

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DE
DOS LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:

GERARDO BERUMEN CAMPOS

ASESORA: MAESTRA IRMA FUENTES MATA

MÉXICO, D. F.

AGOSTO DE 2002

*A mis padres, Manuel y Carolina,
por todo lo que me han dado.*

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
I. LOS LIBROS DE TEXTO Y EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO	9
1.1. Antecedentes	9
1.2. La modernización educativa	12
1.3. La modernización de la educación básica	14
1.4. El plan de estudios de primaria y los libros de texto gratuitos	19
II. LIBROS DE TEXTO Y MODELOS DIDÁCTICOS	26
2.1. La noción de libro de texto en los modelos didácticos	27
2.2. Los libros de texto en el proceso curricular	35
III. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA PRIMARIA	43
3.1. Antecedentes	44
3.2. El enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua	45
3.3. El enfoque comunicativo y los programas de español vigentes	51
IV. LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	68
4.1. Antecedentes	68
4.2. Modelo e instrumentos de análisis	71
4.3. Análisis e interpretación de los resultados	82
V. CONCLUSIONES	117
BIBLIOGRAFÍA	121
HEMEROGRAFÍA	125
APÉNDICES	128
A. Modelos de análisis para libros de textos	128
B. Instrumentos	144
C. Secuencias didácticas	153

AGRADECIMIENTOS

Durante el tiempo que me tomó finalizar este trabajo, fueron muchas las personas que me motivaron y ayudaron de diversas formas. Sin su apoyo, seguramente hubiera sido imposible culminar este proceso. Para todos ellos, mi agradecimiento. Especialmente, quiero agradecer a mi asesora de tesis, la Maestra Irma Fuentes Mata, por su infinita paciencia.

Igualmente quiero agradecer a Miguel Ángel Vargas, por sugerirme el tema de esta investigación y por su confianza en éste y otros procesos de trabajo.

Agradezco también a mis hermanos por todo lo que he aprendido con ellos y por su apoyo en diferentes etapas de mi formación.

Finalmente quiero agradecer a todos mis amigos y compañeros de la Universidad Pedagógica Nacional, del Centro de Investigación en Computación Educativa y del equipo de Estándares Nacionales de Español, por todos los aprendizajes y alegrías que compartimos en este tiempo.

INTRODUCCIÓN

Desde su aparición en 1960, el libro de texto gratuito ha suscitado numerosas polémicas. Su carácter gratuito, único y obligatorio ha llevado la discusión a los terrenos ideológico, político e incluso comercial. Sin embargo, la calidad pedagógica ha sido objeto de muy pocas discusiones. La ausencia de estudios sobre las características pedagógicas de los libros de texto, tiene por sí sola consecuencias negativas en el desarrollo y mejoramiento de estos materiales. Además, si consideramos que los libros de texto son uno de los principales medios a través de los cuales el currículum oficial llega a profesores y alumnos (Gimeno, 1988), veremos la trascendencia de su revisión, análisis y discusión.

Por otro lado, es común que los libros de texto sean uno de los principales vehículos de las reformas educativas oficiales, dado que estos materiales facilitan la entrada de tales reformas en los salones de clase (Cortina, 1996).

Lo ocurrido en México tras la *Modernización Educativa* de 1993 es un claro ejemplo de ello. En esa ocasión se reformaron los planes y programas de estudio de la educación primaria y secundaria, y en consecuencia se sustituyeron los libros de texto que se habían usado durante los últimos veinte años, por otros más acordes con la nueva organización curricular y con los enfoques didácticos adoptados en cada uno de los programas de estudio.

Una de las áreas que tuvieron mayores transformaciones fue, sin duda, la de Español, en la que se sustituyó el enfoque didáctico basado en la lingüística estructural por el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua (SEP, 1993b). La adopción de este enfoque supuso la elaboración de nuevos materiales

curriculares, tales como libros de texto gratuitos para primaria y libros de editoriales privadas para los dos niveles de educación básica.

En 1996 tuve la oportunidad de participar en un proyecto de investigación cuyo propósito era evaluar las características pedagógicas de los nuevos libros de texto para la enseñanza de la lengua en educación primaria¹. A raíz de mi participación en dicho proyecto se elaboró el presente trabajo recepcional.

Para efectos de este trabajo, se seleccionaron dos libros de texto para la enseñanza de la lengua en quinto grado de primaria: el gratuito elaborado en 1993 y aún vigente; y otro elaborado por Noriega Editores en el mismo año, para la misma materia y grado.

El propósito de este trabajo es evaluar la pertinencia didáctica de estos libros y valorar su adecuación al programa de estudios correspondiente. Para ello, se realizó un análisis comparativo de ambos materiales con la intención de indagar si sus concepciones de lengua y aprendizaje, el tipo de contenidos abordados y las actividades sugeridas eran congruentes con el enfoque adoptado en el programa de estudios oficial.

Para dar respuesta a estas preguntas se diseñó un procedimiento metodológico que por un lado, nos permitiera analizar los materiales en forma independiente; y por otro, facilitara las comparaciones pertinentes. El procedimiento resultante se dividió en las cuatro etapas que a continuación se exponen.

La primera etapa consistió en la revisión bibliográfica de cuatro tipos de materiales: uno relacionado con el papel de los libros de texto en los modelos de enseñanza y en los procesos curriculares; otro relacionado con los libros de texto dentro de nuestro sistema educativo; un tercero acerca de las características del enfoque didáctico adoptado en los programas de español vigentes; y uno más sobre procedimientos metodológicos para la evaluación de libros de texto.

En la siguiente etapa se procedió a la construcción de un modelo de análisis que retomando la información recabada en la etapa anterior, respondiera a los

¹ El proyecto a que se hace referencia se denominó "Características técnico pedagógicas de libros de texto para la enseñanza del español, análisis de contenido" y fue coordinado por Miguel Angel Vargas.

propósitos planteados inicialmente. Si bien es cierto que en gran medida se partió del modelo utilizado en el proyecto que dio origen a esta investigación, también lo es que se hicieron algunas adhesiones importantes. El modelo resultante consta de dos componentes; uno de corte cuantitativo y otro de orden cualitativo, cada uno de los cuales supuso la elaboración de los correspondientes instrumentos de recolección de datos².

Una vez elaborados los instrumentos, se inició la tercera etapa durante la cual se procedió al análisis de cada uno de los materiales de forma independiente. En ambos materiales, se realizó primero el análisis cuantitativo y posteriormente el análisis cualitativo.

La cuarta etapa consistió en la interpretación de los resultados; confrontando inicialmente los datos cuantitativos con los cualitativos para cada uno de los materiales; y posteriormente comparando los datos de ambos materiales. Es necesario recalcar que aunque los datos de carácter cuantitativo y los de carácter cualitativo se obtuvieron en momentos diferentes, se interpretaron de forma simultánea con la intención de validarlos y complementarlos.

En congruencia con el procedimiento metodológico expuesto anteriormente, los resultados finales se organizan en este informe de la siguiente manera.

En primer capítulo se describe cuál ha sido el papel de los libros de texto en nuestro sistema educativo y se analizan algunas de las acciones de la *Modernización Educativa* en la que se generaron los materiales objeto de nuestro análisis.

En el capítulo dos, se definen las teorías y conceptos que nos sirvieron como marco teórico para la realización de la investigación. De manera particular se especifica el modelo didáctico seleccionado y se expone el papel que dentro de este tienen los libros de texto. Asimismo se establecen las concepciones curriculares que nos sirvieron de base y su relación con los libros de texto.

² La descripción detallada del modelo de análisis empleado aparece en el capítulo IV.

En el capítulo tres, se describe el enfoque didáctico en que se basan los programas de español vigentes y se analiza la forma en que éstos recuperan los principios de dicho enfoque.

Finalmente, en el capítulo cuatro se presentan los resultados de algunos estudios similares realizados en nuestro país recientemente, se describe el modelo de análisis empleado en nuestro estudio y se analizan e interpretan los resultados obtenidos.

Para finalizar, es importante decir que este análisis es sólo una de las formas en que se puede proceder para valorar la pertinencia de los materiales didácticos empleados en nuestras escuelas. Esperamos que esta evaluación sirva para mejorar las características pedagógicas de los libros analizados y contribuya a desarrollar estrategias metodológicas para la evaluación de libros de texto.

I. LOS LIBROS DE TEXTO Y EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Desde su aparición, los libros de texto gratuitos se han convertido en piedra angular de la escuela primaria mexicana. Su carácter obligatorio, único y gratuito hace de ellos factores determinantes en el trabajo cotidiano en las aulas, tanto en lo que respecta a contenidos como en lo que se refiere a metodologías didácticas. Si bien es cierto que, a pesar de su obligatoriedad, los libros de texto gratuitos no se usan en todas las escuelas del país, son referencia obligada para los docentes y los creadores de textos alternos o complementarios; de alguna manera, los textos gratuitos dejan sentir su influencia en todas las escuelas primarias del país (Mayorga et al, 1995; 63).

A lo largo de este capítulo, haremos una breve reseña histórica de los textos gratuitos y una descripción del "Programa de Modernización Educativa" en el que surgen los libros objeto de nuestro análisis.

1.1. Antecedentes

Hasta 1959, eran las editoriales privadas las encargadas de proveer de libros de texto a los alumnos de las escuelas primarias del país. La Secretaría de Educación Pública se limitaba a publicar una lista de los textos autorizados y a verificar que éstos cumplieran con los requisitos exigidos por la misma Secretaría (CONALITEG, 1994; 41-70). A pesar de lo anterior, desde la perspectiva de las

autoridades educativas del momento, el régimen de producción y venta de libros de texto por casas editoriales privadas originaba tres importantes dificultades.

En primer lugar, era frecuente que las editoriales ofrecieran a los docentes un porcentaje de las ventas a cambio de que eligieran sus textos, con ello, los criterios de calidad didáctica para la selección de los textos pasaban a segundo plano. En segundo lugar, dado que cada docente podía elegir el texto que deseara, existía el riesgo de perder continuidad entre un grado y otro. En tercer lugar, paulatinamente se fueron haciendo más grandes las diferencias entre los textos destinados a alumnos de escuelas privadas y los destinados a alumnos de escuelas públicas; los libros destinados a población con mayor poder adquisitivo ofrecían mejor calidad (tanto en contenido como en presentación), que los libros destinados a los grupos menos pudientes de la sociedad. Finalmente, existía un importante segmento de la población que ni siquiera tenía la posibilidad de adquirir los textos más económicos que se ofrecían en el mercado. Estos hechos se oponían a una de las concepciones fundamentales de la política educativa mexicana: la de considerar a la educación como instrumento para atenuar las desigualdades sociales.

Ante estas circunstancias, se crea en 1959 la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) a instancias del entonces Presidente de la República, Adolfo López Mateos, y del Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, quienes designaron como primer presidente de esta Comisión, a Martín Luis Guzmán³. A partir de entonces, la CONALITEG ha elaborado y distribuido materiales para profesores y alumnos del sub sistema de educación básica siendo su principal aportación los libros de textos para los alumnos de primaria.

La historia de los textos gratuitos para primaria puede dividirse en tres generaciones, cada una de las cuales, a excepción de la primera, se corresponden

³ Prestigiado escritor mexicano nacido en Chihuahua, Chih. en 1887. Militó en las filas villistas durante la revolución de 1910. Posteriormente llegó a ser uno de los representantes más notables del movimiento literario que impulsó *la novela de la revolución mexicana*. Entre sus obras destacan *El águila y la serpiente* (1928), *La sombra del caudillo* (1929) y *Memorias de Pancho Villa* (1951). Murió en la Ciudad de México en 1977 siendo presidente de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Valdés et. al., 1995).

con movimientos de renovación educativa impulsados por la administración pública federal: la "Reforma Educativa" del sexenio 1970-1976, y la "Modernización Educativa" del sexenio 1988-1994.

La primera generación de libros de texto gratuitos comenzó a distribuirse en 1960. Se trata de los libros cuya portada⁴, una alegoría de la patria del pintor Jorge González Camarena, se convirtió a la postre en símbolo no sólo de los textos gratuitos, sino del sistema mexicano de educación pública.

Con base en los programas oficiales de 1957,⁵ se escribieron textos para las asignaturas de lengua nacional, aritmética y geometría, geografía, estudio de la naturaleza e historia y civismo. Se trataba de libros fundamentalmente informativos en los que se ofrecían explicaciones relacionadas con los diversos contenidos. Además de los textos informativos, se elaboraron y distribuyeron cuadernos de trabajo para cada una de las asignaturas⁶, en los que se presentaban diversas actividades de aprendizaje⁷ (Salcedo, 1982; 35-36).

Para la elaboración de esta primera generación de textos gratuitos, la CONALITEG convocó a concurso abierto (uno por asignatura/grado) a profesores y especialistas de la época. Sin embargo, algunos de estos concursos fueron declarados desiertos, en cuyo caso, los textos fueron elaborados por especialistas contratados ex profeso por la misma Comisión.

Los libros de la patria estuvieron en vigor, casi sin modificaciones, hasta 1972, año en que comenzaron a sustituirse paulatinamente por los textos de la "Reforma Educativa".

⁴ Los libros distribuidos durante los dos primeros años mostraban en la portada cuadros elaborados ex profeso por ilustres pintores mexicanos como David Alfaro Siqueiros, Raúl Anguiano y Alfredo Zalce entre otros. La portada de la Patria comenzó a usarse en 1962, sin embargo, el contenido de los textos permaneció idéntico.

⁵ Es importante señalar que precisamente en 1960 se modificaron los programas de estudio oficiales, sin embargo, para ese momento, el proceso de elaboración de los libros de texto había iniciado. Ante la imposibilidad de elaborar nuevos materiales, los nuevos programas fueron prácticamente ignorados por la mayoría de los docentes mexicanos, quienes trabajaron más apegados a los nuevos libros de texto gratuitos que a los programas oficiales vigentes (Salcedo, 1982; 40).

⁶ Es necesario señalar, que no siempre existía una correspondencia entre el libro de texto y el cuaderno de trabajo. Tal es el caso del libro y cuaderno de trabajo de Lengua Nacional para quinto grado, con escasa relación y elaborado por diferentes autores; o del libro y el cuaderno de trabajo de primer grado que no guardan ninguna relación explícita entre sí (Huerta, 1982; 107-111).

⁷ En el caso de lengua, vale la pena comentar que los cuadernos de trabajo eran semejantes a los posteriores libros de texto (en ellos se incluía información disciplinar y actividades de aprendizaje); y los libros, eran semejantes a los posteriores libros de lecturas (en ellos se incluían diversos textos, principalmente literarios).

La **segunda generación** de libros de texto gratuitos se basó en los programas de estudio surgidos de la "Reforma Educativa", cuya principal innovación fue la sustitución de las asignaturas por áreas de estudio.

A raíz de la reforma, se suprimieron los cuadernos de trabajo y se elaboraron libros para las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Para el área de español, se elaboró además un libro de lecturas para cada grado y un libro recortable para primer grado. Los libros de español y matemáticas incluían información de hechos, términos y conceptos, así como actividades de aprendizaje; los libros de ciencias naturales y sociales fueron exclusivamente informativos (Salcedo, 1982; 43-44).

Estos libros de texto fueron elaborados, a petición de Secretaría de Educación Pública, por equipos de especialistas de las más prestigiadas instituciones académicas del país (UNAM, CINVESTAV, IPN, COLMEX, etcétera) y coordinados por personal de la Comisión de Métodos y Planes de Estudio de la propia Secretaría (CONALITEG, 1994; 51).

La mayoría de estos textos estuvo en vigor casi sin modificaciones hasta las reformas curriculares de 1993, sin embargo, los libros de primer y segundo grado fueron sustituidos a principios de la década de los ochentas. Bajo la premisa de la integración de contenidos, desaparecieron las áreas en los primeros dos grados y se elaboró un libro único y un libro recortable para primer grado, y un libro único y uno de lecturas para segundo grado. Estos materiales se comenzaron a distribuir en 1980 y estuvieron en vigor hasta que fueron sustituidos en 1993 por los libros surgidos del proceso de "Modernización Educativa".

1.2. La modernización educativa

Este fue el nombre que la administración pública federal dio al proyecto de renovación educativa emprendido durante el sexenio 1988-1994. El carácter integral y los alcances de esta renovación, la hacen equiparable al movimiento de "Reforma Educativa" del sexenio 1970-1976. Al igual que aquél, la "Modernización Educativa" trajo como consecuencia la transformación del marco jurídico que regula la actividad educativa, la reestructuración de las instancias administrativas

que la operan, la sustitución de los planes, programas de estudios y libros de texto gratuitos, y la renovación del sistema de formación y actualización de docentes. De hecho, la "Modernización Educativa" vino a reestructurar el sistema educativo nacional que en los últimos veinte años se había desarrollado bajo los principios de la "Reforma Educativa".

La "Modernización Educativa" surge en el marco de las transformaciones políticas, económicas y sociales impulsadas por la administración del entonces presidente de la república, Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), quién planteó su política educativa a través del "Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994" (PME) dado a conocer en octubre de 1989. En dicho documento, se recogían, según las autoridades educativas del momento, las opiniones de maestros, especialistas y padres de familia, y se expresaban los propósitos generales de la educación moderna y las estrategias para llevarlos a cabo.

Según el PME, el sistema educativo nacional debía adecuarse a las cambiantes características sociales, políticas, económicas y demográficas del país, para lo cual era indispensable emprender acciones en los ámbitos de la calidad, la cobertura y la administración de los servicios educativos.

En cuanto a calidad, el PME planteaba la necesidad de renovar los contenidos educativos, procurando que estos fueran más formativos que informativos; actualizar los métodos didácticos, centrándolos más en el aprendizaje que en la enseñanza; mejorar la formación y actualización de los maestros, elevar sus condiciones de vida y promover su participación en el diseño de los nuevos planes y programas de estudio; propiciar la articulación entre los diferentes niveles de la educación básica; e incorporar los avances de la ciencia y la tecnología en los procesos educativos.

Respecto de la cobertura se establecía la necesidad de universalizar la educación primaria y abatir los índices de deserción mediante el impulso de modalidades abiertas y opciones de educación extra escolar, promoviendo el uso de los medios de comunicación social con fines educativos.

En lo concerniente a la administración, se proponía efectuar la descentralización del sistema educativo involucrando a los distintos niveles de gobierno; y promover la participación social en la planeación y operación de los servicios educativos.

Aunque se reconocía la persistencia de rezagos en materia de cobertura, se consideraba el momento de dar prioridad a las acciones encaminadas a elevar la calidad de la educación; la posterior actuación del gobierno federal, llevaría a la práctica este principio.

1.3. La modernización de la educación básica

En mayo de 1992 y a partir de lo establecido en el PME, representantes del gobierno federal, de los gobiernos estatales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). En dicho acuerdo, se plantearon los propósitos y estrategias generales para renovar el sub sistema de educación básica estableciendo tres compromisos básicos: la reorganización del sistema educativo, la renovación de los contenidos y materiales educativos y la revalorización del trabajo docente.

- La reorganización del sistema educativo incluía dos acciones: el federalismo educativo, mediante el cual la operación y administración de los servicios educativos pasaba a manos de los gobiernos estatales; y la nueva participación social en el proceso educativo, tanto de los diversos niveles de gobierno, como de los padres de familia y la comunidad en general.
- La reformulación de los contenidos y materiales educativos, consideraba la elaboración de nuevos programas de estudio y nuevos libros de texto gratuitos. La renovación de estos instrumentos educativos habría de hacerse, según lo establecía el acuerdo, tomando en cuenta que:

- a) Los fundamentos de la educación básica son la lectura, la escritura y las matemáticas dado que son habilidades que permiten al individuo seguir aprendiendo a lo largo de su vida.
 - b) Los alumnos deben adquirir conocimientos sólidos sobre las dimensiones naturales y sociales del medio en que viven, particularmente en lo que se refiere a la salud, la nutrición, la protección del medio ambiente y las diversas formas de trabajo.
 - c) Es necesario que los alumnos comprendan los principios éticos que regulan las relaciones sociales mediante el conocimiento de las características de la identidad nacional, los derechos y obligaciones ciudadanas, la organización política del país y la historia nacional.
- En lo referente a la revalorización de la función docente, se planteaba la necesidad de realizar acciones en lo que toca a la formación; actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio; el apoyo a sus condiciones materiales mediante el salario profesional y la promoción del aprecio social por su trabajo. La propuesta más destacada fue la carrera magisterial, un sistema de promoción que permitiría a los maestros mejorar sus percepciones económicas fomentando su desarrollo académico.

El ANMEB orientó, en la práctica, la actuación gubernamental en educación básica entre 1992 y 2000⁸. Las acciones emprendidas en este período significaron importantes transformaciones jurídicas, administrativas y curriculares.

⁸ Es importante señalar que por parte del gobierno federal, el acuerdo fue firmado (18 de mayo de 1992) por el entonces Secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo, presidente de la república en el sexenio inmediatamente posterior.

1.3.1. Transformaciones Jurídicas

Las modificaciones al artículo 3° constitucional en marzo de 1993⁹ y la promulgación de la Ley General de Educación en julio del mismo año, ofrecieron un nuevo marco legal a los compromisos adquiridos en el ANMEB.

El artículo tercero sufrió, entre otras, dos importantes modificaciones. La primera de ellas, obliga al Estado (Federación, Estados y Municipios), a proporcionar, además de educación primaria, educación preescolar y secundaria. Así mismo, la educación secundaria adquiere el carácter de obligatoria para todos los habitantes del país (SEP, 1993a; 27-30); en consecuencia¹⁰, los padres de familia tienen el deber constitucional de hacer que sus hijos menores de edad estudien este nivel educativo¹¹.

Por otro lado, la nueva redacción del artículo 3°, otorga a la federación la facultad exclusiva de diseñar planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria y normal en todo el país. Aunque la antigua Ley Federal de Educación, reservaba a la Federación esta atribución, parece claro que, ante la decisión de transferir la operación y administración de los servicios educativos a los gobiernos estatales como lo establecía el ANMEB, el gobierno federal tiene la necesidad de garantizar constitucionalmente el control de los contenidos curriculares de la educación básica.

⁹ Vale la pena recordar, que el artículo 3° constitucional sufrió dos modificaciones en el sexenio 88-94; la de marzo de 1993 y la de enero de 1992. Esta última, en el marco las reformas constitucionales a la relación estado-Iglesias, exime de la laicidad a las escuelas privadas de educación primaria.

¹⁰ Junto con las reformas al artículo 3°, se modifica el artículo 31° para garantizar la obligación de padres y tutores de enviar a sus hijos o pupilos a la escuela secundaria.

¹¹ La obligatoriedad constitucional de la secundaria favoreció el crecimiento de la matrícula y el porcentaje de absorción en este nivel educativo. Según datos de la SEP, la matrícula de la educación secundaria pasó de 4,203,098 alumnos en el ciclo 92-93 a 5,084,277 en el ciclo 98-99. Estos mismos datos, indican que el porcentaje de absorción, paso de 83.8 en el ciclo 92-93, a 90.7 en el ciclo 98-99 (SEP, 1999;39). Sin embargo, todo parece indicar que la infraestructura existente no tuvo la capacidad para mantener el ritmo de crecimiento, al menos, así lo sugiere la notoria disminución de la eficiencia terminal en el mismo periodo que pasó de 76.4% en el ciclo 92-93, a 73.2% en el ciclo 98-99 (SEP, 2000; 65). Por otro lado, a partir de estas reformas constitucionales, los gobiernos federal y de los estados iniciaron la distribución gratuita de libros de texto elaborados por editoriales privadas a los alumnos de este nivel educativo; según datos de la misma secretaría, para el ciclo 99-2000 se habrían entregado libros a cerca del 75% de los alumnos de secundaria (SEP, 1999; 39).

A partir de las reformas al artículo 3° constitucional, surge la necesidad de elaborar una nueva ley reglamentaria. Así, en julio de 1993 se promulga la Ley General de Educación que sustituye a la Ley Federal de Educación, vigente desde 1973. La nueva ley, además de ratificar los postulados del artículo 3° constitucional, plantea innovaciones en la distribución de la función educativa en los tres niveles de gobierno (Federación, Estados y Municipios), la participación de los padres de familia en el proceso educativo, la relación de la escuela con la comunidad, la función educativa de los medios masivos de comunicación y la regulación de los servicios educativos proporcionados por los particulares (SEP, 1993a; 49-94).

En congruencia con el ANMEB y el artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación reserva a la Federación, por conducto de la Secretaría de Educación Pública, la facultad de elaborar planes y programas de estudio nacionales para la educación primaria, secundaria y normal; establecer los calendarios escolares para estos niveles educativos y elaborar los libros de texto gratuitos. Así mismo, la nueva ley establece las atribuciones federales en materia de regulación y revalidación de estudios, certificación del conocimiento, evaluación del sistema educativo nacional y participación en la distribución equitativa de los servicios educativos. Por otro lado, se otorga de manera exclusiva a los gobiernos estatales, la prerrogativa de tomar decisiones en cuanto a la prestación, organización y supervisión de los servicios de educación inicial, básica y de formación de maestros; y se establece su participación en la distribución de los libros de texto gratuitos.

Finalmente, la federalización de los servicios educativos planteada en el ANMEB y refrendada en el artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación, motivó que 29 entidades federativas elaboraran las correspondientes leyes estatales de educación (SEP, 1999; 29).

1.3.2. *Transformaciones administrativas*

Se trata, básicamente de la puesta en práctica de dos acciones planteadas en el ANMEB: la federalización de los servicios educativos y la carrera magisterial. A partir del año lectivo 92-93 y según lo dispuesto en el ANMEB, el gobierno federal transfirió a los gobiernos de los estados cerca de 100 mil planteles de educación básica y normal, la relación laboral con 700 mil profesores y los recursos financieros para la operación del servicio (SEP, 1999; 10-11). Como consecuencia de esta operación, 26 gobiernos estatales crearon organismos encargados de ofrecer y administrar los servicios educativos transferidos por la federación y otras 5 entidades federativas asignaron esta tarea a sus respectivas secretarías de educación (SEP, 1999; 28-29)¹².

Por otro lado y con base en los compromisos del ANMEB, se establece a partir de 1992, la carrera magisterial; un programa de promoción profesional destinado a los docentes de educación básica. Según las autoridades educativas, a través de este mecanismo, de participación individual y voluntaria, los maestros frente a grupo, con funciones directivas, de supervisión o con funciones técnico-pedagógicas, tienen la posibilidad de mejorar gradualmente sus percepciones económicas de acuerdo a criterios de antigüedad, formación académica y desempeño profesional. Con el propósito de garantizar el funcionamiento de la carrera magisterial, se formaron comisiones integradas por dependencias de la SEP, el SNTE y los gobiernos estatales. Estas comisiones, se encargan de fijar los criterios de ingreso y promoción, proporcionar información y dictaminar a los docentes que pretenden incorporarse al programa. Desde su entrada en vigor, se han incorporado a la carrera magisterial cerca de 650 mil docentes¹³.

¹² En la actualidad varias entidades federativas (entre éstas Zacatecas, Tlaxcala, Oaxaca y Guerrero) han manifestado su deseo de reintegrar los servicios educativos al gobierno federal, bajo el argumento de que éste no transfiere recursos presupuestales suficientes para operar dicho servicio (Villarreal, 2002).

¹³ Sólo por poner un ejemplo, se estima que aproximadamente el 54% de los maestros de primaria del Distrito Federal se han incorporado a la carrera magisterial, la mayoría de ellos en el nivel más bajo (SEP, 1999, p 112).

1.3.3. Transformaciones curriculares

A partir de lo establecido en el ANMEB, se emprenden acciones encaminadas a renovar los materiales curriculares de este nivel educativo. Por un lado, se sustituyen los planes y programas de estudio para la primaria (ciclo 93-34), la secundaria (ciclo 93-94), la licenciatura en educación primaria (ciclo 97-98) y la licenciatura en educación secundaria (ciclo 99-2000); y por otro, se elaboran los nuevos libros de texto gratuitos para primaria (1993-1999), los correspondientes para secundaria por parte de las editoriales privadas y otros materiales didácticos complementarios¹⁴. Sin duda, es el ámbito de las transformaciones curriculares uno de los más trascendentes y el más significativo para este trabajo. Por esta razón, dedicaremos una sección completa a este rubro, específicamente a lo que se refiere al plan de estudios para la escuela primaria y los libros de texto gratuitos para este nivel educativo.

1.4. El plan de estudios de primaria y los libros de texto gratuitos

1.4.1. El plan de estudios para la educación primaria

El plan de estudios vigente para la educación primaria fue elaborado en 1993 por la Secretaría de Educación Pública y entró en vigor en el ciclo escolar 93-94. En comparación con el anterior, el nuevo currículum prescrito presenta innovaciones importantes, en lo que respecta a propósitos, contenidos y organización escolar. Los propósitos explícitos del nuevo currículum hacen más énfasis en el desarrollo de habilidades que en la adquisición de conocimientos; el desarrollo de la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad, la preservación de la salud, la

¹⁴ Entre estos, se encuentran los ficheros de actividades para las asignaturas de Español y Matemáticas en los seis grados de educación primaria, los libros para el maestro y otros materiales de actualización docente.

protección del medio ambiente y la comprensión de los fenómenos sociales, se convierten así, en propósitos fundamentales de la escuela primaria mexicana.

En cuanto a la selección de contenidos, todo parece indicar que se otorgó más peso a la utilidad social que a la importancia disciplinar; al menos, así lo sugieren las constantes referencias a la aplicación de contenidos en situaciones cotidianas.

Por otro lado, la nueva selección de contenidos supuso una forma diferente de organizarlos. Al respecto, destaca la sustitución del área de Ciencias Sociales por las asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica a partir del tercer grado; y la reestructuración de los programas de primero y segundo grado, en los que Español y Matemáticas aparecen nuevamente como materias independientes¹⁵.

