todos los alumnos estaban realizando una misma actividad.

Por otro lado, en años más avanzados los libros eran utilizados para sistematizar los contenidos vistos en la sesión de clase, para hacer actividades, buscar ejemplos, y también como fuente de estudio para los alumnos antes de las evaluaciones. De hecho, se trataba de un uso más pensado del texto escolar; sin embargo, era evidente la tendencia de los maestros a simplificar el contenido de los libros por considerar que los alumnos no estaban preparados para entenderlos.

Hay que decir también que el estudio chileno identificó estos usos de los textos en un contexto en el que, en general, se privilegiaba la reproducción de conocimientos y la repetición mecánica de determinadas actividades. El aprendizaje aparecía como una labor desvinculada de los intereses, la realidad y los saberes de los alumnos; como una actividad rutinaria y mecanizada en la cual la exploración y la investigación no tenían mayor cabida.

Para el caso del Perú, prácticamente el único estudio con que se cuenta sobre el uso de textos escolares en el aula es el de Ames (2001). El estudio en cuestión explora las razones del poco (casi nulo) uso de material educativo escrito en el área rural, por lo cual no profundiza en los usos que efectivamente se hacen de él. Sin embargo, Ames resalta un aspecto fundamental que nos interesa explorar en este trabajo: el papel de mediador que ejerce el docente entre el texto y sus alumnos coloca al primero en una posición clave que debe ser tomada en cuenta por las instancias de planificación educativa si se quiere que los textos escolares contribuyan al aprendizaje de los alumnos. Así, la falta de capacitación a los maestros sobre las posibilidades de uso del texto escolar y su relación con la estructura curricular constituyen un serio obstáculo

para que el esfuerzo por dotar a todas las escuelas peruanas de libros tenga un impacto positivo en los alumnos.

Efectivamente, el uso de los textos escolares en el aula tendría que 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 restringida.

Dependiendo de la manera en que son percibidos, comprendidos y utilizados, los textos escolares pueden incidir de modos diversos en el desarrollo de capacidades por parte de los alumnos. Si el texto es integrado coherentemente dentro de los procesos pedagógicos, este puede convertirse en un aliado para lograr aprendizajes pertinentes y duraderos, en tanto se trata de una síntesis de muchos materiales de enseñanza, permite ahorrar tiempo, permite el trabajo en grupos, es capaz de promover el autoaprendizaje por parte de los alumnos, y puede ser adaptado, transformado y modificado constantemente en función de lo que se quiere lograr en el aula y fuera de ella.

Una forma de sistematizar el uso de los textos en el aula es la de dividirlos en usos reproductivos y usos creativos (o "elaborativos"). Rittershausen *et al.* (1996) han construido el siguiente modelo:⁴

- Podemos hablar de un uso *reproductivo* de la información contenida en un libro de texto cuando el fin de dicho uso se limita a reproducir y memorizar información textual. El uso reproductivo suele darse a través de actividades como la lectura no comprensiva, el subrayado, la copia

4. Ver también Gutiérrez (1994: 7-11).

textual, la búsqueda de información puntual (como respuesta a preguntas literales), la repetición.

- En segundo lugar, el modelo plantea un estadio intermedio de "uso combinado de la información" que corresponde a la comprensión y organización de información contenida en el texto a través de la búsqueda de ideas, la elaboración de resúmenes, el establecimiento de relaciones y la organización esquemática de la información.
- Finalmente, el uso *elaborativo* o creativo de la información se da cuando lo que se busca es integrar, construir o transferir conocimientos a través del planteamiento de interrogantes, la extracción de conclusiones, la elaboración de comparaciones, el desarrollo de discusiones, etc.

Podría parecer, a partir de este modelo, que es posible establecer una gradación de los usos del texto, desde los más básicos o limitados (aquellos correspondientes a lo reproductivo) hasta otros más complejos (los elaborativos o creativos). Así, el uso reproductivo del libro de texto sería menos deseable que el combinado o el elaborativo. En cierto sentido, ello puede ser cierto; sin embargo, consideramos que es esencial, para cualquier análisis de las formas en que se usan los textos en el aula, tener en consideración el contexto en que se produce ese uso y los objetivos de aprendizaje con los cuales se vincula. Así, por ejemplo, el subrayado o la búsqueda de información puntual no tendrían por qué ser considerados como usos poco provechosos del libro de texto si se dan en el contexto de una actividad de aprendizaje adecuadamente diseñada y que prevé la progresión en la complejidad de las tareas encomendadas a los alumnos.

Por esta razón, nuestro análisis coloca los diversos usos del texto en la perspectiva de cada maestra y de las sesiones de clase observadas. El criterio para distinguir y evaluar dichos

usos presenta dificultades, pues no hemos podido encontrar ninguna orientación específica (sea del Ministerio de Educación, de las instituciones de formación docente, de los maestros o las escuelas mismas) con respecto a la forma en que los libros de texto pueden ser usados en el aula para ayudar a lograr las competencias y capacidades planteadas en el currículo.

Lo que proponemos, entonces, es partir del enfoque metodológico propuesto desde el MED (básicamente desde los documentos del MECEP y la guía metodológica, ya revisados en un capítulo anterior) y analizar la actuación de las profesoras en función de dicho enfoque, teniendo como elemento central de nuestro análisis el uso que se hace del texto. En otras palabras, nos estamos planteando la siguiente pregunta: ¿responde el uso del texto al enfoque metodológico propuesto desde el MED para lograr las competencias y capacidades planteadas en el currículo?

Nuestra hipótesis es que, debido a la limitada capacitación que reciben los maestros en materia de textos escolares y al escaso tiempo que dedican a reflexionar sobre las posibilidades de estos últimos, el aprovechamiento de dichos materiales en las aulas de las escuelas estatales del Perú se ve seriamente limitado. Los libros de texto son utilizados de forma fragmentaria e inadecuadamente integrada con la sesión de aprendizaje en su conjunto.

Con la intención de contrastar esta hipótesis con la realidad, llevamos a cabo observaciones en clases del área 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 oralmente, 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.

Para realizar las observaciones de aula, se eligieron dos escuelas. Ambas funcionan en la ciudad de Lima, una en Pachacamac y la otra en Barranco. Las dos escuelas son de nivel primario, mixtas y tienen una población escolar relativamente homogénea en cuanto a edad, nivel socioeconómico y lengua. Asimismo, ambos centros educativos cuentan con lo que podríamos llamar una atención adecuada del Ministerio de Educación.

A continuación describiremos cada una de las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo para este estudio. Para cada una de ellas, empezaremos por una descripción general del centro educativo para luego pasar a reseñar lo que encontramos en las aulas visitadas teniendo como centro la incorporación que hacen las maestras del texto escolar en las actividades realizadas durante las sesiones de clase.

LAS ESCUELAS Y SUS MAESTRAS

Como comentario general con respecto a ambas escuelas, hay que decir que estas pertenecen al grupo de centros educativos más atendidos por el Ministerio de Educación. Son escuelas que han participado en distintos programas de capacitación y que, por otro lado, cuentan con una buena infraestructura, 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 observadas se refiere a la cantidad y variedad de útiles escolares con que se cuenta. Además de los que emplean diariamente los alumnos (cuadernos, lápices, borradores, etc.), las aulas disponen de un lugar especial para almacenar materiales que son pedidos

a los padres al inicio del año escolar (cartulinas, papelotes, lápices de color, crayolas, plumones, etc.). Asimismo, ambas escuelas disponen de libros y material didáctico en las aulas.

La escuela de Pachacamac

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 posee 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 se ubica el resto de los niveles educativos. Los baños se encuentran en buen estado y la escuela cuenta con los servicios de energía eléctrica, agua potable y teléfono. Adicionalmente, la escuela posee un sala de proyecciones de vídeo; una pequeña biblioteca con libros escolares, enciclopedias, mapas y otros materiales didácticos; y una sala de cómputo.

Por otro lado, la escuela ofrece desayunos escolares como parte del Programa Nacional de Asistencia Alimentaria-PRONAA, consistentes en leche y pan fortificado para todos los alumnos del centro educativo.

Finalmente, hay que señalar que el centro educativo de Pachacamac ha sido piloto de varios proyectos del Ministerio de Educación, tales como el de materiales educativos del Convenio Andrés Bello. Actualmente es centro piloto del proyecto para mejorar la gestión de los centros *Escuela organización que aprende*, y cuenta con el apoyo de la ONG Valle Verde que ha colaborado con la infraestructura de la escuela, proporciona materiales educativos y capacita regularmente a los maestros en temas relativos a la conservación del ambiente.

En suma, se trata de una escuela que se encuentra en buenas condiciones materiales y que recibe una importante atención del Estado y de organizaciones de la sociedad civil.

En lo que respecta a las secciones, la escuela organiza a los alumnos en dos secciones por grado durante un único turno en las mañanas. Las aulas observadas fueron la sección A, a cargo de la profesora Sonia, y la sección B, a cargo de la profesora Cinthia,⁵ del sexto grado de primaria. Cada una de las aulas observadas recibe alrededor de 38 alumnos y alumnas⁶ y, en lo material, se caracterizan por ser espaciosas, contar con suficiente luz y con mobiliario en muy buen estado. Las aulas poseen, además, armarios en los cuales se guardan materiales y trabajos elaborados por los alumnos. En otros armarios se encuentran los libros y cuadernos de trabajo repartidos por el MED a lo largo de los años, así como aquellos entregados en el marco de los proyectos piloto en los que ha participado la escuela.

Los alumnos se ubican en carpetas bipersonales y forman grupos de cuatro (en algunos casos de seis) integrantes.

*La sección A: profesora Sonia*⁷

Sonia es una maestra de 44 años, con quince años de servicio en la carrera. Realizó su formación docente inicial en la Universidad de San Martín de Porres y cuenta además con una maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta". Presta sus servicios en la escuela de Pachacamac desde hace diez años.

La profesora Sonia utiliza el libro del MED fundamentalmente para que los alumnos lean información teórica sobre los temas tratados en clase. Por lo general, esta información

-
5. Los nombres de las maestras y alumnos participantes en este estudio han sido cambiados.
 6. 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.
 7. Ver Anexo 2 con los croquis de las aulas.

es leída después de haber realizado alguna actividad o ejercicio sobre el tema, aunque también puede darse al inicio de la sesión de clase.

La maestra suele dar muy poco tiempo a sus alumnos para realizar esta lectura, lo que hace suponer que estos no terminan nunca de leer el texto por completo o que lo hacen de manera muy superficial. Luego de la lectura, Sonia hace preguntas a los estudiantes acerca del tema o temas que trata el texto leído. Veamos:⁸

P: [...] ¿Ya? Página 50 de su libro.⁹

(Los alumnos sacan de sus carpetas el libro del MED, siguen haciendo bulla.)

P: A ver, todos con sus manitas cruzadas, vamos a relajarnos, cierren sus ojitos. Van a pensar en su momento más bonito que les ha pasado en su vida. En un paisaje, en una persona [...] ¿están pensando? Está bonito, ¿no? Qué bien se siente, ¿no? Pero tienen que regresar al colegio. Ahora me leen la lectura.

(Los alumnos comienzan a leer.)

8. Notación utilizada:

P: Profesora

A/An: Alumno/a

As: Intervención de alumnos en conjunto

O: Observadora

(): Narración de lo que sucede en el aula

[]: Opinión de la observadora

E: Intervención de persona ajena al aula.

