El libro de lenguaje del cuarto grado en Chile y Cuba

The Spanish Language textbook in Chile and Cuba

M. Sc. Jorge Marcelo Ayzum Echeverría

marceloayzum@gmail.com

Escuela Básica Cinco de Gorbea – Chile

El autor es profesor de educación general básica de Chile, Licenciado en Educación y Magíster en Educación con mención en evaluación educacional. Es docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación y además, desempeñó el cargo de Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica en la escuela básica Cinco de la ciudad de Gorbea. Ha publicado un artículo sobre la autoevaluación docente como un requisito esencial para mejorar la praxis docente al interior del aula el cual está publicado en la revista Diálogos Educativos de la UMCE (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) de la ciudad de Santiago de Chile.

RESUMEN

El artículo presenta una descripción y análisis del contenido de los textos escolares de la asignatura Lenguaje y Comunicación (Español en Cuba) en torno a las actividades que deberían abordar para que se produzca un aprendizaje desarrollador. Se llevó a cabo un estudio comparativo sobre los textos escolares del cuarto grado de primaria tanto de Chile como de Cuba en donde se evaluaron los componentes de los mismos en relación a ciertos criterios esenciales que debe reunir cualquier recurso de aprendizaje para producir el impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Sobre la base de los hallazgos tras la valoración realizada a los textos escolares se establecieron conclusiones y recomendaciones para así poder seleccionar o mejorar el texto escolar y por ende, elaborar las actividades en correspondencia con los criterios de evaluación asumidos.

Palabras clave: diseño curricular, calidad del aprendizaje, texto escolar.

ABSTRACT

The paper presents a description and analysis of the content of textbook of Language and Communication (Spanish in Cuba) considering the indispensable tasks for fostering a developmental learning. A comparative analysis of fourth year Cuban and Chilean textbook contents was carried following certain criteria that normally promote good learning practices. Once the textbooks were compared, the findings suggest that school textbooks should be selected on the basis of the criteria taken as reference, in the meantime, such criteria may lead teacher to design complementary tasks.

Keywords: curricular design, quality of learning, textbooks.

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, septiembre-diciembre 2015, 11 (3), 82-92

En el sistema educativo de Chile y de Cuba el texto de estudio del estudiante es y ha sido un recurso pedagógico de masivo uso por parte de los maestros de las diversas asignaturas del currículum escolar. En cierto modo se ha producido una suerte de único medio de enseñanza ya que, si el profesional de la educación no tiene en su poder el texto de estudio del alumno no puede realizar sus clases puesto que no posee las actividades de aprendizaje que deben desarrollar y aprender los educandos. Lo que a su vez, le impide al propio maestro otras tareas que respondan al objetivo de aprendizaje que ha estado trabajando. Frecuentemente el maestro asume que el texto en cuestión es la única fuente de actividades focalizadas y pertinentes al objetivo planteado. Se debe considerar además, que los textos escolares son diseñados y editados ya sea, por el propio Ministerio de Educación de cada país o bien, por empresas editoras extranjeras o nacionales que tienen la misión de elaborarlos de acuerdo a ciertos criterios curriculares que cada gobierno solicita de forma anticipada. Por tanto prevalece el criterio de que el libro es el único recurso pedagógico que se puede usar para dar cumplimiento al currículum escolar plasmado en los programas de estudio respectivos. Por consiguiente parece no existir una autonomía profesional del maestro para evaluar y decidir si el texto escolar en cuestión responde a ciertos criterios básicos que permitan al estudiante un buen aprendizaje apropiado a su edad, contexto, saberes previos, intereses y motivaciones personales y que sea un aporte positivo a su crecimiento personal.

Como el texto escolar no es diseñado por el propio agente de la enseñanza, es decir, el maestro, este a su vez confía plenamente en que las orientaciones didácticas, las actividades, los textos seleccionados, las actividades de evaluación, etc. están bien elaboradas y por ende responden fielmente al currículum escolar del nivel respectivo. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que las empresas editoras no conocen la realidad o el contexto particular de los estudiantes puesto que el contenido de los libros los redactan tomando en consideración a un estudiante “ideal” que, en muchas ocasiones posee un acervo cultural elevado, apoyo familiar y una buena estimulación desde el hogar.