En relación a lo anterior, vale la pena comentar, que no se emplearon criterios uniformes para la organización de los contenidos; así lo indica la presencia de materias globales (Conocimiento del Medio para 1º y 2º), asignaturas (Español y Matemáticas para los seis grados e Historia, Geografía y Educación Cívica para 3º, 4º, 5º y 6º) y áreas (Educación Artística y Educación Física para todos los grados y Ciencias Naturales para 3º, 4º, 5º y 6º). Lo anterior sugiere que para organizar los contenidos se atendió tanto a las posibilidades cognitivas de los alumnos según su nivel de desarrollo, como a las características propias de cada disciplina.

En otro ámbito, el nuevo plan de estudios supuso algunas modificaciones en la organización escolar. Destaca la ampliación del calendario escolar a 200 días hábiles en jornadas de 4 horas diarias, para hacer un total de 800 horas de trabajo anuales en lugar de las 650 que se venían trabajando. Sin embargo, quizá una de las modificaciones más importantes se refiere a la distribución semanal de las horas de trabajo para cada una de las asignaturas. Según la nueva distribución, la asignatura con mayor peso es Español, ocupando 45% del tiempo escolar en 1º y 2º; y el 30% en los grados restantes; enseguida se encuentra Matemáticas que ocupa el 30% del horario escolar en 1º y 2º, y el 25% en los demás grados. Las

¹⁵ En el currículum anterior, los contenidos correspondientes a estas asignaturas se abordaban de manera conjunta con los contenidos del resto de las asignaturas.

cifras anteriores pueden dar una idea de la importancia que se concede a las habilidades de expresión y comprensión oral y escrita en el nuevo plan de estudios.

A manera de cierre, nos parece valioso comentar que el nuevo plan de estudios presenta también importantes innovaciones en la forma de concebir el currículum. Nos encontramos ante un currículum menos rígido que ofrece a los maestros, significativos espacios para adecuar los programas de estudio a las circunstancias concretas de su aula. En lugar de insistir en los objetivos particulares y específicos característicos del currículum anterior, se hace énfasis en los propósitos generales de la educación primaria y en los enfoques didácticos de cada asignatura. Se trata de un currículum más acorde con los principios de la teoría procesual que con los postulados de la tecnología educativa que sustentaron al anterior plan de estudios. Aunque esta concepción curricular parece deseable, la pregunta obligada es si los docentes cuentan con las herramientas teórico metodológicas para llevar a la práctica un currículum de esta naturaleza, sobre todo, si tomamos en cuenta que la mayoría de ellos se formaron en tradiciones pedagógicas más directivas. En ese sentido, los libros de texto pueden jugar un papel importante si cumplen exitosamente su función como medios presentadores del currículum.

1.4.2. Los nuevos libros de texto gratuitos

Con base en el plan y los programas de estudio de 1993 se comienza a gestar la **tercera generación** de libros de texto gratuitos para la escuela primaria. A partir de ese año, se inicia la elaboración de textos para español y matemáticas (todos los grados), ciencias naturales (3º, 4º, 5º y 6º), historia y geografía (4º, 5º y 6º) y el libro integrado (1º y 2º). Además, se elaboran y distribuyen monografías estatales para los alumnos de 3º y atlas de México y universal para los alumnos de 4º, 5º y 6º. Se trata, en la mayoría de los casos, de textos en los que se presenta información de contenidos y actividades de aprendizaje.

Para la elaboración de esta nueva generación de libros de texto, la Secretaría de Educación Pública convocó a concursos abiertos por materia/grado y una parte importante de los textos se elaboraron bajo ese procedimiento. Los casos en los

que, por diferentes razones, no fue así¹⁶, se asignó la elaboración de los textos a equipos de especialistas de diversas dependencias de la SEP.

El proceso de elaboración de los nuevos libros culminó en 1999, con un total de 33 títulos nuevos para el alumnado de la escuela primaria (Cuadro 1). La mayoría de estos textos continua vigente a la fecha (ciclo escolar 2001-2002), sin embargo, algunos de ellos se han sustituido en los últimos años; tal es el caso de los textos de Español para 1º, 2º, 3º y 4º.

En un análisis sumario elaborado por el equipo de El Observatorio Ciudadano de la Educación¹⁷, se detectaron algunas deficiencias en el conjunto de los libros publicados. Según este organismo, los textos excluyen contenidos necesarios para la formación ciudadana como “la formación valoral, nociones de tecnología, economía y antropología”. De acuerdo con este estudio, existe una gran diversidad de criterios y estilos pedagógicos entre los textos de diferentes materias, y entre los de un grado y otro de la misma materia debido a la participación de diversos equipos en la elaboración de los mismos. Finalmente, el estudio señala algunos descuidos en la representación de la diversidad y pluralidad de la población mexicana.

Más allá de suscribir las preocupaciones de este estudio, coincidimos en la necesidad de realizar evaluaciones que den cuenta de las características pedagógicas de los textos y de su funcionamiento en el aula.

¹⁶ Entre estas razones se encuentra el hecho de que algunos de los concursos fueron declarados desiertos (por ejemplo Español para 2º y Matemáticas para 2º, 4º y 6º) o los textos ganadores, no fueron publicados (tal es el caso de Español para 1º e Historia para 4º, 5º y 6º).

¹⁷ Observatorio Ciudadano de la Educación, "La renovación de los libros de texto", en *La Jornada*, 11 de junio de 1999, México.

GRADO	TÍTULO	Por concurso de 1993 a 1994	Por asignación de 1994 a 2000
1ro.	Español Actividades	No publicado	97/98
	Español Lecturas	No publicado	97/98
	Español Recortable	No publicado	97/98
	Libro integrado	93/94	
	Libro integrado recortable	93/94	
	Matemáticas	93/94	
	Matemáticas recortable	93/94	
2do.	Español Actividades	Desierto	98/99
	Español Lecturas	Desierto	98/99
	Español Recortable	Desierto	98/99
	Libro integrado	94/95	
	Libro integrado recortable	94/95	
	Matemáticas	Desierto	94/95
	Matemáticas recortable	Desierto	94/95
3ro.	Español	93/94	99/00
	Español Lecturas (No renovado)		99/00
	Matemáticas	93/94	
	Ciencias Naturales	Desierto	96/97
	Historia y geografía (Por estado)	Según estado	Según estado
4to.	Español	94/95	00/01
	Español Lecturas (No renovado)		00/01
	Matemáticas	Desierto	94/95
	Ciencias Naturales	Desierto	97/98
	Geografía	93/94	
	Historia	No publicado	94/95
5to.	Español	93/94	
	Español Lecturas (No renovado)		
	Matemáticas	93/94	00/01
	Ciencias Naturales	Desierto	98/99
	Geografía	94/95	
	Historia	No publicado	94/95
6to.	Español	94/95	
	Español Lecturas (No renovado)		
	Matemáticas	Desierto	94/95
	Ciencias Naturales	No publicado	99/00
	Geografía	94/95	
	Historia	No publicado	94/95

Cuadro 1.- Tercera generación de libros de texto gratuitos según año y procedimiento de elaboración.¹⁸

¹⁸ Tomado de Observatorio Ciudadano de la Educación (1999).

A manera de cierre, nos parece importante comentar que la evolución de los libros de texto gratuitos no ha sido uniforme para todas las materias y grados. Si bien es cierto que, en general, la sustitución de los textos coincide con los grandes movimientos de renovación educativa que han tenido lugar en el país en los últimos treinta años, no son pocos los casos en los que los textos se han modificado o sustituido con mayor o menor frecuencia. El caso de Español es un claro ejemplo de ello (Cuadro 2).

Aunque a grandes rasgos, podemos decir que las transformaciones de los textos de Español han coincidido con la elaboración de las últimas generaciones de libros gratuitos (1972-73 y 1993-94), existen particularidades importantes en los casos de 1º, 2º y 3º. Mientras que los textos de 5º y 6º se han sustituido sólo en dos ocasiones (1972-73 y 1993-94); los de 1º, 2º y 3º se han sustituido en cuatro oportunidades (1972-73, 1980-81, 1993-94 y 1997-99).

Ante estas circunstancias, cabe preguntarse cuáles han sido los criterios observados para sustituir los textos. En ese sentido, llama la atención que los libros de Español correspondientes a 3º y 4º elaborados en 1993 y 1994 respectivamente, hayan sido sustituidos a seis años de su entrada en vigor sin que se hicieran públicas las razones de esa decisión. Sería lamentable que estos libros se hubieran sustituido sin la existencia de evaluaciones confiables de su pertinencia didáctico disciplinar y de su funcionamiento en el aula.

Ante estas circunstancias, es preciso insistir en la necesidad de establecer criterios claros de evaluación que permita hacer las adecuaciones pertinentes o en su caso las sustituciones necesarias.

Gdo	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00				
1°	Mi libro de primer año													Español lecturas...																	Español, lect.														
	Mi cuaderno de trabajo de primer año													Español ejercicios...													Mi libro de primero, Tomos I y II													Español, ejerc.		Español, act.			
														Español recortable...													Mi libro de primero, recortable, Tomos I y II													Español, rec.		Español, rec			
2°	Mi libro de segundo año													Español lecturas...													Mi libro de segundo. Lecturas																	Esp. lec.	
	Mi cuaderno de trabajo de segundo año													Español ejercicios...													Mi libro de segundo, Tomos I y II													Español, ejerc.		Esp. act.			
																																										Esp. rec.			
3°	Mi libro de tercer año. Lengua nacional													Español lecturas, tercer grado													Español lecturas, tercer grado																	Esp lec	
	Mi cuaderno... Lengua nacional e historia y civismo													Español ejercicios, tercer grado													Español ejercicios, tercer grado													Español, tercer grado		Esp act			
4°	Mi libro de cuarto año. Lengua nacional													Español lecturas, cuarto grado																															
	Mi cuaderno... Lengua nacional e historia y civismo													Español ejercicios, cuarto grado																										Español, cuarto grado					
5°	? ? Mi libro... Lengua nacional													Español lecturas, quinto grado																															
	? ? Mi cuaderno... Lengua...													Español ejercicios, quinto grado																										Español, quinto grado					
6°	? ? Mi libro... Lengua...													Español lecturas, sexto grado																															
	? ? Mi cuaderno...													Español ejercicios, sexto grado																										Español, sexto grado					

Cuadro 2.- Libros de texto gratuitos para el área de lengua (1960-2000)¹⁹

¹⁹ Elaborado a partir la información proporcionada por González Pedrero, E. (1982) y CONALITEG (1994).

II. LIBROS DE TEXTO Y MODELOS DIDÁCTICOS

Es innegable la importancia que tienen los libros de texto en los procesos de enseñanza aprendizaje tanto por el tiempo que se emplean, como por los resultados que implica su uso. Algunas investigaciones señalan que el libro de texto es usado hasta en el 90% del tiempo escolar (Soniak y Stodolsky, 1993; Tyson-Bernstein y Woodward, 1991, citados por Cortina, 1996; 168)²⁰ y que el rendimiento de los alumnos es significativamente mayor cuando disponen de estos materiales (Shiefelbein y Farrés, 1991;63).

Pero, ¿qué son los libros de texto y cuál es su función dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje? Como en la mayoría de los problemas educativos, no existe una respuesta única para esta pregunta. Para algunos, los libros de texto son sólo materiales informativos en los que pueden ser consultados los contenidos de la enseñanza; otros en cambio, encuentran en ellos un recurso didáctico que ofrece a los docentes alternativas concretas para diseñar y organizar las actividades en el aula (Richaudeau, 1981; 51-52); un tercer grupo los consideran mecanismos de control en tanto que reducen los márgenes de acción de profesores y alumnos (Apple, 1989; 43-46).

Como puede verse, no existe una concepción de libro de texto que abarque la variedad de materiales existentes y todos los usos y prácticas escolares que se generan alrededor de ellos. Sin embargo, consideramos que es posible, y

²⁰ De acuerdo con un sondeo de opinión realizado por *Educación 2001* entre maestros mexicanos, el libro de texto se usa entre el 40% y 80% del tiempo escolar. (Educación 2001, 1995; 22).

necesario para los fines de este trabajo, establecer criterios que permitan identificar las diferencias y similitudes entre las diversas concepciones existentes. A lo largo de este capítulo intentaremos hacer una caracterización general de los libros de texto a partir su análisis como elemento de un modelo didáctico y como fase del proceso curricular.

2.1. La noción de libro de texto en los modelos didácticos

2.1.1. ¿Qué es un modelo didáctico?

Un modelo es un esquema explicativo de una parte de la realidad, es una construcción conceptual y esquemática que intenta dar cuenta de un objeto, hecho o proceso (Gimeno, 1989; 96). Los modelos, no son la realidad, sino representaciones simbólicas de ésta, elaboradas con la intención de explicarla. En un modelo se representan diferentes aspectos de una parte de la realidad y se describen sus relaciones. Por ejemplo, el circuito de la comunicación se compone de varios elementos (emisor, receptor, mensaje y código) y de las relaciones entre estos (codificación del mensaje por parte del emisor, decodificación por parte del receptor, etcétera).

Los modelos son una construcción teórica en cuya elaboración se decide representar unos aspectos de la realidad y no otros, resaltar ciertas formas de relación entre esos aspectos y no otras. Es por lo tanto, una representación siempre parcial y esquemática de la realidad. Según Mario Bunge, (citado por Gimeno, 1989; 96) el modelo "no capta sino una parte de las particularidades del objeto representado. Por esta razón fracasará pronto o tarde. Pero en la ciencia la muerte es fructífera: el fracaso de un modelo teórico empujará hacia la construcción, sea de nuevos objetos modelo, sea de nuevas teorías generales". Esto quiere decir que no existe un modelo, sino que coexisten una variedad de modelos que tratan de explicar, con mayor o menor fortuna, una parte de la realidad. La función de los modelos es servir de punto de partida para organizar los conocimientos en torno a un objeto; es por lo tanto, un recurso para estudiar dicho objeto, no para transformarlo.

Según lo expuesto hasta este momento, un modelo didáctico será aquel que intente explicar la parte de la realidad que conocemos como enseñanza. *En este punto, es muy importante destacar la diferencia que existe entre modelo y enfoque didáctico: mientras que el primero es una construcción teórica que intenta explicar la realidad educativa; el segundo es una propuesta metodológica que intenta incidir en esa realidad.*

2.1.2. La noción de libro de texto a partir de un modelo didáctico.

El modelo didáctico que a continuación presentamos está basado parcialmente en el propuesto por Gimeno Sacristán (1989; 153-230) con algunas adhesiones de Rozada (citado por Lomas, 1993; 75-76). Este modelo está compuesto por los siguientes elementos:

- a) Objetivos
- b) Contenidos
- c) Actividades
- d) Recursos didácticos
- e) Organización escolar
- f) Evaluación

Cada uno de estos elementos guarda relaciones estrechas con el resto y con el todo. De esta manera, las decisiones que se tomen en torno a cualquiera de los elementos, tendrá repercusiones en el resto y en la configuración general del conjunto.

Cada uno de estos elementos puede adoptar diversas características dependiendo del enfoque didáctico que se asuma en el proceso de enseñanza. A continuación, veremos algunas de las características que pueden adoptar cada uno de los elementos del modelo, particularmente aquellas relacionadas con los libros de texto.

a) *Objetivos*

El primer aspecto que vale la pena tomar en cuenta respecto de los objetivos, es su **función**, es decir, si pretenden *la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades* o ambas cosas. Evidentemente, a cada uno de estos tipos de objetivos, corresponden diferentes concepciones de libro de texto. En el primer caso, los textos desempeñarán básicamente la función de materiales de consulta; y en el segundo, de guía para organizar las actividades de aprendizaje.

Otro aspecto importante con respecto de los objetivos, es su **nivel de individualización**, esto es, la posibilidad de que sean *idénticos para todos los alumnos o diferenciados para diversos grupos de alumnos* dependiendo de su ritmo de aprendizaje o de sus características culturales. Optar por objetivos idénticos para todos los alumnos de un sistema, fortalece la tendencia a establecer libros de texto únicos; como ejemplo de la importancia de esta decisión, baste recordar la polémica desatada en nuestro país a principios de los años sesenta (y que persiste hasta nuestros días) alrededor de la unicidad de los entonces recién instaurados libros de texto gratuitos²¹. Optar por objetivos diferenciados, supone contar con materiales adecuados a las características culturales de los diversos grupos de alumnos; como ejemplo, podemos considerar la gran variedad de libros de texto escritos en lenguas indígenas y elaborados por la Comisión de Libros de Texto Gratuitos para ser empleados por alumnos de las diversas etnias de nuestro país.

b) *Contenidos*

En lo que respecta a los contenidos, lo que consideramos importante abordar un aspecto: el **criterio de selección predominante**, es decir, aquello que tiene más peso en el momento de elegir los contenidos. En ese sentido, los contenidos pueden ser seleccionados a partir de *su importancia dentro de una disciplina*, según *las posibilidades cognitivas de los alumnos*, o de acuerdo a *su utilidad*

²¹ Para ampliar la información acerca de esta polémica, ver González Pedrero, 1982.

social. Es necesario aclarar, que los tres criterios mencionados (u otros) no se excluyen entre sí, sin embargo, es común que las pautas de selección de contenidos están marcadas por uno de estos criterios.

Nuevamente, los libros de texto no escapan a las peculiaridades que adopte la enseñanza en este aspecto; el criterio de selección predominante se reflejará tanto en las características propias del texto, como en la función que se dé a estos en el aula.

Lo más importante en este punto es la *función mediadora* de los libros de texto: estos materiales didácticos son un medio a través del cual, los profesores y alumnos se relacionan con los contenidos de la cultura. Independientemente del criterio que predomine en la selección de contenidos, los libros de texto intentarán adecuar la complejidad de los contenidos a las posibilidades cognitivas de los alumnos. En este intento, se corre el riesgo de desvirtuar los contenidos y desvincularlos de su contexto social (véase el concepto de transposición didáctica en Chevallard, 1991). Si consideramos que no son pocos los docentes y alumnos cuyo contacto con los contenidos es casi exclusivamente a través de los libros de texto (Rojas, 1996; 21-26), comprenderemos que una parte importante de los procesos de enseñanza, descansa en el éxito de la *función mediadora* antes mencionada.

c) *Actividades*

Lo primero que vale la pena destacar con respecto de las actividades, es que en éstas se expresa de manera concreta el tipo de relaciones que se establecen entre los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje (profesores y alumnos), y entre éstos y el contenido. A continuación presentamos los aspectos que dan cuenta de estas relaciones.

El primer aspecto que nos interesa considerar respecto de este elemento es su **propósito**, esto es, la posibilidad de que las actividades intenten propiciar una *reflexión* sobre el contenido o la *aplicación* de éste en situaciones concretas. Como ejemplo del primer tipo, pueden mencionarse para la materia de lengua, las

actividades de análisis gramatical; y como ejemplo del segundo tipo, las relacionadas con la expresión escrita u oral.

El tipo de **relación con el contenido**, que supone para los alumnos la realización de las actividades es otro de los aspectos que nos interesa destacar. Es decir, la posibilidad de que las actividades impliquen una *relación directa* con el objeto de estudio, (trabajo en laboratorios, observaciones de campo, entrevistas, etcétera) o una *relación simbólica* (a través de esquemas, ilustraciones, modelos a escala, simulaciones, etcétera).

El siguiente aspecto se refiere a la **estrategia de agrupación** asumida en la realización de las actividades, es decir, al número de personas involucradas en las mismas. Esto es, la posibilidad de que las actividades sean *individuales* o *colectivas*.

Finalmente, es importante considerar el **nivel de participación** de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto es, si las actividades están centradas en el *trabajo del profesor* o en el *trabajo del alumno*.

En cuanto a la relación de las actividades con los libros de texto, cabe mencionar que es múltiple y compleja. Por un lado, los libros de texto son fuente de actividades, es decir en ellos se sugieren actividades que pueden ser llevadas a cabo por profesores y alumnos; por otro lado, los libros de texto pueden servir de instrumentos para realizar actividades, esto es, pueden desempeñar algún papel en actividades diseñadas por los docentes; y finalmente los textos pueden servir de guía didáctica para los profesores, es decir, las actividades que se incluyen en ellos pueden servir de modelo para actividades diseñadas por los profesores.

Para finalizar este apartado, es importante señalar que las decisiones que se tomen alrededor de las actividades en el aula, determinan en cierta medida la función de los libros de texto; del mismo modo, las actividades sugeridas en los textos, pueden influir en las actividades que se desarrollan en el aula.

d) Recursos didácticos

Se refiere a todo aquello que pueda funcionar en un momento dado como recurso para la enseñanza, por ejemplo: medios audiovisuales, sistemas de cómputo,

laboratorios y por supuesto, libros de texto. Es, para efectos de este trabajo, el elemento más importante del modelo didáctico.

No nos preocuparemos en este apartado de aspectos que hayan sido revisados en apartados anteriores; nos ocuparemos solamente de dos aspectos, a nuestro juicio fundamentales para aproximarse a una caracterización general de los libros de texto: la **función pedagógica** y la **adaptabilidad**.

La **función pedagógica**, se define por las características propias del recurso didáctico y por el uso que se dé a éste en el aula. Según Gimeno Sacristán, los recursos didácticos pueden desempeñar tres funciones pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje: *motivación*, *presentación de contenidos* y *estructuración didáctica*.

- *Motivación*: desempeñan una función motivadora, fundamentalmente en dos circunstancias. La primera de ellas se presenta cuando las características propias del medio (manejo de ilustración, color, animación, interactividad, etcétera) resultan atractivas *per se* para los alumnos (considérense como ejemplos los materiales audiovisuales y de cómputo). La segunda se presenta cuando se dispone de una gran variedad de recursos didácticos cuyo uso, permite diversificar las actividades en que participan los alumnos.
- *Presentación de contenidos*: desempeñan esta función en la medida que resumen, simplifican y organizan los contenidos de la cultura que han sido seleccionados. Para valorar la importancia de esta función, baste decir que en no pocos casos, los recursos didácticos son el medio a través del cual los alumnos se relacionan por vez primera (y quizá por única vez) con varios contenidos de la cultura.
- *Estructuración didáctica*: cuando ofrecen, a través de las actividades, estrategias didácticas particulares para abordar los contenidos. Estas estrategias se harán presentes en el aula en la medida en que las

actividades de aprendizaje se llevan a cabo tal como aparecen en los materiales, se adapten o sirvan de modelo para diseñar actividades alternas.

La **adaptabilidad** de los recursos didácticos radica en su *flexibilidad* o *rigidez*. Un recurso didáctico flexible contiene actividades fácilmente adaptables a diferentes circunstancias y puede ser usado de múltiples formas y con diversos propósitos, un material con estas características deja un amplio margen de decisión a los usuarios. Por el contrario, un recurso rígido, presenta actividades que requieren de condiciones muy precisas para ser realizadas, ofrece pocas alternativas de uso y limita el margen de decisión de los usuarios.

e) *Organización escolar*

La organización escolar se refiere a las condiciones institucionales en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel nacional, local y escolar. Se refiere básicamente a tres aspectos o estructuras.

- *Estructura administrativa*: referida a las instancias encargadas de realizar la gestión de las actividades escolares (ministerios de educación, departamentos de planeación y evaluación, departamentos de apoyo, organismos formadores de docentes, supervisiones escolares, direcciones, etcétera).
- *Estructura académica*: referida a la organización del sistema escolar en ciclos (primaria, secundaria, etcétera), grados al interior de estos ciclos (años, semestres, trimestres, etcétera) y a la definición de calendarios y horarios.

- *Infraestructura física:* relacionada con la administración y gestión de los espacios físicos en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje (aulas, laboratorios, instalaciones deportivas, etcétera).

Las relaciones entre la organización del sistema escolar y los textos son numerosas y definitorias. Generalmente los libros de texto, intentan cubrir el programa de una asignatura que corresponde a un grado de un ciclo escolar y en función de eso, se elaboran. La extensión de los libros se relaciona directamente con la duración del año lectivo y con las horas clase asignadas a la materia en cuestión. Y finalmente, las actividades que se sugieren en los libros tienen lugar en espacios físicos y con recursos materiales claramente delimitados. En resumen, las características de la organización escolar determinan en gran medida las características de los libros de texto, en tanto que éstos intentan satisfacer necesidades académicas definidas por esta organización.

f) Evaluación

La evaluación tiene dos propósitos fundamentales. El primero, es **valorar la pertinencia de las estrategias didácticas** adoptadas; y el segundo, **valorar el nivel de logro alcanzado por los alumnos** respecto de los objetivos planteados. En ambos casos, la evaluación debe proporcionar datos que permitan ubicar las posibles deficiencias y diseñar estrategias para superarlas.

En relación con la evaluación, los libros de texto pueden desempeñar dos papeles. Por un lado, son sujetos de evaluación en tanto que son portadores de estrategias didácticas que con frecuencia moldean el trabajo en el aula; y por otro, pueden incluir actividades de evaluación que permitan a maestros y alumnos valorar el nivel de logro alcanzado por estos últimos en diferentes fases del proceso de aprendizaje.

Antes de pasar al siguiente apartado, vale la pena resumir de manera general lo que hemos revisado con respecto al libro de texto como elemento de un modelo

didáctico. Empezaremos por decir que los textos son un recurso didáctico, que guarda relaciones estrechas con los objetivos, contenidos, actividades, organización y evaluación de los procesos de enseñanza. Podríamos calificar a estas relaciones como bidireccionales, es decir, las características de cada uno de los elementos de la enseñanza influyen en los libros de texto; pero también las características de los textos pueden influir en cada uno de estos elementos.

Los elementos con los que los libros de texto tienen relaciones más importantes, son la organización, los contenidos y las actividades. El primero, porque los libros de texto se diseñan en función de un curso escolar determinado por la organización del sistema educativo; el segundo, porque los textos sirven de mediación entre los contenidos de la cultura y los profesores y alumnos; y el tercero, porque los libros introducen en las aulas estrategias didácticas particulares a través de las actividades que proponen. Como podemos ver, contamos ya con algunos elementos para caracterizar de manera general a los libros de texto, sin embargo, consideramos pertinente dejar esta tarea para las páginas finales de este capítulo.

2.2. Los libros de texto en el proceso curricular

Además del papel de los libros de textos como elementos de un modelo didáctico, se les puede entender como una fase en el proceso de definición y concreción del currículum. A lo largo de este apartado, intentaremos especificar las peculiaridades de los libros de texto a través de este proceso de acuerdo a la teoría procesual del currículum propuesta por Gimeno Sacristán.

Tradicionalmente se ha entendido al currículum, como un conjunto de objetivos y contenidos que se pretenden llevar a la práctica en un sistema educativo. Especial atención ha tenido en los estudios curriculares, la planeación sistemática de lo que se pretende suceda en un sistema educativo, independientemente de lo que realmente sucede (Gimeno, 1992, 141-144). De tal suerte, se ha entendido como currículum al diseño explícito de la práctica educativa, sin considerar circunstancias previas y posteriores a ese diseño, que de alguna manera inciden en su concreción real.

Para la teoría procesual, la forma tradicional de concebir el currículum resulta limitada por dos razones (Gimeno, 1988, 13-22):

- La definición de los objetivos, contenidos y estrategias didácticas supone la intervención de diversos agentes sociales en su selección, es decir, elegir unos contenidos y no otros, optar por unos objetivos y no por otros, es un conjunto de decisiones que escapa a lo estrictamente educativo, en ese sentido el currículum es la expresión de concepciones políticas, económicas, sociales y educativas particulares.
- Sean cual sean esos objetivos o contenidos, no pasan de manera transparente a la realidad cotidiana del aula. En el proceso de aplicación de un currículum, intervienen diversos agentes sociales que no son neutros y que transforman en la práctica, esos objetivos y contenidos.

Por estas razones, Gimeno considera al currículum como "...una construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones..." (p. 22). Como puede verse, esta forma de concebir el currículum, difiere de aquella que lo entiende como el programa de objetivos, contenidos y actividades diseñado por un grupo de especialistas con el propósito de llevarlo a la práctica en un sistema educativo. Al contrario, la teoría procesual supone que en la construcción del currículum intervienen diversos actores sociales: gobernantes, administradores, productores de medios didácticos, especialistas disciplinares, especialistas en educación, profesores, alumnos, etcétera. Estos participantes no son neutros; todos y cada uno de ellos son portadores de intencionalidades diversas que de alguna manera inciden en la construcción del currículum. Podríamos decir, que el currículum es a fin de cuentas el resultado de las diversas intenciones y condiciones en que se opera, es por lo tanto, una expresión de los intereses de las instancias sociales que participan en su definición.

Podemos ejemplificar esto con el proceso de modernización educativa impulsado en nuestro país, durante el sexenio 88-94. La política educativa de esa

administración, expresada en el *Programa para la Modernización Educativa*, pretendía ser coherente con los cambios que en materia de política social y económica se impulsaron en ese sexenio. Era, en cierto modo, la expresión de los intereses del grupo gobernante en materia educativa. Sin embargo, esta reforma fue una coyuntura para que grupos de especialistas en educación introdujeran en los planes de estudio, los cambios por los que desde hacía años pugnaban. Así por ejemplo, el grupo de especialistas encargado de concretar la reforma para la asignatura de Español, decidió adoptar el llamado enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Es evidente que este enfoque no es la expresión de los intereses educativos de la administración en turno; es una construcción teórica que se viene gestando en diversos ámbitos académicos internacionales desde finales de los años setenta con total independencia de las políticas impulsadas por la administración salinista. Esto significa que en el currículum oficial de Español vigente para la escuela primaria mexicana, no sólo se expresan los intereses de la clase política encargada de la administración pública, sino también los de especialistas involucrados en el proceso de la reforma y los de investigadores totalmente ajenos a dicho proceso.

Por otro lado, la presencia de diversos materiales didácticos (libros de texto gratuitos y de editoriales privadas, ficheros de actividades, programas de cómputo, etcétera) muestra que existen diversas interpretaciones del currículum oficial. En el proceso de la reforma educativa que venimos comentando, se convocó a un concurso abierto para la elaboración de los libros de texto gratuitos; diversos grupos de especialistas presentaron propuestas de entre las cuales se eligieron las que serían adoptadas como textos por la Secretaría de Educación Pública. En estas propuestas, se expresaban formas particulares de interpretar el currículum diseñado por la SEP. Esto significa, que en las propuestas ganadoras, esto es en los actuales libros de texto gratuitos²², no sólo se expresan las concepciones educativas de los agentes que intervinieron en la definición del currículum oficial,

²² En el caso de Español, sólo continúan en uso los textos correspondientes a los dos grados superiores de la educación primaria. El resto se sustituyeron entre 1997 y 2000 por libros elaborados en el PRONALES, organismo dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica.

sino también las de los especialistas que participaron en la elaboración de dichos libros.