9. En la página señalada por la profesora encontramos la lectura titulada *¿Qué es la expresión escrita?* (Ministerio de Educación, 2004: 50). En una pequeña introducción se habla de la importancia de la escritura como medio de comunicación, expresión. Luego se señalan los momentos que pueden presentarse en el proceso de redacción.

P: Solamente una leída, ya saben, no vuelvan y revuelvan.

(Han pasado 3 minutos.)

[El tiempo que les da la profesora es insuficiente para realizar la lectura; sin embargo, ningún alumno pide más tiempo.]

P: ¿De qué se trata la lectura?

A: 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 [...] Ahora vamos a leer la otra página.

Hay dos aspectos que tomar en consideración a partir de este ejemplo. En primer lugar, la profesora pide expresamente a los alumnos que den "solamente una leída", que "no vuelvan y revuelvan". Probablemente, Sonia esté intentando que sus alumnos realicen una "lectura selectiva" de la información, que les permita, a partir de una rápida revisión del texto, quedarse con las ideas más relevantes que este contiene.¹⁰ Los alumnos responden que la lectura trata sobre la carta cuando, de hecho, esta solo se menciona como un ejemplo de escritura en la primera línea del texto. No podemos afirmar si los estudiantes solo han logrado retener la información presente en las primeras líneas debido al poco tiempo asignado para la lectura o si han desarrollado la estrategia de responder a la profesora con lo primero que encuentren en el primer párrafo, pero lo cierto es que la maestra parece no haber leído el texto.

10. La lectura selectiva forma parte de las recomendaciones del enfoque metodológico del MECEP para trabajar la comprensión lectora con los alumnos (ver Capítulo 2).

En cualquier caso, y este es el segundo aspecto que queremos recalcar a partir de este ejemplo, Sonia no cuestiona la respuesta incorrecta de los alumnos. Esto, así como la ausencia de comentarios de la profesora cuando sus alumnos afirman cosas contradictorias con respecto a lo leído en un texto, parece ser una práctica regular en su aula. Veamos otro ejemplo:

P: [...] Ahora vamos a leer la otra página.¹¹

(La mayoría de alumnos sigue silenciosamente la lectura, pasan tres minutos.)

As: Ya, yaaaaa.

P: Un voluntario [...] ¿Qué es esta lectura?

A: Cuando escribimos algo hay que saber qué escribir y para quién.

P: ¿Qué más?

A: Para qué.

P: Ustedes han visto que a veces no saben cómo escribir un cuento [...] cómo empiezo [...] bueno, primero hay que escribir en borrador, luego corregimos. A ver, quién me dice qué ha encontrado ahí.

A: Hay que revisar puntos y comas.

P: Claro, cuando se escribe hay que poner puntos (sic) de puntuación. En toda la lectura, ¿qué hay en común?

(Silencio.)

11. En la página indicada por la profesora se señalan tres de los cinco momentos del proceso de redacción (en la página siguiente se explica el resto). La lectura presenta ejemplos concretos y cercanos a la experiencia del alumno (Ministerio de Educación, 2004: 51).

P: ¿Cuántos momentos hay en la lectura?

A: Cuatro momentos.

A2: Tres.

A3: Cinco.

En suma, parece no haber un trabajo adecuado de diseño de preguntas por parte de la profesora, de manera que los alumnos puedan ir profundizando en la comprensión de lo leído.

Eventualmente, el libro del MED es usado también por la maestra Sonia para que los estudiantes lean un modelo de texto a partir del cual se puede trabajar (de manera algo incompleta y esquemática) la estructura de dicho tipo de texto. Veamos el siguiente ejemplo:

P: Ahora leen la página 73, solo la parte de abajo.¹²

(Pasan pocos minutos.)

As: Yaaaaa.

P: ¿Qué es eso?

A: Una carta.

P: ¿Pueden saber cuáles son las partes ahí?

A: Fecha.

A2: Saludo.

P: Vamos al contenido, ¿de qué se trata?

A: De la guerra con Chile.

12. La sección señalada por la profesora corresponde a la carta de Miguel Grau a la viuda de Pratt (Ministerio de Educación, 2004: 73).

Otro uso del libro, aunque mucho menos frecuente, es el de lectura de alguno de los textos con que se inicia cada unidad simplemente para dejar a los alumnos ocupados mientras la maestra se ausenta de la clase por unos minutos. En estos casos, la profesora se limita a preguntar por el tema central de la lectura y a aceptar cualquier tipo de respuesta para luego pasar al tema de la clase:

(Al llegar al aula, la profesora no se encontraba en el salón y los alumnos estaban sentados, algunos conversaban, otros leían la página 71 del libro del MED.¹³ Me saludan y me dicen que su profesora ha salido un ratito. A los cinco minutos de estar en el aula, llega la profesora y me cuenta que la directora ha faltado y que, como ella es la coordinadora, tiene mucho trabajo.)

P: Se han portado bien, ¿no?

As: Síííííí.

P: ¿De qué se trata la lectura?

A: 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. Ahora vamos a entrar al tema. Lean esto.

(Se refiere a los papelógrafo que ha pegado en la pizarra que contienen ejercicios de acentuación de palabras.)

Por otro lado, hay que mencionar que Sonia no suele indicar la página más pertinente para la lectura pues parece no conocer el libro a cabalidad. Así, por ejemplo, en la clase en la que se trabajaban las reglas de acentuación, les pide leer a los alumnos una página del libro en que solo se explica el caso de las palabras agudas (no les hace leer la información completa).

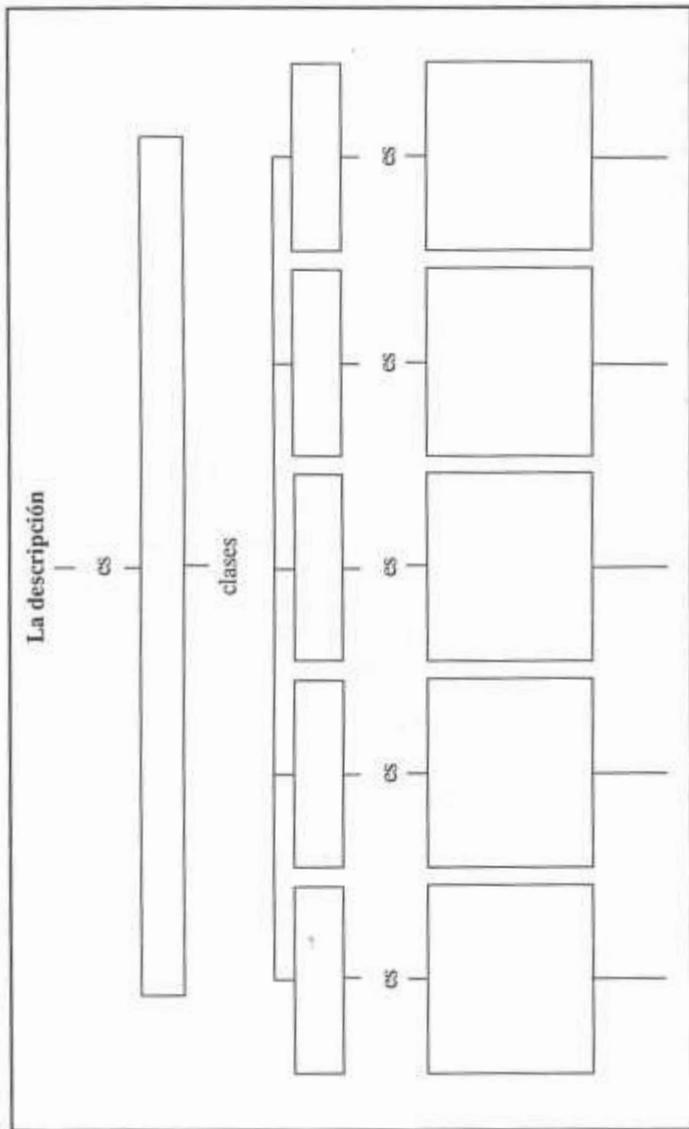
Adicionalmente, Sonia nunca pide a los alumnos desarrollar las actividades propuestas en el libro del MED. Solo lo utiliza como fuente de textos para la lectura. Los ejercicios y actividades desarrollados en clase provienen de fotocopias de otros textos y del libro repartido por el MED el año anterior (2003). En la mayoría de los casos, se trata de llenar mapas conceptuales (cuyo esqueleto ella ya trae preparado) con información presente en dichos materiales. Está abierta al uso de otros textos para el desarrollo de estos ejercicios (muchas veces les dice, específicamente, que pueden usar el libro del MED de este año), pero, en la práctica, las actividades se pueden completar utilizando únicamente la información de la fotocopia repartida o del texto del MED del 2003, por lo cual el uso del texto del 2004 se hace innecesario:

P: Ahora les voy a dar otra hojita y vamos a hacer un mapa conceptual.

(Les entrega la fotocopia de una lectura titulada *La descripción*¹⁴ y escribe en la pizarra "Elabora un mapa conceptual". La profesora dibuja en la pizarra la estructura que tendrá el mapa conceptual.)

13. La página corresponde a la lectura *Escribir para trascender* (Ministerio de Educación, 2004: 71). En el primer párrafo se hace una introducción a la importancia de la escritura 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.

14. La lectura ha sido fotocopiada del libro de Comunicación para sexto grado de la editorial COREFO, distribuido por el MED a las escuelas el año 2003.



[El mapa conceptual corresponde a la información presente en la fotocopia entregada por la profesora, que presenta cinco clases de descripciones. El texto del MED de 2004 señala qué es una descripción por medio de ejemplos, pero no menciona ninguna clasificación.]

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.

Es claro que las clases de Sonia responden a un diseño previo. No se trata de una clase improvisada. En todas las sesiones observadas pudo verse una estructura lógica que de alguna manera responde a los momentos pedagógicos planteados por las capacitaciones docentes realizadas durante el programa MECEP. Así, la clase suele empezar con una introducción al tema a partir de un ejercicio para luego pasar a leer información teórica al respecto, y sigue con ejercicios de aplicación de lo aprendido (esta secuencia puede repetirse, de forma total o parcial, dependiendo del tema tratado).

El rol de los materiales de texto en dicho diseño es el de elementos de apoyo en el proceso de aprendizaje. De ninguna manera podríamos afirmar que Sonia diseña sus sesiones siguiendo la estructura de un libro de texto en particular. En lo que respecta a la sesión de clase en sí, el tiempo que los alumnos ocupan leyendo (sea información teórica del libro del MED, o de otros textos para resolver ejercicios específicos) es relativamente breve. La mayor cantidad de tiempo es utilizada en la ejecución de actividades como llenado de mapas conceptuales o redacción de algún tipo de texto (la descripción de un compañero, una carta a un familiar).