Independientemente de la génesis de donde proviene el texto del estudiante el maestro debe tener la capacidad y la responsabilidad profesional de evaluar su contenido teniendo como principal referente el currículum prescrito es decir, si las actividades implicadas en el texto se relacionan con los objetivos de aprendizajes del programa de estudio, si son suficientes y si responden a ciertos criterios de calidad que garanticen aprendizajes reales.

Este artículo incursiona en la evaluación comparativa que se realiza a dos textos escolares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (en Cuba Español) de 4º grado de la escuela primaria de Chile y Cuba. Se pretende esclarecer si este recurso pedagógico cumple con ciertos criterios para producir aprendizajes de calidad en los estudiantes en correspondencia con el marco curricular vigente de cada país. Con los hallazgos de la evaluación de los textos escolares se pretende sugerir orientaciones para que cada docente pueda evaluar no solo los textos escolares que entrega el Ministerio de Educación respectivo sino otros que pretenda utilizar.

El proceso de evaluación a priori de los recursos pedagógicos que usa el maestro para generar aprendizajes no se da en la práctica puesto que se tiende a pensar que las editoriales elaboran dichos

recursos en concomitancia con la normativa curricular y que por lo tanto, son las correctas y están libres de cualquier error. Es aquí donde la labor de profesores es de vital importancia, ya que es él quien conoce la realidad cognitiva, emocional y de contexto de sus estudiantes y es quien además, posee el conocimiento de la disciplina que enseña por lo que es el más idóneo y capacitado para realizar evaluaciones de la calidad de los textos escolares o decidir por consiguiente si son apropiados para los estudiantes.

Métodos.

El estudio partió del examen del marco teórico conceptual subyacente en el currículo escolar de uno y otro país, y los respectivos programas de estudios correspondientes al cuarto grado. Se procuró en primerísimo lugar tener en cuenta los principios asumidos en la selección y tratamiento didáctico de los contenidos.

Para llevar a cabo un buen proceso de evaluación de los textos escolares fue preciso buscar bibliografía referida a los indicadores o criterios de calidad que deben requerir dichos recursos didácticos a la hora de generar aprendizajes satisfactorios. Por esa razón es que se acudió a la consulta de un experto en la materia quien ha realizado innumerables aportes a la educación en Chile y quien proveyó de un valioso material con el cual se procedió a la valoración de los textos de estudio de Chile y Cuba. De allí que el autor asumiera los criterios para evaluar y seleccionar recursos de aprendizajes que propone Schiefelbein (2001).

Para efectuar la comparación entre los libros de texto de español/lenguaje y comunicación se llevó a cabo una lectura pormenorizada de la estructura, de la gradación de las actividades, de la correspondencia entre los criterios preestablecidos y los elementos constitutivos de los textos en cuestión, de las habilidades y saberes que se propenden desarrollar, de las actividades de evaluación propuestas, del orden lógico de las actividades, del diagnóstico de saberes previos, entre otros elementos constitutivos.

Resultados y discusión

Para desarrollar un proceso de evaluación de los textos escolares que los estudiantes de cuarto grado de primaria de Chile y Cuba usan en las clases de Lenguaje y Comunicación se precisa de la habilidad e intención del propio docente de querer evaluar la calidad y pertinencia de las actividades que posee el material de enseñanza-aprendizaje a fin de velar que este cumpla con ciertas condiciones de orden curricular y de formato que garantice la comprensión y el correcto uso del texto tanto, por el estudiante como por el profesor.