Lo mismo podríamos decir de la puesta en práctica del enfoque comunicativo por parte de los docentes. Cada uno de ellos tiene una concepción particular de la lengua como objeto cultural y sobre aquello que al respecto deben aprender los alumnos. Así mismo, se inclinan por determinadas estrategias didácticas para abordar este contenido en el aula y cuentan con destrezas, habilidades y conocimientos particulares para ello. Todo esto no se transforma por decreto. Como parece evidente, el maestro concreta el currículum en la cotidianidad del aula, de acuerdo a sus intereses culturales, concepciones educativas y capacidades docentes.

Como puede verse en este ejemplo, las reformas curriculares, no son la expresión pura de los intereses de la clase gobernante; en ellas se expresan sí dichos intereses, pero también los de especialistas, diseñadores de materiales didácticos, profesores, etcétera.

Las consideraciones anteriores, suponen una concepción diferente del currículum, de acuerdo con la cual éste no debe ser considerado como algo estático y definitivo, sino como un proceso dinámico en el que ocurren varias transformaciones. En la medida en que diversas instancias sociales intervienen con mayor o menor fuerza, con mayor o menor independencia, en esas transformaciones, se considera al currículum como "un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción, y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo" (Gimeno, 1988; 119).

2.2.1. Fases del proceso curricular

De lo anterior se desprende, que el proceso curricular se lleva a cabo en diferentes fases cuyas características dependen de los intereses y concepciones educativas de los agentes que participan en cada una de ellas. Gimeno (1988) distingue seis fases en el proceso curricular:

a) Currículum prescrito

Se trata de la orientación oficial de los contenidos del currículum y de sus propósitos más generales, "son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, etc." En nuestro país, esta fase del currículum se expresa en los programas nacionales de educación (Programa para la Modernización Educativa, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica), en los planes de estudio y en los programas particulares de las diversas asignaturas (Plan y programas de estudio. Primaria, 1993).

b) Currículum presentado a los profesores

Se trata de las prescripciones curriculares mencionadas en el inciso anterior, traducidas en elementos que interpretan el significado y los contenidos de tales prescripciones. Estos elementos son llamados medios presentadores del currículum; el nombre proviene de su importancia decisiva como medios a través de los cuales, los profesores se acercan al currículum prescrito. Ejemplo de estos medios, son los materiales didácticos elaborados por instancias externas al profesor, especialmente los libros de texto. En nuestro país, la Secretaría de Educación Pública elabora una cantidad importante de estos materiales: libros para el maestro, libros de texto gratuitos, ficheros de actividades, etcétera.

c) Currículum moldeado por los profesores

Se entiende como la interpretación particular que cada profesor o grupo de profesores hace de los contenidos y objetivos del currículum prescrito y presentado. Dicha interpretación incide en la forma en que cada profesor organiza la enseñanza y se expresa en su planeación o programación didáctica (anual, mensual, semanal, diaria).

d) Currículum en acción

Es la puesta en práctica del currículum dentro de las aulas con un grupo específico de alumnos. Es decir, la forma particular en que los contenidos y objetivos del currículum prescrito, presentado y moldeado; son asumidos en la interacción con los alumnos. Esto significa que las características propias de las acciones de los alumnos también moldean lo que efectivamente se enseña.

e) Currículum realizado

Puede entenderse como los efectos de la puesta en práctica del currículum. Esto se refiere tanto a los objetivos y contenidos propuestos y transformados en las fases anteriores, como a aquellos no previstos. Es el resultado final, lo que efectivamente aprenden alumnos y profesores.

f) Currículum evaluado

Se refiere a aquellos contenidos y objetivos que se privilegian a la hora de evaluar. La experiencia de alumnos y maestros les permite identificar el tipo de contenidos y objetivos que tienen mayor peso en las evaluaciones; tanto unos como otros saben de antemano que es lo que se va a evaluar, por lo tanto, ponen especial atención en ello durante el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, lo que se evalúa moldea lo que se enseña y se aprende en el aula, esto es, el currículum evaluado incide en el currículum realizado.

Cada una de estas fases, corresponden a ámbitos de decisión diferenciados, no sólo por los agentes que intervienen en cada una, sino por el tipo de decisiones que se deben tomar en ellas (Gimeno, 1992; 147-151). Así por ejemplo, las decisiones que deben tomar los políticos y administradores en torno al currículum prescrito, son diferentes al tipo de decisiones que deben tomar los diseñadores de medios didácticos y al tipo de decisiones que deben tomar los profesores para planear su práctica.

Sin embargo, las decisiones que se toman en los diferentes ámbitos, guardan relaciones de interdependencia recíproca, en tanto que no pueden ignorarse las unas a las otras. Esto significa, que tanto las decisiones que se toman en el diseño de materiales, como en la planeación didáctica que hacen los profesores, se ven influenciadas por las decisiones que se toman en el nivel del currículum prescrito y viceversa.

Lo anterior no quiere decir, que las decisiones que se tomen en cierta fase del currículum estén totalmente determinadas por las decisiones que se tomen en fases previas (Gimeno, 1997; 140). Así por ejemplo, si bien es cierto que las decisiones que se toman en el nivel del currículum prescrito, influyen en las decisiones que se toman en el diseño de materiales didácticos, quienes diseñan estos materiales interpretan de diferentes maneras las prescripciones oficiales, dando lugar a materiales diferentes para un mismo currículum prescrito. Muestra de ello es el hecho de que en nuestro país existan, además de los libros de texto gratuitos para la escuela primaria, diversos libros elaborados por editoriales privadas destinados al mismo ciclo. Algo semejante podemos decir respecto de la variedad de libros de textos que existen en el mercado para la educación secundaria; cada uno de estos libros, es una propuesta didáctica en la que se expresa la interpretación particular que un grupo de especialistas hace del currículum prescrito.

Para cerrar este capítulo y a fin de aproximarnos a una caracterización genérica de los libros de texto, nos parece necesario resaltar los aspectos fundamentales abordados en las páginas anteriores

Los libros de texto son uno de los recursos didácticos más socorridos de la enseñanza. Una de sus principales características es que, independientemente de la postura didáctica que se asuma en su elaboración o uso, están estrechamente vinculados con un sistema educativo concreto. Generalmente su diseño obedece a las necesidades específicas de un curso escolar, es decir, intentan cubrir los objetivos, contenidos y el enfoque de un programa de estudios.

Por otro lado, los libros de texto desempeñan una función mediadora entre los contenidos de la cultura (interpretados por el equipo de especialistas que diseñan los textos) y los profesores y alumnos. Dicho de otro modo, los libros son un instrumento de mediación (uno de los más importantes) entre la cultura general y la cultura escolar.

Así mismo, los libros de texto son instrumentos de orientación didáctica en la medida en que sus actividades son desarrolladas en el aula o sirven de modelo para diseñar otras actividades. Son pues, portadores de una *cultura didáctica* que, además de influir en las prácticas escolares cotidianas, puede contribuir a la formación (o deformación) de las concepciones didácticas de los docentes.

Paralelamente, los libros de texto son medios a través de los cuales se presenta a profesores y alumnos el currículum prescrito. Son interpretaciones particulares que un equipo de especialistas hace del currículum y pone a disposición de profesores y alumnos. Esto es, los libros de texto no sólo sirven de mediación entre la cultura general y la escuela, sino entre los organismos de planeación educativa y el aula.

Finalmente, es importante destacar que en cualquier caso, la función que desempeñan los libros de texto en procesos de enseñanza concretos depende, tanto de las características propias de los materiales (en las que se expresa la interpretación particular que los autores hacen del currículum prescrito a la luz de sus concepciones didácticas y culturales), como del uso particular que se dé a los textos en las aulas (determinado en gran parte por la interpretación que el profesor hace del currículum prescrito y de los textos a partir de sus concepciones didácticas y culturales). Con base en lo anterior, podemos decir que la función real de los libros de textos es producto de una negociación entre las concepciones de quienes los elaboran y las concepciones de quienes los usan.

III. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA PRIMARIA

A partir de las renovaciones curriculares de 1993, se sustituyeron los programas de estudio de todas las áreas de la escuela primaria; los nuevos programas presentaron innovaciones tanto en lo que respecta a la forma, como en los contenidos y las actividades. En el caso de español, el cambio más importante fue la sustitución del enfoque²³ didáctico centrado en la lingüística estructural por el enfoque comunicativo (SEP, 1993; 14).

Al igual que los programas precedentes, el nuevo documento tiene como objetivo principal lo que se ha planteado una y otra vez: que los alumnos sean capaces de comunicarse eficazmente de manera oral y escrita. Sin embargo, más allá de los objetivos, el enfoque adoptado sugiere cambios tanto en el proceso didáctico para alcanzar las metas planteadas, como en la forma de concebir la lengua como objeto cultural.

A lo largo de este capítulo, revisaremos estos cambios y su impacto en los programas de español vigentes en nuestra escuela primaria.

²³ Entendemos por enfoque didáctico, cualquier propuesta metodológica cuyo propósito sea incidir en los procesos de enseñanza aprendizaje (al respecto, véanse las diferencias entre modelo y enfoque didáctico en la pág. 27 del capítulo II).

3.1. Antecedentes

Durante mucho tiempo, las prácticas escolares alrededor de la lengua se centraron, casi exclusivamente, en la enseñanza de la gramática y la ortografía con la convicción de que ese conocimiento, por sí solo, facultaba a los estudiantes para comunicarse adecuadamente. Esta concepción didáctica, adoptada en México entre 1973 y 1993, retomaba algunas de las aportaciones teóricas de la lingüística estructural que, como es sabido, se interesaba básicamente por el funcionamiento interno del código (Bernárdez, 1982; 230-246).

Aunque la introducción de la lingüística estructural en la escuela representó un avance en tanto que permitió sistematizar los conocimientos sobre lenguaje existentes; propició que la enseñanza se ocupara principalmente (además de la alfabetización inicial) del estudio y conocimiento del código lingüístico, soslayando el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación. Mediante el estudio casi exclusivo de la gramática, la escuela se limitó a hacer explícitas las reglas que rigen el funcionamiento interno de la lengua, que la mayoría de los niños preescolares manejan con bastante éxito. Lo anterior, tuvo entre otras consecuencias, las siguientes:

- se privilegió el trabajo con diversas categorías gramaticales a partir de un análisis sintáctico integral. (Carozzi, 1995; 29-33);
- la unidad de análisis privilegiada fue la oración, por lo que se minimizó el trabajo con textos completos (Carozzi, 1995; 29-33);
- la dificultad para aplicar análisis gramaticales a cualquier tipo de oración, impuso la necesidad de trabajar con oraciones simplificadas, que en muchos casos no se referían a realidad particular alguna y por tanto resultaban poco comunicativas (Carozzi, 1995; 29-33);
- la preocupación por los análisis gramaticales, excluyó casi por completo el estudio de los aspectos semánticos del lenguaje (Carozzi, 1995; 29-33) y de sus funciones comunicativas (Lomas et. al., 1993; 23-27);

- la tendencia a hacer análisis gramaticales principalmente en lengua escrita, propició el descuido de la lengua oral (Lomas et. al., 1993; 23-27).

Con respecto a lo anterior, vale la pena recordar lo que, mucho antes de la aparición del enfoque comunicativo, Rafael Ramírez señalaba con notable lucidez: “Para conseguir el completo dominio del idioma, el estudio de la gramática es, de seguro, absolutamente necesario; pero lo que objetamos en estos renglones no es esa idea, sino la de que tal dominio puede alcanzarse única y exclusivamente con el estudio de la gramática. Cuando esto último se convierte en artículo de fe, se coloca a la gramática en una perspectiva falsa, tomándola como una finalidad de la enseñanza de la lengua, cuando simplemente debe ser considerada como un medio o un instrumento para llegar a manejar correctamente aquella, ya sea hablándola o escribiéndola (Ramírez, 1964; 32-33).

Las palabras de Rafael Ramírez resumen acertadamente lo que sucedió en la escuela con la enseñanza de la lengua: en efecto, la gramática pasó a ser un fin en sí mismo, desplazando el uso, tanto de la lengua oral, como de la escrita. A manera de ejemplo baste decir que en el programa anterior de quinto grado (vigente de 1972 a 1992), el 36% de los objetivos específicos estaban orientados a la adquisición de nociones de lingüística; mientras sólo el 14% se refería al desarrollo de la expresión oral y el 9% al desarrollo de la expresión escrita (González et. al. 1984; 59). El enorme contraste de estos porcentajes da una idea clara del papel que se otorgó a los conocimientos gramaticales en detrimento de aquellos relacionados con la expresión y comprensión de las ideas.

3.2. El enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua

Ante las limitaciones de los enfoques didácticos tradicionales y gracias a los avances de las ciencias del lenguaje y la psicología cognitiva, comenzaron a surgir, a finales de la década de los setentas, propuestas didácticas alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en la escuela. Estas propuestas,

denominadas de manera genérica *enfoque comunicativo*, se caracterizan, según Lomas, por que "...centran su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, ponen el énfasis en los procedimientos más que en el producto, integran el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental y adoptan una perspectiva cognitiva" (Lomas et. al., 1993; 71).

3.2.1. Concepción de aprendizaje

La concepción de aprendizaje que subyace al enfoque comunicativo funcional, hunde sus raíces en la psicología constructivista, especialmente en los aportes de la psicología piagetiana. Como es sabido, desde esta perspectiva el sujeto construye su propio conocimiento a través de los procesos de asimilación y acomodación. Estos procesos tienen lugar en el contexto de una doble interacción: la que se da entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio; y la que se da entre aquel y otros sujetos.

Piaget llama asimilación a la incorporación de nuevos objetos a esquemas de conocimiento previos en el sujeto; y llama acomodación a la transformación de esos esquemas de conocimiento, como resultado de la incorporación de nuevos objetos (Beard, 1971; 14-18). Según Piaget, el sujeto "reconstruye" al objeto que pretende conocer, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento previos (asimilación). Sin embargo, a menudo la "reconstrucción" que se hace del objeto entra en contradicción con las características propias de éste, con objetos asimilados previamente o con los puntos de vista de otros sujetos. Ante la necesidad de resolver estas contradicciones, llamadas conflictos cognitivos, el sujeto se ve obligado a modificar sus esquemas de conocimiento (acomodación). Este proceso da como resultado el desarrollo cognitivo. (Palacios et. al. 1996; 16-19).

Al respecto, es importante señalar que desde esta perspectiva, se considera que los alumnos que ingresan a la educación básica poseen conocimientos acerca de la lengua: dominan la lengua oral y han elaborado sus primeras hipótesis sobre el sistema de escritura. En consecuencia, la escuela no puede actuar como si los alumnos se iniciaran en el proceso de construcción de sus conocimientos acerca

de la lengua, sino en el entendido de que su función es favorecer y dar continuidad a este proceso.

A manera de resumen, podemos decir que no se trata de un aprendizaje mediante el cual el conocimiento se adquiere de una vez y para siempre, sino de un largo proceso evolutivo en el que el sujeto, en interacción constante con otros sujetos, "aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo" (Ferreiro y Teberosky, 1979; 29).

3.2.2. Concepción de la lengua como objeto social

Hasta la década de los sesentas, el estudio de la lengua se centraba fundamentalmente en el *conocimiento* de las características formales del código. La sintaxis, la ortografía, la fonética y otras disciplinas afines, ocupaban a la mayoría de los lingüistas, todavía fuertemente arraigados a la lingüística estructural. Hacia mediados de esa década y gracias a los aportes de diversas disciplinas como, la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la pragmática del lenguaje, la psicolingüística y la lingüística del texto, se empiezan a considerar además de lo referente al código, aspectos relacionados con el *uso* de la lengua en diversos contextos y situaciones. Así mismo, se replantea la relación entre lengua oral y lengua escrita; y se generan nuevas consideraciones teóricas sobre los actos de leer y escribir. La influencia de las nuevas ciencias del lenguaje se deja sentir en el ámbito de la enseñanza a finales de los setentas y principios de los ochentas; a partir de entonces, nociones como *conocimiento* y *uso* de la lengua, *situación comunicativa*, *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*, empiezan a formar parte del discurso didáctico.

Conocimiento y uso de la lengua

Esta es quizá una de las nociones más trascendentes para el enfoque comunicativo. De acuerdo con las nuevas ciencias del lenguaje, durante un

intercambio lingüístico los participantes ponen en juego, además de su conocimiento del código, su capacidad para adaptarse a las circunstancias concretas en que este intercambio se lleva a cabo; no basta con conocer las reglas que rigen la construcción de oraciones o las características de los textos, es necesario además tomar decisiones sobre lo que debe decirse según el momento y el lugar, seleccionar el vocabulario y las construcciones sintácticas adecuadas al propósito de la comunicación y a las características de los interlocutores, considerar el conocimiento que los interlocutores tienen del tema, etcétera (Cassany et. al. 1994; 83-84). Resulta claro que el uso de la lengua requiere del dominio de habilidades sociales que el conocimiento del código lingüístico, no desarrolla por sí solo. Es por esta razón, que la distinción entre conocimiento y uso de la lengua resulta fundamental para la didáctica; aceptar esta distinción implica que el trabajo escolar con la lengua no puede limitarse al estudio formal del código; es necesario además considerar todos los elementos que rodean a un intercambio comunicativo.

Situación comunicativa

Se trata a grandes rasgos, del contexto en el que se produce un intercambio de mensajes. Al respecto, nos dice Carozzi (1995; 21) que una situación comunicativa es "...el conjunto de elementos que participan en un acto de comunicación: las personalidades, conocimientos y relaciones sociales de los participantes, las intenciones, el lugar y el tiempo en el que se lleva a cabo esa comunicación, el contexto que la rodea, además de los componentes básicos del circuito comunicacional". Es evidente, por ejemplo, que un texto periodístico escrito a finales del siglo XIX, no puede ser interpretado como si se hubiese escrito ayer, o que para entender mejor la "Primavera con una esquina rota" de Benedetti, es importante tomar en cuenta el contexto político del país del autor en el momento en que se escribe la obra; igualmente, es claro que no se utiliza el mismo tipo de lenguaje, cuando se escribe una carta a un amigo que cuando se escribe a una autoridad gubernamental o que no es lo mismo escribir un artículo de divulgación científica para alumnos universitarios que para niños preescolares,

etcétera. Como puede verse, la situación comunicativa abarca todos aquellos aspectos sobre los que una persona debe tomar decisiones cuando participa en un intercambio comunicativo.

Finalmente, es importante decir que a diferentes situaciones comunicativas, corresponden diferentes formas de expresión, diferentes tipos de texto, diferentes temáticas, diferentes formas de interpretación, etcétera; y que por lo tanto, las características concretas de cada situación comunicativa determinan en gran medida, las características del discurso que se emplea.

Competencia comunicativa

La capacidad para distinguir diversas situaciones comunicativas, interpretar los mensajes de acuerdo a estas y, elegir y producir los tipos de texto pertinentes, es lo que Gumperz y D, Hymes llaman *competencia comunicativa* (Lomas et. al., 1993; 38). Según Lomas es "...la capacidad para saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (Lomas et. al., 1993;39). La competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento del código, como a las habilidades sociales necesarias para usarlo de acuerdo con las características de las situaciones comunicativas en que se participa. De acuerdo con esto, la competencia comunicativa se compone a su vez de la competencia lingüística y de la competencia pragmática.

La primera se refiere a la capacidad de todo hablante de producir un número ilimitado de frases a partir de un número limitado de reglas (Carozzi, 1995; 30). Esta competencia explica por qué una persona, es capaz de producir enunciados *gramaticalmente correctos* aunque no los haya escuchado antes; la competencia lingüística es pues, el conocimiento y uso de las reglas que rigen el sistema de la lengua (fonología, morfología, sintaxis, etcétera).

La competencia pragmática se refiere a la capacidad de los hablantes para reconocer las situaciones comunicativas y actuar en consecuencia. Está integrada por el componente *sociolingüístico*, que permite reconocer un contexto sociocultural determinado y seleccionar las normas de comportamiento y las variantes lingüísticas adecuadas; el componente *discursivo*, que hace posible la

elaboración de textos coherentes y pertinentes a la situación; y el componente *estratégico*, que permite valorar el éxito o fracaso de la comunicación y en su caso hacer los ajuste necesarios (Larios, 1996; 45).

Relación entre lengua escrita y lengua oral

De acuerdo con esta postura, la lengua escrita no es una mera transcripción de la lengua oral, sino "...un sistema alternativo de signos, que remiten directamente a una significación, tal como los signos acústicos" (Ferreiro, 1979; 350). En virtud de lo anterior, leer no es descifrar u oralizar lo escrito, sino un proceso en el que el lector construye el significado del texto a partir de la información contenida en este, pero también a partir de sus conocimientos previos sobre el tema y sobre las características lingüísticas del texto (Seda, 1996; 6).

De acuerdo con esto, escribir no es dibujar letras o transcribir los sonidos del habla a signos gráficos, sino una forma particular de expresar significado (Ferreiro, 1979, 352-354); en este proceso, el escritor debe "producir una amplia gama de tipos o géneros textuales; entender su estructura, conocer y utilizar el vocabulario característico, dominar sus formas gramaticales, de modo tal que pueda dominarlos para plasmar sus intenciones" (Zamudio, 1996; 62).

Es importante decir, que las consideraciones anteriores, especialmente la distinción entre conocimiento y uso de la lengua, ha permitido que desde el enfoque comunicativo, la lengua deje de ser considerada como un objeto de estudio que los alumnos deben aprender en abstracto. En vez de ello, se considera a la lengua como un objeto social que permite a las personas expresar sentimientos, ideas, intereses, etcétera y que como tal debe ser abordado en la escuela.

Para finalizar este apartado, vale la pena señalar que el enfoque comunicativo no se opone de manera radical al enfoque anterior, no se trata de posturas irreconciliables, sino de etapas diferentes en la evolución del pensamiento didáctico. La diferencia más importante radica en que mientras el enfoque anterior se ocupaba básicamente del desarrollo de la competencia lingüística de los

aprendices mediante el estudio casi exclusivo de la gramática; el enfoque comunicativo, se ocupa del desarrollo de la competencia comunicativa que, además de incluir a la primera, incluye los aspectos sociales la lengua. Lo anterior significa que el enfoque precedente se ocupaba básicamente de propiciar el conocimiento formal de la lengua, mientras que el enfoque comunicativo, se interesa por lograr que los alumnos sean capaces de hacer un uso adecuado y funcional de ésta.

3.3. El enfoque comunicativo y los programas de español vigentes

Las concepciones de aprendizaje y lengua que describimos en el apartado anterior, implican la definición de un cierto tipo de objetivos, una forma específica de seleccionar los contenidos y la adopción de estrategias de enseñanza y evaluación particulares.

Con el propósito de dar cuenta de la pertinencia que en ese sentido tienen los programas de español vigentes en primaria, presentamos a continuación un breve análisis de los mismos con base en los elementos del modelo didáctico que describimos en el segundo capítulo de este trabajo (página 28). Cabe señalar que aunque el análisis se practicó a los programas de los seis grados, se hizo énfasis en el de quinto por pertenecer a este grado los libros de texto objeto de nuestro análisis

3.3.1. Descripción general de los programas

Lo primero que salta a la vista al revisar los programas, es no encontrar las largas listas de objetivos generales, específicos y particulares, contenidos y actividades que integraban los programas anteriores, estructurados como cartas descriptivas. Al contrario de aquéllos, los programas actuales muestran una estructura menos rígida.

El nuevo documento se divide en dos partes: una denominada "Enfoque" y otra denominada "Programas". En el "Enfoque" se incluyen los propósitos, una descripción del enfoque didáctico adoptado, las estrategias generales para llevarlo

a cabo y una descripción de la organización general de los programas. De acuerdo con esta descripción, los programas se organizan en torno a cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua (en el apartado correspondiente a contenidos se profundizará en este aspecto).

En la parte denominada "Programas", se desglosan cada uno de los programas de los seis grados de la educación primaria presentando por un lado, los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende adquieran los alumnos; y por otro, las situaciones comunicativas en que pueden abordarse.

a) Objetivos

Antes que nada, es necesario señalar que de acuerdo con el enfoque comunicativo, los objetivos son propósitos generales que sirven de guía para estructurar la práctica. Optar por determinados objetivos supone la adopción de estrategias que potencialmente contribuyan a alcanzarlos, pero no pueden servir de parámetros rígidos para medir el logro de los alumnos en el sentido de conductas observables.

Función de los objetivos

El propósito más general de este enfoque es que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa; es decir, que sean capaces de producir y comprender mensajes, tanto orales como escritos, en situaciones comunicativas diversas. Lo anterior supone procurar que los alumnos sean capaces de diferenciar diversas situaciones comunicativas y reconocer las características de cada una de ellas; desarrollen estrategias para producir e interpretar los diversos tipos de texto (orales y escritos) que se emplean en esas situaciones y reflexionen sobre sus características y estructura. Se trata, como puede verse, de objetivos más orientados al uso que al conocimiento de la lengua y por tanto, se dirigen más al desarrollo de habilidades que a la adquisición de conocimientos.

A primera vista, los programas de la SEP coinciden con lo anteriormente planteado. En efecto el propósito central de dichos programas es "propiciar el

desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita" (SEP, 1993b; 23). Lo anterior, no es otra cosa que el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices. Este propósito general se desglosa en una serie de propósitos más específicos que a continuación transcribimos:

"...es necesario que los niños:

- *Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.*
- *Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.*
- *Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.*
- *Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.*
- *Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionan sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.*
- *Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.*
- *Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.*
- *Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo" (SEP, 1993b; 23).*

Como puede verse, se trata de objetivos más orientados al uso que al conocimiento; de acuerdo con estos objetivos, la adquisición de conocimientos se da en función del desarrollo de habilidades vinculadas con el uso de la lengua.

Sin embargo, es de hacer notar que estos propósitos hacen más énfasis en el dominio de diferentes tipos de textos, que en el desempeño de los alumnos en situaciones comunicativas. Si bien es cierto que generalmente los tipos de texto se corresponden con determinadas situaciones comunicativas, el conocimiento de éstos no basta para participar con éxito en dichas situaciones. Las estrategias para comprender o producir un tipo de texto determinado, varían en función de las características de la situación comunicativa concreta. Es decir, de acuerdo con el enfoque comunicativo, no basta por ejemplo, que los alumnos "Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura", es necesario además que desarrollen estrategias que les permita considerar quién escribe, cuándo lo hace, con qué propósito, etcétera.

Nivel de individualización de los objetivos

Aunque de acuerdo con el enfoque comunicativo es necesario reconocer la diversa procedencia social de los alumnos y respetar sus variedades dialectales²⁴, los propósitos de los actuales programas de español son generales y de alcance nacional. Esto es así, porque se intenta que los alumnos sean capaces de emplear el dialecto estándar²⁵ en situaciones comunicativas ajenas a su grupo social específico y que al mismo tiempo, comprendan que las diversas formas de hablar, más que significar diferentes niveles de corrección lingüística, son expresiones culturales de distintos grupos sociales.

²⁴ Se emplea esta expresión para referirse a las variedades de la lengua asociadas a sectores particulares de la sociedad (clases sociales, grupos étnicos, ciudades o regiones, grupos laborales, etcétera) (Zamudio, 1996, 58-59).

²⁵ Se llama así, a la variedad de la lengua predominante en una sociedad, por ser la empleada en los círculos burocráticos, académicos y en los medios de comunicación (Zamudio, 1996, 58-59).

b) *Contenidos*

Criterios de selección de los contenidos

La selección de contenidos dentro del enfoque comunicativo, se hace atendiendo principalmente a su utilidad social. Aunque se recogen los aportes de diversas disciplinas del lenguaje, no se trata de abordar todos los conocimientos de éstas ni de organizarlos de acuerdo con su lógica interna; los contenidos se seleccionan en la medida en que constituyen herramientas útiles para participar en intercambios comunicativos escolares o extra escolares, y en el mismo sentido se organizan.

En congruencia con la distinción entre conocimiento y uso de la lengua, se consideran contenidos relacionados con el conocimiento del código, que llamaremos *contenidos lingüísticos*; y contenidos relacionados con el contexto o situación comunicativa, que llamaremos *contenidos extra lingüísticos* (Lomas et. al., 1993; 86-89). Entre los primeros, se incluyen, además de los tradicionales de gramática y ortografía, contenidos relacionados con las características y estructuras de diversos tipos de textos orales y escritos. Entre los segundos, se incluye la función social de los textos y las circunstancias en que estos se producen e interpretan.

En congruencia con lo anterior, en los actuales programas de español se incluyen numerosos contenidos relacionados con el uso social de la lengua. De este modo, en quinto grado más de la mitad de los contenidos, cerca del 58%, son de carácter extra lingüístico (por ejemplo: *Normas de intervención en conversaciones formales, Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas, Reconocimiento de algunas variantes lingüísticas del español determinadas por la región geográfica o por la edad de los hablantes*). El resto de los contenidos del grado, aproximadamente el 42%, son propiamente lingüísticos (por ejemplo: *Uso de "m" antes de "b" y "p", y de "n" antes de "v" y "f", Uso de los dos puntos, Uso de pronombres demostrativos, Reconocimiento y uso de los tiempos copretérito y pospretérito del indicativo*).

Contenidos y variedad textual

Por otro lado, y en virtud de la gran variedad de situaciones comunicativas y tipos de texto que existen, se plantea la necesidad de ofrecer a los alumnos la oportunidad de trabajar con una selección amplia y diversa de éstos (Seda, 1996;9 y Lomas et. al., 1993; 86-89), dando prioridad a aquellos textos que los alumnos difícilmente podrían llegar a dominar fuera de la escuela. En relación con lo anterior, es claro que no es prioritario enseñar a los alumnos a hablar coloquialmente con sus amigos; pero sí, ofrecerles oportunidades para que aprendan, por ejemplo, a escribir un informe, participar en un debate o montar una obra de teatro (Zamudio, 1996; 60).