Ahora bien, en la práctica, dicho diseño se actualiza con muchas limitaciones. Entre las principales podríamos mencionar la casi total ausencia de retroalimentación de la maes-

tra a sus alumnos y la inexistencia de un momento de cierre o sistematización de lo visto en la sesión. Las respuestas de los alumnos a las preguntas de la profesora sobre la comprensión de lo leído nunca son calificadas como correctas, incorrectas, completas, incompletas, etc. Los productos hechos por los estudiantes (pequeños textos, mapas conceptuales) no son leídos por la maestra, quien solo verifica el cumplimiento formal de las actividades. Dicho de otro modo, no existe en la clase un momento para verificar la comprensión o los aprendizajes de los alumnos, tampoco un espacio para que estos últimos planteen interrogantes o dudas sobre lo que han hecho en la clase. Una vez que la hoja de papel con el ejercicio asignado está completada, esta se pega en la pizarra y esto parece ser suficiente señal, tanto para los alumnos como para la maestra, de que se ha finalizado la sesión con éxito:

P: Ahora ustedes van a hacer su carta, la que ustedes quieran y la mejor la pasan al papel.

(La profesora reparte hojas bond, papelógrafos y plumones para cada mesa.)

(Faltan 30 minutos para que termine la clase, poco a poco los alumnos se acercan a la profesora para enseñarle su trabajo. La profesora dice cosas como "Ya, está bien", "Ya, ahora lo pasas", "Está bien, ya la cogiste", "No te olvides de dejar sangría". A veces, corrige algunos errores ortográficos.)

(Paulatinamente, los alumnos van pegando sus cartas en la pizarra. Los papelógrafos permanecen ahí, pegados, no son leídos ni comentados, Luego se pasa a otro curso.)

Por otro lado, las actividades que se realizan durante la clase suelen ser fragmentarias y mostrarse desvinculadas entre sí. Así, por ejemplo, en una de las sesiones de clase observadas, Sonia realiza una actividad de "recojo de los saberes

previos"¹⁵ de los alumnos al inicio de su clase sobre los textos descriptivos consistente en que los estudiantes escriban en un papel lo que entienden por descripción. La actividad termina con los alumnos pegando sus papeles en la pizarra sin que estos sean leídos o relacionados con lo que se trabaja luego en la clase. Sonia, sin embargo, considera que ha recogido los saberes previos de sus alumnos. Luego se lee información sobre los tipos de textos descriptivos para finalmente pasar a redactar un texto descriptivo sin que previamente se haya analizado su estructura.

La sección B: profesora Cinthia

La profesora Cinthia, de 45 años, se formó como docente en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta". Cuenta con veinte años de servicio, todos los cuales han sido cumplidos en la escuela de Pachacamac salvo por algunos trabajos iniciales en el área rural. Como parte de sus responsabilidades, Cinthia ha llegado a ser directora de la institución.

En sus clases, Cinthia utiliza exclusivamente el libro del MED del 2004. No usa otros libros o fotocopias de otros textos.

El libro en cuestión se utiliza para diversos fines. En primer lugar, los alumnos suelen leer textos de la antología literaria al inicio de la clase (o cuando hay algún "tiempo muerto"); en segundo lugar, el texto del MED es usado para leer información teórica sobre los temas tratados en clase finalmente, el libro se usa también para leer modelos o ejemplos de textos y para desarrollar algunas actividades prácticas. Veamos lo anterior con mayor detalle.

Casi todas las clases observadas se inician con un tiempo destinado a la "lectura libre" (en silencio) de textos, ya sea

15. La misma maestra le recalco a la observadora "Ahora voy a recoger saberes previos de los chicos".

las lecturas que inician cada unidad (sobre la importancia de leer y de escribir) o las que componen la primera sección del libro del MED (poemas y narraciones breves). "Durante estos momentos, los alumnos parecen estar realmente concentrados en la lectura; la profesora aprovecha la lectura libre para que algunos alumnos cuenten al resto de la clase que es lo que están leyendo:

(La profesora entra al aula.)

P: ¡Buenos días!

As: ¡Buenos días, profesora!

P: Saquen sus libros pues hoy van a tener 20 minutos de lectura libre. Cada uno escoja lo que quiere leer del libro.

[Todos se concentran y da la impresión de que están disfrutando mucho de la lectura.]

(Varios minutos después.)

P: ¿Quién quiere contarnos lo que ha leído? A ver, ¿quién se anima?

(Silencio.)

A: Yo he leído la lectura *El niño y la planta que daba animales*.¹⁷

(La alumna hace un relato fluido, no se olvida de ningún detalle. Los demás alumnos la escuchan atentos, cuando termina todos aplauden.)

P: ¿Esta narración es real o imaginaria?

16. Hay que considerar, sobre este tema, que el año 2003, en el contexto de la declaratoria de Emergencia Educativa, el MED propuso la implementación de entre quince y sesenta minutos de lectura diaria en el aula.

17. El nombre correcto de la lectura es *El árbol que creaba animales* (Ministerio de Educación, 2004: 23).

As: ¡Imaginaria!

P: ¿Ustedes podrían hacer una igual?

As: ¡Sí!

P: ¡Muy bien!

(La profesora comienza a pasar de grupo en grupo preguntando a los alumnos qué han leído.)

P: A ver, cierren sus libros. Cantemos la canción a la patria.

(Los alumnos cantan sin mucho entusiasmo.)

P: Ahora atiendan que les voy a leer algo y luego vamos a silabear.

Como puede verse, la profesora no realiza mayores intervenciones. Se trata de que los alumnos cuenten en sus propias palabras lo que han leído. Por otro lado, la lectura libre suele estar seguida de otra actividad con la cual no está conectada (como los ejercicios de silabeo en el ejemplo anterior).

En algunas ocasiones, Cinthia también hace a sus alumnos leer en voz alta y al unísono algunos textos de la antología. En estos casos, la profesora no suele hacer preguntas.

En lo que respecta a la lectura de información teórica, esta se suele hacer de dos formas: antes de haber realizado algunos ejercicios sobre el tema o después de haber hecho dichos ejercicios. La segunda forma estaría más en concordancia con el nuevo enfoque pedagógico, pues se espera que los alumnos se introduzcan al tema a través de la práctica para luego completar o afianzar lo aprendido con la teoría. Veamos:

Forma 1:

P: Saquen sus libros y busquen la página 57,¹⁸ lean en silencio.

18. El texto que leen los alumnos lleva como título *El proceso de leer* (Ministerio de Educación, 2004: 57). El párrafo inicial explica los dos

(Durante unos minutos el salón queda en silencio, los alumnos están interesados en la lectura.)

P: Jimmy, lee en voz alta. Los demás sigan con la vista.

(Varios alumnos se intercalan en la lectura en voz alta. La profesora escoge a aquellos que están más distraídos.)

[Algunos leen de corrido y con buena entonación, otros tienen dificultades y casi no se les entiende.]

P: Cierren el libro [...] ¿Quién me dice qué texto escribió el autor?

(Silencio.)

P: Lo que escribió y que acaban de leer es una descripción. ¿Por qué es una descripción?

(Silencio.)

A: Porque nos dice cómo es el animal, lo que hace, sus características.

P: ¡Muy bien! Si nosotros tendríamos que escribir un texto descriptivo, ¿qué preguntas me haría? [...] A ver, piensen [...]

(Silencio.)

P: Me tendría que preguntar qué quiero describir, cómo es, y pensar en todas sus características para ponerlas por escrito. No se olviden.

(Luego pasan a realizar un ejercicio consistente en relacionar la descripción de un animal con el nombre de este.

momentos de la lectura: exploración y análisis. Luego viene una lectura titulada *El caballo: características y utilidad*, donde se dan una serie de características del animal, tanto físicas como de uso.

Forma 2:

(Los alumnos realizan un ejercicio de acentuación de palabras. Se trata de unir parejas de nombres: uno con tilde y el otro sin tilde.)

P: Los que han terminado peguen en la pizarra sus hojas. Dejen el trabajo hasta donde han llegado y peguen las hojas en la pizarra; si no, les va a ganar el tiempo.

(Los alumnos pegan sus hojas en la pizarra.)

P: Cuando nos encontramos con los nombres, para saber si lleva acento tenemos que silabear, y ¿qué encontramos? ¡Letras! ¿Qué son estas letras? ¡Vocales y consonantes!

(Continúa la explicación.)

P: Ahora sacamos nuestros libros en la página 53.¹⁹ Lean.

Cinthia usa también el libro para que los alumnos lean algún modelo o ejemplo de texto cuya estructura, a veces, es analizada. Ocurre eso con la carta de Miguel Grau a la viuda de Pratt. El ejercicio es acompañado por otros modelos de carta producidos por la misma maestra.

Finalmente, la profesora puede también pedir a sus alumnos que resuelvan alguna de las actividades planteadas en el libro del MED, para lo cual les entrega hojas en blanco; sin embargo, en la mayoría de los casos, las actividades del libro son obviadas y se privilegian más bien las lecturas literarias y de información teórica sobre los temas del curso.

Uno de los aspectos más notorios en las clases de Cinthia es que las exposiciones, explicaciones e instrucciones por

19. El texto tiene por título *El diptongo y el hiato* (Ministerio de Educación, 2004: 53). Comienza con un ejemplo para distinguir diptongos e hiatos, luego da conceptos simples de cada uno y finalmente refuerza las ideas clave.

parte de la profesora hacia todo el conjunto de alumnos están virtualmente ausentes. Aparentemente, Cinthia prefiere realizar explicaciones dirigidas a grupos pequeños de alumnos (o inclusive a un estudiante en particular), lo cual le permite mantener un contacto cercano con ellos, pero le toma mucho tiempo e impide que todos aprovechen la hora de clase al máximo. En las pocas ocasiones en que la maestra intenta dirigirse a todos los alumnos, presenta serias dificultades para estructurar un discurso que logre concitar la atención de los alumnos.

Con respecto a los grupos de alumnos, hay que mencionar que estos trabajan como tales a lo largo de toda la clase: prácticamente todos los ejercicios que se hacen durante la sesión (de reconocimiento de palabras, de producción de textos, etc.) son grupales. La dinámica de trabajo de cada grupo incluye, por lo general, uno o dos alumnos que hacen realmente el trabajo, otro(s) que se dedican al aspecto formal de la tarea encomendada (escribir en el papelógrafo, hacer dibujos) y otros que simplemente se dedican a no hacer nada.

Al igual que en el caso de Sonia, Cinthia no proporciona retroalimentación a sus estudiantes. Los productos elaborados por estos en grupos suelen ser pegados en la pizarra al finalizar la clase, pero rara vez se revisan y menos aun se conectan con el resto de actividades o con la información teórica vista durante la clase. Sin embargo, hay que mencionar que en algunas ocasiones Cinthia retoma estos productos (un mapa conceptual, por ejemplo) para intentar una sistematización de los contenidos trabajados en el aula, pero se trata de casos muy aislados.

Siguiendo en esta línea, hay que decir que las clases de Cinthia no responden a un diseño que pueda ser descubierto tan claramente como en el caso de Sonia. Es más, en varias sesiones nos pareció que las actividades realizadas a lo largo de la clase no seguían el orden más lógico: en una de las clases observadas, que trataba sobre los textos descriptivos, se

mezclaban las actividades relativas a la comprensión de este tipo de textos y el reconocimiento de su estructura con otras tareas vinculadas a la producción de descripciones escritas. No siempre los alumnos contaban con los elementos necesarios para realizar las tareas encomendadas: por ejemplo, había que redactar un texto descriptivo antes de analizar su estructura (y nunca se retomaron posteriormente los textos escritos por los alumnos para afianzar el tema de la estructura). Otro ejemplo: primero se desarrollaba el tema de las reglas de acentuación y luego se veía la clasificación de palabras de acuerdo con la ubicación de la sílaba tónica, siendo el segundo tema requisito para entender el primero.