En Chile los textos escolares son distribuidos gratuitamente a las escuelas municipales y subvencionadas que se comprometen a usarlos en las respectivas clases. Ya que, las escuelas también tienen la posibilidad de comprar sus propios textos de acuerdo a sus intereses puesto que, generalmente asumen que existen otras ofertas que superan en calidad al que entrega ; por tal razón, muchas veces se prefiere adquirirlos a través de fondos especiales a una editorial de prestigio como lo es el grupo Santillana. No obstante aunque las escuelas se acojan al uso de los textos del gobierno o de otra editorial privada los

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, septiembre-diciembre 2015, 11 (3), 82-92

docentes no llevan a cabo procesos de evaluación de los textos escolares para visualizar si reúnen ciertos criterios de calidad.

De acuerdo a lo anteriormente señalado es que se hace imperativo que exista un método o instrumento de evaluación de materiales de enseñanza a fin de procurar y asegurar la calidad de los mismos en pos de obtener mejores resultados de aprendizajes de los estudiantes. Además, el contenido o las tareas encomendadas en los textos escolares deben cumplir con las habilidades y los saberes explicitados en los programas de estudios vigentes para asegurar que los materiales o recursos de aprendizajes (textos escolares) se correspondan con las expectativas del Ministerio de Educación.

Los profesores de Lenguaje/español tienen una responsabilidad profesional de ser capaces de evaluar la pertinencia de usar o no un recurso de aprendizaje que en definitiva deba perseguir como propósito el de generar aprendizajes de calidad y de dar respuesta al currículum escolar. Como ya fue señalado en este estudio fueron asumidos los criterios de evaluación de Ernesto Schiefelbein (2001). Estos criterios se explican a continuación:

1. Considerar las características del que aprende: conocimientos previos, lenguaje, estilos de aprendizaje, motivación, perseverancia *usar* el conocimiento previo.

2. Vinculación con la familia: inexistente, aleatoria, considerada en el diseño de cada situación de aprendizaje. *La familia* participa sistemáticamente (inicial). Es decir, consignar una tarea o actividad que el estudiante realice con la familia.

3. Rol del alumno en el proceso: escuchar y anotar, pensar y escribir, comentar con otros y llegar a conclusiones (en grupo o solo) Trabajar en *grupo*, bien organizado, enriquece el aprendizaje.

4. Organización de las sesiones: común para todos (para alumno promedio) prefijadas, flexibles y con opciones (dentro de un marco). Las *opciones* permiten al alumno practicar su libertad. (actividades heterogéneas para dar respuesta a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizajes)

5. Rol del profesor: selecciona aprendizajes significativos, organiza situaciones de aprendizaje, facilita e informa. El *maestro*: evaluador formativo/sumativo y modelo a imitar. En cierto modo se está hablando de una enseñanza desarrolladora ya que, el profesor debe ser un mediador discreto y ofrecer a los estudiantes niveles de ayuda en aquellas tareas más complejas que están en el texto escolar.

6. Características de las actividades: conocer, hacer, interactuar, valorar o integrarlas en cada oportunidad. Incluir la vivencia de *valores* en la situación de aprendizaje. La tridimensionalidad (tres saberes y no solo priorizar instrucciones, conceptos o hechos factuales). En definitiva, propender al desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

7. Vincular con el *contexto*: ejemplos generales o del contexto; conocimiento que se aplica en realidad; pertinente o de interés para el alumno. Enseña para la vida, no para la escuela.

8. Evaluación: formativa o sumativa, autoevaluación personal o en grupo, aplicación en situación de laboratorio o en la realidad, énfasis en memorización o en uso del conocimiento. Evaluación de proceso o formativa por sobre la de producto. Procurar actividades evaluativas de consolidación o sistematización de lo aprendido, de cierta manera realizar un trabajo metacognitivo.

Lo anterior tiene como finalidad evaluar las tareas o actividades los textos escolares pero, a juicio del autor del artículo falta otro elemento no menos importante a la hora de evaluar un texto escolar, se refiere básicamente a los elementos de la *estructura del texto*, es decir, el título de la unidad programática, los contenidos y los objetivos de aprendizajes que aborda según lo establecido en el programa de estudio y por otra parte, el objetivo de aprendizaje específico de cada actividad que se explicita trabajar en clases.