Si bien es cierto que en este rubro los actuales programas ofrecen la oportunidad de trabajar con una amplia variedad de textos, tanto orales como escritos (a lo largo de los seis grados se trabaja con alrededor de 30 tipos de texto distintos, siendo los más frecuentes los debates, entrevistas, cuentos, poemas, diálogos, textos periodísticos y el diccionario), no existen orientaciones claras sobre el nivel de profundidad con que deben abordarse en los distintos grados. Así por ejemplo, podemos encontrar contenidos tan semejantes como "Lectura de diversos tipos de texto, identificando sus diferencias" e "Identificación de los tipos fundamentales de texto y de los objetivos de su lectura" en segundo y cuarto grado respectivamente, o "Exposición de temas con el apoyo de diversos materiales y recursos gráficos" y "Exposición individual y por equipo de temas" en tercero y quinto; o "Elaboración de resúmenes de textos" y "Elaboración y uso de resúmenes" también en tercero y quinto. Aunque no podemos decir que exista una falta absoluta de graduación en el trabajo con los textos, son numerosos los casos en que se presenta este problema.

Organización de los contenidos

Finalmente, no existe una manera única de organizar los contenidos, sin embargo, suelen considerarse dos formas de hacerlo. La primera, parte de los diversos tipos de texto considerados importantes en el entorno social del alumno; y la segunda,

de situaciones comunicativas posibles en un contexto social determinado (Larios, 1996; 50-53). En el primer caso, se revisan las características del tipo de texto y su función en situaciones comunicativas concretas, es decir, se va de los textos a las situaciones; en el segundo, se analizan los componentes de la situación comunicativa y se trabaja con el o los tipos de texto pertinentes a ella, es decir, se va de la situación a los textos.

Como comentamos arriba, los actuales programas de español se organizan en torno a cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria, y reflexión sobre la lengua. En el primero se aborda todo lo relacionado con intercambios lingüísticos orales en diferentes contextos tanto formales como informales; en el segundo, se aborda la lectura y la escritura de diversos tipos de texto, la búsqueda de información en materiales escritos y la ortografía; en el tercer eje, se trabaja con los contenidos relacionados con la literatura como alternativa lúdica; y finalmente en el cuarto eje, se trabajan los contenidos de gramática y las relaciones entre la lengua y los grupos sociales. Es importante decir que la organización en estos cuatro ejes no implica abordarlos por separado en el aula; según el programa es recomendable desarrollar actividades que involucren contenidos de varios ejes (en el apartado correspondiente a actividades se abundará sobre el particular).

Por otro lado, aunque no existe una indicación clara acerca de la organización y graduación de los contenidos en el aula, puede inferirse que los programas actuales optan por partir de situaciones comunicativas y en torno a ellas abordar los tipos de texto y otros contenidos pertinentes. Al menos, así lo sugiere la inclusión de situaciones comunicativas en cada uno de los ejes a lo largo de los seis grados y las orientaciones generales que aparecen en la parte denominada enfoque. Lo anterior no deja de llamar la atención si recordamos que en los propósitos se ponía mayor énfasis en los tipos de texto, que en las situaciones comunicativas.

c) *Actividades*

Propósito de las actividades

De acuerdo con el enfoque comunicativo funcional, el propósito de las actividades es que los alumnos tengan la oportunidad de participar en situaciones comunicativas reales en las que se acerquen a los textos con la intención de buscar información y produzcan sus propios textos con el propósito de comunicar algo. No basta que los alumnos reflexionen acerca de las situaciones comunicativas y sobre las características de los textos que se emplean, es necesario además y de manera fundamental, que participen en ellas aplicando sus conocimientos lingüísticos y extra lingüísticos en la interpretación y producción de textos orales y escritos (Lomas et. al. 1993; 94-97).

Actividades y situaciones comunicativas

De acuerdo con este enfoque, las actividades que se lleven a cabo en el aula, serán más adecuadas entre más se asemejen a las situaciones comunicativas que tienen lugar fuera de la escuela. Lo anterior significa que existe cierta equiparación entre actividades y situaciones comunicativas.

Al respecto es importante hacer notar la estrecha vinculación entre las actividades y los contenidos, tanto, que los límites entre ambos son difusos. Como se ha visto, las situaciones comunicativas son *contenidos* que los alumnos deben dominar, pero también son *actividades* para trabajar en el aula. Esto es así, por la naturaleza misma del enfoque que pone énfasis en el uso de la lengua; en el entendido de que ésta se aprende a usar, usándola (Larios, 1996; 50).

En los programas de español vigentes, las actividades aparecen, en efecto como situaciones comunicativas, tanto en las orientaciones generales (situaciones comunicativas permanentes), como en cada uno de los ejes que integran los programas de los seis grados. Las situaciones comunicativas son parte medular de los programas dado que en torno a ellas, se organizan los conocimientos y habilidades que se pretende desarrollen los alumnos y se vincula el trabajo escolar

con el uso de la lengua fuera de la escuela. Por otro lado, a través de éstas, se articulan los cuatro ejes que integran los programas de estudio. Al respecto, se dice en el documento que "se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas *situaciones comunicativas*, que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad correspondiente. Con la inclusión de estas *situaciones* en los programas, se quiere poner de relieve que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se producen en contextos comunicativos reales, en este caso, organizados por el profesor dentro del aula" (SEP, 1993b; 25).

Sin embargo, a pesar de la importancia otorgada a las situaciones comunicativas, la forma en que se presentan éstas en los programas, resulta en no pocas ocasiones tan general, que es difícil relacionarlas con situaciones reales. Por ejemplo, en quinto grado se propone la siguiente situación comunicativa:

- *Narración*
 - *Inventación de un argumento a partir de un tema dado, realizado individualmente, en parejas o por equipo* (SEP, 1993b; 41)

La pregunta que cabe hacerse ante esta situación es ¿para qué se narra?, ¿qué se quiere comunicar?, ¿a quién? Si consideramos que la narración no tiene lugar en el vacío, sino formando parte de textos que se elaboran con propósitos y destinatarios definidos, veremos que la situación propuesta en el programa de estudios, está lejos de ser una situación comunicativa plausible fuera de la escuela. Algo parecido sucede en esta otra situación propuesta en el mismo grado:

- *Redacción*
 - *Redacción individual y colectiva de textos, considerando título, secuencia y relación entre ideas, con atención a la exposición de las relaciones causales.* (SEP, 1993b; 42-43).

Nuevamente se omiten sugerencias sobre el propósito de los textos, el destinatario, la relación espacio temporal que guardan los interlocutores, etcétera; es decir, se omite todo aquello que constituye propiamente la situación comunicativa (ver página 48).

A manera de contraste veamos la siguiente situación comunicativa que se sugiere en el programa de cuarto grado:

- *Elaboración de mensajes y carteles para anunciar eventos escolares o de la comunidad* (SEP, 1993b; 39).

Como puede verse, a diferencia de las situaciones precedentes, en ésta se especifica el propósito *para anunciar eventos escolares* y es fácil inferir los destinatarios *los miembros de la comunidad*. Una situación de estas características, resulta mucho más apegada al enfoque, dado que rescata el contexto en que se genera el mensaje y cobra sentido a los ojos de los alumnos. Desafortunadamente, no todas las situaciones propuestas tienen estas características.

En relación con esto es necesario comentar dos cosas. En primer lugar, si bien es cierto que los programas son un documento general, tal nivel de generalidad no impide que se consideren las condiciones que rodean a un intercambio lingüístico en una situación comunicativa real; el ejemplo relativo a la elaboración de carteles muestra que pueden proponerse situaciones más concretas sin que el documento pierda el nivel de generalidad que corresponde.

En segundo lugar, suelen presentarse como situaciones comunicativas cosas que no lo son. Por ejemplo, en el programa de quinto grado aparece lo siguiente:

- *Lectura*
 - *Examen y discusión acerca de los aspectos gráficos de un texto y sus significados (negritas, cursivas, pantallas, flechas, etcétera)* (SEP, 1993b; 42).

Sin duda es muy importante que los alumnos identifiquen e interpreten las características gráficas de un texto; pero de ninguna manera eso puede ser considerado como una situación comunicativa. Una situación comunicativa sería emprender la lectura de un texto y hacer predicciones sobre su contenido considerando sus características gráficas (tipografía de títulos, subtítulos, esquemas, ilustraciones, etcétera). Identificar la información que aportan los aspectos gráficos de un texto, es un conocimiento necesario para participar en la situación, no la situación misma. Por desgracia, muchas de las situaciones comunicativas que aparecen en los programas presentan esta confusión.

Actividades de revisión y corrección de textos

En otro rubro, vale la pena destacar que los programas de estudio vigentes plantean acertadamente la necesidad de que los alumnos, participen en la revisión y la corrección de sus propios textos y de los de sus compañeros. De acuerdo con el enfoque comunicativo, tales actividades, además de formar parte del proceso de composición de un texto que deben aprender los alumnos (Cassany, 1989; 119-128), favorecen confrontación de ideas y permite que los alumnos se involucren en las tareas de evaluación dentro del aula. (sobre este último punto, volveremos en el apartado correspondiente a la evaluación).

Relación alumno-actividades-objeto de conocimiento

En este rubro nos interesa destacar, que los programas presentan numerosas actividades que permiten a los alumnos trabajar directamente con los periódicos, revistas, libros, enciclopedias, diccionarios, mapas, instructivos, debates, discursos, noticiarios, etcétera que se encuentran cotidianamente dentro y fuera de la escuela. Esta relación directa con el contenido impide que se desvirtúe la lengua como objeto social y permite que los alumnos interactúen directamente con el objeto de estudio en congruencia con la concepción de aprendizaje subyacente al enfoque comunicativo. Más allá de los problemas que en relación con este punto presentamos en el apartado correspondiente a los contenidos, es loable que

los programas hagan énfasis en la necesidad de que los alumnos no se limiten a trabajar con textos elaborados ex profeso para la escuela; sino que lo hagan con los textos que circulan en el entorno social.

Estrategia de agrupación

Por otro lado, en congruencia con el enfoque comunicativo, los programas recomiendan ampliamente el trabajo con actividades colectivas; lo anterior no significa que las actividades individuales queden totalmente excluidas, sino que se da preferencia al trabajo colectivo tanto por el carácter social de la lengua, como por el hecho de que la interacción entre los sujetos favorece la aparición de conflictos cognitivos necesarios para propiciar el aprendizaje.

Nivel de participación

Para finalizar es importante destacar que las actividades de aprendizaje que se plantean en el enfoque comunicativo y que se incluyen en los programas de español vigentes se centran fundamentalmente en el trabajo del alumno, es decir, en su participación activa en situaciones reales de comunicación. Esto no significa que el trabajo docente sea secundario, al contrario, el éxito del enfoque radica precisamente en la capacidad del profesor para diseñar estrategias que involucren a los alumnos en situaciones que exijan la interpretación y elaboración de textos y en su habilidad para orientar el aprendizaje a partir de la participación de los alumnos en estas situaciones. Lo anterior supone por un lado, otorgar mayor importancia a la planeación didáctica, en tanto que permite a los docentes reflexionar con antelación sobre las características de las situaciones comunicativas y los textos con que se va a trabajar y sobre lo que sus alumnos saben e ignoran acerca de ello (Kaufman y Rodríguez, 1993; 8-); por otro lado, supone que los docentes conozcan el proceso mediante el cual los alumnos van construyendo sus conocimientos acerca de la lengua y sean capaces de proporcionarles la información que les permita confrontar sus hipótesis con el uso lingüístico convencional.

d) Recursos didácticos

De acuerdo con el enfoque comunicativo, es posible y necesario usar una gran variedad de materiales como recursos didácticos. Recordemos que uno de los aspectos centrales del enfoque, es que los alumnos trabajen con los textos de circulación social; por lo tanto, los recursos didácticos más apropiados son, cómo se considera en los programas de estudio, precisamente estos textos.

Lo anterior no excluye el trabajo con materiales didácticos más estructurados como los libros de texto, las guías de estudio, los programas educativos de cómputo, etcétera; siempre y cuando sus características dejen al maestro un amplio margen para que sea él quien defina las estrategias para trabajar con sus alumnos. Lo importante es que las actividades que se lleven a cabo en el aula no se limiten al uso de este tipo de materiales, sino que recurra al trabajo con la variedad de textos que mencionamos arriba (Cassany, 1994; 73-74).

e) Organización escolar

La adopción del enfoque comunicativo supone importantes ajustes en la organización escolar. La cantidad y amplitud de estos ajustes rebasan los propósitos de este trabajo. Por ello, sólo haremos referencia a los tres aspectos que consideramos más importantes.

El primero, relacionado con la estructura administrativa, se refiere a la formación y actualización de los docentes. El nuevo enfoque exige de los maestros, conocimientos y habilidades que no se contemplaban en su antigua formación profesional. Lo anterior significa que el enfoque comunicativo, no entrará plenamente en nuestras aulas hasta que las medidas tomadas por el gobierno en materia de formación y actualización docente hayan alcanzado a la mayor parte del magisterio.²⁶

El segundo aspecto que nos interesa desatacar en el ámbito de la organización escolar, es el relacionado con el establecimiento de calendarios, horarios y periodos de evaluación. Lo anterior es importante dado que la nueva forma de trabajar con la lengua, requiere de la inversión de más tiempo de trabajo por parte de profesores y alumnos; y de mayor flexibilidad en la los periodos oficiales de evaluación y acreditación. Al respecto, los nuevos programas contemplan un aumento significativo en el tiempo destinado a la asignatura de español; en primero y segundo grado se contemplan 9 horas semanales; y 6 horas en el resto de los grados. Sin embargo, en ellos se omite toda información relacionada con los periodos de acreditación, como sucede con casi todo lo relacionado con la evaluación.

Finalmente, nos interesa comentar un punto relacionado con la infraestructura física de nuestras escuelas. Como hemos visto, la propuesta didáctica del enfoque comunicativo implica el trabajo con una gran variedad de materiales escritos, lo

²⁶ Entre las medidas tomadas por el gobierno destaca la reformulación en 1997, del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. En el nuevo plan se incluyeron dos materias sobre el español y su enseñanza más acordes con el enfoque adoptado para la enseñanza de esta asignatura en la escuela primaria. Así mismo, a partir de enero del 2000 se ofrece a través del Programa Nacional de Actualización Permanente el curso "La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria" para maestros en servicio. Por otro lado se han publicado y distribuido los libros para el maestro complementarios a los textos gratuitos de español de primero a cuarto grado, además de algunos otros títulos sobre la enseñanza del español en la escuela primaria.

que inevitablemente nos lleva a la necesidad de contar con una biblioteca. De hecho, los programas de estudio plantean como situaciones comunicativas permanentes el *Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula* y la *Lectura libre de los materiales del Rincón de Lectura o de la biblioteca del aula*. Además, a partir de tercer grado aparecen numerosas situaciones comunicativas vinculadas directamente con el trabajo en la biblioteca. Es evidente que el éxito del enfoque descansa, en gran medida, en la posibilidad de que nuestras escuelas cuenten con los espacios físicos y los acervos bibliográficos necesarios para desarrollar las actividades anteriores²⁷.

f) *Evaluación*

La concepción que se tiene de este aspecto en el enfoque comunicativo funcional se distingue en primer lugar, por poner más énfasis en la evaluación del proceso de aprendizaje que en la de los resultados; en segundo, por la importancia otorgada a la participación de los alumnos en las actividades de evaluación; y finalmente por no limitarse a la evaluación del logro académico de los alumnos, considerando también la evaluación de las estrategias didácticas desarrolladas en el aula (Cassany, 1994; 74-77).

En relación con el primer aspecto, cabe decir que en tanto que se concibe al aprendizaje como un proceso evolutivo, se entiende a la evaluación no sólo como un instrumento para saber si se han alcanzado o no las metas fijadas; sino como una herramienta que permite orientar ese proceso. Al respecto es importante recordar, que de acuerdo con la concepción piagetiana del aprendizaje, los alumnos cometen *errores* que no son más que etapas en el proceso de construcción de su conocimiento, por esta razón, la evaluación no puede ser entendida como un medio para verificar si el alumno ha alcanzado o no las metas

²⁷ Al respecto hay que decir que a partir de 1986 la Secretaría de Educación Pública, lleva a cabo el proyecto "Rincones de Lectura" que consiste en la edición o coedición de diversos materiales (cuentos, enciclopedias, novelas, libros de divulgación, materiales para padres y maestros, etcétera) que se distribuyen en las escuelas primarias del país. De acuerdo con la Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP casi todas las escuelas primarias del país cuentan con algún paquete de esta colección (www.demasiado.com/librosrincon).

fijadas, sino como un instrumento que permite ubicar la etapa de desarrollo en que se encuentran los alumnos y en consecuencia tomar las decisiones que les permitan evolucionar a etapas superiores.

Por otro lado, la participación de los alumnos en la evaluación de su proceso de aprendizaje mediante prácticas de auto evaluación y evaluación colectiva, ya mencionadas en el rubro de actividades, permite que éstos tomen conciencia de lo que saben y de lo que les falta por saber. De este modo, mediante la confrontación de ideas y la revisión crítica de las ideas propias, los alumnos asumen la responsabilidad personal de auto regular su aprendizaje.

A pesar de las innegables ventajas que ofrece esta forma de concebir la evaluación, presenta también algunos problemas. El más serio de ellos, es la escasa adecuación de esta forma de evaluación a la necesidad institucional de acreditar los aprendizajes. En una tradición pedagógica como la nuestra, en la que las prácticas de evaluación tienen generalmente el propósito de acreditar el logro de los objetivos planteados, no parece sencillo llevar a la práctica formas de evaluación cuyo propósito sea orientar el proceso de construcción de los aprendizajes. A lo anterior, habría que agregar, que es justamente en el aspecto de la evaluación en el que la bibliografía del enfoque comunicativo es más escasa. Ante esto, resulta verdaderamente preocupante, que en los programas de estudio, salvo la sugerencia de involucrar a los alumnos en la revisión y corrección de sus propios textos, se omita toda referencia a las estrategias de evaluación. No existe un solo apartado en el que se explique el papel de la evaluación dentro del enfoque, o se den sugerencias u orientaciones para llevar a la práctica esta actividad dentro del aula. La evaluación no es tarea fácil, y menos aquella que pretende dar cuenta de la competencia comunicativa de los alumnos; no otorgar a los maestros herramientas para llevarla a cabo, puede tener serias consecuencias. La más grave de ellas es que, ante la necesidad institucional de acreditar los aprendizajes, se recurra a prácticas de evaluación tradicionales que, de constituirse en currículum evaluado (ver página 40), determinen lo que efectivamente se enseña y se aprende en el aula. Si esto sucede, como lo sugieren algunas investigaciones (Vargas, 1996c; 22-24), puede verse

comprometido el éxito del enfoque comunicativo adoptado en nuestros programas de estudio.

Para cerrar este capítulo, es necesario decir que los actuales programas de español para la escuela primaria, ofrecen innegables ventajas con respecto de los anteriores. Por un lado, resalta la coherencia entre la forma de presentar el currículum (más abierta y flexible) y el enfoque didáctico adoptado, cuya ejecución requiere de mayores espacios de decisión por parte de profesores y alumnos. Por otro lado, podemos decir que existe congruencia entre los objetivos planteados y los contenidos y actividades que se proponen para alcanzarlos; como hemos visto el eje que articula a estos elementos es el desarrollo de la competencia comunicativa para y por el uso social de la lengua. Sin embargo, como hemos visto, existen también algunos problemas que merecen ser señalados.

En primer lugar, si bien es cierto que la apertura y flexibilidad de los programas parecen deseables, la mayoría de nuestros maestros no habían recibido la formación necesaria para llevar a la práctica un currículum de esta naturaleza. En este sentido, llama la atención que haya sido hasta enero de 2000 cuando se ofreció a los maestros en servicio el primer curso nacional de actualización sobre la enseñanza de la lengua en la escuela primaria. A más de siete años de entrada en vigor de los programas, es posible y necesario llevar a cabo evaluaciones que permitan saber qué es lo que efectivamente están aplicando los maestros en sus aulas.

Finalmente, a pesar de la congruencia interna que en general guardan los programas, existen algunos problemas como la falta de claridad en la graduación del trabajo con los textos y la deficiente descripción de las situaciones comunicativas. Sin embargo, el más grave de los problemas, por las consecuencias que puede tener en lo que efectivamente se enseña y se aprende en el aula, es la ausencia casi total de sugerencias de evaluación. Como hemos visto, esta ausencia puede ser una seria limitación al éxito del enfoque en nuestras escuelas primarias.

IV. LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

4.1. Antecedentes

Como se ha mencionado en otra parte de este trabajo, la discusión sobre los libros de texto en nuestro país se ha centrado en aspectos no estrictamente pedagógicos. Por ello, no es extraño que los trabajos de evaluación de su calidad pedagógica sean escasos. Sin embargo, a partir de la renovación de los libros de los textos gratuitos en 1993, han aparecido algunas investigaciones que intentan dar cuenta de los avances logrados en esta materia.

Con el propósito de resumir la información, hemos clasificado en dos grandes grupos estos trabajos: aquellos que intentan indagar la opinión de los maestros respecto de la calidad de los libros y aquellos que buscan establecer juicios acerca de la calidad pedagógica de los textos a partir de criterios previamente definidos.

4.1.1. Estudios de opinión

En este rubro, destacan para nuestro trabajo los estudios "Opiniones de maestros sobre los textos gratuitos: Español y Matemáticas" (Mayorga, Pérez y Mendoza, 1995) y "La opinión de los maestros sobre los libros de texto gratuitos: tendencias y consensos" (Rodríguez et. al. 1996). De acuerdo con el primer estudio, realizado

sobre una muestra de 120 profesores del Distrito Federal, los maestros opinaron favorablemente sobre los libros gratuitos de español²⁸. Sin embargo, cerca de la cuarta parte de los docentes expresaron preocupaciones sobre el tratamiento de los contenidos y la factibilidad de las actividades de aprendizaje sugeridas. Por ejemplo, en el caso de quinto grado, algunos maestros manifestaron que la información disciplinar proporcionada por el texto es escasa y en ocasiones poco clara; así mismo un grupo de maestros expresó inquietudes respecto de la considerable cantidad de actividades de expresión oral y de aquellas en que se solicita trabajar en equipo, ya que de acuerdo con su experiencia ambos tipos de actividades resultan complicadas para los alumnos (Mayorga, Pérez y Mendoza, 1995; 48-49).

Los resultados del estudio de Rodríguez, practicado sobre una muestra de 339, maestros de los estados de Oaxaca, Guerrero, Chiapas, Hidalgo y Michoacán, no difieren mucho de los anteriores en el sentido de que los maestros califican como buenos la mayoría de los rubros evaluados²⁹. En el caso del texto de español para quinto grado, los rubros mejor valorados fueron la *Adecuación del vocabulario a la edad del niño* y la *Articulación entre objetivos, contenidos y actividades*; el resto de los rubros fueron calificados por los docentes como regulares. Nuevamente los rubros relacionados con los contenidos y las actividades fueron de los que mayor preocupación causaron entre los maestros, sin que se expresaran las razones particulares de ello. Sin embargo, en opinión de los autores de este estudio, los resultados revelan una gran diversidad de opinión respecto de la calidad los libros de texto gratuitos. Lo anterior podría estar indicando que la propuesta didáctica de los textos no recogió adecuadamente los principios del enfoque adoptado tras la modernización de 1993 o que este enfoque se está confrontando con la tradición pedagógica del magisterio (Rodríguez, 1996; 34-36).

²⁸ Para las categorías de análisis empleadas en este estudio, consultar la página 133 del Apéndice A.

²⁹ Para una descripción completa de los rubros considerados en este estudio, ver página 132 del Apéndice A.

4.1.2. *Estudios de calidad pedagógica o análisis de contenido*

Para efectos de este trabajo, los estudios más importantes en este rubro son "Calidad de los libros de textos de editoriales privadas"; (Mayorga, Reyes y Zuñiga, 1995) y "Características técnico-pedagógicas de libros de texto para la enseñanza del español" (Vargas, 1996b). La primera investigación consistió en un análisis cualitativo de las características pedagógicas de los libros de texto de editoriales privadas más utilizados por maestros de escuelas públicas en distintas asignaturas³⁰. De acuerdo con este estudio, los materiales revisados presentan serias deficiencias tanto en el tratamiento didáctico de los contenidos como en la información disciplinar que proporcionan a los alumnos (Mayorga, Reyes y Zuñiga, 1995; 63-64). Las actividades de aprendizaje que se sugieren en estos materiales no son, según los autores del estudio, congruentes con los enfoques didácticos de los programas oficiales ya que su resolución no exige, ni a alumnos ni a profesores, el esfuerzo intelectual necesario para la construcción de los aprendizajes. Por otro lado, el tratamiento didáctico de los contenidos, además de presentar errores e imprecisiones conceptuales, es básicamente "informativo y memorístico". En general, concluyen los autores, la calidad editorial (cuidado de la redacción y el estilo, diseño gráfico, ilustración, etcétera) de los libros de texto de editoriales privadas es inferior a la de los libros de texto gratuitos.

En el caso concreto de los materiales para la enseñanza del español, el estudio concluye que los materiales revisados, se alejan claramente del enfoque comunicativo adoptado para esta asignatura. El trabajo didáctico con la lectura y la escritura se realiza, generalmente, con unidades inferiores al texto (letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas) y siempre fuera de situaciones comunicativas reales (Mayorga, Reyes y Zuñiga, 1995;73).

El segundo estudio es especialmente significativo para nosotros, primero porque es el único que se refiere de manera particular a libros de texto para la asignatura de español y segundo, porque a partir de él se originó el presente trabajo. El

³⁰ Entre los materiales analizados se incluyen guías didácticas para todas las asignaturas, libros para la enseñanza de las matemáticas y libros para la enseñanza de la lectura y la escritura.

estudio en cuestión consiste en un análisis comparativo de las características pedagógicas del actual libro de texto gratuito para la enseñanza del español en quinto grado (Español, Quinto grado, SEP 1993) con las del que sustituyó, es decir el elaborado en 1973 para la misma asignatura y grado (Español, Quinto grado, SEP 1973).

De acuerdo con este estudio, el actual libro de texto presenta notables ventajas respecto del anterior tanto en el tipo de actividades que se solicita a los alumnos, como en la variedad de textos que se sugiere leer. En lo que respecta a las actividades, el estudio concluye que el actual libro gratuito exige que los alumnos escriban una mayor cantidad de textos con estructura³¹; así, mientras en el libro anterior sólo en el 15% de las actividades de escritura se solicitaba la redacción de un texto completo; en el actual libro ese porcentaje aumento a alrededor del 40%. Así mismo, se afirma que en el actual libro de texto se otorga mayor peso a las actividades colectivas ya que, mientras en el libro anterior, éstas no rebasaban el diez por ciento, en el actual constituyen cerca de la cuarta parte de las actividades. En lo que respecta a los textos que se solicita leer a los alumnos, el estudio destaca que en el actual libro no sólo la cantidad es mayor, sino también la variedad de los mismos. Mientras en el libro anterior, se solicitaba la lectura de cerca de 67 textos de 11 variedades diferentes (principalmente literarios); en el actual se pide la lectura de 102 textos, de 36 variedades diferentes.

Con base en estos resultados, el estudio concluye que el nuevo libro de texto gratuito refleja las innovaciones que en materia de enseñanza se han generado desde la didáctica de la lengua.

4.2. Modelo e instrumentos de análisis

La selección de un modelo de análisis de libros de texto que fuera congruente con los propósitos de este trabajo, debía cumplir por lo menos con dos requisitos. En primer lugar, debía ser compatible con el modelo didáctico que hemos adoptado

³¹ Para la definición de *textos con estructura*, ver la página 78 de este capítulo.

como punto de partida; es decir debería dar cuenta de la relación de los libros de texto con los objetivos, los contenidos, las actividades, la organización escolar y la evaluación de los proceso de enseñanza. En segundo lugar, debería permitir valorar hasta que punto la propuesta didáctica de los libros, era compatible con el enfoque comunicativo adoptado en los programas de estudio vigentes.

A partir de estas premisas, se revisaron varios modelos de análisis de libros de texto, que en mayor o menor medida cubrieron los requisitos planteados. A continuación se describen brevemente los modelos que más se acercaron a nuestras necesidades de análisis.

4.2.1. Algunos modelos de análisis de libros de texto

Entre los modelos más completos (para un resumen esquematizado de los modelos revisados ver el Apéndice A, página 128), se encuentran el de Parcerisa (1996), el de Richaudeau (1981), el de Schiefelben/Farrés (1991) y el de Vargas (1996b). Los primeros tres modelos, son de orden general, aplicables a libros de texto de cualquier asignatura y nivel educativo. El modelo de Vargas se diseñó específicamente para el análisis de libros de texto para la enseñanza de la lengua en educación básica. A continuación se exponen brevemente las características más importantes de cada uno de estos modelos.

a) Modelo de Schiefelbein y Farrés

Se trata de un modelo básicamente cualitativo elaborado a principios de la década de los noventa bajo la óptica de la evaluación formativa.

Consta de una serie de preguntas abiertas sobre las características pedagógicas de los materiales en las que se considera al libro como la unidad de análisis fundamental. Las preguntas se encuentran organizadas alrededor de tópicos generales como el aprovechamiento del tiempo, el papel del maestro, condiciones de trabajo, estructura y organización, proceso y evaluación del aprendizaje.

De acuerdo con los autores del modelo, el análisis de un libro de texto debe hacerse en función del contexto específico en el que será empleado. En virtud de

lo anterior, quienes participen en dicho análisis deben definir primero las características del contexto y a partir de éstas, adecuar o reestructurar el modelo de análisis (Schiefelben y Farrés, 1991; 63).

b) Modelo de Richaudeau

Este modelo fue diseñado a principios de la década de los ochentas bajo los auspicios de la UNESCO. Además de ser uno de los modelos más completos, es un trabajo pionero en el análisis y evaluación de libros de texto. Se trata de un modelo versátil, que permite hacer valoraciones rápidas de los materiales, pero también permite realizar análisis más profundos integrando procedimientos cualitativos y cuantitativos.