Por último, es importante señalar que, a pesar de sus limitaciones, Cinthia se esfuerza por que sus clases sean atractivas para sus alumnos: utiliza elementos motivadores no dicta sino que desarrolla sus (pocas) exposiciones a través de preguntas y respuestas y mantiene una relación muy cordial con sus alumnos.

La escuela de Barranco

El local de esta escuela fue remodelado en los años noventa. 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 e tres pisos en donde funcionan los grados de primaria y la biblioteca, que cuenta con una buena cantidad de material didáctico. Al igual que la escuela de Pachacamac, este centro educativo es beneficiario del programa de desayunos infantiles del PRONNA.

La escuela 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 (profesora Carmen) y la de sexto grado del turno de la tarde (profesora Cecilia), que cuentan con un aproximado de 37 alumnos.

Las aulas que observamos son aulas grandes y bien iluminadas, con varias pizarras y armarios en los que se guarda material de trabajo (cartulinas, lápices de color, etc.) y libros de texto o de biblioteca de aula.

Los alumnos se acomodan en grupos que van desde los dos hasta los seis integrantes.

El turno de la mañana: profesora Carmen

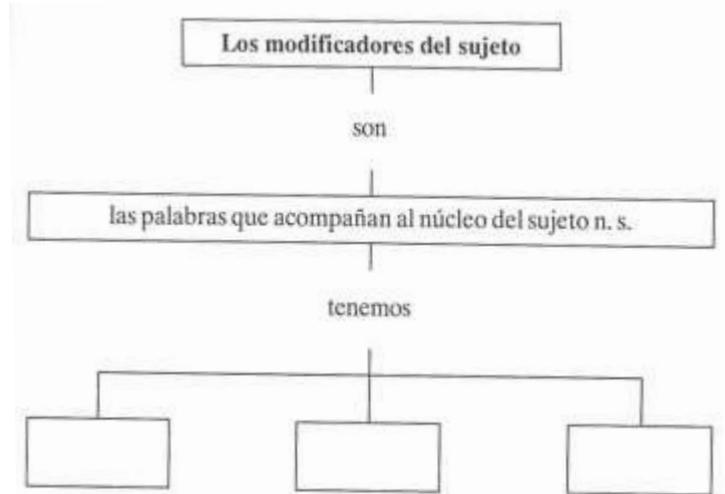
Carmen tiene poco más de 40 años y estudió su carrera en el Instituto Superior Pedagógico González Prada. No supo precisar con cuántos años de servicio contaba pero afirmó que llevaba recién un año trabajando en la escuela de Barranco.

Además del libro del MED, Carmen usa otro texto conocido en clase como *el Magic*.²⁰ Dicho material es utilizado para fines diversos. Por un lado, parece ser que la profesora se apoya en él para la preparación de sus actividades de aprendizaje puesto que los mapas conceptuales usados en clase para sintetizar el tema de la sesión (tipos de textos o modificadores del núcleo del sujeto, por ejemplo) suelen ser tomados de dicho libro. Veamos:

P: Para que entiendan mejor vamos a hacer nuestro mapa conceptual.

(La profesora saca un papelógrafo en el que hay un mapa conceptual a medio hacer, lo pega en la pizarra:)

20. El libro se titula: *Expresiones Comunicativas 6 (El Comercio, 2003)*.



[La profesora comienza a llenar el mapa conceptual, mientras les hace preguntas a los alumnos. Los alumnos se dan cuenta de que este mapa conceptual aparece en su libro *Magic Book* y van respondiendo a todas las preguntas de su profesora correctamente (están leyendo). Finalmente, el mapa conceptual queda listo y la profesora lo lee.]

Por otro lado, textos del *Magic* son usados por la profesora para llevar a cabo ejercicios de gramática u ortografía (reconocimiento del sujeto en oraciones, por ejemplo) con toda la clase. Para ello, el texto es copiado por la profesora en la pizarra o en un papelógrafo que se pega en la pizarra:

P: Guardan el cuaderno de matemática. Ya, mirando acá todos.

(Pega en la pizarra el siguiente papelógrafo:)

El picaflor y el origen del fuego

En sus inicios los aguarunas no conocían el fuego. Iwa, el gigante, era el único que poseía el fuego. Un día Jemple el picaflor, robo el fuego. Por otra parte Yampits, la palmita del monte, consiguió diversas clases de semillas. Así, los aguarunas obtuvieron el fuego y las semillas del frijol, del maní y del maíz.

P: Mirando todos acá. Tengo un papelote. ¿Cuál es el título?

As: "El picaflor y el origen del fuego".

P: Silenciosamente lo van a leer.

(Deja tiempo para que los alumnos lo lean.)

A: Miss, ya.

P: Liz, lee en voz fuerte.

(Liz lee el papelógrafo.)

P: Este es un resumen del texto, del *Magic*. ¿Saben quiénes son los aguarunas?

As: Nooooooooo.

P: Son una tribu de la selva. ¿Cuál es la primera oración en esta lectura?

(Los alumnos se quedan callados.)

P: Por partes vamos a sacar. ¿Cuál es el núcleo?

(Los alumnos siguen callados.)

P: ¿Qué es el núcleo?

A: Lo que está en el sujeto.

A2: El verbo.

P: No. Es sustantivo, pronombre o adjetivo, ¿ya se acordaron? ¿Cuál es el núcleo de la primera oración?

A: *Inicios*.

A2: *Aguarunas*.

(La profesora apunta en la pizarra "Reconocemos el núcleo del sujeto: 1ª oración: aguarunas".)

(Continúa el ejercicio.)

Finalmente, el libro es usado también para la resolución de ejercicios. En este caso, Carmen los copia en la pizarra o se los dicta a sus alumnos, a pesar de que ellos cuentan con el libro.

(A las 5:00 de la tarde la profesora copia en la pizarra la siguiente información:)

Reforzamos la clase

1. Subraya con lapicero de color azul el N. S., y con rojo el M. D. y con negro el M. I.
 - a) Nuestra patria es el Perú.
 - b) Nuestros antepasados crearon muchos mitos y leyendas.
 - c) El auto de Miguel es muy bonito.
 - d) La vivienda sin numero esta deshabitada.
 - e) Un libro con gráficos es más interesante.
 - f) Se asusto el pequeño gato blanco.

[La profesora tiene apuntadas estas oraciones en su bloc de donde las copia en la pizarra. En el *Magic Book* están todos los ejercicios que ha escrito la profesora. Son las mismas oraciones. El mapa conceptual también ha sido tomado de ahí. La lectura copiada en el papelógrafo es el

resumen de una lectura que también pertenece a este libro.]

Es interesante notar que cada vez que usa el *Magic*, la maestra copia los mapas conceptuales, textos o ejercicios a trabajar en un papelógrafo o en la pizarra. Luego los alumnos, a su vez, copian en sus cuadernos lo que la profesora ha copiado, a pesar de que ellos también tienen el libro. Estos sucesivos copiados ocasionan que un tiempo importante de las sesiones de clase sea utilizado en esta tarea mecánica de transcripción que, salvo para practicar la caligrafía, no parece tener mayor sentido pedagógico.

Dijimos que los mapas conceptuales del *Magic* son usados por Carmen para sintetizar los contenidos a tratar en la clase, pero en realidad estos mapas le sirven de apoyo a la profesora para desarrollar el tema a lo largo de toda la sesión. El mapa no solamente es presentado al final de la clase sino que es usado también para presentar la información teórica correspondiente desde el inicio de la sesión. Por lo general, la mecánica consiste en que los alumnos van llenando, en coro, los espacios vacíos del mapa conceptual, cuyo esqueleto y conectores principales han sido copiados por Carmen en la pizarra. Este sistema le permite a la profesora evitar las exposiciones o explicaciones dirigidas a toda la clase.

Con respecto a los libros del MED, hay que resaltar que estos se encuentran guardados bajo llave: cada vez que se utilizan son sacados y repartidos para luego ser guardados nuevamente. Los usos que se le da a este material en el aula son variados.

En primer lugar, Carmen usa los textos de la antología literaria del libro del MED como modelos en la producción de otro texto por parte de los alumnos:

P: En el libro, en la página 7 y 8, hay una *Arenga al peruano* y en la 8 un poema.²¹ Primero vamos a leer y después

a interpretar qué es lo que nos va a dar a entender. ¿Me han entendido?

As: Síííííí.

P: Entonces leemos en silencio.

(Algunos alumnos leen, otros conversan y juegan.)

(Después de 7 minutos.)

P: ¿Terminaron de leer? ¿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?

A: De un peruano.

P: ¿Qué significa "no te humilles"?

A: Que no se rinda.

A2: Que no se dé por vencido.

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

(Los alumnos se mantienen en silencio.)

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

A: Un precipicio.

P: Un precipicio no es lo mismo que un edificio. Yo les voy a dar una hoja para que hagan una arenga. No es copiar es interpretar de acuerdo a lo que han leído.

21. Las páginas señaladas por la profesora corresponden a las lecturas *Arenga a un peruano* (Ministerio de Educación, 2004: 7) y *El Perú* (Ministerio de Educación, 2004:8). En ambos textos se resalta la importancia de reconocerse como peruanos.

En segundo lugar, la profesora Carmen utiliza cualquier texto del libro del MED para aprovecharlo en un ejercicio de de gramática u ortografía.²²

P: A ver, vamos a trabajar las oraciones [...] después copian, miren a la pizarra.

(La profesora lee las instrucciones escritas en la pizarra. Ha copiado un ejercicio del *Magic* en la pizarra.)

P: ¿Quién lee? A ver [...] Rogelio.

(Rogelio se acerca a la pizarra y lee.)

P: ¿Cuál tiene diptongo?

Rogelio: *Ciudad, diviértete, haciendo.* (Rogelio encierra en un círculo los diptongos.)

P: Bien, el segundo. (Llama a la pizarra a otro alumno. El ejercicio continúa con varios alumnos de la misma manera.)

(Luego de realizar varios ejercicios de reconocimiento de diptongo y hiato, se reparte el texto del MED.)

P: Para estar más seguros, en la página 53 está el diptongo y el hiato, solo vean lo correspondiente al diptongo.²³ Además, he escogido un texto de la página 57,²⁴ lo leemos,

reconocemos en el texto las palabras que tienen diptongo. ¿Han entendido? Vamos a leer en voz fuerte.

En tercer lugar, Carmen fotocopia ejercicios del libro para que los alumnos puedan "rayarlos" (es decir, resolverlos directamente en la hoja sin tener que copiarlos en el cuaderno):

P: En el libro tienen una actividad. Como saben, no se puede rayar así que he sacado una copia para que después ustedes lo hagan. Vean la página 62²⁵; y lo leemos en voz alta.

[La actividad del libro es muy parecida a la que acaba de realizar la profesora. Es decir, los alumnos tienen que leer un fragmento del texto y reconocer el tipo de texto.]

P: Diana, lee el primer texto.

(Diana lee.)

P: ¿Qué tipo de texto es?

As: Narrativo.

P: ¿Seguros?

As: Sííííí.

P: A ver [...] volvamos a leer, ¿Diana?