Los criterios anteriormente mencionados y explicados deberían ser referentes para que el maestro o profesor, independientemente de la asignatura que dicte, pudiera evaluar la calidad y pertinencia de los recursos de aprendizajes que usa en sus clases. Dicha valoración debería efectuarse en correspondencia con el currículum prescrito el cual está resumido en los objetivo de aprendizajes de cada unidad programática. De ahí la relevancia de cuestionar y aportar ideas a los organismos que elaboran y distribuyen los textos escolares a fin de mejorar la calidad de los mismos con el principal propósito de elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Después de haber llevado a cabo una revisión de los dos textos escolares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de cuarto grado de primaria de Chile y Cuba y comparar las actividades y la estructura organizativa de los mismos se puede decir que ambos materiales de aprendizajes tienen fortalezas y debilidades que de alguna u otra forma inciden en que los estudiantes generen aprendizajes de calidad ya que, ello dependerá de la correcta orientación que dé la profesora y del orden y claridad de las diversas partes constitutivas del texto puesto que, si un texto carece del nombre de cada unidad, de los objetivos de aprendizaje que pretende alcanzar, de los saberes previos que tienen los alumnos sobre determinada temática, del objetivo específico de una actividad a desarrollar, etc., probablemente sea más difícil que el estudiantes desarrolle habilidades para la vida, es decir, hablar bien, comprender, escribir, opinar, crear, entre otras innumerables habilidades tan imprescindibles para enfrentar el mundo del mañana.

Al tomar el primer criterio de evaluación (*características del que aprende, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, motivación*) se constató que el libro de texto cubano no toma en consideración los saberes previos del estudiante en las actividades propuestas, las tareas propuestas aunque son las mismas para todos los estudiantes en el libro de texto tienen la potencialidad de ser motivadoras y de interés de los educandos puesto que se relacionan con sus vivencias. (La familia, el juego, la escuela, los héroes). Por su parte, el libro chileno contempla tareas de aprendizaje y preguntas para rescatar los saberes previos de los estudiantes en todas las unidades. Por otra parte, las tareas suelen tener un carácter homogéneo lo que dificulta que alcancen a dar respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Del mismo modo, contempla actividades poco motivadoras por

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, septiembre-diciembre 2015, 11 (3), 82-92

lo que no despiertan el interés de los estudiantes, en este sentido, la gran mayoría de los textos son muy formales y descontextualizados a la realidad del escolar chileno.

En relación con el segundo criterio (*vinculación y participación familiar*) se constató que en ninguno de los dos países se contempla en el libro de texto actividades para que el escolar las desarrolle con la participación de miembros de su familia.

Por su parte la evaluación del tercer criterio (*rol del alumno en el proceso, es decir, escuchar y anotar, pensar y escribir, comentar con otros y llegar a conclusiones*) se constató que en ambos textos escolares las actividades están diseñadas para que el aprendiz desarrolle las habilidades de escuchar, hablar, escribir y comprender. Pero en la realidad chilena existen muy pocas actividades para realizar de manera grupal.

En lo que respecta al cuarto criterio (*organización de las sesiones de manera flexibles y con opciones para que el alumno pueda practicar su libertad),* se puede afirmar que en ambos textos las actividades son comunes para todos los estudiantes sin ninguna variación u opciones para que el propio estudiante seleccione cuál quiere desarrollar. Por lo tanto, no existen actividades heterogéneas para atender a los ritmos, estilos e intereses variados y por ende a las necesidades educativas especiales.

En lo referido al quinto criterio el cual corresponde al *rol que cumple el profesor en cuanto a seleccionar aprendizajes significativos, organizar situaciones de aprendizaje, modelo a imitar, etc*., se puede decir que en el caso del texto escolar de Cuba el rol del profesor es más bien de tipo instructivo/mediador ya que, se deduce que es él quien entrega las orientaciones generales de cómo desarrollar las tareas. Hay que decir además que en ningún apartado del texto aparecen niveles de ayuda para los estudiantes que lo requieran si a pesar de la orientación de la maestra no comprenden lo que hay que realizar. Por su parte, en el texto de Chile se aprecia una enseñanza más bien de tipo constructivista y mediadora ya que, todas las tareas tienen una lógica que tiene como finalidad que el propio alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje. Partiendo de la base que se usa la estrategia lectora antes, durante y después. Además. Al término de cada unidad hay una evaluación formativa para sistematizar lo aprendido. Solo algunas actividades o tareas se desarrollan de manera grupal. ***E. g.*** Cuando tienen que dramatizar un texto.