La unidad básica de análisis es el libro como totalidad, pero pueden considerarse unidades menores como los ejercicios o las secuencias didácticas, en los casos en que el análisis cualitativo así lo requiera. El modelo se integra con un conjunto de categorías de análisis sobre el contenido, la forma de comunicación, el método didáctico y las características materiales.

De acuerdo con el autor, el análisis de un libro de texto debe hacerse desde tres puntos de vista: el ángulo socio cultural e ideológico, el ángulo científico y el ángulo pedagógico. Esta pluralidad de visiones exige la participación de grupos interdisciplinarios que garanticen la pertinencia social, científica y pedagógica de los libros (Richaudeau, 1981; 268).

c) Modelo de Parcerisa

El modelo de Parcerisa, fue elaborado en la Universidad de Barcelona a finales de la década de los noventa. Se trata de un modelo muy completo de carácter esencialmente cualitativo, que sin embargo, puede proporcionar alguna información cuantitativa.

Las categorías de estudio se organizan en torno a cinco ámbitos de análisis claramente diferenciados: ámbito descriptivo, ámbito de análisis en función de las intenciones educativas, ámbito de análisis en función de los requisitos para el

aprendizaje, ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad y ámbito de análisis en función de los aspectos formales.

Aunque la unidad básica de análisis es el libro como totalidad, en el ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje, se recomienda seleccionar algunas secuencias didácticas para revisarse por separado (Parcerisa, 1996; 89).

d) Modelo de Vargas

Este modelo fue elaborado a mediados de los noventa con el propósito de valorar la pertinencia didáctica de los libros de texto para la enseñanza de la lengua surgidos a partir de la *Modernización Educativa 88-94* en nuestro país.

Se trata de un modelo básicamente cuantitativo que, sin embargo, requiere de un análisis minucioso de cada uno de los ejercicios del libro. Esto es así, porque a diferencia de los modelos anteriores, la unidad básica de análisis es el ejercicio y no el libro como totalidad.

Las categorías de análisis se organizan alrededor de cinco elementos básicos: aspectos generales, contenidos, textos de lectura, actividades y evaluación (Vargas, 1996b; 18).

Como puede observarse, aunque los tres primeros modelos de análisis (Schiefelbein/Farrés, Richaudeau y Parcerisa) permiten realizar valoraciones de los libros con respecto de los componentes de nuestro modelo didáctico; su gran amplitud y alto nivel de generalidad no permiten valorar la adecuación de los materiales al enfoque comunicativo. En contraste, aunque el modelo de Vargas resulta adecuado para valorar la pertinencia didáctica de los libros de texto respecto del enfoque comunicativo; presenta algunas limitaciones en cuanto a la relación de los libros con otros elementos del proceso de enseñanza aprendizaje.

4.2.2. Construcción de un modelo de análisis de libros de texto para la enseñanza de la lengua

Como era de esperarse, ninguno de los modelos revisados se ajusta plenamente a las exigencias planteadas al inicio de este apartado; por esta razón se decidió seleccionar el modelo más adecuado y hacer las adecuaciones pertinentes.

Aunque el modelo de Vargas (1996b) permite valorar las características más importantes del enfoque comunicativo (para eso fue diseñado); no da cuenta de la relación de los libros de texto con todos los elementos de nuestro modelo didáctico. Además, su carácter básicamente cuantitativo no permite conocer ciertos detalles de las secuencias didácticas para trabajar con la expresión oral, la lectura y la expresión escrita. Sin embargo, dado su apego al enfoque comunicativo, se decidió mantener este modelo realizando algunas pequeñas modificaciones.

En primer lugar, se incluyó, con base en el modelo de Parcerisa, un apartado sobre las características generales de los libros.

En segundo lugar, se eliminaron algunas categorías de análisis no relevantes para nuestro estudio, se replantearon otras y se incluyeron algunas nuevas. Estos ajustes se hicieron con el propósito de conocer la relación de los libros con los elementos de nuestro modelo didáctico, con las situaciones comunicativas reales y con la organización de los programas de estudio.

Finalmente, y tomando como referencia el modelo de Richaudeau, se incluyó un apartado nuevo, cuyo propósito es el análisis cualitativo de algunas secuencias didácticas relacionadas con la expresión oral, la lectura y la expresión escrita.

El modelo resultante y que se describe a continuación, consta de tres grandes apartados: el primero sobre las características generales de los libros; el segundo, de orden cuantitativo, sobre las características de cada uno de los ejercicios que integran los libros; y el tercero, de orden cualitativo, cuyo propósito es dar cuenta de las características de las secuencias didácticas sugeridas para trabajar con la expresión oral, la lectura y la expresión escrita.

I. Características generales

Este apartado, basado en el componente *Ambito descriptivo* del modelo de Parcerisa, tiene el propósito de determinar las características básicas de los materiales sujetos a estudio (Parcerisa, 1996; 81-83) y la unidad de análisis es el libro como totalidad. Este apartado se integra con las siguientes categorías.

a) *Ambito de aplicación*.- Se refiere básicamente al propósito con que fue concebido el material, es decir, si se trata de un material básico de trabajo o de un material complementario. En el primer caso nos referimos a materiales que constantemente sirven de referencia para organizar el trabajo en aula, son aquellos que fueron concebidos como auxiliares didácticos principales. En el segundo caso, hablamos de materiales que ocasionalmente se emplean para complementar la información o ejercitar los contenidos que se abordan en el material básico o en las actividades diseñadas por el profesor.

b) *Materiales asociados*.- Esto es, si el material sujeto a análisis forma parte de un paquete integrado de recursos didácticos (manual para el maestro, libro de lecturas, materiales de consulta, recursos audiovisuales, etcétera) o si se trata de un material independiente. En el primer caso, debe considerarse el grado de interrelación que guardan los recursos que integran el paquete didáctico, es decir, hasta que punto los materiales pueden ser empleados de manera independiente o si es indispensable utilizarlos de manera conjunta.

c) *Función pedagógica*.- Es decir, si el material analizado es solamente informativo, si contiene una propuesta didáctica o es mixto. Dicho de otra manera, se trata de determinar, como vimos en el Capítulo II, si la función del material es la presentación de información o la estructuración didáctica. (ver página 31 del Capítulo II).

d) *Forma de uso.*- Esto es, si se trata de un material concebido para uso individual o colectivo.

e) *Organización didáctica.*- Se refiere a las unidades didácticas o apartados en que se divide el material y la lógica a la que obedecen estas divisiones.

II. Características de los ejercicios

En este apartado se considera al ejercicio como unidad de análisis. Entenderemos por ejercicio al componente mínimo de los libros identificado por un título. Partiremos del supuesto de que cada ejercicio, se relaciona con un objetivo de aprendizaje, uno o varios contenidos y se integra de una o varias actividades.

A partir del análisis de cada uno de los ejercicios, se intenta establecer una primera relación entre las características de los libros de texto y los componentes del modelo didáctico descrito en el capítulo I. Por ello, este apartado se integra a partir de los componentes de dicho modelo y de las categorías definidas para cada uno de ellos.

a) *Objetivos*

Explicitación.- Se trata de verificar si el material en cuestión hace explícitos los objetivos en cada uno de los ejercicios.

Función.- En este rubro, interesa constatar si los objetivos, explícitos o no, pretenden la adquisición de conocimientos o el desarrollo de habilidades (ver página 29 del Capítulo II), o dicho en otros términos, si se enfocan al conocimiento o al uso de la lengua (ver página 52 del Capítulo III). El tipo de contenido que se aborda en cada uno de los ejercicios, nos permitirá determinar lo que se persigue en ellos.

b) Contenidos

Se refiere principalmente a la selección y el tratamiento didáctico de los contenidos. Es decir, no es objeto de este análisis, por no ser de nuestra competencia profesional, la validez y actualidad de los contenidos disciplinares.

Criterios de selección.- En lo que respecta a la selección de contenidos, interesa determinar si ésta atendió a criterios disciplinares o de utilidad social (ver pág. 29 del Capítulo II). Para lograr lo anterior, es necesario indagar en qué medida los contenidos abordados en cada uno de los ejercicios son de carácter lingüístico o extra lingüístico (ver pág. 55 del Capítulo III).

Variedad textual.- Del mismo modo, se debe determinar si la variedad de textos que se involucran en los ejercicios se corresponde con la variedad de textos que circulan en el entorno social.

En este punto es necesario precisar que entenderemos por texto cualquier manifestación verbal que se produzca en un intercambio comunicativo, por lo tanto, consideraremos como texto tanto a los mensajes orales como escritos (González y Herrero, 1997; 187).

Con el propósito de revisar la variedad textual, consideraremos cuatro formas de clasificar los textos: la primera, según se trate de textos orales o escritos; la segunda según se trate de textos con estructura³² o de palabras y oraciones sueltas; la tercera, según se trate de textos continuos o discontinuos³³; y la cuarta, según la tipología convencional (ver página 150 del Apéndice B).

³² Entenderemos por texto con estructura a cualquier manifestación verbal organizada de acuerdo con las superestructuras textuales convencionales (cuento, poema, noticia, artículo de divulgación, tabla, índice, etcétera).

³³ Son textos continuos aquellos compuestos por secuencias de frases interrelacionadas semántica y sintácticamente, que a su vez se organizan en párrafos y que pueden encuadrarse en estructuras más amplias, tales como secciones, capítulos o libros. Los textos discontinuos presentan la información de muy diversas formas, tales como listas, tablas, mapas, esquemas, gráficas, etcétera (OCDE, 2000;35).

Organización.- En lo que respecta a la organización de los contenidos es necesario considerar dos aspectos. El primero, es la organización de los contenidos al interior de los libros; es decir, si éstos se organizan en torno a tipos de texto o situaciones comunicativas, si en un mismo ejercicio se integran contenidos de diversas áreas, etcétera. El segundo aspecto es la organización de los contenidos en los libros, en contraste con la organización del programa de estudios correspondiente; es decir, de que manera la propuesta didáctica de los libros recoge la organización por ejes del programa de estudios.

c) Actividades

Antes que nada es necesario aclarar que en este rubro sólo nos referiremos a aquellas actividades en las que los alumnos deben interpretar o producir algún tipo de texto, ya sea oral o escrito, es decir, sólo nos ocuparemos de las actividades que en el capítulo II y III llamamos de *aplicación* (ver páginas 30 y 58). Esta decisión obedece a que son este tipo de actividades las directamente relacionadas con la participación en situaciones comunicativas.

Forma de comunicación.- Lo primero que nos interesa saber respecto de las actividades es en qué proporción se aborda lo oral y lo escrito, y las modalidades para hacerlo.

Estrategia de agrupación.- En este punto, interesa indagar la forma de trabajo que se propone en los libros, es decir, si se sugiere desarrollar las actividades de manera individual o de manera colectiva.

Interlocutores de la comunicación.- Enseguida nos interesa conocer quiénes son y dónde se ubican los interlocutores o destinatarios de los textos generados por los alumnos. Lo anterior permitirá valorar hasta que punto las actividades se inscriben en situaciones comunicativas reales, y si éstas últimas, son de carácter escolar o extra escolar.

d) Recursos didácticos

Recursos didácticos adicionales.- Se refiere a si en los ejercicios se sugiere el trabajo con otros materiales. Este aspecto es importante fundamentalmente porque en él se incluye el trabajo con textos de circulación social ubicados fuera del libro (periódicos, revistas, enciclopedias, libros varios, etcétera). Como vimos en el capítulo III (ver pág. 63), el trabajo con estos textos es fundamental para lograr que los alumnos desarrollen su habilidades comunicativas.

e) Organización escolar

Requerimientos docentes.- Se trata, de valorar si las exigencias didácticas y disciplinarias de los ejercicios se corresponden con la formación de los maestros mexicanos. Es necesario aclarar que en este punto, los alcances de este trabajo son limitados, sin embargo, se considera la posibilidad de realizar una pequeña reflexión complementando la información con otros estudios relacionados.

Requerimientos de tiempo.- Es necesario determinar si los ejercicios se adecuan a las características de distribución del tiempo definidas en los planes y programas de estudio de la SEP.

Requerimientos de infraestructura.- Finalmente se debe contemplar si la infraestructura física típica de las escuelas primarias mexicanas, permite realizar las actividades sugeridas en los ejercicios.

f) Evaluación

Como hemos constatado en capítulos anteriores, la evaluación es uno de los rubros más desatendidos, tanto por el enfoque comunicativo como por los programas de estudio. Por lo tanto, hacer una valoración de lo que en este terreno

se ha hecho en los libros de textos resulta fundamental. Es preciso aclarar, que en este rubro nos referiremos solamente a estrategias de evaluación sin que esto signifique, considerar mecanismos de acreditación. Los aspectos que nos interesa conocer con respecto a la evaluación, son los siguientes:

Existencia.- Es decir, en que proporción de la totalidad de los ejercicios, se sugieren actividades de evaluación.

Estrategia.- En este punto interesa determinar la estrategia de evaluación sugerida en el ejercicio, esto es, si se trata de revisión, comparación, corrección, etcétera.

Participantes.- Finalmente, nos interesa identificar a los responsables de la evaluación sugerida; maestro, alumnos, ambos, etcétera.

III. Secuencias didácticas

Este apartado tiene el propósito de aportar información sobre la forma en que la propuesta didáctica de los libros aborda la lectura, la escritura, la expresión oral y las interrelaciones que se establecen entre ellas. La unidad de análisis son las secuencias didácticas entendidas como cualquier sucesión de ejercicios y/o actividades vinculadas por su relación con un contenido particular.

Dado que se trata de análisis detallado de las secuencias didácticas, solo consideraremos cuatro secuencias por cada libro de texto. La selección de estas secuencias fue arbitraria, aunque se intentó hacerlo de manera tal que fuera posible comparar las estrategias didácticas que se usaron en uno y otro material, para abordar los mismos contenidos.

A diferencia de lo que se hace en el apartado anterior, se trata de una descripción detallada pero abierta de las secuencias didácticas seleccionadas. Por lo tanto, no se definieron previamente categorías de estudio específicas. Sin embargo, en el curso del análisis se perfilaron tres categorías generales alrededor de las cuales

se organizó la información resultante. Estas categorías son la forma de integrar los contenidos, la contextualización de las actividades en situaciones comunicativas y el proceso seguido para la elaboración de textos.

4.2.3. Instrumentos de análisis de libros de texto para la enseñanza de la lengua

A partir del modelo descrito anteriormente, se diseñaron tres instrumentos de análisis; uno para cada uno de los apartados que se definieron en el modelo.

El primer instrumento (ver página 144 del Apéndice B) se elaboró con base en el propuesto por Parcerisa (1996). Se trata de un conjunto de preguntas semi estructuradas sobre los aspectos generales de los libros de texto. Por esta razón sólo se aplicó un instrumento por cada uno de los libros analizados.

El segundo instrumento (ver página 146 del Apéndice B), se elaboró a partir del propuesto por Vargas realizando las adaptaciones que hemos descrito arriba. Se trata de un conjunto de preguntas estructuradas sobre las características de los ejercicios. En congruencia con lo anterior, se aplicó un instrumento de este tipo por cada uno de los ejercicios que integran los libros analizados.

El tercer instrumento (ver página 152 del Apéndice B) es un cuadro de doble entrada que consta de dos columnas; la de la izquierda recoge las características de las secuencias analizadas y la de la derecha recoge comentarios sobre las mismas. Se aplicó un instrumento por cada una de las cuatro secuencias analizadas en cada uno de los libros.

4.3. Análisis e interpretación de los resultados

4.3.1. Características generales

Español, Quinto grado, SEP, 1993

Tradicionalmente, los libros de texto gratuitos en nuestro país se han concebido como materiales básicos de trabajo, es decir, se han diseñado para funcionar como los principales auxiliares didácticos de alumnos y maestros. De acuerdo con

esta tradición, el actual libro gratuito de español para quinto grado propone una organización y un tratamiento didáctico particular de los contenidos programáticos. No se limita a sugerir una serie de actividades y ejercicios para trabajar los contenidos en el aula; se trata de una propuesta didáctica integral que, según lo expresado en la presentación del propio libro, se ajusta al programa de estudios correspondiente.

Junto con el libro de lecturas constituye el único material que se entrega a los alumnos para esta asignatura y grado. Si bien es cierto que existe cierta relación entre ambos materiales, podemos afirmar que se trata de una relación débil; en el libro de español sólo se hace referencia al libro de lecturas en 11 ocasiones. Aunque no existe un libro para el maestro, se han publicado materiales complementarios para los docentes como el fichero de actividades didácticas (SEP, 1998).

Por otro lado, aunque el libro de texto gratuito fue concebido como un material de uso individual, se incluye una cantidad considerable de actividades colectivas, como veremos en el apartado correspondiente.

El libro se divide en cuatro bloques integrados por ocho lecciones cada uno, lo que hace un total de treinta y dos lecciones. Además de las lecciones, el libro incluye una presentación, un índice, tres apartados de recomendaciones generales sobre la expresión oral y escrita (Como leer en voz alta, Cómo exponer en clase, Cómo revisar tus textos), un glosario, una bibliografía complementaria y la bibliografía de los textos empleados en el material (para tener una idea de la estructura general del libro, véase el índice que se reproduce en la página 153). Cada una de las lecciones, integra información disciplinar, textos diversos y actividades de aprendizaje. La estructura de las mismas es, en términos generales, la siguiente:

- un texto principal al inicio de la lección y representativo de algún tipo de texto específico (cuento, instructivo, crónica, adivinanzas, guión de radio, etcétera);
- un ejercicio en el que se trabaja con el contenido y/o las características formales del texto principal;

- un ejercicio cuya finalidad es la elaboración de un texto, generalmente con la estructura del texto principal;
- un ejercicio de expresión oral, generalmente relacionado con el contenido del texto principal de la lección;
- en diecinueve lecciones, se incluye un ejercicio para trabajar contenidos de reflexión sobre la lengua (gramática, aspectos sociales de la lengua, etcétera);
- en siete casos se incluyen ejercicios de ortografía (uso de grafías, signos de puntuación, acentuación, etcétera);
- en ocasiones se incluyen ejercicios recreativos como representación de obras de teatro, poesía coral, etcétera.

Cada lección se identifica con un número progresivo, un título, que es el mismo del texto principal, y un subtítulo que hace alusión al tipo de texto que se abordará en la lección.

Como puede verse en esta breve descripción, las lecciones de este libro de texto se organizan en torno a un tipo de texto particular o alguno de sus elementos. La estrategia general, como veremos más adelante, es ir de la lectura del texto, al análisis de su contenido y estructura, y finalmente a la elaboración de un texto del mismo tipo.

Globo, Español 5, Noriega 1993

La organización de los contenidos programáticos y el tratamiento didáctico de los mismos nos permiten suponer que este libro no fue concebido como un material complementario del texto gratuito, sino como un material alternativo, es decir como sustituto del libro gratuito.

Al igual que en el libro de la SEP, se abordan contenidos de todos los ejes programáticos y se tocan todos los propósitos del programa. Lo anterior nos permite afirmar que se trata de un texto concebido como material básico de trabajo, es decir como el principal auxiliar didáctico para la asignatura y grado.

El propósito general del material es, según se afirma en la presentación, ayudar a los alumnos en el proceso de comunicación. De acuerdo con esto, se plantean objetivos orientados al desarrollo de habilidades y de aplicación general para toda la población.

Este libro no se presenta con ningún material complementario ni con materiales para el maestro. El mismo libro, concebido como un material de uso individual, contiene textos de lectura, información disciplinar y actividades de aprendizaje.

Al igual que el libro de la SEP, el libro de Noriega Editores se organiza en cuatro bloques integrados por ocho lecciones cada uno (cabe aclarar que en el libro no se denominan de ninguna manera a estas unidades didácticas) lo que nos da un total de 32 lecciones. Además se incluye un índice, una presentación y una descripción de la estructura del libro (véase el índice que se reproduce en la página 156). Estas lecciones se dividen, sin excepción, en las siguientes seis secciones:

- Lee.- Aparece al inicio de la lección y consiste en la lectura de un texto de extensión, estructura y temática variable.
- Piensa.- Consiste generalmente, en preguntas sobre el contenido del texto que aparece en la sección anterior, y en ocasiones sobre las características formales del mismo.
- Comunica.- En esta sección se abordan, generalmente, contenidos y actividades relacionados con la expresión oral.
- Escribe.- Se abordan contenidos relacionados con la ortografía y eventualmente se solicita la elaboración de textos de diversa índole.
- Reflexiona.- Aquí se abordan los temas de gramática, aspectos sociales de la lengua y las características formales de los diversos tipos de texto.
- Disfruta y crea.- Se incluyen crucigramas, poesías, adivinanzas, textos informativos, experimentos, datos curiosos, chistes etc.

A diferencia que en el texto de la SEP, no se distingue un criterio de organización en las lecciones; los contenidos que se abordan en ellas no siempre guardan una clara relación entre sí, salvo por su referencia al texto principal de la lección.

La estrategia de trabajo más frecuente consiste en la lectura de un texto, preguntas sobre el contenido del texto, actividades de expresión oral, temas de ortografía, actividades de reflexión sobre la lengua y de recreación.

4.3.2. Características de los ejercicios y las secuencias didácticas

Antes que nada vale la pena precisar algunas cifras generales de ambos materiales con el propósito de tener una idea de su extensión. En primer lugar, tenemos que el libro de la SEP contiene 155 ejercicios, 288 actividades de aplicación y 232 textos. Por su parte, el libro de Noriega contiene 158 ejercicios, 373 actividades de aplicación y 225 textos.

	SEP	NORIEGA
Ejercicios	155	158
Actividades	288	373
Textos	232	225

Cuadro 3.- Características generales.

a) Objetivos

Explicitación

Lo primero que podemos decir en este rubro, es que ninguno de los dos libros hace explícitos los objetivos de aprendizaje de cada lección y mucho menos de cada ejercicio. Sin embargo, si observamos el tipo de contenidos que se abordan en cada uno de los ejercicios, podemos hacer algunas inferencias respecto del tipo de objetivos que se persiguen.

Función

Encontramos que los ejercicios cuyo contenido central es de gramática u ortografía, contenidos tradicionalmente ligados a objetivos de adquisición de conocimientos, se limitan a alrededor del 20% en ambos libros. Por otra parte, los ejercicios cuyo contenido central es el trabajo con alguna forma de expresión (lectura, escritura o expresión oral), contenidos vinculados al desarrollo de habilidades, constituyen alrededor del 50% en ambos libros³⁴.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que en la mayoría de los ejercicios de ambos libros, se persiguen objetivos más vinculados al desarrollo de habilidades que a la adquisición de conocimientos. Es decir, en ambos libros, más claramente en el de SEP que en el de Noriega, se plantean objetivos que no se limitan al conocimiento de la lengua, sino que se orientan fundamentalmente al uso de la misma.

b) Contenidos

Criterios de selección

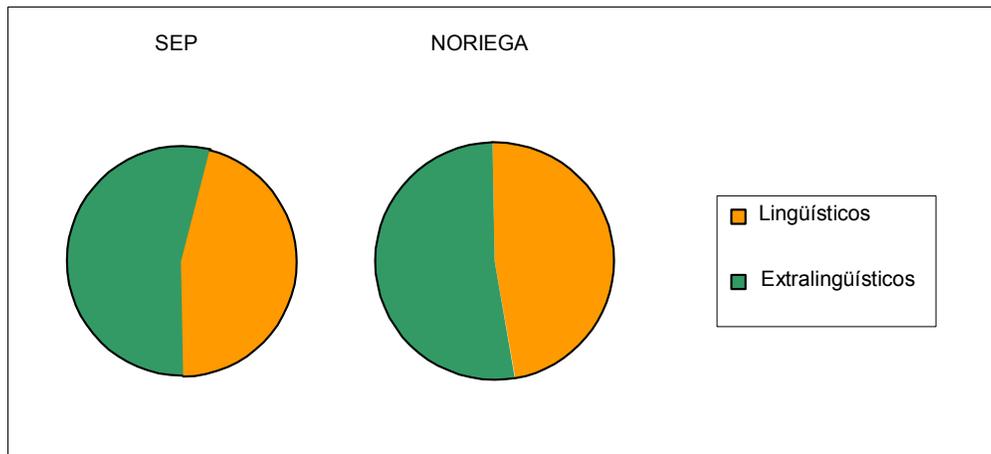
En lo que respecta a los criterios de selección de los contenidos, podemos decir que en ambos libros se consideraron tanto criterios disciplinares como de utilidad social. Al menos así lo sugiere el equilibrio entre contenidos lingüísticos y extra lingüísticos encontrados en cada uno los materiales (Gráfica 1). Mientras en el libro de la SEP el 48% de los ejercicios abordan contenidos de carácter lingüístico y el 52% de carácter extra lingüístico; en el libro de Noriega, estos porcentajes representan el 47 y el 53% respectivamente (Cuadro 4). Sin embargo, como veremos más adelante, la organización de los contenidos y la variedad de los

³⁴ El porcentaje restante en ambos libros, se refiere fundamentalmente a contenidos de la recreación literaria, también vinculados con el uso de la lengua.

textos involucrados en los ejercicios muestran que en realidad el criterio de utilidad social pesó más en el libro de la SEP que en el de Noriega.

	SEP		NORIEGA	
Lingüísticos	74	47.74%	74	46.84%
Extra lingüísticos	81	52.26%	84	53.16%
Otros	0	0.00%	0	0.00%
Total	155	100.00%	158	100.00%

Cuadro 4.- Cantidad de ejercicios según el tipo de contenido abordado.



Gráfica 1.- Cantidad de ejercicios según el tipo de contenido abordado.

Variedad de textos involucrados

En este rubro encontramos que en ambos libros se solicita leer una cantidad de textos semejante (Cuadro 5). No obstante, como veremos más adelante, la variedad de estos textos es mayor en el libro de la SEP.

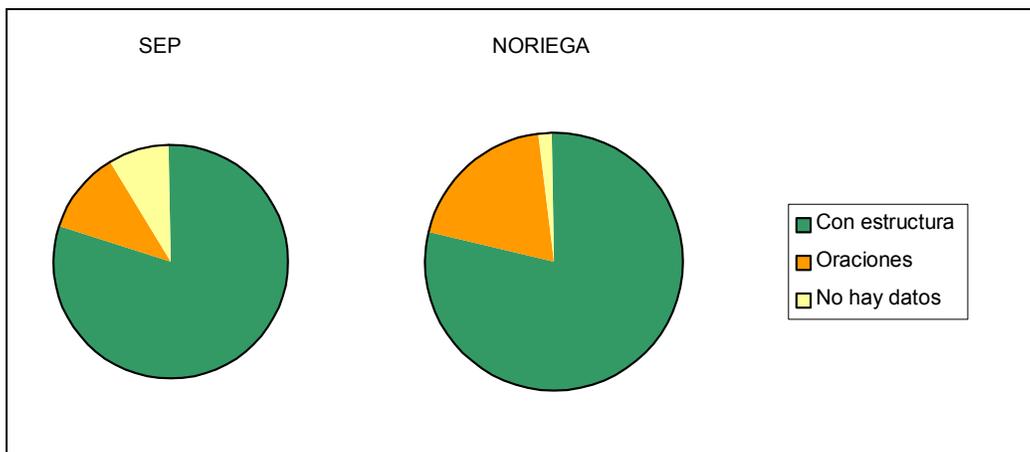
Una dato interesante es que la mayoría de los textos de ambos materiales presentan algún tipo de estructura; esto es así en cerca 80% de los textos involucrados en el libro de la SEP y en poco menos del 79% de los textos involucrados en el libro de Noriega³⁵. Lo anterior es importante, porque como hemos visto en capítulos anteriores, los textos con estructura son los únicos que

³⁵ Habría que considerar que la mayoría de los textos de los que no hay datos provienen de materiales de circulación social; lo anterior nos permite suponer que se trata de textos con estructura. Si esto es así, la diferencia en este aspecto se incrementa a favor del libro gratuito. Para tener una idea de lo anterior, véase la Gráfica 2 considerando el área *no hay datos* como textos con estructura.

pueden tener intenciones comunicativas y por lo tanto son los únicos que pueden involucrarse en situaciones comunicativas reales.

	SEP		NORIEGA	
Con estructura	185	79.74%	177	78.67%
<i>Continuo</i>	170		170	
<i>Discontinuo</i>	15		7	
Oraciones	27	11.64%	44	19.56%
No hay datos	20	8.62%	4	1.78%
Total	232	100.00%	225	100.00%

Cuadro 5.- Tipo de textos según su estructura



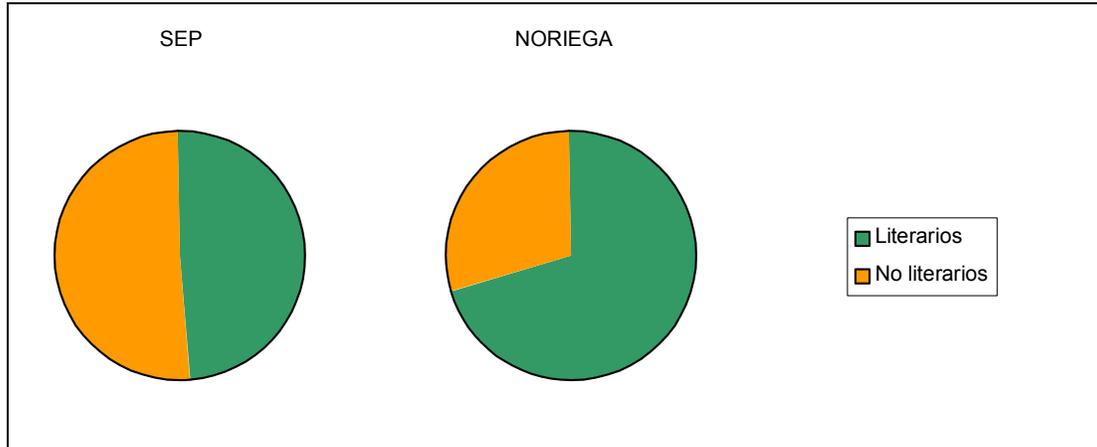
Gráfica 2.- Tipo de textos según su estructura.