Finalmente, Carmen usa el libro también para leer información teórica sobre un tema de gramática:

22. En algunas oportunidades, Carmen utilizó también el *Magic* con este fin.

23. La página señalada corresponde al tema del diptongo y el hiato. Ambos temas no se presentan por separado. Es decir, los alumnos no podrán leer solo lo correspondiente al diptongo, sin leer el hiato. En el texto se presenta una conversación, luego se menciona cuáles son las palabras que tienen diptongo y las que tienen hiato. Finalmente se da una definición (Ministerio de Educación, 2004: 53).

24. Ver nota 18.

25. La página señalada presenta cinco fragmentos. Las instrucciones indican que, después de leerlos, se debe identificar qué tipo de texto es (narrativo, descriptivo, informativo, instructivo, expositivo, argumentativo). Es importante señalar que la actividad se encuentra después de dos páginas dedicadas a la explicación de cada uno de los tipos de textos, en donde se presenta la definición (de forma sencilla y reducida) y el fragmento de un texto a manera de ejemplo (Ministerio de Educación, 2004: 62).

(Luego de realizar varios ejercicios de reconocimiento de diptongo y hiato, se reparte el texto del MED.)

P: Para estar más seguros en la página 53 está el diptongo y el hiato, solo vean lo correspondiente al diptongo.²⁶

Carmen utiliza un esquema relativamente tradicional de dictado de clases. Por lo general, empieza por introducir el tema a partir de una explicación que incluye preguntas a los alumnos y espera que ellos mismos vayan dando información sobre lo que se tocará en la clase (por ejemplo, pregunta por los tipos de textos que existen y sus características o explica qué el diptongo a partir de un esquema y las respuestas de los alumnos a sus preguntas). Luego se pasa a la resolución de ejercicios, que tienen casi siempre el mismo formato. La profesora no utiliza elementos motivadores al inicio de la sesión y tampoco promueve el trabajo grupal.

Dentro de esta estructura de clase, los alumnos siguen una serie de procedimientos a los que parecen estar ya muy acostumbrados: resuelven individualmente los ejercicios en su cuaderno o en la fotocopia repartida por la profesora, también salen a la pizarra a resolverlos con mucha frecuencia, luego copian todo lo que está en la pizarra (títulos, ejercicios, instrucciones, esquemas) en su cuaderno.

Teniendo en cuenta que todo lo que queda en la pizarra es copiado textualmente en el cuaderno, la profesora se preocupa por que tanto los mapas conceptuales como los ejercicios que ha tomado del *Magic* no presenten errores. Por esa razón cuando un alumno se equivoca en la resolución de un ejercicio en la pizarra, Carmen pide a otro que lo corrija, pero no le explica al primero en qué consistió su error.

En lo que respecta a los ejercicios (análisis sintáctico de oraciones, división de palabras en sílabas, reconocimiento de palabras con diptongo, etc.) hay que recalcar que estos se realizan constantemente a lo largo de la clase. Parece que Carmen estuviera convencida de que la mejor manera de aprender algo es repitiéndolo varias veces. Los ejercicios son siempre muy similares y no van subiendo el grado de complejidad. Suelen ser resueltos de forma individual e involuntariamente que un alumno salga a la pizarra y los demás aprueben o corrijan lo que ha hecho. En este sentido, podría parecer que los productos de los alumnos son retomados y conectados con el resto de la clase y que se busca que los estudiantes desarrollen sus capacidades a través de la interacción; sin embargo, esto ocurre solo con los ejercicios puntuales de temas de gramática u ortografía (reconocimiento de diptongos en palabras, reconocimiento de modificadores del núcleo del sujeto en oraciones). Cuando los alumnos tuvieron que redactar un texto no aconteció lo mismo. En un caso, los textos fueron pegados en la pizarra y nunca se leyeron; en otro, los textos se leyeron y fue evidente que habían sido copiados del *Magic*, pero la profesora no hizo ningún comentario.

Por último, hay que mencionar que Carmen parece tener un manejo bastante limitado tanto de los temas del currículo de Comunicación Integral correspondiente al sexto grado de primaria como de las estrategias que podría utilizar para tratar dichos temas en clase. Pareciera que su mayor preocupación estuviera en que los alumnos pudieran mostrar un cuaderno "lleno", ya sea de definiciones y de mapas conceptuales o de ejercicios resueltos. Este cuaderno se constituiría en prueba del trabajo realizado en clase y, de una manera artificiosa, de los aprendizajes obtenidos por los alumnos: puesto que en dicho cuaderno todo es correcto, no hay errores visibles, la conclusión sería que la teoría ha sido aplicada a la práctica sin dificultades (lo cual, en realidad, no ocurre así).

26. Ver nota 18.

El turno de la tarde: profesora Cecilia

Cecilia tiene aproximadamente 45 años. Realizó sus estudios de docencia en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón-UNIFE. Cuenta con más de veinte años de experiencia como maestra, ocho de los cuales se dan en el colegio de Barranco en el que ahora trabaja. Antes de ingresar a la plana docente de esta institución, trabajó en diversas escuelas estatales y particulares de Lima metropolitana.

Cecilia utiliza exclusivamente el libro del MED en sus clases. Este puede ser usado para leer información teórica sobre un tema, para realizar algún ejercicio específico (en algunos casos, la profesora fotocopia la página correspondiente para que sus alumnos puedan escribir en ella) o para buscar información a partir de la cual elaborar un texto propio.

Cuando leen información teórica, se empieza por leer en silencio y luego se realiza una segunda lectura en voz alta por filas. Tanto después de la primera lectura como de la segunda, la maestra formula preguntas para verificar la comprensión de lo leído; se trata de preguntas pertinentes y que se encadenan lógicamente. Sin embargo, ocurre que Cecilia no invita a sus alumnos a establecer ciertas conexiones al momento de la lectura que harían mucho más provechosa la actividad. Por ejemplo, primero leen un texto sobre el caballo y lo analizan a partir de las preguntas que les hace la profesora (se trata de un texto descriptivo que proporciona información sobre las características de los caballos). Luego leen información teórica sobre cómo se realiza la exploración y el análisis de un texto y responden preguntas al respecto, pero en ningún momento se hace evidente ante los alumnos que lo que hicieron al leer el texto sobre el caballo fue precisamente un proceso de exploración y análisis. Veamos:

P: Silencio. Chicos, ahora busquen en el libro la página 57 y lean en voz baja durante 10 minutos.²⁷

(Después de 10 minutos.)

P: Chicos, ¿cuál es el título de la lectura?

As: *El proceso de leer.*

P: Sandra, dínos cuál es el tema del primer párrafo.

Sandra: Exploración y análisis.

P: ¿Y los siguientes párrafos?

Sandra: Es un texto descriptivo.

P: Ahora vamos a leer en voz alta por filas, empezamos con la primera fila. 1, 2, 3.

(Los alumnos empiezan a leer, lo hacen fluidamente y con voz fuerte. Los demás los miran atentos y otros siguen la lectura con la vista. Al terminar el primer párrafo, se callan.)

P: Empiecen los de la segunda fila.

(La misma dinámica continúa hasta que termina la lectura.)

P: ¿Ustedes sabían tantas cosas del caballo?

As: ¡Noooooo!

P: Rafael, dime, ¿qué no sabías de los caballos?

Rafael: Que la gestación dura once meses.

P: ¡Bien! ¡Quién me puede decir qué es lo que más le llamó la atención de la lectura?

A: ¡Que tienen solo un dedo con pezuña!

P: ¡Ya ven cómo leyendo aprendemos cosas nuevas!

Ahora pasen a la página 58 y leamos en qué consiste la exploración y el análisis. En silencio cada uno lea, tienen 10 minutos.

27. Ver nota 18.

P: Betty, ¿En qué consiste la exploración de un texto?

Betty: En identificar el tipo de texto [...]

A: La exploración del texto es identificar el tipo de texto, los temas, familiarizarnos con él.

P: ¡Muy bien! Ahora ¿quién me puede decir qué significa analizar un texto? Alejandro.

Alejandro: Análisis es conocer lo que es un texto.

P: Bien, pero piensen [...] ¿qué es hacer un análisis? Eduardo, ponte de pie.

Eduardo: Hacer un análisis es comprender, conocer lo que dice el libro para comprender.

P: Muy bien. Ahora en su cuaderno cada uno haga su mapa conceptual.

En el caso de los ejercicios del libro, la mayor parte de las veces, Cecilia pide a los alumnos que los desarrollen antes de leer información teórica sobre el tema a trabajar. En otras ocasiones, los ejercicios se hacen al final de la clase, a manera de aplicación de lo aprendido. En ambos casos, hay concordancia con el enfoque pedagógico propuesto por el MED; sin embargo, la utilidad de desarrollar estos ejercicios se ve minimizada por el hecho de no ser revisados en ningún momento: los alumnos no llegan a enterarse de qué realizaron correctamente y qué necesita más trabajo. Veamos el ejemplo:

P: Chicos, ahora pasen a la página 62.²⁸ Juan, lee las instrucciones de la actividad.

(Juan lee.)

P: Martín, lee el primer texto propuesto.

(Martín lee.)

P: ¿Qué tipo de texto has leído?

As: ¡Informativo!

P: Bien, ahora veremos [...] Zacarías, lee el siguiente texto.

(Zacarías lee.)

P: ¿Qué tipo de texto es?

As: ¡Descriptivo!

As: ¡Informativo!

P: Tienen que leer bien, con atención.

(Luego de finalizar el ejercicio.)

P: Ahora quiero que vuelvan a la página.60 y lean bien, con atención, la pagina 60 y 61.²⁹ Luego les voy a repartir unas fichas que van a trabajar con cuidado, teniendo en cuenta lo que van a leer.

(Mientras dice esto entrega una fotocopia de la página 62.)

P: 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.

(Pasan 10 minutos, los alumnos no han terminado aún.)

P: Ya, chicos, ahora vamos .a reunirnos en grupos para empezar a trabajar la Feria Gastronómica.

28. Se trata de una actividad en la que se presentan textos de diversos tipos que los alumnos deben clasificar como informativos, narrativos, descriptivos, etc. (Ministerio de Educación, 2004: 62).

29. Se trata de la explicación teórica de los diversos tipos de textos con sus correspondientes ejemplos (Ministerio de Educación, 2004: 60-61).

En general, los diseños de clase de Cecilia parecen, en gran parte, responder al enfoque pedagógico propuesto por el MECEP. Es más, este fue el único caso en el que observamos que la profesora preparó una actividad participativa con los alumnos que permitiera poner en práctica vanas de las capacidades que el área de Comunicación Integral busca desarrollar en ellos. Nos referimos a la "Feria Gastronómica".

La actividad consistió en que los alumnos, organizados en grupos, planificaran un evento alrededor de los alimentos originarios del Perú, tema visto en la última clase del área de Personal Social. El evento incluía el desarrollo de una serie de actividades, tales como discusiones grupales, búsqueda de información, redacción de textos, elaboración de un plato típico, presentación oral, etc. Todas las actividades fueron desarrolladas grupalmente con la orientación de la profesora.