En lo que respecta al sexto criterio evaluativo *(características de las actividades, es decir, conocer, hacer, interactuar, valorar o integrarlas en cada oportunidad e inclusión de la vivencia de valores en la situación de aprendizaje),* la tridimensionalidad (tres saberes y no solo priorizar instrucciones, conceptos o hechos factuales). En definitiva, propender al desarrollo de habilidades cognitivas superiores, se constató que las tareas presentes en el texto de Cuba pretenden desarrollar los tres saberes de los conocimientos pero, con mayor énfasis en el *conocer* ya que, la gran mayoría de las preguntas que se le hacen a los estudiantes después de haber leído un texto parten con el pronombre interrogativo ¿qué?

Existen actividades donde los estudiantes pueden interactuar como los es el hecho de dramatizar un texto. Algunas actividades incorporan el componente actitudinal haciendo preguntas sobre la actitud de los personajes lo cual pueden aplicar en su diario vivir al ser solidarios, respetuosos, honrados, valientes,

buenos ciudadanos, etc. Por otra parte, la habilidad de poder argumentar una posición determinada con respecto a cierto suceso, se puede extrapolar a la vida diaria ya que, en todo momento uno debe tener una postura personal frente a algún tema o situación. Además de lo anterior, se considera que la cantidad de tareas, actividades o preguntas que se hacen en torno a un texto son reducidas pudiendo sacarle más provecho al texto. Por ejemplo: trabajar más el vocabulario en contexto.

En lo que respecta al texto de Chile se puede decir que las tareas de aprendizaje pretenden desarrollar los tres saberes, pero con mayor énfasis en la extracción de información implícita, interpretación del lenguaje figurado, argumentar sobre lo leído (¿por qué?) y dar significado a palabras desconocidas según el contexto del texto. Solo algunas tareas integran el componente actitudinal como por ejemplo cuando un alumno debe referirse a la actitud de un personaje de una fábula.
Los textos son bastantes extensos y con muchas actividades que los estudiantes no alcanzan a desarrollar en una clase. De ahí la importancia de incorporar actividades opcionales para que el alumno pueda elegir y así, respetar sus intereses.

El séptimo criterio el cual estuvo relacionado con el hecho de *vincular con el contexto*, es decir, se toman ejemplos generales o del contexto; el conocimiento se aplica en la realidad; es pertinente o de interés para el estudiante. En este sentido se comprobó que el texto escolar de Cuba consigna tareas que lo logran sobre la base de situaciones hipotéticas, ya que, la gran mayoría de la tipología textual es de tipo literario, informativo y lírico. Dichas actividades son pertinentes a la edad puesto que hay narraciones fantásticas, relatos de animales, textos sobre próceres, chistes, trabalenguas, adivinanzas, poemas, etc. Por el contrario, se aprecian muy pocos textos no literarios auténticos tales como: instructivos, noticias, afiches, cartas, invitaciones, etc.

En el caso del texto de Chile se puede afirmar que las tareas no se relacionan con el contexto inmediato de los estudiantes ya que, son actividades homogéneas e idealistas para todos los estudiantes del territorio nacional independientemente de la geografía en que residen. Sin embargo, hay ciertos textos informativos que de alguna u otra forma son pertinentes ya que responden a hechos históricos acontecidos en el país. Por otro lado, las leyendas y mitos que aparecen en el texto escolar son pertinentes a la cultura chilena pero, no necesariamente responden al contexto sociocultural de los estudiantes.