Por otro lado, al considerar la variedad de estos textos encontramos importantes diferencias entre ambos materiales. Aunque en ambos libros se privilegia el trabajo con textos continuos, es necesario comentar que en el libro de la SEP se incluye un mayor número y variedad de textos discontinuos (Cuadro 5). La importancia de este dato radica en que una proporción importante de los textos con los que interactuamos cotidianamente (tablas, mapas, esquemas, etcétera) pertenecen a este tipo de textos y por lo tanto es necesario que los alumnos aprendan a interpretarlos adecuadamente.

Si centramos nuestra atención sólo en los textos continuos, encontramos que mientras en el libro de la SEP existe un equilibrio entre textos literarios y no literarios (48 y 52% respectivamente); en el libro de Noriega sólo el 30% de los textos es no literario (Cuadro 6).

	SEP		NORIEGA	
Literarios	82	48.24%	119	70.00%
<i>Prosa</i>	54		52	
<i>Verso</i>	28		65	
No literarios	88	51.76%	51	30.00%
Total	170	100.00%	170	100.00%

Cuadro 6.- Tipo de textos continuos.



Gráfica 3.- Tipo de textos continuos

La diferencia entre ambos libros se hace más evidente si observamos la variedad de tipos textuales involucrados. Así, mientras que en el libro de la SEP se trabaja con un total de 37 tipos textuales diferentes; en el libro de Noriega esa cantidad se reduce a 26 (Cuadro 7). Como puede verse en el en el cuadro 7, los tipos de textos que aparecen con mayor frecuencia en el libro de la SEP son el artículo de divulgación, el cuento, la nota periodística, el poema, el diccionario y los documentos legales. En el libro de Noriega, los tipos de textos más trabajados son el artículo de divulgación, el poema, el refrán, el cuento, la adivinanza y la nota periodística. Llama la atención que entre los textos más trabajados, ambos libros coinciden en los artículos de divulgación, los cuentos, los poemas y las notas periodísticas, textos que, como sabemos, son de alta circulación social.

Los datos anteriores, particularmente los relacionados con la variedad textual, indican que la selección de textos presente en el libro de la SEP resulta más representativa del conjunto de textos de circulación social. Lo anterior corrobora que la selección de contenidos en el libro gratuito estuvo, en gran medida, determinada por la utilidad social de los mismos.

	SEP	NORIEGA
Textos continuos literarios	82	119
<i>Cuento</i>	21	19
<i>Poema</i>	13	25
<i>Refrán</i>	6	21
<i>Adivinanza</i>	6	13
<i>Fábula</i>	6	8
<i>Guión de teatro</i>	5	5
<i>Crónica</i>	5	3
<i>Historieta</i>	4	7
<i>Canción</i>	4	3
<i>Leyenda</i>	3	6
<i>Chiste</i>	2	3
<i>Trabalenguas</i>	2	1
<i>Acróstico</i>	2	0
<i>Palíndromo</i>	2	0
<i>Novela</i>	0	3
<i>Otro</i>	1	2
Textos continuos no literarios	88	51
<i>Informativo (artículo de divulgación)</i>	24	26
<i>Nota periodística</i>	13	12
<i>Definición de diccionario</i>	11	0
<i>Documento legal (acta, contrato, etc.)</i>	10	0
<i>Instructivo</i>	6	7
<i>Carta familiar</i>	5	1
<i>Recado</i>	5	0
<i>Biografía</i>	3	1
<i>Receta de cocina</i>	3	1
<i>Guión de radio</i>	2	0
<i>Tarjeta postal</i>	2	0
<i>Carta formal</i>	1	0
<i>Invitación</i>	1	0
<i>Reglamento</i>	1	0
<i>Ficha bibliográfica</i>	0	1
<i>Ficha de trabajo</i>	0	1
<i>Otro</i>	1	1
Textos discontinuos	15	7
<i>Aviso clasificado</i>	3	1
<i>Mapa o plano</i>	3	0
<i>Crucigrama</i>	2	2
<i>Esquema</i>	2	2
<i>Tabla</i>	2	0
<i>Propaganda o publicidad</i>	1	1
<i>Formato de solicitud</i>	1	0
<i>Juego de mesa</i>	1	0
<i>Gráfica</i>	0	1
<i>Otro</i>	0	0
Total	185	177
Tipos de texto diferentes	37	26
<i>Continuos literarios</i>	14	13
<i>Continuos no literarios</i>	15	8
<i>Discontinuos</i>	8	5

Cuadro 7.- Variedad de tipos textuales involucrados en los ejercicios.

Organización

Es en este aspecto en el que se observan las diferencias más notables entre ambos materiales. La más significativa, como veremos a continuación, se refiere a los criterios de agrupamiento de los contenidos en cada lección.

Por un lado, encontramos que en el libro de la SEP los contenidos que integran cada una de las lecciones giran regularmente, alrededor de un tipo de texto específico. Veamos como ejemplo la secuencia didáctica de la lección 2 cuyo contenido central es "Las cartas" (ver página 157 del Apéndice C). Como puede verse, el texto principal trata sobre la relación de dos jóvenes que se comunican por medio de cartas; en los ejercicios subsecuentes se retoma la anécdota narrada en ese texto para trabajar con aspectos tales como las partes de la carta, el análisis de su contenido, la situación comunicativa en que se genera y lee este tipo de texto, las estrategias para su elaboración, etcétera. Esta secuencia, además de tener la cualidad de organizar los contenidos programáticos en torno a un tipo de texto particular, permite ordenarlos de manera que los alumnos puedan ir del análisis del contenido y las características formales del texto a la elaboración de otro semejante.

En contraste con lo anterior, en el libro de Noriega no parece existir un criterio claro de organización de los contenidos al interior de cada lección. Como ejemplo de lo anterior, veamos la lección 32 (ver página 160 del Apéndice C) en la que se aborda el mismo contenido que el de la lección que acabamos de describir. Como puede verse, el contenido y estructura del texto principal de la lección no tiene relación alguna con el tema que nos ocupa. Sin embargo, a pesar de no existir ningún antecedente, en el tercer ejercicio se introduce un análisis de los aspectos formales de la carta y se sugiere la elaboración de un texto de este tipo; como puede observarse, en los ejercicios posteriores no se retoma este contenido.

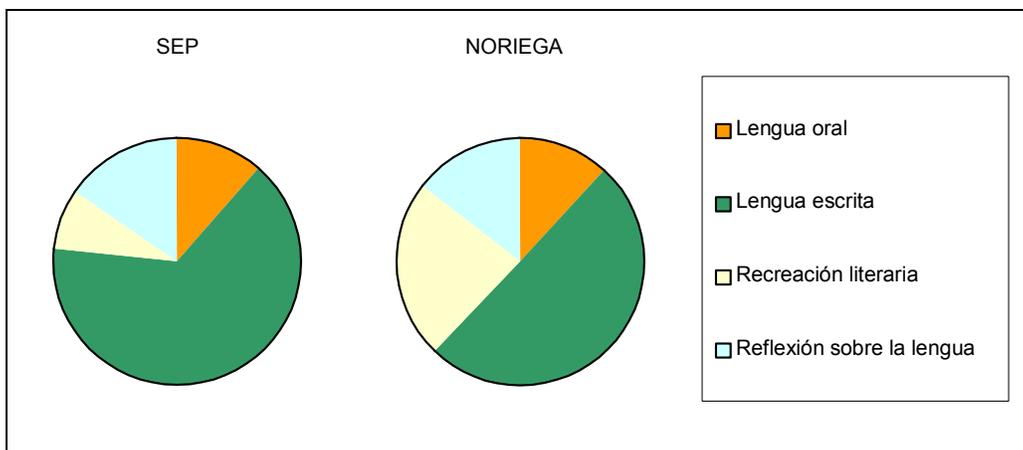
Salta a la vista que, a diferencia de lo que sucede en el libro de la SEP, el tratamiento didáctico de la carta como un tipo de texto particular, aparece desvinculado del resto de los contenidos que se abordan en la lección y fuera de cualquier contexto comunicativo real.

Si bien es cierto que el tipo de secuencia que acabamos de describir para uno y otro material, no aparece en la totalidad de las lecciones, sí resultan representativas de lo que sucede en cada uno de los libros. Lo anterior, nos permite afirmar que mientras en el libro de Noriega no se distingue un criterio claro de organización de los contenidos, en el libro de la SEP estos contenidos se organizan alrededor de un tipo de texto particular. La revisión de los índices de ambos materiales puede darnos una idea general de esta forma de organización (ver páginas 153 y 156 del Apéndice C).

En lo que respecta a la organización de los contenidos en función de la organización del programa de estudios correspondiente, encontramos semejanzas en los que se refiere a los ejes Lengua oral y Reflexión sobre la lengua (Cuadro 8). Sin embargo, mientras que en el libro de SEP más del 65% de los ejercicios abordan contenidos del eje Lengua escrita y sólo el 8% abordan contenidos del eje Recreación literaria; en el libro de Noriega, estos porcentajes representan el 50 y el 23% respectivamente. Lo anterior, nos indica que en el libro de Noriega existe un mayor equilibrio en la proporción de contenidos de los distintos ejes temáticos.

	SEP		NORIEGA	
Lengua oral	18	11.61%	19	12.03%
Lengua escrita	101	65.16%	79	50.00%
Recreación literaria	13	8.39%	37	23.42%
Reflexión sobre la lengua	23	14.84%	23	14.56%
Total	155	100.00%	158	100.00%

Cuadro 8.- Cantidad de ejercicios según el eje programático predominante.



Gráfica 4.- Cantidad de ejercicios según el eje programático predominante.

Por otro lado, se observa que en ambos libros se integran contenidos de los distintos ejes en cada una de las lecciones. Por ejemplo, en el libro de la SEP más del 80% de las lecciones integran contenidos de dos ejes o más, mientras que en el libro de Noriega esto sucede en la totalidad de las lecciones. Estos datos son importantes porque como se afirma en el programa de estudios, es necesario que las situaciones comunicativas en las que participen los alumnos integren, a semejanza de lo que sucede en la vida cotidiana, contenidos de diferentes ejes (SEP, 1993b; 25).

Más allá de los datos anteriores, encontramos tres tendencias en la forma de integrar los contenidos en ambos materiales. La primera se limita a ubicar los contenidos dentro de los límites espaciales de la lección, se trata de una sucesión de temas aislados que no tienen relación entre sí. Como ejemplo, véase la lección 32 del libro de Noriega que analizamos arriba (ver página 160 del Apéndice C).

La segunda consiste en establecer relaciones a través del texto principal de la lección; en este caso las actividades diseñadas para trabajar con cada uno de los contenidos, emplean ejemplos (oraciones, fragmentos, ideas, etcétera) tomados del texto principal.

La tercera forma consiste en vincular los contenidos a través de su relación conceptual o pragmática, por ejemplo el estudio del cuento ligado a las leyendas en virtud de su carácter de textos narrativos; o el estudio de las siglas y las abreviaturas vinculado al estudio de los textos periodístico dada la frecuencia con que parecen estas formas lingüísticas en este tipo de textos, etcétera.

Aunque como dijimos anteriormente, estas formas de integrar los contenidos se encuentran presentes en ambos materiales, la integración por medio de las relaciones conceptuales y pragmáticas es más frecuente en el libro de SEP que en el de Noriega.

Por otro lado, la integración exclusivamente espacial es más común en el libro de Noriega; tal vez porque como dijimos anteriormente todas las lecciones de este material se dividen en las mismas secciones, sin importar los contenidos que se abordan en cada caso. Tal rigidez obliga a incluir contenidos que llenen el espacio

de alguna sección, aunque éste no se relacione con el resto de los contenidos que se abordan en la lección.

c) Actividades

Cabe recordar que en este apartado sólo nos ocuparemos de las actividades que en los capítulos II y III llamamos de aplicación. Es decir, aquéllas que involucran trabajo de comprensión lectora y/o expresión oral o escrita. En un primer momento presentaremos un panorama general de estas actividades y finalmente presentaremos un análisis particular de las actividades de expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora.

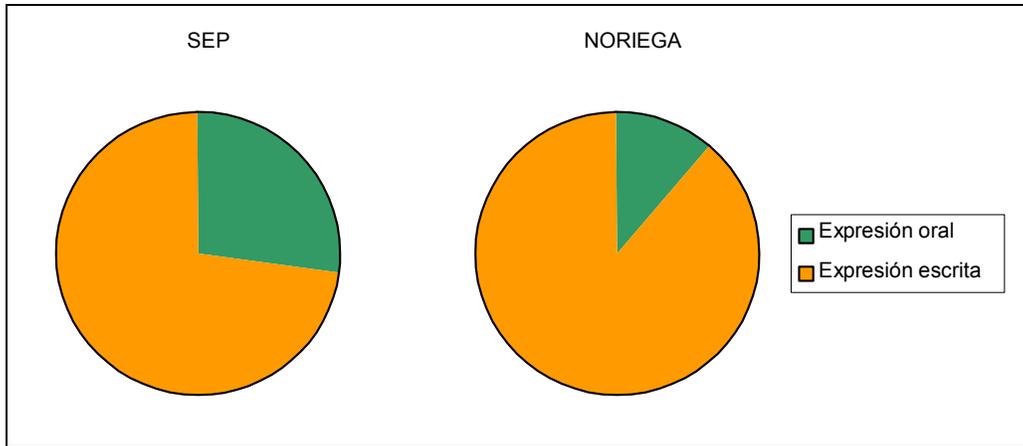
Lo primero que llama la atención es que en el libro de Noriega se presenta un mayor número de actividades de aplicación que en el libro de la SEP. Así mientras en el libro de Noriega se incluye un total de 373 actividades de aplicación; en el libro de la SEP esta cantidad se reduce a 288 (Cuadro 9).

Forma de comunicación

Por otro lado, encontramos que en ambos libros se privilegia el trabajo con la lengua escrita sobre la oral, sin embargo, el porcentaje de actividades orales es mayor en el libro de la SEP que en el de Noriega; mientras que en este último este porcentaje se limita al 11%; en el libro de la SEP aumenta a cerca del 27% (Cuadro 9).

	SEP		NORIEGA	
Expresión oral	78	27.08%	42	11.26%
Expresión escrita	210	72.92%	331	88.74%
Total	288	100.00%	373	100.00%

Cuadro 9.- Forma de expresión adoptada en las actividades de aplicación.



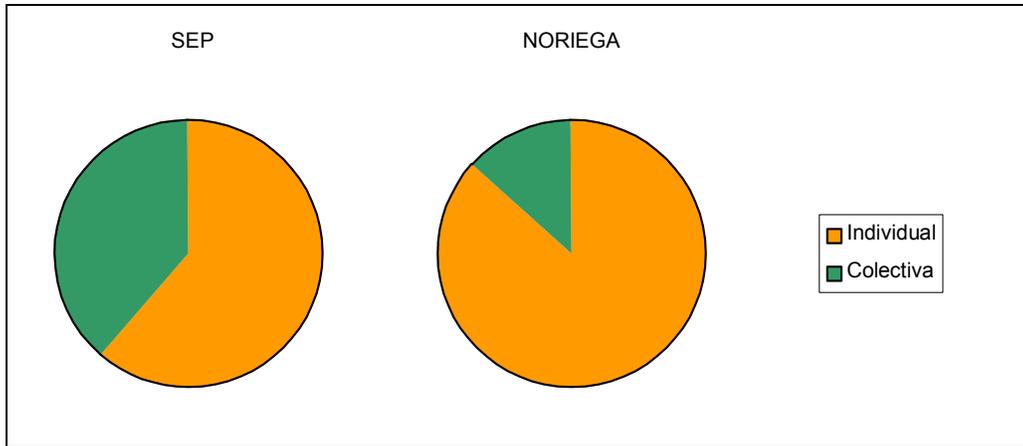
Gráfica 5.- Forma de expresión adoptada en las actividades de aplicación.

Estrategia de agrupación

Por otro lado, vemos que en el libro de Noriega se privilegia el trabajo individual sobre el colectivo. Así lo indica el hecho de que poco más del 86% de las actividades de aplicación son individuales y sólo el 13% restante son actividades colectivas. En contraste en el libro de la SEP encontramos que casi el 39% son actividades colectivas y el resto individuales (Cuadro 10). Como puede verse, en el material gratuito existe un mayor equilibrio entre las actividades individuales y colectivas. Lo anterior es notable dada la importancia del trabajo colectivo en la construcción social del conocimiento, según apuntamos en páginas anteriores.

	SEP		NORIEGA	
Individual	176	61.11%	323	86.60%
Colectiva	112	38.89%	50	13.40%
Pareja	1		3	
Equipo	39		10	
Grupal	26		11	
Varios (s/especificar)	46		26	
Total	288	100.00%	373	100.00%

Cuadro 10.-Forma de trabajo adoptada en las actividades de aplicación.



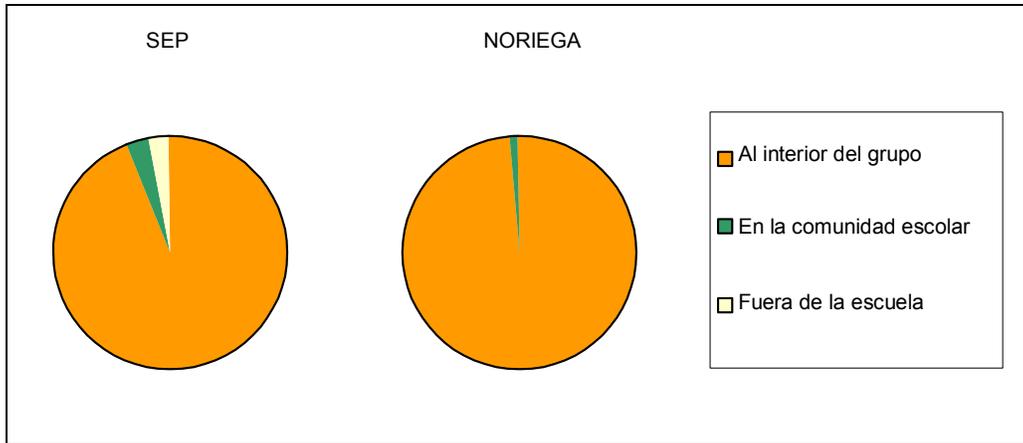
Gráfica 6.- Forma de trabajo adoptada en las actividades de aplicación.

Interlocutores de la comunicación

En lo que respecta a los interlocutores, encontramos que en ambos libros la producción textual está dirigida fundamentalmente a personas dentro del salón de clase (compañeros y maestros). Esto es así en casi el 99% de las actividades de Noriega y en poco más del 94% de las del libro de la SEP. En este último material sólo 9 actividades implican interacción con miembros de la comunidad escolar fuera del salón de clases y 8 con interlocutores fuera de la escuela. En el libro de Noriega, sólo 4 actividades implican interacción con miembros de la comunidad escolar fuera del salón y no existe ninguna actividad que implique la comunicación con destinatarios fuera de la escuela (Cuadro 11). Lo anterior puede ser indicativo de que la mayoría de las actividades no se inscriben en situaciones comunicativas reales o de que estas situaciones se limitan a intercambios lingüísticos escolares.

	SEP		NORIEGA	
Al interior del grupo	271	94.10%	369	98.93%
En la comunidad escolar	9	3.13%	4	1.07%
Fuera de la escuela	8	2.78%	0	0.00%
Total	288	100.00%	373	100.00%

Cuadro 11.- Ubicación de los interlocutores en las actividades de aplicación.



Gráfica 7.- Ubicación de los interlocutores en las actividades de aplicación.

- *Actividades de expresión oral*

En ambos libros, la mayoría de las actividades de expresión oral consisten en la elaboración de comentarios y la respuesta a preguntas planteadas en el mismo libro. Sin embargo, es necesario precisar que en el libro de Noriega se pide una mayor participación en exposiciones formales que en el libro de la SEP (Cuadro 12). Así mientras en este último material sólo el 10% de las actividades de expresión oral suponen la exposición formal de temas; en el libro de Noriega este porcentaje se eleva a 26%. Vale la pena comentar que, salvo en dos excepciones en el caso del libro gratuito, estas exposiciones se realizan en el salón de clase frente a los compañeros y el maestro.

Por otro lado, podemos ver que en el libro de Noriega sólo se incluye una actividad de entrevista mientras que en el de la SEP se incluyen 5 actividades de este tipo. En el primer caso, se trata de una entrevista entre compañeros de clase que simulan ser personajes importantes; en el libro de la SEP se trata, en casi todos los casos, de entrevistas a personas ajenas al salón de clase.

	SEP		NORIEGA	
Comentar	21	26.92%	19	45.24%
Exponer	8	10.26%	11	26.19%
Entrevistar	5	6.41%	1	2.38%
Contestar preguntas	32	41.03%	9	21.43%
Otros	12	15.38%	2	4.76%
Total	78	100.00%	42	100.00%

Cuadro 12.- Formas del discurso de las actividades orales.

Secuencia didáctica para la realización de entrevistas

Más allá de los datos anteriores, es importante revisar con cierto detalle las secuencias didácticas para trabajar con la expresión oral. A manera de ejemplo, revisemos las secuencias que aparecen en el Apéndice C (ver páginas 163 y 164) en las que se aborda la entrevista. Como puede observarse, en ninguno de los dos casos existen antecedentes que faciliten o justifiquen la realización de la entrevista, es decir la entrevista se hace por que sí, no con el propósito previamente definido de buscar alguna información determinada. Si a esto agregamos que la entrevista del ejercicio de Noriega es a un personaje simulado, veremos que en estas secuencias didácticas se dio poca importancia a la situación comunicativa.

En lo que respecta al proceso de elaboración de una entrevista, vemos que en ambos casos se hace alusión a las etapas de planeación, realización y reporte. Sin embargo, el ejercicio de Noriega proporciona información más completa para la realización de la tarea, al menos así lo sugiere la información sobre las características del guión de entrevista y sobre la estructura del reporte final.

A pesar de que existe un avance en el trabajo con la expresión oral respecto del que se venía haciendo antes de la renovación de los libros (Vargas, 1996b; 23), las secuencias anteriores y los porcentajes citados al inicio de este apartado, nos permiten decir que esta forma de expresión requiere de mayor atención en ambos materiales.

- *Actividades de expresión escrita*

Lo primero que llama la atención en este rubro es la gran cantidad de actividades de expresión escrita que se limitan a solicitar la respuesta a preguntas o la escritura de oraciones y palabras sueltas. Esto sucede en 128 actividades del libro de SEP y en 250 de las de Noriega (Cuadro 13). Del total de actividades de expresión escrita, estas cantidades representan proporciones de algo más de la mitad en el libro de la SEP y las tres cuartas partes en el libro de Noriega. Sin embargo, si observamos la cantidad de actividades de expresión escrita en las que se solicita un texto con estructura, 82 en el libro de la SEP y 81 en el de Noriega, podemos suponer que son suficiente para el ciclo escolar.

	SEP		NORIEGA	
Con estructura	82	39.05%	81	24.47%
<i>Continuos</i>	72		73	
<i>Discontinuos</i>	10		8	
Ejercicios	128	60.95%	250	75.53%
<i>Respuesta a preguntas</i>	30		125	
<i>Oraciones y p. sueltas</i>	93		117	
<i>Otros</i>	5		8	
Total	210	100.00%	331	100.00%

Cuadro 13.- Tipo de textos solicitados en las actividades de expresión escrita.

En cuanto a la variedad de los textos con estructura solicitados, podemos ver que es mayor en el libro de la SEP que en el de Noriega. Así, mientras en el libro gratuito, se solicita la elaboración de 31 tipos textuales diferentes; en el libro de Noriega se solicita un total de 25. En ambos casos se privilegia la elaboración de textos continuos siendo los más solicitados los informativos, seguido del cuento y las notas periodísticas (Cuadro 14).

	SEP	NORIEGA
Textos continuos	72	73
<i>Informativo (artículo de divulgación)</i>	16	17
<i>Cuento</i>	9	4
<i>Nota periodística</i>	3	1
<i>Crónica</i>	3	1
<i>Carta familiar</i>	3	1
<i>Instructivo</i>	3	1
<i>Carta formal</i>	3	0
<i>Recado</i>	3	0
<i>Ficha de trabajo</i>	2	7
<i>Guión de teatro</i>	2	4
<i>Historieta</i>	2	3
<i>Leyenda</i>	2	1
<i>Entrevista</i>	2	1
<i>Receta de cocina</i>	2	0
<i>Poema</i>	1	4
<i>Ficha bibliográfica</i>	1	4
<i>Fábula</i>	1	2
<i>Adivinanza</i>	1	2
<i>Guión de radio</i>	1	0
<i>Refrán</i>	1	0
<i>Telegrama</i>	1	0
<i>Documento legal (contratos, actas, etc.)</i>	1	0
<i>Reglamento</i>	1	0
<i>Receta médica</i>	1	0
<i>Definición de diccionario</i>	0	8
<i>Copla</i>	0	1
<i>Trabalenguas</i>	0	1
<i>Guión de entrevista</i>	0	1
<i>No especificado</i>	0	3
<i>Otro</i>	7	6
Textos discontinuos	10	8
<i>Crucigrama</i>	2	3
<i>Esquema</i>	2	2
<i>Mapas</i>	2	1
<i>Cartel</i>	2	0
<i>Aviso clasificado</i>	1	0
<i>Tabla</i>	1	0
<i>Índice</i>	0	1
<i>Publicidad o propaganda</i>	0	1
Total	82	81
Tipos de texto diferentes	31	25
<i>Continuos</i>	25	20
<i>Discontinuos</i>	6	5

Cuadro 14.- Variedad de tipos textuales solicitados en las actividades de expresión escrita.

Por otro lado, se privilegia el trabajo individual y es el libro de Noriega el que presenta menos actividades colectivas, que en este caso sólo representan el 2% del total de las actividades de expresión escrita; mientras que en el libro de la SEP este porcentaje se eleva al 16% (Cuadro 15).

	SEP		NORIEGA	
Individual	176	83.81%	323	97.58%
Colectiva	34	16.19%	8	2.42%
Pareja	0		2	
Equipo	20		3	
Grupal	11		0	
Varios (s/especificar)	3		3	
Total	210	100.00%	331	100.00%

Cuadro 15.- Forma de trabajo adoptada en las actividades de expresión escrita.

Los destinatarios de los textos solicitados en ambos libros, se ubican en su abrumadora mayoría en el interior del grupo. Sólo 6 actividades del libro de la SEP y 3 del de Noriega solicitan textos cuyos destinatarios se ubican en la comunidad escolar; y sólo 3 actividades del libro de la SEP solicitan textos cuyos destinatarios se encuentran fuera de la escuela (Cuadro 16). Si consideramos que la escritura cubre entre otras cosas, las necesidades de comunicación entre personas ubicadas en espacios distintos, podemos darnos cuenta que las actividades de escritura sugeridas en los libros no parecen enmarcarse en contextos muy comunicativos.

Sin embargo, es necesario hacer notar que a pesar de estas limitaciones, existen entre ambos materiales diferencias importantes en el tratamiento didáctico de la expresión escrita que vale la pena analizar con más detenimiento.

	SEP		NORIEGA	
Al interior del grupo	201	95.71%	328	99.09%
En la comunidad escolar	6	2.86%	3	0.91%
Fuera de la escuela	3	1.43%	0	0.00%
Total	210	100.00%	331	100.00%

Cuadro 16.- Ubicación de los interlocutores en las actividades de expresión escrita.

Secuencia didáctica para la escritura de cuentos

Comparemos por ejemplo la estrategia didáctica adoptada en uno y otro material para trabajar con la elaboración de cuentos (ver páginas 165 y 166 del Apéndice C). En primer lugar es necesario mencionar que mientras el ejercicio de la SEP se ubica en una lección cuyo principal contenido es precisamente "El cuento" y que casi todos los ejercicios de la lección giran en torno de este contenido; en el libro de Noriega el ejercicio se ubica en una lección cuyo contenido principal es el guión de teatro y su representación y no se hacen explícitas las relaciones entre uno y otro tipo de texto.

Por otro lado, llama la atención que en ambas secuencias didácticas se omite todo lo relacionado con la situación comunicativa en que se pretende sea elaborado el cuento. No se hace referencia ni a los propósitos del texto y ni a los posibles destinatarios del mismo, de hecho ni siquiera se especifica que debe hacerse con el texto una vez terminado.

En lo que respecta al proceso de elaboración del cuento las diferencias son evidentes. En la secuencia de Noriega se solicita la elaboración del texto recomendando solamente la inclusión de las tres partes que debe incluir un cuento: introducción, desarrollo y desenlace. En la secuencia de la SEP se distinguen claramente tres etapas para que los alumnos elaboren el texto. En la primera se sugiere hacer el trabajo de planeación del escrito: tipo de cuento, tema, personajes, ambientes, introducción, problema y desenlace; en la segunda etapa se solicita propiamente la redacción del texto; y finalmente en la tercera etapa se sugieren actividades de revisión y corrección del texto a partir de sugerencias concretas. De acuerdo con la bibliografía especializada, el trabajo didáctico del ejercicio de la SEP resulta más adecuado para emprender una tarea tan complicada como la de escribir un cuento; en efecto, varios autores coinciden en señalar que los escritores competentes transitan por estas tres etapas en la elaboración de sus escritos (Cassany, 1989; 119-128).

Por otro lado, podemos ver que ambas secuencias didácticas suponen el trabajo individual durante la elaboración del escrito. Aunque esto parece deseable dado el

tipo de texto que se solicita, hacen falta actividades colectivas de revisión y comparación de lo elaborado por los alumnos.

Finalmente es necesario recordar, que mientras el ejercicio de Noriega aparece desvinculado del resto de los ejercicios de la lección y que por lo tanto no se proporcionan información o elementos previos para la elaboración del texto; en el libro de la SEP se vincula dentro de la misma lección; la comprensión de un cuento y la reflexión sobre sus características formales con la elaboración del texto, por lo que el alumno cuenta con varios elementos para emprender la tarea.