Por otro lado, hay que destacar que Cecilia no dejaba de tocar los temas del currículo mientras se organizaba y preparaba la Feria Gastronómica; así, el día que se trabajó el tema de tipos de textos (narrativo, informativo, etc.) los alumnos redactaron, en grupos, textos de alguno de estos tipos sobre los alimentos oriundos del Perú que se presentarían en la Feria. Para ello, los alumnos no utilizaron solamente el libro de Comunicación Integral sino también los de Personal Social y Ciencia y Ambiente.

En suma, con la Feria Gastronómica Cecilia logra poner en práctica una actividad que integra varias áreas curriculares, pone énfasis en desarrollar capacidades comunicativas a través de la interacción de los alumnos en situaciones reales (hay que organizarse, escoger un tema, planificar las tareas a realizar y designar responsables, etc.) y, algo muy importante, consigue involucrar a los alumnos que se interesan en el tema y trabajan con bastante motivación pensando en el día de la presentación y en los platos que prepararán.

Todo ello se da, además, en medio de un clima muy amigable, pues la profesora constantemente pregunta a los

alumnos sus opiniones y preferencias y hace caso a sus sugerencias (hay que decir, sin embargo; que la clase trabaja con un nivel de "bulla" y desorden alto y constante, aunque esto no parece molestar a la profesora y tampoco a sus estudiantes).

Ahora bien, Cecilia tiene el mismo problema que hemos visto en la demás maestras: no hay un momento para la retroalimentación, no hay cierres o sistematizaciones de lo visto en clase. Los alumnos no acceden nunca a un espacio en el cual puedan pensar sobre lo que han hecho y aprendido en clase. Así, por ejemplo, Cecilia les pide hacer un mapa conceptual o un ejercicio de aplicación al finalizar un tema, pero estos nunca se revisan, ni siquiera se verifica que se hayan hecho.

USOS DEL LIBRO DE TEXTO, CURRÍCULO Y ENFOQUE PEDAGÓGICO

Como hemos podido observar en las líneas precedentes las formas de utilizar el texto escolar en las aulas visitada; incluyen los siguientes usos:

- a) Lectura de textos literarios (poemas y narraciones breves):
 - para realizar actividades de comprensión de lectura a través de preguntas de la maestra a los alumnos,
 - para que los alumnos los narren luego con sus propias palabras,
 - para que los alumnos practiquen la lectura en voz alta,
 - para ocupar el tiempo de los alumnos cuando la maestra tiene que salir del aula.
- b) Lectura de información teórica sobre los temas del área (procesos propios de la lectura y la escritura, gramática):
 - para realizar actividades de comprensión de lectura a través de preguntas de la maestra a los alumnos,

- para ocupar el tiempo de los alumnos cuando la maestra tiene que salir del aula.
 - para que los alumnos practiquen la lectura en voz alta,
 - para afianzar lo que se ha aprendido previamente a través del desarrollo de ejercicios,
 - para elaborar mapas conceptuales,
 - para llenar espacios vacíos en mapas conceptuales,
 - como introducción a un tema.
- c) Lectura de modelos o ejemplos de textos (texto descriptivo carta, etc.):
- para reconocer la estructura general de un tipo de texto determinado,
 - para elaborar un texto propio tomando como referencia el texto leído.
- d) Realización de actividades de aplicación de un tema (ejercicios de acentuación, de análisis gramatical, de reconocimiento de tipos textuales, etc.):
- a partir de ejercicios *ad hoc* presentes en el libro,
 - a partir de cualquier lectura presente en el libro que la maestra aprovecha para desarrollar un ejercicio.
- e) Lectura de diversos textos presentes en varios libros para elaborar textos propios.

Sobre la competencia de comprensión lectora

En primer lugar, hay que mencionar que, en múltiples ocasiones (casi todas las sesiones observadas), la lectura de textos literarios o de información teórica fue una forma de iniciar la clase. De hecho, 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

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

En algunos casos, la lectura inicial corresponde a la sección de teoría y práctica del libro. Luego de realizada, la profesora hace algunas preguntas sobre lo leído para después pasar a desarrollar un tema que no tiene ninguna relación con la lectura anterior. El texto seleccionado 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 la lectura hace que pierda, en este caso, la intención motivadora que probablemente la profesora quiso darle.

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). Por lo general, 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 puede 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 quince minutos. De esta manera, las maestras cumplen formalmente con lo estipulado por el Ministerio de Educación, aunque de manera desarticulada con el resto de actividades planeadas para la sesión. De cualquier manera, hay que recalcar que los alumnos parecen disfrutar de estos minutos de lectura (volveremos sobre este tema más adelante).

En lo que respecta a las actividades de comprensión de lectura, estas tienen 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 [...]" (Ministerio de Educación, 2004a: 7). 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.

Ahora bien, como ya hemos señalado en el capítulo dos, 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 (muy generales) para verificar la comprensión de lo leído.

En los casos en que las lecturas se realizan individualmente y en silencio (que son la mayoría), los alumnos le anuncian a la profesora cuándo han terminado de leer. En casi todas las oportunidades, independientemente de la extensión o complejidad del texto, los alumnos esperan tan solo un par de minutos para dar por concluida la lectura.

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*. En estas situaciones, los alumnos se mostraban muy interesados por la lectura, pero las docentes no lograban hacer preguntas relevantes que evidenciaran 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.

En otras ocasiones, la lectura se realiza en voz alta. En estos casos, la profesora señala un texto y pregunta en la clase quien lo quiere leer, a lo que varios alumnos se ofrecen como voluntarios. Al leer en voz alta, 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 formuladas y las actividades propuestas por la profesora.

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 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, en la mayoría de los casos, una definición, ejemplos y actividades.

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. Así, a pesar de que las profesoras reconocen que el texto repartido por el Ministerio de Educación podría propiciar la lectura, ellas mismas no consiguen involucrar a los alumnos en los procesos de comprensión lectora a los que se apunta como logro en la escuela.

Sobre la competencia de producción de textos

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 en la guía metodológica de sexto grado. Las actividades propuestas por las profesoras, sin embargo, no reflejan un manejo de dicho proceso.

Por lo general, las maestras piden a sus alumnos que redacten un texto a partir de otro que es usado como modelo. En estos casos, la metodología que se sigue consiste en leer el texto modelo, responder algunas preguntas básicas sobre el contenido general del texto en cuestión o sobre el significado de algunas palabras específicas para pasar luego a replicarlo con algunas variaciones. Algunas veces se analiza la estructura del texto modelo (las "partes" de la carta, por ejemplo) antes de pasar a la redacción del nuevo texto, pero no es lo usual. Veamos un ejemplo de la clase de Carmen en la escuela de Barranco en el cual es claro, además, que los alumnos no comprenden qué es lo que deben hacer y que optan por copiar literalmente fragmentos del texto modelo:

(Los alumnos han leído el texto *Arenga a un peruano* y han respondido algunas preguntas de la profesora al respecto.)

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: Noooooooo.

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?"].

(Mientras los alumnos escriben, la profesora se pasea supervisando el trabajo. Muchos le vuelven a preguntar qué es lo que tienen que hacer. Algunos ya comenzaron a escribir en borrador, luego muestran su trabajo a la profesora y lo pasan a una hoja en limpio.)

P: Rogelio, lee tu arenga.

(El alumno lee su texto. Ha tomado algunas frases literalmente de la lectura modelo pero, en general, la profesora parece estar satisfecha con su trabajo y lo pega en la pizarra.)

P: Ahora Liz.

(Liz lee su trabajo y ocurre lo mismo, toma frases enteras del texto.)

P: José.

(José lee su trabajo.)

Al: Miss, yo le quiero preguntar algo a José. José ¿por qué tu poema o [...] lo que es esto, se parece tanto al mío?

(José se ríe.)

Al: Miss, José vino y se copió.

(La profesora continúa la clase y no le dice nada a José, pega su trabajo en la pizarra.)

P: Bueno, entonces, lo que han leído nos muestra que hay que enseñar que somos peruanos en el extranjero. Bueno sigan haciendo que voy a revisar.

El trabajo de la gramática

Como señalamos previamente, el MECEP sugería el trabajo de temas de ortografía y gramática en contexto, es decir, a partir de textos completos y no desde ejercicios creados específicamente para ello. En la misma línea, se sugería la reflexión metalingüística como una herramienta para ir desarrollando la capacidad lingüística del alumno. No sucede lo mismo con el texto de Comunicación de sexto grado, el cual presenta ejercicios de ortografía y gramática de forma descontextualizada. Siguiendo una tradición muy antigua, estos aspectos se trabajan a partir del análisis de palabras sueltas, frases u oraciones que no se encuentran formando parte de un todo. En la guía metodológica, por otra parte, ni siquiera aparecen la gramática y la ortografía (menos aún la reflexión metalingüística); lo mismo puede decirse del Taller de Uso y Conservación de Materiales Educativos del año 2004.

La forma en que las maestras desarrollan estos aspectos en el aula sigue un patrón muy tradicional: se revisa la teoría y se desarrollan ejercicios al respecto. No se establece ningún tipo de conexión entre los temas de ortografía y gramática y las competencias relacionadas con la lectura y la escritura. Por otro lado, es cuando las maestras trabajan estos temas

propia mente lingüísticos que se hace evidente su exiguu dominio de los contenidos del área de Comunicación Integral. En muchas de las sesiones observadas, fue notorio que el mayor problema no era el manejo de las estrategias usadas por los docentes (en las que parecían tener cierta experiencia), sino más bien la calidad de la información proporcionada a los alumnos. Veamos un ejemplo de la clase de la profesora Sonia en Pachacamac:

(La profesora reparte unas tarjetas con textos escritos en ellas.)

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 año, cada grupo, tiene un verbo. Yo voy a hacer uno de ejemplo: '*amm*'. El amor voy a identificarlo aquí en el modo [...] hemos visto el modo en abril [...] imperativo [...] era [...] 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. 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. ¿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".

Teniendo en cuenta, además, que se trata de profesoras de Comunicación Integral, resulta sorprendente la cantidad de errores ortográficos y de redacción que aparecen en sus escritos. Veamos este ejemplo, también de la clase de Sonia de Pachacamac:

(La profesora escribe en la pizarra un cuadro con las reglas de acentuación.³⁰)

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 <i>antepenultima</i> sílaba.
— Se tildan <i>si</i> terminan en n s, vocales (a, e, i, o, u)	— <i>Lleva</i> tilde todas las letras del abecedario menos n, s y vocales	— Todas <i>llevaba</i> tilde sin <i>ecepcion</i>

El uso de los mapas conceptuales

Una de las actividades más frecuentes que observamos en las aulas fue la búsqueda de información puntual para llenar un cuadro o mapa conceptual. El procedimiento más usual con-

siste 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.

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. Sin embargo, "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) suele ser 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. 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.

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).

En síntesis, de alguna manera todos los usos del texto escolar que observamos en estas cuatro aulas podrían ser, en principio, positivos para lograr aprendizajes en los alumnos; sin embargo, la forma en que dichos usos se actualizan 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 las actividades presentes en el libro se engarza con el resto de componentes de la sesión pedagógica de manera que dichas estrategias conduzcan al alumno a desarrollar las capacidades previstas en el currículo. Esto no quiere decir que las maestras no diseñen

30. Se resaltan en negrita los errores más evidentes.

previamente sus clases. De hecho, salvo una de las maestras observadas, las otras tres desarrollaban sesiones de aprendizaje en las cuales se vislumbraba claramente el diseño seguido (responda este al enfoque pedagógico tradicional o al nuevo). Sin embargo, el lugar del texto escolar como recurso para la enseñanza y el aprendizaje no resultaba tan evidente.