Secuencia didáctica para la escritura de textos informativos

Diferencias semejantes a las anteriores encontramos al comparar las secuencias didácticas que se plantean en ambos materiales para la elaboración de textos informativos (ver páginas 167 y 169 del Apéndice C). Nuevamente encontramos insuficiencias en la descripción de la situación comunicativa en la que se supone deben ser elaborados los escritos. De este modo, en la secuencia de Noriega no se especifican ni los propósitos ni los destinatarios del texto; y en el ejercicio de la SEP no se define quienes serán los lectores texto solicitado. Sin embargo, es necesario hacer notar que el punto de partida en ambos materiales es notoriamente diferente. Mientras la secuencia de Noriega se limita a solicitar la elaboración de un informe "acerca de una actividad interesante"; en el ejercicio de la SEP la elaboración del texto se hace a partir una investigación elaborada en el ejercicio previo y con el propósito de reportar sus resultados.

Por otra parte, encontramos nuevamente que en el ejercicio de Noriega no se proporcionan elementos que permitan a los alumnos emprender paso a paso el proceso de elaboración del texto. En contraste, en la secuencia propuesta en el libro de la SEP, se distinguen otra vez tres etapas en el proceso que siguen los alumnos para la elaboración del texto. La primera, vinculada con el ejercicio previo, consiste en la investigación y planeación del escrito; la segunda en la redacción del texto; y la tercera en la revisión y corrección de lo escrito a partir de las recomendaciones que aparecen en el apartado "Como revisar tus textos".

Es también diferente la forma de trabajar que se propone en ambos ejercicios, ya que mientras en el texto de Noriega se trabaja de forma individual; en el de la SEP se hace en equipos a lo largo de las diferentes etapas del proceso.

Finalmente, vale la pena comentar que el ejercicio de la SEP se ubica en una secuencia que incluye, tareas de investigación y recopilación de información; elaboración de textos y exposición de los resultados ante el grupo.

Secuencia didáctica para la escritura de textos periodísticos

Al igual que en los ejercicios analizados arriba, las secuencias que proponen ambos libros para la elaboración de textos periodísticos resultan notoriamente diferentes (ver páginas 170 y 172 del Apéndice C). En primer lugar, mientras en el libro de Noriega sólo se dedica un ejercicio para la elaboración del periódico, en el libro de la SEP se dedica un lección completa integrada por ejercicios que corresponden con diferentes etapas (definición de las características, secciones y destinatarios del periódico; elaboración de las noticias; elaboración de avisos; integración del periódico, etcétera).

En lo que se refiere a la situación comunicativa en que se elaborarán los textos periodísticos solicitados, el libro de Noriega, como en casos anteriores omite toda información respecto de los propósitos del texto y de los destinatarios del mismo. A diferencia de esto y de lo que observamos en secuencias anteriores, el libro de la SEP, inicia con un ejercicio previo que supone la reflexión acerca de la situación comunicativa en que se generó el texto inicial de la lección y de aquella en la que se elaborará el texto solicitado. De este modo, los alumnos tienen la oportunidad de considerar las características del periódico que van a elaborar en función de los autores y posibles lectores del mismo y del contexto en que se encuentran.

A diferencia del ejercicio de Noriega en el que no se establece ningún proceso para la elaboración de periódico solicitado, en el ejercicio de la SEP se distinguen etapas de planeación, redacción y revisión tanto en el proceso de elaboración de cada una las noticias, como en el proceso global de elaboración del periódico.

Por otro lado, aunque en ambos ejercicios se trabaja básicamente de manera colectiva, en el libro de la SEP se hacen sugerencias que permiten alternar el trabajo individual, con el trabajo en equipo y el trabajo grupal según la complejidad de la tarea y los propósitos didácticos de la misma.

Aunque no todas las secuencias didácticas para abordar la producción de textos presentan las características que acabamos de analizar; podemos decir que en efecto las secuencias anteriormente descritas son representativas de lo que se hace en este rubro en cada uno de los materiales.

Al respecto destaca que en ambos casos, parece existir cierto descuido de la situación comunicativa en que se generan los escritos solicitados. Sin embargo, el proceso que se propone a los alumnos para la elaboración de sus textos es bien diferente en ambos materiales; mientras en el caso de SEP se sugieren por lo general tres etapas para la elaboración de un escrito; podemos decir que en el libro de Noriega se omite toda referencia al proceso de elaboración de un texto.

Por otro lado, podemos ver que en el libro de Noriega se privilegia el trabajo individual sobre el colectivo; mientras en el de la SEP se alternan estas dos formas de trabajo.

- *Actividades de comprensión lectora*³⁶

La primera diferencia en este rubro, radica en la diversidad de actividades que se plantean en el libro de la SEP contra la relativa homogeneidad de las mismas en el texto de Noriega. En efecto, mientras en el texto gratuito se recurre a una gran variedad de estrategias como puede ser el resumen de los textos leídos, la discusión grupal de su contenido, la re escritura de los mismos, la creación de textos nuevos a partir de lo leído, etcétera; en el libro de Noriega la mayoría de las

³⁶ Las actividades de comprensión lectora son un sub conjunto de las actividades de expresión oral y escrita cuyo propósito es analizar el contenido de algún texto.

actividades para trabajar la lectura consisten en responder preguntas. Esta diversidad de actividades en el libro gratuito se refleja en un mayor equilibrio entre las actividades orales y escritas como estrategias para abordar la comprensión lectora. De este modo, mientras que en el libro de Noriega sólo cerca del 4% de las actividades para trabajar la lectura son de carácter oral; en el libro de SEP este porcentaje aumenta hasta casi el 30% (Cuadro 17). Lo anterior es relevante si recordamos que no pocos autores sugieren estrategias didácticas que implican un estrecha relación entre la comprensión lectora y la discusión oral de lo leído antes, durante o después de la lectura (Solé, 1992).

	SEP		NORIEGA	
Oral	18	29.03%	4	3.77%
<i>Comentar</i>	8		2	
<i>Contestar preguntas</i>	9		2	
<i>Otros</i>	1		0	
Escritas	44	70.97%	102	96.23%
<i>Textos completos</i>	12		5	
<i>Resúmenes</i>	1		1	
<i>Fragmentos</i>	4		2	
<i>Respuesta a preguntas</i>	13		55	
<i>Otros</i>	14		39	
Total	62	100.00%	106	100.00%

Cuadro 17.- Tipo de actividades empleadas para abordar la comprensión lectora.

Por otro lado, resalta el hecho de que poco más del 96% de las actividades de comprensión lectora que se sugieren en el libro de Noriega son de carácter individual; lo anterior es una importante limitación en la confrontación y complementación de las interpretaciones que cada alumno hace del texto. En contraste, el libro de la SEP presenta un mayor equilibrio en este rubro dado que 35% de las actividades de comprensión lectora son de carácter colectivo y el resto de carácter individual (Cuadro 18).

	SEP		NORIEGA	
Individual	40	64.52%	102	96.23%
Colectiva	22	35.48%	4	3.77%
<i>Pareja</i>	1		0	
<i>Varios (s/especificar)</i>	7		3	
<i>Equipo</i>	8		0	
<i>Grupal</i>	6		1	
Total	62	100.00%	106	100.00%

Cuadro 18.- Forma de trabajo adoptada para las actividades de comprensión lectora.

Secuencia didáctica para la lectura de cuentos

Más allá de estas cifras vale la pena detenerse en los detalles de las secuencias didácticas sugeridas para trabajar la comprensión lectora. A manera de ejemplo, veamos los ejercicios que se proponen en ambos materiales para la lectura del cuento (ver páginas 165 y 166 del Apéndice C).

La primera coincidencia entre ambas secuencias didácticas es que en ninguna de ellas se proporcionan indicaciones previas para la lectura del texto; tampoco se motiva la reflexión sobre las características en que se generan y se leen este tipo de textos, es decir, se omite cualquier referencia a la situación comunicativa que suele rodear este tipo de textos.

Por otro lado, en lo que respecta a la secuencia didáctica propiamente dicha, encontramos que el libro de la SEP se inicia con una actividad cuyo propósito es que los alumnos intercambien sus primeras impresiones respecto del texto. En esta actividad los alumnos tienen la oportunidad de confrontar tanto las interpretaciones que hacen del texto como sus opiniones personales respecto de lo narrado en él. Enseguida se presentan un par de actividades para introducir a los alumnos en el análisis del contenido a partir de algunas características formales del cuento como son los personajes, lugares, problema, desenlace etcétera. Finalmente se solicita a los alumnos que comparen sus observaciones a fin de enriquecer su interpretación del texto. Como puede verse, en esta secuencia se va del comentario informal sobre el texto al análisis formal del mismo. Esta vinculación entre el análisis del contenido, el análisis de las características

formales del texto y la opinión de los alumnos favorece comprensión global del escrito.

En contraste, el ejercicio ofrecido en Noriega no parece tener una lógica definida. La secuencia inicia con la revisión de los sentimientos de los personajes, y termina con la redacción de un final distinto para el cuento. El trabajo didáctico que aquí se presenta, se limita al análisis de aspectos parciales del texto dificultando la comprensión global del mismo.

Además de las diferencias anteriormente descritas, podemos ver que mientras la secuencia de Noriega plantea sólo actividades escritas y de carácter individual, el libro de SEP presenta una secuencia en la que se alterna el trabajo colectivo con el individual y el oral con el escrito. De esta suerte, es posible que los alumnos comparen, y por tanto enriquezcan, sus respectivas interpretaciones del texto tal como se sugiere en la última actividad del ejercicio.

Secuencia didáctica para la lectura de textos informativos

Otros ejemplos de las diferencias entre ambos materiales son las secuencias didácticas en las que se aborda la lectura de los textos informativos (artículos de divulgación) (ver páginas 167 y 169 del Apéndice C). Como puede verse, en el ejercicio de Noriega sólo se incluyen tres actividades, de las cuales sólo dos se relacionan con el contenido del texto. Así mismo, la secuencia en que se presentan estas actividades no muestra relación con el proceso de lectura de un texto, ni obedece a una intención didáctica clara. Al igual que en la secuencia descrita arriba, la comprensión lectora se trabaja de manera individual y a partir de una serie de preguntas sobre el contenido del texto.

En contraste con lo anterior, el libro de la SEP además de integrar el trabajo sobre el contenido del texto con la revisión de sus características formales, vincula la lectura del texto con el entorno inmediato de los alumnos, dando mayor sentido comunicativo a la tarea de lectura.

Por otro lado, la secuencia didáctica va de la lectura del texto a la construcción del significado de las palabras desconocidas por medio del uso del diccionario o de la

propia información del texto, para regresar al mismo con la intención de lograr una mejor comprensión de su contenido. Sólo entonces se procede al análisis de la información del texto por medio de una serie de preguntas acerca del contenido y de las características formales del mismo, poniendo énfasis en la identificación de las ideas principales y secundarias.

Finalmente, si bien es cierto que la mayor parte de las actividades son escritas y de carácter individual; se incluyen varias actividades colectivas y de expresión oral que implican la revisión y comparación de lo elaborado individualmente.

Secuencia didáctica para la lectura de textos periodísticos

Un ejemplo más sobre la forma de abordar la lectura en ambos materiales lo encontramos en las secuencias destinadas a los textos periodísticos (ver páginas 170 y 172 del Apéndice C). La primera diferencia es que mientras en el libro de la SEP se dedica una lección completa para analizar este tipo de textos; en el libro de Noriega sólo se dedican dos pequeños ejercicios ubicados en lecciones diferentes.

El primer ejercicio de Noriega, en el que se aborda solamente lo concerniente al Periódico como material de lectura, consta únicamente de dos actividades. La primera es una reflexión colectiva sobre las características y funciones del periódico; y la segunda es un ejercicio de clasificación de encabezados, imágenes y fotografías según la sección en la que pueden aparecer.

Al igual que en el libro de Noriega, el libro de la SEP inicia con una reflexión colectiva sobre las características y funciones del periódico. Sin embargo, lejos de quedarse ahí, se pide el análisis de periódicos reales a partir de algunos criterios que se proporcionan en el mismo libro y se sugiere conversar con diferentes personas acerca de sus hábitos de lectura del periódico. Finalmente aparece una actividad de clasificación de noticias según la sección a la que pertenecen. Como puede verse, en esta secuencia pone énfasis en la función y características del periódico, pero también en las circunstancias comunicativas que rodean su lectura.

Finalizado el ejercicio anterior, aparece una secuencia didáctica en la que se aborda la noticia como un texto periodístico particular. Como en otras ocasiones, el análisis del contenido del texto se hace a partir de algunas de sus características formales como lo son en este caso el título y la información típica de estos textos: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? En contraste, en el ejercicio de Noriega no se dan pautas para analizar este tipo de textos salvo una confusa referencia a las relaciones de causa consecuencia

Finalmente, podemos decir que en este caso, las secuencias de ambos libros alternan el trabajo individual con el colectivo y el oral con el escrito.

Las secuencias didácticas que acabamos de describir son representativas del trabajo didáctico con la comprensión lectora en ambos materiales. A nuestro juicio, son tres las diferencias más importantes que en este rubro existen en uno y otro libro. La primera consiste en la misma secuencia en que van apareciendo las actividades; mientras que en el libro de la SEP esta secuencia obedece a un propósito comunicativo o a alguna intención didáctica; en el libro de Noriega el orden en el que van apareciendo las actividades parece más fruto del azar que de una decisión intencionada. La segunda diferencia, radica en que mientras en el libro de la SEP se integra el estudio de las características formales de los textos con el análisis de su contenido; en el libro de Noriega se trabaja únicamente con el contenido de los mismos. Finalmente, la tercera diferencia consiste en que mientras en el libro de Noriega se presentan actividades casi exclusivamente escritas y de realización individual; en el de la SEP se alternan actividades colectivas con individuales y orales con escritas.

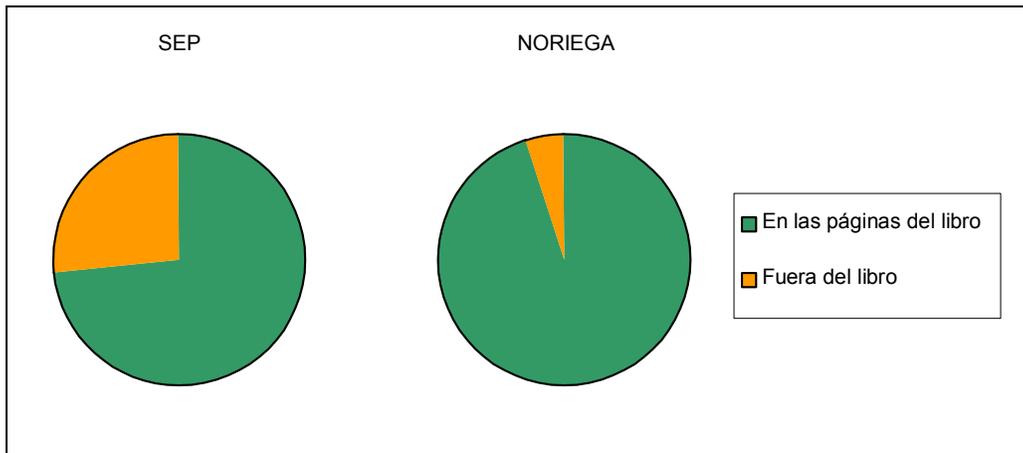
d) Recursos didácticos adicionales

En ninguno de los dos libros se recurre de manera sistemática al uso de recursos didácticos alternativos o complementarios. Sin embargo, en el material de la SEP más de la cuarta parte de los textos que se sugiere leer a los alumnos se encuentran fuera del libro, mientras que en el de Noriega este porcentaje es sólo

del 5% (Gráfica 8). En el primer caso, los textos externos se encuentran en el libro de lecturas, en algún material de la colección "Libros del Rincón" y principalmente en otros materiales de circulación social como enciclopedias, diccionarios, periódicos, documentos, revistas, cuentos, etcétera (Cuadro 19). Esta diversidad de fuentes de información permite, como vimos en el capítulo anterior, que los alumnos se relacione de manera directa con el objeto de estudio que se pretende conozcan: los textos.

	SEP		NORIEGA	
En las páginas del libro	170	73.28%	214	95.11%
Fuera del libro	62	26.72%	11	4.89%
<i>Libro de lecturas</i>	11		3	
<i>Rincón de lectura</i>	12		2	
<i>Otros materiales</i>	39		6	
Total	232	100.00%	225	100.00%

Cuadro 19.- Ubicación de los textos involucrados en los ejercicios



Gráfica 8.- Ubicación de los textos involucrados en los ejercicios.

e) Requerimientos de la organización escolar

Como ya mencionamos antes, en este rubro las aportaciones del presente trabajo son de lo más limitadas. Sin embargo consideramos necesario hacer algunos comentarios al respecto.

Requerimientos docentes

En primer lugar, es necesario considerar que ambos libros exigen del maestro conocimientos didácticos y lingüísticos poco tradicionales. En efecto, la planeación y control de actividades colectivas, la revisión y corrección de textos escritos, la evaluación de la expresión oral, el conocimiento de la estructura de diferentes tipos de textos, el análisis de las situaciones comunicativas, etcétera son habilidades que requieren de una formación específica. Es imposible saber, si nuestros maestros cuentan con estas habilidades o si los nuevos planes de estudio de la educación normal contribuyen efectivamente a desarrollarlas. Sin embargo, tanto el estudio de Mayorga como el de Rodríguez sugieren que los maestros entrevistados no conocen el enfoque o no están convencidos de su utilidad. Recordemos por ejemplo, que uno de los inconvenientes que los maestros encuentran a los libros gratuitos es la gran cantidad de actividades orales y colectivas (ver página 68).

En virtud de lo anterior es preocupante que ninguno de los dos libros se presente con un material complementario para el maestro³⁷. Es probable que la ausencia de este material, haga más difícil la tarea docente de aplicar el enfoque comunicativo en las aulas.

³⁷ Es necesario recordar, que el fichero de actividades didácticas que distribuyó la SEP a los maestros, no tiene relación directa con el libro de texto gratuito.

Requerimientos de tiempo

En lo que respecta a los tiempos, podemos decir que parece haber congruencia entre lo que se define en los planes de estudio y lo que se propone en ambos libros de texto. Si consideramos que el ciclo escolar consta de aproximadamente 200 días (SEP, 1993; 14), es decir 40 semanas y que en cada una de estas semanas se dedican 6 horas a la asignatura de español; podemos suponer que una semana basta para agotar cada una de las 32 lecciones de que constan los libros quedando 8 semanas para repasos, evaluaciones, actividades extra curriculares etcétera. Tarea de otras investigaciones será determinar si en efecto estas estimaciones se cumplen y de que manera esta distribución del tiempo afecta los procesos de enseñanza aprendizaje.

Requerimientos de infraestructura

Finalmente, ninguno de los dos materiales exige gran infraestructura más allá del salón de clase. Sin embargo, es necesario hacer notar que la lectura de un número importante de textos fuera del libro, particularmente en el material de la SEP, exige la disponibilidad de acervos bibliográficos amplios y diversos. Queda pendiente de investigar, si la colección de Libros del Rincón que según la SEP se ha distribuido en casi todas las primarias del país, es suficiente para cumplir con este requisito.

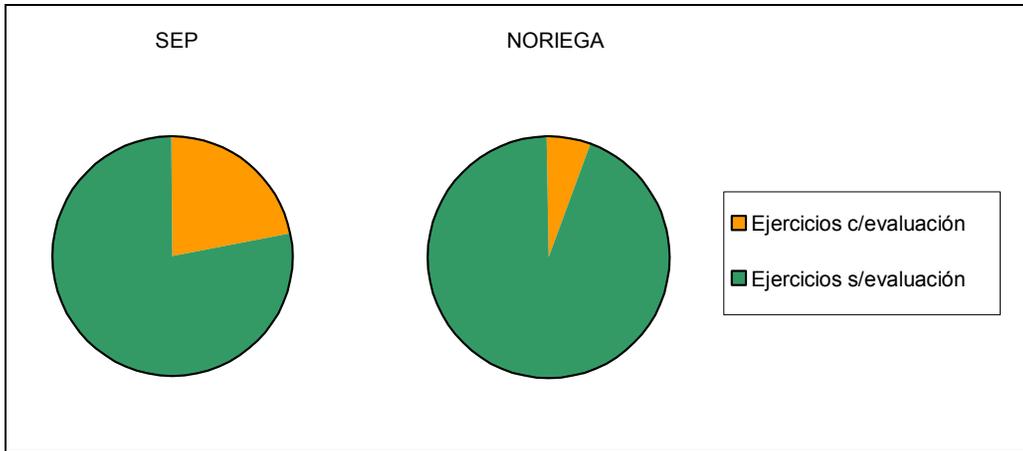
f) Evaluación

Existencia

Como sucede en el enfoque y en los programas de estudio, la evaluación es uno de los aspectos más descuidados en los libros de texto. Al menos así lo sugiere el hecho de que sólo en el 21% de los ejercicios del libro de la SEP; y en el 5% de los del libro de Noriega, se proponen actividades de evaluación (Cuadro 20).

	SEP		NORIEGA	
Ejercicios c/evaluación	34	21.94%	9	5.70%
<i>Revisión</i>	11		1	
<i>Comparación</i>	17		3	
<i>Otro</i>	6		5	
Ejercicios s/evaluación	121	78.06%	149	94.30%
Total	155	100.00%	158	100.00%

Cuadro 20.- Cantidad de ejercicios según su estrategia de evaluación.



Gráfica 9.- Cantidad de ejercicios según su estrategia de evaluación.

Estrategia

La estrategia de evaluación más frecuente en ambos materiales es la comparación de los trabajos realizados por los alumnos; seguido por la revisión puntual de los mismos (Cuadro 20).

Participantes

En congruencia con lo anterior, observamos que en la mayoría de los casos, se sugiere que las actividades de evaluación sean colectivas, principalmente grupales (Cuadro 21).

	SEP		NORIEGA	
Individual	3	8.82%	2	22.22%
Colectiva	31	91.18%	7	77.78%
<i>Parejas</i>	8		0	
<i>Equipo</i>	4		0	
<i>Grupal</i>	16		6	
<i>Otro</i>	3		1	
Total	34	100.00%	9	100.00%

Cuadro 21.- Cantidad de ejercicios según los participantes en la evaluación

A pesar de las ventajas que en este rubro encontramos en el libro de la SEP, es necesario decir que en ninguno de los dos casos se otorga la importancia debida a las tareas de evaluación. Objeto de otras investigaciones, será determinar en qué medida la ausencia de estrategias de evaluación en los libros de texto, favorece el empleo de estrategias de evaluación no compatibles con el enfoque comunicativo, y en qué medida su empleo afecta la aplicación del enfoque en las aulas.

V. CONCLUSIONES

A lo largo de los dos últimos capítulos de este trabajo se han mostrando algunos de los resultados encontrados y expresado algunas reflexiones en torno a ellos. A continuación se exponen de manera puntual las conclusiones a las que hemos llegado después de analizar los resultados obtenidos.

- Los propósitos generales del *Programa para la Modernización Educativa* y del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* desarrollados en el sexenio 88-94 exigieron, entre otras cosas, el diseño de un plan de estudios para la escuela primaria centrado en el desarrollo de habilidades cognitivas que permitieran a los alumnos seguir aprendiendo a lo largo de su vida y aplicar sus conocimientos escolares en situaciones cotidianas. Esta característica del nuevo plan de estudios hizo posible, en el caso de los programas de estudio para la asignatura de Español, la adopción de un enfoque didáctico centrado en el uso social de la lengua tanto en situaciones escolares como extra escolares.
- Los programas de español vigentes para la educación primaria recogen en lo general, los planteamientos del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, presentan algunas limitaciones que es necesario comentar.

En primer lugar, no existe una clara graduación en el tratamiento didáctico de los diferentes tipos de texto que se abordan a lo largo de los seis grados de la

primaria. No existen criterios de progresión que indiquen en qué medida se debe profundizar en el trabajo con los diferentes tipos de texto conforme se avanza en los grados escolares.

En segundo lugar, encontramos que muchas de las situaciones comunicativas que se sugieren en los programas, no son tales o están descritas de manera deficiente. En algunos casos, las situaciones sugeridas no son más que conocimientos sobre las características de algún tipo de texto; y en otros casos, se omite información sobre contexto que rodea a los intercambios comunicativos en que participarán los alumnos.

Finalmente, existe una ausencia prácticamente total de sugerencias de evaluación del aprendizaje. Esta ausencia, como hemos comentado a lo largo de este trabajo, puede ocasionar que los profesores acudan a las prácticas de evaluación que venían empleando antes de la sustitución de los programas, no necesariamente congruentes con el nuevo enfoque didáctico. Si estas prácticas llegaran a condicionar, como lo sugieren algunos autores (Gimeno, 1988), lo que realmente se enseña y se aprende en el aula, se pondría en riesgo la aplicación del enfoque en los salones de clase.

- Los dos libros de texto analizados fueron concebidos como materiales básicos de trabajo y aunque ambos integran información disciplinar y actividades de aprendizaje, es claro que se otorga mayor peso a estas últimas. Lo anterior, sugiere que la función pedagógica de estos materiales es más cercana a la estructuración didáctica que a la presentación de contenidos.
- Los datos relacionados con la selección y organización de los contenidos en el libro de la SEP sugieren una mayor congruencia de este material con el enfoque comunicativo y con el programa de estudio correspondiente, que la observada en el libro de Noriega. Así, mientras en el libro gratuito se detecta una selección de contenidos y una organización de los mismos más cercana al uso social de la lengua; en el libro de Noriega no se distingue un criterio claro de organización y selección de los contenidos.

Sin embargo, es necesario comentar que existe cierta discrepancia entre la organización de los contenidos del libro gratuito (a partir de tipos de texto) y la organización sugerida en el programa de estudios (a partir de situaciones comunicativas, SEP, 1993b; 25).

- El análisis de las actividades de aprendizaje de ambos materiales, indica que las actividades del libro gratuito son más congruentes con el enfoque comunicativo que las propuestas en el material de Noriega. Mientras que las actividades del material gratuito ofrecen a los alumnos la oportunidad de relacionarse directamente con diversos tipos de textos de circulación social, trabajando ya sea de manera individual o colectiva; en el libro de Noriega, las oportunidades para relacionarse de manera directa con los textos son más escasas y en la mayoría de los casos se trabaja de forma individual.

A pesar de lo anterior, es necesario hacer notar que las actividades de ambos libros presentan deficiencias (más evidentes en el libro de Noriega que en el de la SEP) en la definición de las situaciones comunicativas en que se leen y producen los distintos textos con que trabajan los alumnos. Así lo sugiere, la limitada información sobre el contexto (intenciones comunicativas, participantes, lugares, tiempo, etcétera) en que tienen lugar los actos de lectura y/o escritura sugeridos en las secuencias didácticas analizadas.

- Al igual que en los programas de estudio, en ambos libros se observa una ausencia casi total de sugerencias de evaluación. Si bien es cierto que las pocas sugerencias ofrecidas son acordes con el enfoque comunicativo, la escasez de las mismas puede tener, como comentamos anteriormente, un impacto negativo en la aplicación del enfoque dentro de las aulas.

Lo expuesto hasta este punto, nos permite afirmar que la concepción de aprendizaje que subyace al libro de texto gratuito es similar, en lo fundamental, a la concepción del enfoque comunicativo. En efecto, el tipo de contenidos y

actividades que se incluyen en este libro nos sugieren un alumno que interactúa de manera constante y diversa con sus compañeros y con el objeto de estudio que pretende dominar: la lengua como instrumento de interacción social. Por el contrario, el tipo de contenidos y especialmente de actividades que aparecen en el libro de Noriega suponen un alumno que aprende básicamente de forma individual y a partir de aspectos parciales de la lengua como objeto de estudio.

Finalmente, si bien es cierto que el libro de texto gratuito recoge los principios fundamentales del enfoque comunicativo, retoma las líneas generales del programa de estudios correspondiente y presenta notables ventajas con respecto del libro de Noriega; también es cierto, que es necesario incorporar mejoras en algunos aspectos de este texto, principalmente en lo relacionado con las situaciones comunicativas y con las estrategias de evaluación del aprendizaje. Esperamos que este trabajo aporte elementos que contribuyan a realizar esta tarea.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. W. (1989): *Maestros y textos, una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid, Paidós.

Beard, R. M. (1971): *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires, Kapelusz, 1988.

Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa Calpe.

Carozzi, M. (1995): "La escuela y las ciencias del lenguaje. Una historia de desencuentros", en Iaies, G. (1995): *Didácticas especiales: estado del debate*. Buenos Aires, Aiqué.

Cassany, D. (1989): *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós, 1997.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 2000.

CONALITEG (1994): *Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. 35 años de historia*. México, CONALITEG.

Chevallard, Y. (1997): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, 1998.

Ferreiro, E. Y Teberosky, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.

Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1989): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.

Gimeno Sacristán, J. (1992): "El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1998.

González Pedrero, E. (1982): *Los libros de texto gratuitos*. México, SEP-CONALITEG.

González, A., Lescieur, P., Blanco, A. y Lima, P. (1984): *Prácticas pedagógicas de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica*. México, CONALTE.

González, C. y Herrero, C. (1997): *Manual de gramática española, gramática de la palabra, de la oración y del texto*. Madrid, Castalia.

Huerta, G. (1982): "Los libros de Lengua Nacional y los programas de 1957 y 1960", en González Pedrero, E., *Los libros de texto gratuitos*. México, SEP-CONALITEG.

Jaso, S. (1982): "Los libros de Español y los programas de 1972 y 1978", en González Pedrero, E., *Los libros de texto gratuitos*. México, SEP-CONALITEG.

Kaufman, A. M y Rodríguez, M. E. (1993): *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana.

Lerner, D. y Palacios, A. (1998): *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Buenos Aires, Aique.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1998.

Noriega (1993): *Globo. Español 5*. México, Noriega.