- 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, salvo algunas excepciones, de manera incompleta, fragmentada y superficial.
- Finalmente, parece también que la lectura del texto se ofrece 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 parece ser tomado por las docentes 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.

EL CONTEXTO DE USO

Decíamos líneas arriba que el diseño seguido por las maestras para preparar sus clases se podía descubrir claramente a través de la observación de las mismas. Esto no debe llevarnos a pensar, sin embargo, que los objetivos de aprendizaje de cada sesión podían vislumbrarse con la misma cla-

ridad. Por ejemplo, es posible descubrir que una de las clases de las profesoras observadas estaba estructurada de la siguiente forma: se empieza por leer información teórica sobre la descripción, luego se realizan ejercicios de comprensión de lectura para demostrar la comprensión de lo leído, finalmente se realiza un ejercicio de aplicación: la redacción de un texto descriptivo. Parece una estructura muy lógica, pero en la práctica se actualiza con tantos vacíos y desarticulaciones que resulta complicado responder a la pregunta ¿qué se quiere que aprendan los alumnos a partir de esta sesión?

En primer lugar, no siempre se lee todo el texto correspondiente al tema sino solo algunas partes (y no necesariamente las más útiles para el alumno); en segundo lugar, las preguntas de comprensión de lectura hechas por la maestra se limitan a variaciones de *¿De qué trata la lectura?* y no están seguidas por comentarios de la profesora al respecto (no importa qué es lo que contesten los alumnos); por último, el ejercicio de aplicación consiste en la redacción de un texto descriptivo que debe hacerse sin haber analizado la estructura de dichos textos, lo cual complica mucho la tarea de los estudiantes. En suma, ¿cuál era el objetivo de aprendizaje de la sesión?: ¿ser capaces de definir qué es un texto descriptivo?, ¿conocer la estructura de los textos descriptivos?, ¿redactar textos descriptivos?

Algo similar podría decirse de las estrategias utilizadas en la sesión de clase para lograr los objetivos de aprendizaje, así como sobre 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.), salvo excepciones, suelen aparecer desarticuladas entre sí, como si cada una buscara cumplir con un objetivo en particular sin integrarse en la búsqueda de un logro común.

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 brinden explicaciones adicionales (individualmente o por grupos).

Por otro lado, las explicaciones de las maestras sobre los temas tratados en la clase son escasas. En prácticamente ninguna de las clases observadas pudimos ver que existiera una sección de exposición de contenidos por parte de la maestra. 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 puntuales a los alumnos a partir de la lectura de los temas teóricos presentes en el libro. Así, los alumnos responden repitiendo textualmente fragmentos de lo leído, lo cual no garantiza que hayan comprendido el tema en cuestión.

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 trabajo, 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.

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.

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 maestras 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. Apartadamente, 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 empleados 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.

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.

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 los procesos de dotación de textos escolares seguidos 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 sistemáticamente en los procesos de capacitación de maestros que se dieron durante la reforma y sigue virtualmente ausente de 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 o 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 un diseño pedagógicamente adecuado. 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 demuestran 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 limita y hasta obstaculiza 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 performance 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.

Todo lo anterior ocurre a pesar de la buena disposición de los alumnos a participar en clase, de su gusto por 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 que se actualizan en el aula de manera desarticulada, que

priorizan aspectos formales sobre los de contenido, y que no respondan a una reflexión sobre qué se quiere enseñar, cómo se enseña y qué se aprende.

En este contexto, al Ministerio de Educación le toca con solidar 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. Y a los maestros y maestras les corresponde iniciar una tarea de reflexión sobre las posibilidades de los recursos con los que el Ministerio de Educación dota a las escuelas.

Lo que estamos diciendo no es nuevo en realidad. Las acciones de monitoreo llevadas a cabo por el MED durante la vigencia del MECEP lo llevaron a afirmar ya en el año 2000 que, en una cantidad considerable de aulas, los materiales "se usan poco".¹ El monitoreo permitió observar que los cuadros de trabajo solo tenían algunas páginas desarrolladas, los materiales didácticos eran utilizados ocasionalmente para la manipulación y en muchas ocasiones para la recreación (pero no para realizar actividades de aprendizaje propiamente dichas), y los volúmenes de las bibliotecas de aula eran leídos solo cuando las bibliotecas se encontraban en la misma aula (cosa que no siempre ocurría).

De acuerdo con el MED, los materiales no se usaban porque, en primer lugar, aún no se había consolidado una cultura de enseñanza y aprendizaje centrada en capacidades y actitudes; en segundo lugar, los docentes no terminaban de comprender todavía el nuevo enfoque curricular; y, en tercer lugar, el monitoreo llevado a cabo por los especialistas de organismos intermedios no proporcionaba a los maestros las orientaciones pedagógicas que necesitaban pues se encontraba centrado en cuestiones de orden administrativo. Por

1. Información basada en documentación interna del MED.

otro lado, se mencionaba también que las redes curriculares de interaprendizaje pensadas para mejorar el desempeño de los docentes requerían de documentos que guiaran a estos últimos en su reflexión sobre sus prácticas pedagógicas.

En otras palabras, los procesos de capacitación y monitoreo no se hallaban adecuadamente engarzados con el recurso texto. Pero, ¿qué ha hecho el MED a partir de estos datos en los últimos años? Aparentemente, lo que ha ocurrido es que dicha información no ha sido utilizada para rediseñar, reestructurar ni impulsar cambios en el sistema de dotación de materiales educativos. Para el año 2004, la inversión en textos escolares sigue siendo significativa mientras que su correspondiente apoyo en la capacitación docente y un sistema de monitoreo eficiente sigue sin desarrollarse.

La contribución de nuestro estudio está en mostrar, desde el uso del texto en el aula, cómo las deficiencias de la política educativa del Ministerio de Educación impactan directamente en el día a día de maestros y alumnos. En esta línea, y a partir de las reflexiones anteriores, quisiéramos proponer una serie de recomendaciones destinadas a mejorar el proceso de dotación de textos escolares.

En primer lugar, es urgente sistematizar la información recogida a través de las acciones de monitoreo de los textos durante el MECEP y en los últimos años. Gran parte de dicha información permanece desaprovechada en las oficinas de los organismos intermedios y del mismo Ministerio de Educación contribuyendo a la falta de conocimiento que se tiene sobre la recepción de los textos en las aulas y su uso.

En relación con lo anterior, se hace indispensable también elaborar un diagnóstico de los diversos usos de los textos escolares que se dan en el aula a partir de observaciones y entrevistas a directivos, docentes y alumnos. El enfoque cualitativo es fundamental para lograr información útil con miras al diseño de una real política sobre dotación de textos.

Otro de los puntos esenciales con respecto a dicha política es incluir en las acciones de capacitación docente, como uno de los elementos principales, las posibilidades de uso de textos escolares en función del currículo y el enfoque pedagógico vigentes. 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. Paralelamente, es necesario además introducir el uso de textos en el currículo de formación inicial de los maestros, así como en las acciones de capacitación permanente.

En suma, de lo que se trata es de diseñar una política concreta y definida de los procesos de dotación de textos desde el Ministerio de Educación, la cual debería incluir 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 que se cumpla, la inclusión de un sistema de monitoreo permanente que incluya el análisis y uso de la información obtenida para mejorar paulatinamente los procesos de dotación de materiales, y el diseño y puesta en marcha de un eficiente sistema de capacitación y acompañamiento de docentes que realmente les permita hacer del texto escolar un verdadero recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

ANEXOS

ANEXO 1

ANÁLISIS DEL LIBRO DE COMUNICACIÓN INTEGRAL DE SEXTO GRADO (2004) SEGÚN LAS COMPETENCIAS Y CAPACIDADES QUE DESARROLLA

A CONTINUACIÓN analizaremos cada una de las capacidades correspondientes a las competencias planteadas para el sexto grado de Comunicación Integral 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 5:**

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.

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

* 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. No se incluyen las capacidades 1 al 4 por corresponder a la competencia de comunicación oral que no es trabajada en el libro.

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 escrita. 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.

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

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, 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; para los textos descriptivos, las actividades consisten en decir qué animal describen los párrafos que se presentan y en distinguir lo importante de lo complementario en textos de un párrafo.

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 visual y de su relación 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 y otra en la que se pide contrastar lo que aparece en una viñeta con la descripción verbal que se hace de esta.

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. 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.

ANEXO 2

FICHAS INFORMATIVAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS OBSERVADOS

I. FICHA DE INFORMACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO DE PACHACAMAC

Sexto grado - Sección A (profesora Cinthia)

— *Número de alumnos*
38.

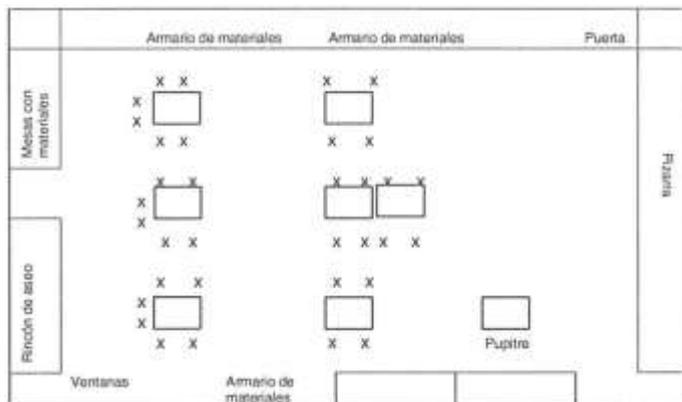
— *Descripción del aula*

El aula es espaciosa y tiene suficiente luz, el mobiliario está en buen estado, hay carpetas, sillas, pupitre para la profesora y cuatro armarios. Algunas mesas ubicadas al fondo del aula sirven para guardar trabajos realizados por los alumnos y materiales de trabajo como cartulinas, pliegos de papeles de varios tipos, gomas, colores, plumones, tizas. En los armarios están guardados los libros repartidos por el MED en años pasados, los libros de la biblioteca de aula y materiales educativos que fueron distribuidos por el convenio Andrés Bello.

Los alumnos están dispuestos en grupos mixtos formados por dos y en algunos casos tres carpetas bipersonales; en toda el aula hay siete grupos establecidos.

— Las mesas están bien dispuestas de tal modo que todos pueden ver bien la pizarra, las paredes son ocupadas por

los armarios que guardan los materiales, al fondo de aula hay un rincón de aseo y un periódico mural con trabajos alusivos al día del maestro.



— *Texto(s) que usa la maestra*
Ministerio de Educación. *Comunicación Integral*. Lima: MED 2004.

— *Texto(s) que usan los alumnos*
Ministerio de Educación. *Comunicación Integral*. Lima: MED 2004.

Sexto grado - Sección B (profesora Sonia)

— Número de alumnos:
37.