OCDE (2000): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto Pisa 2000*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 2001.

Palacios, A., Muñoz, M. y Lerner, D. (1996): *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*. Buenos Aires, Aiqué.

Parcerisa, A. (1996): *Materiales curriculares; como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, Graó.

Richaudeau, F. (1981): *Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica*, Bogotá-París, SECAB-CERLAC-UNESCO.

Salcedo, R. (1982): "El desarrollo de los libros de texto gratuitos", en González Pedrero, E., *Los libros de texto gratuitos*. México, SEP-CONALITEG.

SEP (1989): *Programa para la Modernización Educativa*. México, SEP.

SEP (1992): *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, SEP.

SEP (1993a): *Artículo 3o constitucional y Ley General de Educación*. México, SEP.

SEP (1993b): *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México, SEP.

SEP (1993c): *Español. Quinto grado*. México, SEP.

SEP (1998): *Fichero de actividades didácticas. Español, quinto grado*. México, SEP.

SEP (1999): *Perfil de la educación en México*. México, SEP.

SEP (2000): *Indicadores educativos 1978-1979 a 1998-1999. Serie histórica*. México, SEP.

Solé, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó-ICE, 1998.

Valdés Becerril, F., Cerecer, L. y Estrella Gutierrez, F. (1995): *Lengua y literatura españolas*. México, Kapelusz.

HEMEROGRAFÍA

Cortina, J. L. (1996): "Los libros de texto de editoriales privadas: sus propuestas para matemáticas de primer grado", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXVI, no. 1, pp. 165-203; México

Educación 2001 (1995): "Los maestros evalúan el acuerdo", en *Educación 2001* no. 1, pp. 20-24, México.

Ibarrola, M. (1997): "Libros de texto gratuitos"; en *Aula abierta* no. 5, pp. 37-41, Puebla.

Larios, M. C. (1996): "La enseñanza de la lengua y las ciencias del lenguaje", en *Básica* no. 9, pp. 44-54, México.

Mayorga, V. (1996): "¿Qué sabemos sobre los libros de texto?", en *Básica* no. 14, pp. 27-35, México.

Mayorga, V., Pérez, L. y Mendoza, E. (1995): "Opiniones de maestros sobre los textos gratuitos: Español y Matemáticas", en *Cero en conducta* no. 40-41, pp. 41-60, México.

Mayorga, V., Reyes, P. y Zuñiga, A. (1995): "Calidad de los libros de textos de editoriales privadas", en *Cero en conducta* no. 40-41, pp. 63-75, México.

Observatorio Ciudadano de La Educación (1999): "La renovación de los libros de texto", en *La Jornada*, 11 de junio de 1999, México.

Ramírez, R. (1964): "La enseñanza de la gramática", en *Cero en conducta* no. 42-43, pp. 32-40, México, 1996.

Rodríguez, P., Estrada, L., Valenzuela, N. y Hernández, A. (1996): "La opinión de los maestros sobre los libros de texto gratuitos: tendencias y consensos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* no. 1, Vol. XXVI, pp. 13-57, México.

Rojas, A. M. (1996): "Acerca de los buenos libros de texto", en *Básica* no. 14, pp. 21-26, México.

Sastre, V. (1994): "La lectura y la escritura en los libros de texto gratuitos" en *Revista Mexicana de Pedagogía* no. 18, pp. 13-20. México.

Schiefelben, E. y Farrés, P. (1991): "Evaluación formativa de libros de texto de educación primaria", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXI, no. 2, pp. 63-87, México.

Seda, I. (1996): "Lengua escrita: evolución teórica desde Piaget", en *Pedagogía*, Vol. 11, no. 6, pp. 4-13, México.

Vargas García, M. A. (1996a): "Los libros de texto para la enseñanza de la lengua: quinto y sexto grados", en *Cero en conducta* no. 42-43, México.

Vargas García, M. A. (1996b): "Características técnico-pedagógicas de libros de texto para la enseñanza del español", México, SEP-CONACYT, (en prensa).

Vargas García, M. A. (1996c): "La evaluación cuantitativa en la asignatura de Español, análisis de contenido de instrumentos", México, SEP-CONACYT (En prensa).

Vernón, S. (1996): "Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial", en *Básica* no. 9, pp. 63-70, México.

Villarreal, A. (2002): "Preven más estados regresar educación", *Reforma*, 7 de enero de 2002, México.

Zamudio, C. (1996): "Adquirir y enseñar lengua: dos nociones para reformular en la escuela", en *Básica* no. 9, pp. 55-62, México.

APÉNDICES

A. Modelos de análisis para libros de textos

*Modelo de Vargas García*³⁸

- I. Aspectos generales
 - 1) Título
 - 2) Ubicación
 - 3) Extensión
 - 4) Secuencia
 - 5) Relación con otras partes del libro

- II. Contenidos
 - 1) Área
 - 2) Tratamiento de la información
 - 3) Pertenencia al programa de estudios
 - 4) Relaciones con otros contenidos

- III. Textos
 - 1) Cantidad de textos involucrados
 - 2) Ubicación
 - 3) Tipo/función
 - 4) Origen
 - 5) Adaptación
 - 6) Completud
 - 7) Extensión

³⁸ Vargas García, M. A., "Características técnico-pedagógicas de libros de texto para la enseñanza del español", SEP-CONACYT (en prensa), México, 1996.

IV. Actividades

- 1) Número de actividades
- 2) Numero de actividades de producción oral o escrita
- 3) Estrategia
- 4) Actividades previas
- 5) Tipo de producción (oral, escrita, gráfica)
- 6) Tipo de texto solicitado
- 7) Soporte material del texto

V. Evaluación

- 1) Revisión
- 2) Corrección
- 3) Comparación

*Modelo de Schiefelbein y Farrés*³⁹

- I. Aprovechamiento del tiempo
 - 1) El tiempo supuesto para el desarrollo de los contenidos.

- II. El maestro
 - 2) Los conocimientos previos que se supone el maestro domina.
 - 3) ¿Facilita el trabajo del maestro?
 - 4) ¿Es una guía que permite al maestro innovar, sugerir, experimentar?
 - 5) ¿El libro incluye espacios en blanco para que el maestro opine, sugiera, invente?

- III. Condiciones de trabajo
 - 6) Las condiciones implícitas para que el maestro prepare y use el texto (espacio, material didáctico, etc.).

- IV. Estructura y organización
 - 7) ¿Presenta objetivos claros y precisos?
 - 8) ¿Presenta una estructura organizada por unidades o módulos?
 - 9) ¿Los contenidos se pueden identificar claramente?
 - 10) Los diversos tipos de actividades que se sugieren que el alumno desarrolle.
 - 11) ¿Existe una relación entre el libro del maestro y el del alumno?
 - 12) ¿Los contenidos y ejemplos que incluye tienen relación con la vida?
 - 13) ¿La secuencia que presenta es gradual y va de lo simple a lo complejo?
 - 14) ¿Posibilita la adecuación de contenidos al entorno regional o local?
 - 15) ¿Las instrucciones que presenta son claras y detalladas?
 - 16) ¿El diseño gráfico y las imágenes que presenta son adecuadas?
 - 17) ¿Discrimina contra géneros o grupos?
 - 18) ¿El texto es el único apoyo o sugiere otros?
 - 19) ¿Es un texto que pueda ser usado con varios grados a la vez?
 - 20) ¿Fomenta el trabajo por rincones?

³⁹ Schiefelbein, Ernesto y Farrés Pilar; "Evaluación formativa de libros de texto de educación primaria" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXI, No. 2; 63-87, México 1991.

V. Proceso de aprendizaje

- 21) ¿Las actividades que presenta el libro de texto obligan al alumno a pensar?
- 22) ¿El texto favorece la toma de decisiones por parte de los alumnos?
- 23) ¿Las actividades que presenta fomentan la creatividad y originalidad?
- 24) ¿El libro desarrolla en el alumno el juicio crítico por el tipo de actividades que sugiere?
- 25) ¿El libro ofrece al alumno un método para conocer?
- 26) ¿Obliga al alumno a escribir?
- 27) ¿El libro del alumno lo puede manejar él sin la presencia del maestro?
- 28) ¿Estimula el trabajo individual y grupal?
- 29) Obliga a la participación de la comunidad?

VI. Evaluación del aprendizaje

- 30) ¿Permite llevar a cabo un proceso de evaluación permanente, formativa, para retroalimentar el proceso educativo?
- 31) ¿Contribuye a que el maestro reflexione sobre su práctica docente para trabajar mejor?

Modelo de Rodríguez, Estrada, Valenzuela y Hernández⁴⁰

I. Contenido

- 1) Adecuación al contenido programático del grado.
- 2) Adecuación a la edad del niño.
- 3) Adecuación al contexto sociocultural del niño.
- 4) Inclusión de contenidos para el desarrollo valoral.

II. Lenguaje

- 5) Adecuación del vocabulario a la edad del niño.
- 6) Adecuación del vocabulario al contexto sociocultural del niño.
- 7) Sintaxis ordenada y clara.

III. Aspectos pedagógicos

- 8) Articulación entre objetivos, contenidos y actividades.
- 9) Promoción de un pensamiento crítico
- 10) Promoción de la creatividad.
- 11) Inclusión de ejercicios para el desarrollo de las operaciones mentales.
- 12) Inclusión de ejercicios amenos y divertidos para los niños.

IV. Aspectos técnicos

- 13) Organización interna (paginado, títulos, índice, anexos, etc.).
- 14) Apariencia estética.
- 15) Durabilidad del material (cubierta y papel).
- 16) Inclusión adecuada de ilustraciones, gráficas, fotografías, etc.

NOTA.- Cada uno de los rubros anteriores puede calificarse con un valor entre 1 y 4 (1, Muy bueno, 2, Bueno; 3, Malo; 4, Muy malo).

⁴⁰ Rodríguez, Pedro Gerardo, Estrada, Laura, Valenzuela, Nora Guadalupe, Hernández, Adriana; "La opinión de los maestros sobre los libros de texto gratuitos: tendencias y consensos" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXI, No. 2; 63-87, México 1996

Modelo de Mendoza, Pérez y Mayorga⁴¹

I. Contenidos

1) Cantidad

- Suficiente (es posible estudiar los temas durante el ciclo escolar)
- Excesiva (el ciclo escolar no es suficiente para estudiar los temas)
- Insuficiente (es posible estudiar más temas durante el ciclo escolar)

2) Tratamiento

- Suficiente (se explican los conceptos básicos de los temas)
- Excesivo (contiene conceptos no necesarios para comprender los temas)
- Insuficiente (no se explican los conceptos básicos de los temas)

II. Actividades

3) Pertinencia

- Adecuadas (favorecen el aprendizaje)
- Poco adecuadas (favorecen poco el aprendizaje)
- Inapropiadas (no favorecen el aprendizaje)

4) Factibilidad

- Viables (los niños las llevan a cabo con facilidad)
- Difíciles (los niños tienen problemas para efectuarlas)
- Irrealizables (los niños no pueden llevarlas a cabo)

5) Presentación

- Interesante (son atractivas para los niños)
- Poco interesantes (son poco atractivas para los niños)
- Irrelevantes (no motivan a los niños)

⁴¹ Mendoza, Emma, Pérez, Leticia y Mayorga, Vicente; "Opiniones de maestros sobre los textos gratuitos: Español y Matemáticas" en *Cero en conducta*, Año 10, No. 40-41; 41-60, México 1995

III. Ilustración

6) Función pedagógica

- Un apoyo (las imágenes se relacionan con el tema)
- Un elemento secundario (las imágenes tienen poca relación con el tema)
- Un elemento innecesario (las imágenes no tienen relación con el tema)

IV. Lenguaje

7) Pertinencia

- Adecuado (se emplean palabras que los niños comprenden)
- Poco adecuado (se emplean algunas palabras que los niños no comprenden)
- Inadecuado (se emplean muchas palabras poco comprensibles)

*Modelo de Richaudeau*⁴²

I. Contenido

1) Ángulo socio cultural e ideológico

- Indicadores rápidos
 - Lugar y fecha de publicación
 - Autores citados
 - Ilustraciones (razas representadas, zonas geográficas, etc.)
 - Ejemplos (culturas, sociedades, grupos sociales)
- Análisis cuantitativo
 - Personajes (reales-imaginarios, sexo, edad, raza, nacionalidad, condición)
 - Marcos espacio-temporales (contexto geográfico, medio de referencia, época de referencia, medio tecnológico y objetos cotidianos)
 - Contexto social (representación del trabajo, categorías socio profesionales, composición familiar, tipo de casa habitación)
 - Situaciones y temas (vida cotidiana, situaciones excepcionales)
- Análisis cualitativo
 - Justicia y autenticidad (distorsión y perspectiva de la realidad)
 - Medida (elección y tratamiento de las situaciones)

2) Ángulo científico

- Indicadores rápidos
 - Fecha de la primera publicación
 - Bibliografía y fuentes citadas
 - Presentación de fuentes originales
 - Ilustración y esquemas (precisión y calidad)
 - Uso de términos técnicos
 - Tabla de materias e índice
- Análisis cuantitativo
 - Requiere del concurso de los especialistas adecuados
- Análisis cualitativo
 - Requiere del concurso de los especialistas adecuados

⁴² Richaudeau, Francois; "Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica", SECAB-CERLAC-UNESCO, Bogotá-París, 1981; 267-280

3) Ángulo pedagógico

- Indicadores rápidos
 - Prólogo (presentación de objetivos generales o específicos, forma, justificación, prerrequisitos)
 - Índice de materias (temático, lógico, cronológico o institucional)
- Análisis cuantitativo
 - Número de páginas y porcentaje de ellas dedicado a cada aspecto de la materia
 - Número de lecciones, anexos, ejercicios, etc.
 - Número de páginas en relación con las horas de trabajo
 - Número de objetivos y porcentaje de estos por cada aspecto de la materia
- Análisis cualitativo
 - Correspondencia de los objetivos y contenidos con el programa de estudio
 - Correspondencia entre los objetivos explicitados y la orientación real del libro
 - Correspondencia entre contenidos y los objetivos generales de la educación

II. Comunicación

1) Sentido

- Unidireccional o bidireccional

2) Formas del mensaje

- Indicadores rápidos
 - Escrito (textos)
 - Analógico (dibujos y fotografías)
 - Lógico (mapas, diagramas, gráficas, esquemas, etc.)
- Análisis cualitativo
 - Adecuación de las ilustraciones a la disciplina
 - Integración con el texto
 - Función (comprensión, motivación)
 - Adecuación a la edad del alumno

3) Legibilidad

- Análisis cuantitativo
 - Tamaño de la letra
 - Largo de la línea
 - Separación de masas de texto (párrafos)
 - Jerarquización de los textos (número de tipografías, procedimientos de separación, colores, etc.)
 - Títulos, subtítulos y variación tipográfica
- Análisis cualitativo
 - Vocabulario
 - Sintaxis
 - Estilo

4) Densidad de la información

- Análisis cualitativo
 - Redundancia
 - Repetición de términos idénticos
 - Procedimientos rapsódicos (repetición de varios puntos)
 - Duplicación (uso de dos canales o dos códigos)
 - Amplificación de la redacción
 - Variación y llamada (resúmenes, preguntas, etc.)

III. Método

1) Organización

- Análisis cualitativo
 - Estructura
 - Forma de exposición (organización vs. intenciones, pedagogía subyacente, etc.)
 - Organización interna de las secuencias (capítulos, lecciones, ejercicios)

2) Utilización

- Análisis cualitativo
 - Repartición de tiempos para el aprendizaje
 - Estructura, interacción y modalidades de trabajo (maestro-alumno, grupal, individual)
 - Repartición de tareas (quién decide, cómo)
 - Comportamientos pedidos (memorizar, comentar, etcétera)

3) Adaptabilidad

- Análisis cualitativo
 - Obligaciones materiales (qué recursos materiales exige)
 - Obligaciones metodológicas para el maestro (que conocimientos exige del maestro, flexibilidad para escoger objetivos, secuencias, etc.)
 - Obligaciones pedagógicas para el alumnos (variedad de ejercicios, graduación, flexibilidad en el uso)

IV. Objeto material

1) Solidez y resistencia

2) Manejabilidad y factibilidad

3) Costo

Pautas para el análisis de materiales curriculares de Gimeno Sacristán⁴³

I. Orientaciones básicas

- 1) ¿Quién lo elabora?
- 2) ¿Se ha sometido a experimentación?
- 3) ¿Se incluye una declaración explícita de las orientaciones pedagógicas, psicológicas, etc.?
- 4) ¿Cuántos años puede ser aprovechado por los alumnos?
- 5) ¿Apela al uso de otros materiales variados, a medios de información distintos al propio texto?
- 6) ¿Cuál es su extensión?
- 7) ¿Se incluyen espacios para que el alumno escriba o dibuje? ¿Se justifica?
- 8) ¿Son adecuados al alumno?

II. Contenidos

- 1) ¿Cuáles son las concepciones subyacentes a la selección de contenidos?
- 2) ¿Cubre los aspectos relevantes de la disciplina?
- 3) ¿Presenta informaciones generales o fragmentadas?
- 4) ¿Existe relación entre los contenidos con problemas prácticos, sociales, personales, etc.?
- 5) ¿Se encuentran claramente diferenciados los componentes básicos de los elementos de desarrollo?
- 6) ¿Qué relaciones interdisciplinares guardan los contenidos?
- 7) ¿A qué criterios obedece la secuenciación de los contenidos?
- 8) ¿Contempla las diferencias culturales entre distintos grupos?
- 9) Valores implícitos, prejuicios, estereotipos (culturales, raciales, religiosos, etcétera).

⁴³ Gimeno Sacristán, José; "Pautas básicas para el análisis de materiales curriculares" en *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid 1988; 193-195

III. Estructuración pedagógica

1) Tareas del profesor

- ¿Qué papel profesional otorga al profesor?, ¿Qué tareas le exige?
- ¿En que medida permite que el profesor adapte las estrategias didácticas a su alumnos?
- Extensión de la programación que permite abarcar el material (ciclo, anual, trimestral, etc.)
- Relación entre las tareas que exige del profesor y el tiempo de trabajo del mismo.

2) Tareas del alumno

- Tipos de objetivos cubiertos (conocimientos, destrezas, valores, actitudes, hábitos, etc.)
- Tipo y diversidad de tareas que exige de los alumnos (observar, manipular, leer, tomar notas, dar posiciones personales, buscar respuestas fuera y dentro del propio material, idear o imaginar, despertar interrogantes, planear, organizar, realizar modelos, experimentar, discutir, cooperar, evaluar, ordenar información, etcétera).

*Modelo de Parcerisa*⁴⁴

I. Ambito descriptivo

- 1) Intenciones y ámbito de aplicación
- 2) Componentes
- 3) Tipo de material
 - Según la función (informativo, de propuesta de actividades, de lectura, mixto)
 - Según las características de uso (fungible, no fungible)
 - Según el material complementario (con material complementario independiente para el profesorado o sin él)
- 4) Lengua del material
- 5) Organización didáctica (apartados o unidades en que se divide el material)
- 6) Materiales complementarios necesarios

II. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas

- 1) Objetivos
- 2) Contenidos
 - Tipos de contenidos
 - Correspondencia de los contenidos con los objetivos especificados en el propio material
 - Grado de interrelación entre los contenidos al interior del libro
 - Validez y actualidad de los contenidos
 - Adecuación de los contenidos al programa de estudios
- 3) Actividades en función de los objetivos y contenidos (Existencia de relación entre las actividades, los objetivos y contenidos, existencia de actividades adecuadas para la enseñanza aprendizaje de cada objetivo y contenido)
- 4) Estrategias de evaluación

⁴⁴ Parcerisa, Artur, "Criterios para el análisis de materiales curriculares. Propuesta de un modelo" en *Materiales curriculares, cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, Graó, Barcelona 1996; 79-96.

III. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje

1) Materiales informativos o de consulta

- Adecuación del nivel lingüístico del alumnos
- Densidad informativa
- Carácter dogmático/carácter abierto del material

2) Materiales con propuesta de actividades

- Secuencia de actividades de enseñanza aprendizaje
- Carácter individual o colectivo de las actividades propuestas
- Criterios de organización del aula
 - Organización del espacio
 - Organización del tiempo
 - Formas de agrupamiento del alumnado
- Propuestas de evaluación
 - Evaluación inicial
 - Evaluación formativa
 - Evaluación sumativa

3) Materiales de lectura

- Estructura
 - Equilibrio entre textos conocidos y desconocidos para los alumnos
 - Existencia de un hilo conductor a lo largo de todo el material
 - Uso de marcas tipográficas, indicadores y palabras clave
 - Existencia de introducciones y resúmenes
 - Longitud de los textos
- Léxico
 - Dificultades léxicas
 - Cantidad de dificultades léxicas
- Sugerencias de actividades
 - Carácter unificado y diversificado de las actividades
 - Existencia de actividades de lectura guiada por el profesorado y de prácticas de lectura independiente.
 - Presencia en la secuencia de los siguientes tipos de actividades (para antes de la lectura, para realizar durante la lectura, para después de la lectura)

IV. Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad

- 1) Presencia del concepto de atención a la diversidad en las propuestas de actividades
 - Optatividad de las actividades
 - Adaptabilidad de las actividades
 - Variedad de las actividades
- 2) Presencia del concepto de atención a la diversidad en las propuestas de evaluación

V. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales

- 1) Diseño y maquetación
 - Formato y encuadernación
 - Maquetación
 - Legibilidad tipográfica
 - Ilustraciones y tipo de impresión
- 2) Otros aspectos

B. Instrumentos

Instrumento de recolección de datos relacionados con las características generales de los libros

Datos de identificación:

Autor: _____

Título: _____

Editorial: _____

Lugar de edición: _____

Número de edición: _____

Características generales:

- 1) Ambito de aplicación
 - a) Material básico
 - b) Material complementario
 - c) Otro

- 2) Materiales asociados
 - a) Libro de lecturas
 - b) Libros de ejercicios
 - c) Manual para el maestro
 - d) Otro

- 3) Función pedagógica
 - a) Estructuración didáctica
 - b) Presentación de información
 - c) Motivación
 - d) Otra

4) Forma de uso

- a) Individual
- b) Colectiva

Organización didáctica: _____

Observaciones: _____

Instrumento de recolección de datos relacionados con las características didácticas de los ejercicios

	Categorías		Valores ⁴⁵
Datos de identificación	Grado		<ul style="list-style-type: none"> • 1 a 6 (según el grado)
	Bloque		<ul style="list-style-type: none"> • 1 a 8 (según corresponda)
	Lección		<ul style="list-style-type: none"> • 01 a 99 (consecutivo)
	Ejercicio		<ul style="list-style-type: none"> • 001 a 999 (consecutivo)
	Núm. de página		<ul style="list-style-type: none"> • 001 a 999 (el que corresponda al inicio del ejercicio)
	Título		<ul style="list-style-type: none"> • Transcribir tal como aparece escrito
Objetivos	Explicitación		<ul style="list-style-type: none"> • Al inicio del libro • Al inicio del bloque • Al inicio de la lección • Al inicio del ejercicio • No explícitos
	Contenido		<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos • Habilidades • Ambos • Otros
	Nivel de individualización		<ul style="list-style-type: none"> • Generales • Diferenciados • Otro

⁴⁵ Cada una de las categorías puede asumir varios valores a menos que se especifique lo contrario.

Contenidos	Contenidos		<ul style="list-style-type: none"> • Transcribir el o los contenidos tal como aparecen en el programa de estudios correspondiente
	Área de conocimiento		<ul style="list-style-type: none"> • Ortografía • Gramática • Trabajo con los aspectos formales de los textos. • Trabajo con el contenido de los textos • Aspectos sociales de la lengua • Otros contenidos
	Tipo de contenido		<ul style="list-style-type: none"> • Lingüístico • Extralingüístico • Otro
	Tipo de textos involucrados	Según su estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Con estructura⁴⁶ <ul style="list-style-type: none"> • Continuo • Discontinuo • Oraciones y palabras sueltas • No hay datos
		Según su función (sólo para textos continuos)	<ul style="list-style-type: none"> • Literario • No literario (informativos de todo tipo, expositivos, descriptivos, etcétera)
		Según su lenguaje (sólo para textos literarios)	<ul style="list-style-type: none"> • Prosa • Verso • Otro • No hay datos
		Variedad textual	<ul style="list-style-type: none"> • (ver página 150)
	Forma de organización		<ul style="list-style-type: none"> • Alrededor de una situación comunicativa • Alrededor de un tipo de texto • Alrededor del contenido de un texto • Alrededor de un contenido disciplinar • Otro
Pertenencia al programa de estudios		<ul style="list-style-type: none"> • Sí • No 	
Eje programático		<ul style="list-style-type: none"> • Lengua oral • Lengua escrita • Recreación literaria • Reflexión sobre la lengua • Ninguno 	

⁴⁶ Entenderemos por textos con estructura a aquellos que se organizan de acuerdo con las características formales de algún tipo de texto convencional (cuento, poema, artículo de divulgación, nota periodística, etcétera). Se excluyen oraciones y palabras sueltas.

Actividades	General	Número de actividades de aplicación	<ul style="list-style-type: none"> • 01 a 99 (consecutivo)
		Forma de expresión	<ul style="list-style-type: none"> • Oral • Escrita • Ninguna
		Estrategia	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Pareja • Equipo • Grupal • No especificado
	Actividades de expresión oral	Tipo de discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar • Exponer • Entrevistar • Contestar preguntas • Otro
		Interlocutores	<ul style="list-style-type: none"> • Interior del grupo • Comunidad escolar • Fuera de la escuela • Otro
	Actividades de comprensión lectora	Ubicación del texto	<ul style="list-style-type: none"> • En las páginas del libro <ul style="list-style-type: none"> • Al inicio de la lección • Al interior de la lección • Otras partes del libro • En otro material de lectura <ul style="list-style-type: none"> • Libro de lecturas • Rincón de lectura • Otro
		Origen del texto (sólo para textos incluidos en las páginas del libro)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborado ex profeso • Libro publicado • Publicación periódica • Otro • No hay datos
	Actividades de expresión escrita	Modalidad de la expresión escrita solicitada	<ul style="list-style-type: none"> • Texto con estructura <ul style="list-style-type: none"> • Continuo • Discontinuo • Ejercicios <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta a preguntas • Oraciones y palabras sueltas • Otro
		Tipo de texto solicitado	<ul style="list-style-type: none"> • (ver página 151)
		Soporte	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto • Cuaderno • Hoja suelta • Pizarrón • Otro • No especificado
		Destinatario	<ul style="list-style-type: none"> • Interior del grupo • Comunidad escolar • Fuera de la escuela • Otro

Recursos didácticos adicionales	Tipo de recursos solicitados		<ul style="list-style-type: none"> • Bibliográficos • Hemerográficos • Gráficos (carteles, anuncios) • Audiovisuales • Informáticos • Otros • Ninguno
Organización escolar	Espacios físicos		<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca • Auditorio • Patio • Otro • Ninguno
Evaluación	Estrategia		<ul style="list-style-type: none"> • Revisión • Corrección • Comparación • Ninguno
	Responsables		<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Colectiva <ul style="list-style-type: none"> • Parejas • Equipo • Grupal • Otro

Variedad de los textos involucrados en los ejercicios

- Cuento
- Poema
- Refrán
- Adivinanza
- Fábula
- Guión de teatro
- Crónica
- Historieta
- Canción
- Leyenda
- Chiste
- Trabalenguas
- Acróstico
- Palíndromo
- Novela
- Informativo (artículo de divulgación)
- Nota periodística
- Definición de diccionario
- Documento legal (acta, contrato, etc.)
- Instructivo
- Carta familiar
- Recado
- Biografía
- Receta de cocina
- Guión de radio
- Tarjeta postal
- Carta formal
- Invitación
- Reglamento
- Ficha bibliográfica
- Ficha de trabajo
- Aviso clasificado
- Mapa o plano
- Crucigrama
- Esquema
- Tabla
- Propaganda o publicidad
- Formato de solicitud
- Juego de mesa
- Gráfica
- Otro
- No hay datos

Variedad de los textos solicitados en las actividades de expresión escrita

- Informativo (artículo de divulgación)
- Cuento
- Nota periodística
- Crónica
- Carta familiar
- Instructivo
- Carta formal
- Recado
- Ficha de trabajo
- Guión de teatro
- Historieta
- Leyenda
- Entrevista
- Receta de cocina
- Poema
- Ficha bibliográfica
- Fábula
- Adivinanza
- Guión de radio
- Refrán
- Telegrama
- Documento legal (contratos, actas, etc.)
- Reglamento
- Receta médica
- Definición de diccionario
- Copla
- Trabalenguas
- Guión de entrevista
- Crucigrama
- Esquema
- Mapas
- Cartel
- Aviso clasificado
- Tabla
- Índice
- Publicidad o propaganda
- Otro
- No especificado

C. Secuencias didácticas

Secuencia 1.- Índice - Libro de Texto Gratuito (continuación)

Secuencia 2.- Índice - Noriega

Secuencia 3.- Lección 2 - Libro de texto gratuito

Secuencia 3.- Lección 2 - Libro de texto gratuito (continuación)

Secuencia 3.- Lección 2 - Libro de texto gratuito (continuación)

Secuencia 4.- Lección 32 - Noriega

Secuencia 4.- Lección 32 - Noriega (continuación)

Secuencia 4.- Lección 32 - Noriega (continuación)

Secuencia 5.- Entrevista - Libro de texto gratuito

Secuencia 6.- Entrevista - Noriega

Secuencia 7.- El cuento - Libro de texto gratuito

Secuencia 8.- El cuento - Noriega

Secuencia 9.- Los textos informativos - Libro de texto gratuito

Secuencia 9.- Los textos informativos - Libro de texto gratuito (continuación)

Secuencia 10.- Los textos informativos - Noriega

Secuencia 11.- Los textos periodísticos - Libro de texto gratuito

Secuencia 11.- Los textos periodísticos - Libro de texto gratuito (continuación)

Secuencia 12.- Los textos periodísticos - Noriega

Secuencia 12.- Los textos periodísticos - Noriega (continuación)