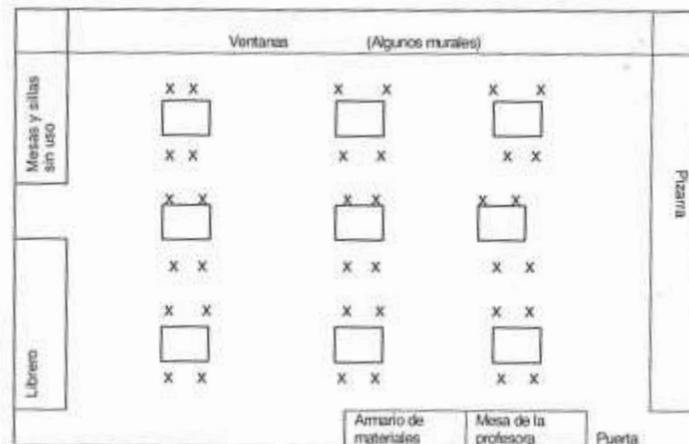
— *Descripción del aula*
El aula se ubica en el tercer piso del edificio, junto a aula de 6° A. Los alumnos se encuentran sentados en

grupos de cuatro. Las mesas están alejadas de la pizarra de tal forma que, si bien su ubicación facilita el trabajo grupal, dificulta la visión hacia la pizarra.

Inicialmente los murales aludían al Día de la Bandera. Poco a poco se fue cambiando la decoración del aula con los dibujos y cadenas elaborados por los alumnos para las fiestas patrias.

Al costado de la mesa de la profesora se ubica un armario de materiales, de donde se sacan los útiles (goma, papegrafos, colores) necesarios para los ejercicios propuestos.

En el fondo del aula se encuentran los libros repartidos por el Ministerio de Educación el año 2003.



— *Texto(s) que usa la maestra*
La maestra no utiliza ningún texto en el aula. Solo emplea los textos que usan los alumnos para indicarles qué página deben leer.

Utiliza un cuaderno que lleva por nombre Carpeta Pedagógica.

— *Texto(s) que usan los alumnos*

Ministerio de Educación. *Comunicación Integral*. Lima: MED, 2003.

Ministerio de Educación. *Comunicación Integral*. Lima: MED, 2004.

2. FICHA DE INFORMACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO DE BARRANCO

Sexto grado - Turno tarde (profesora Carmen)

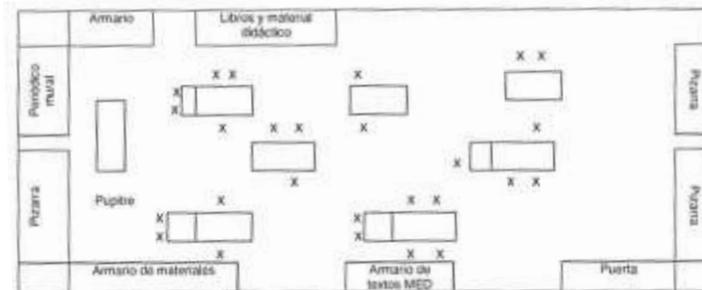
— *Número de alumnos*
36.

— *Descripción del aula*

El aula se ubica en el tercer piso del edificio. Es un aula grande y cuenta con tres pizarras de acrílico, una de ellas se ubica a espaldas de la mesa de la profesora. Las mesas están alejadas de la pizarra de tal forma que, si bien su ubicación facilita el trabajo grupal, dificulta la visión hacia la pizarra.

Lo primero que llama la atención es la gran cantidad de libros que hay en los estantes: unos ubicados bajo el nombre de "Libros y material didáctico" y los libros del MED en un armario bajo llave.

Los alumnos se sientan en grupos de seis y otros de dos personas.



— *Texto(s) que usa la maestra*

La maestra no utiliza ningún texto en el aula. Solo indica a los alumnos qué página deben leer.

Utiliza un bloc donde tiene apuntadas las actividades que se realizarán en el aula.

— *Texto(s) que usan los alumnos*

Ministerio de Educación. *Comunicación Integral*. Lima: MED, 2004.

Expresiones Comunicativas 6. Empresa Editora *El Comercio*, 2003.

Sexto grado - Turno mañana (profesora Cecilia)

— *Número de alumnos:*
37.

— *Descripción del aula*

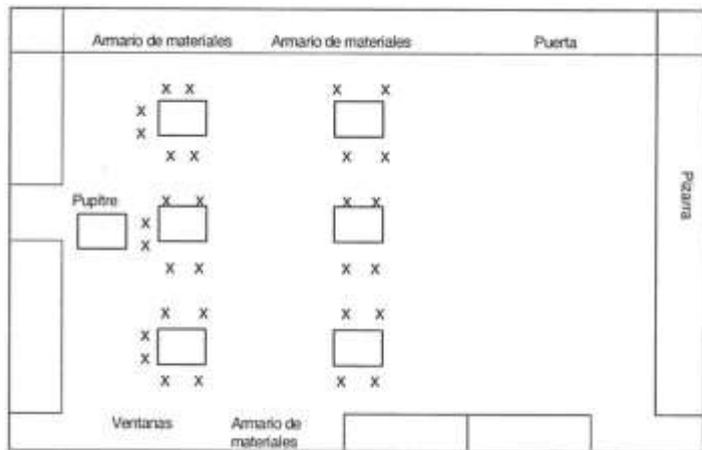
El aula es espaciosa y tiene suficiente luz, el mobiliario está en buen estado, hay carpetas, sillas, pupitre para la profesora y dos armarios uno que pertenece al turno mañana y otro al turno tarde donde se guardan trabajos

realizados por los alumnos y materiales de trabajo como cartulinas, pliegos de papeles de varios tipos, gomas, colores, plumones, tizas. En los armarios están guardados los libros repartidos por el MED en años pasados, los libros de la biblioteca de aula y materiales educativos que fueron distribuidos por el convenio Andrés Bello.

Los alumnos están dispuestos en grupos mixtos, no hay aglomeración y se puede transitar libremente por el aula.

Las mesas están bien dispuestas de tal modo que todos pueden ver bien la pizarra, las paredes son ocupadas por los armarios que guardan los materiales. El pupitre de la profesora se ubica al fondo de la clase.

— *Texto(s) que usan los alumnos*
 Ministerio de Educación. *Comunicación Integral*. Lima: MED, 2004.



— *Texto(s) que usan la maestra*
 Ministerio de Educación. *Comunicación Integral*. Lima: MED, 2004.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, Patricia

- 2001 *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: IEP, CIES -Investigaciones Breves 14.
- 2004 *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: GTZ-MED.

ÁVILA, Alicia

- 1996 "Los usos reconocidos de los textos de matemáticas", pp. 314-342. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 1, n.º 2. México.

BELAUNDE, Carolina de

- 2004 *Del currículo al aula. Reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela (documento preliminar)*.

CARVAJAL JUÁREZ, Alicia

- 2001 "El uso de un libro de texto visto desde la etnografía", pp. 223-247. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, n.º 12. México.

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.

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".

- pp. 263-281. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 6, n.º 12. México.
- DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira *et al.*
 2001 "Los libros de texto como objeto de estudio: un balance de la producción académica 1983-2000", pp. 11-31. En: Martha Rodríguez y Palmira Dobaño Fernández (comp.). *Los libros de texto como objeto de estudio*. Buenos Aires: La Colmena.
- 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" pp. 81-93. *Revista Educación*. Vol. 25, n.º 1 San José: Universidad de Costa Rica.
- GUTIÉRREZ, Juan Manuel
 1994 "Uso creativo y uso reproductivo de materiales educativos textuales" pp. 7-11. *En Auto educación*. n.º42, año XIV: Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- HORSLEY, Mike
 2004 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
 Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación–LLECE, *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO-Santiago.
- LA REPÚBLICA
 2004 26 de enero.
- LEIVA, David, Cecilia CARDEMIL, Sylvia RITTERSHAUSEN, 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
 1993 *Diagnóstico General de la Educación*. Lima: Ministerio de Educación, BIRF, PNUD, GTZ y UNESCO-OREALC.
- 1997 *Nueva Estructura del Sistema Educativo Peruano*. Lima: Ministerio de Educación.
- 2000 *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores - Fundamentación*. En: http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edu_inicial_primaria/2003/xtras/fundamentacion_III_ciclo.doc, 2004c.
- 2000 *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores–Marco Teórico*. En: http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_edu_inicial_primaria/2003/xtras/marco_teorico.doc, 2004d.
- 2000 *Construyendo conocimientos desde el aula: una experiencia con materiales educativos no impresos Perú*. Lima: Proyecto Materiales Educativos.
- 2002 *Informe sobre el Monitoreo de la Distribución de Materiales Educativos 2002 - Subcomponente Materiales Educativos*. Documento interno DINEIP.
- 2004 *Comunicación Integral 6*. Lima: Ministerio de Educación.
- 2004a *Guía Metodológica sexto grado*. Lima: Ministerio de Educación.
- 2004b *Taller de uso de materiales para especialistas de educación primaria de las Direcciones Regionales*. Área Comunicación Integral. Documento de trabajo para el taller. Lima: Ministerio de Educación

OCHOA, Jorge

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

PASCO, Consuelo

- 2003 "El valor de los textos en el aprendizaje de los niños" pp. 35-40. *Revista de educación y cultura TAREA*. n.º 55. Lima: TAREA Publicaciones educativas.

PERÚ.21

- 2004 25 de febrero.

RICHAUDEAU, François

- 1981 *Concepción y producción de manuales escolares: guía práctica*. París: UNESCO.

RODRIGUEZ, Pedro Gerardo, Laura ESTRADA, Nora Guadalupe VALENZUELA y Adriana HERNANDEZ

- 1996 "La opinión de los maestros sobre los libros de texto gratuitos: tendencias y consensos" pp. 13-57. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXVI, n.º10. México: Centro de Estudios Educativos.

ROJAS PORRAS, Marta

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

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, Mauricio PÉREZ ABRIL y

Luis Miguel SARAVIA CANALES

- 2001 *Materiales educativos: conceptos en construcción*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Proyecto Materiales para la Educación Básica.

VASQUEZ, 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

- 1993 *El texto escolar cómo aprovecharlo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

Diagramado en el
INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS
por MERCEDES DIOSES V.
Impreso en los talleres gráficos de
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
Psje. María Auxiliadora 156- Breña
Telfs. 332-3229 / 424-8104
Lima-Perú

Colección mínima

49. Cecilia Blondet
El encanto del dictador: mujeres y política en la década de Fujimori. 2002. 85 pp.
50. Ludwig Huber
Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado. Estudios de caso en los Andes. 2002, 127 pp.
51. Rocío Trinidad
¿Qué aprenden los niños del campo con la televisión?. Globalización, socialización y aprendizaje. 2002, 142 pp.
52. Patricia Ames
Educación escritura y poder en el Perú. 2002, 111 pp.
53. Gustavo Montoya
La independencia del Perú y el fantasma de la revolución. 2002, 198 pp.
54. Victor Vich
El canibal es el Otro. Violencia y cultura en el Perú contemporáneo. 2002, 90 pp.
55. Jorge Lossío
Acequias y gallinazos: salud ambiental en Lima del siglo XIX. 2003, 111 pp.
56. Patricia Zárate A.
La democracia lejos de Lima. Descentralización y política en el departamento de San Martín. 2003, 78 pp.
57. Martín Tanaka
Democracia sin partidos. Perú, 2000-2005. Los problemas de representación y las propuestas de reforma política. 2005. 144 pp.

IEP
BIBLIOTECA



02184

ISBN 9972-51-135-9



9 789972 511356

IEP Instituto de Estudios Peruanos