Por último, el octavo criterio que está relacionado con la categoría *evaluación* permitió evaluar si el texto en cuestión contempla ciertas actividades evaluativas de corte formativa o sumativa, autoevaluación personal o en grupo, aplicación en situación de laboratorio o en la realidad, énfasis en memorización o en uso del conocimiento, etc., hay que decir que en el texto de Cuba no tiene una estructura organizativa prescrita, es decir, carece del nombre de cada unidad, no se explicitan los objetivos de aprendizaje a lograr después de haber trabajado las tareas, no hay evaluaciones formativas/sumativas, menos aún autoevaluaciones o preguntas que lleven al alumno a la realización de la metacognición. Sin embargo, las tareas están bien organizadas de acuerdo a las habilidades a desarrollar (lo oral, escrito, lectura).

En el texto de Lenguaje de Chile se aprecia que al término de cada unidad de contenido se le presenta al estudiante una actividad evaluativa sumativa/formativa individual que tiene como propósito

Transformación, ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, septiembre-diciembre 2015, 11 (3), 82-92

sistematizar lo aprendido en todas las actividades desarrolladas anteriormente. Dichas actividades incorporan las tres habilidades de la asignatura de lenguaje y comunicación: la parte oral, escrita y lectura. Más, los tres niveles de comprensión lectora (explícito, implícito, valorativo, manejo de la lengua). Lo que no se consigna en cada término de las tareas es la evaluación metacognitiva con preguntas que inciten al alumno a evaluar su propio aprendizaje (¿qué aprendí? ¿Para qué me servirá?) Existencia de un énfasis en el uso del conocimiento por sobre la memorización (Ej. Explica, ejemplifica, qué piensas tú, cambia el tiempo verbal de…, etc.).

En la mayoría de las actividades propuestas existe a lo menos una tarea que hay que realizar en grupo y en donde cada integrante debe autoevaluar su propio desempeño.

El autor del presente artículo agrega un octavo criterio evaluativo que está relacionado con el componente o estructura formal del contenido del libro de texto, es decir, que disponga de un orden lógico clarificador tanto, para el profesor como para el estudiante, que los componentes internos tengan una organización en correspondencia con lo estipulado en los Programas de Estudio. Por ende, después de haber evaluado la estructura formal de ambos textos hay que decir que en el caso de Cuba el texto carece de los siguientes elementos organizativos. No existe el nombre de la unidad de aprendizaje, no aparecen consignados los objetivos de aprendizajes a lograr con las actividades, no hay aclaraciones conceptuales para el estudiante a modo de glosario, no existe un apartado que tenga relación con el componente evaluativo.

Por su parte, el texto de Chile posee una estructura bastante organizada en donde se estipulan los nombre de cada unidad, los objetivos de aprendizajes que se lograrán, existen aclaraciones de conceptos a modo de glosario, al término de cada unidad hay actividades evaluativas para sistematizar lo aprendido (test, mapas conceptuales, cuadros, composiciones, etc.) Hay que decir que un elemento negativo es que el texto escolar no contempla actividades suficientes para consolidar los aprendizajes.

Conclusiones

Después de haber realizado el trabajo de análisis comparativo de los dos textos escolares de la asignatura de lenguaje y comunicación correspondiente al cuarto grado en Chile y Cuba se concluye que uno y otro texto tienen fortalezas y debilidades que se resumen en las siguientes ideas:

- Ambos textos carecen de tareas que inviten al apoderado/tutor a involucrarse más en las actividades académicas de sus hijos y así, ellos se sientan más motivados y apoyados. Por consiguiente suben su autoestima y la predisposición por aprender.

- Por otra parte, los dos textos en cuestión no incorporan actividades evaluativas de autorregulación del propio proceso de aprender, es decir, la metacognición la cual permite a los estudiantes poder ser cada vez más críticos, conscientes y autónomos de su propio proceso de aprendizaje.

- La mayoría de las tareas y/o actividades propuestas en los libros no se vinculan con las vivencias contextuales próximas de los estudiantes y que de alguna forma deben responder a los intereses, necesidades emocionales y cognitivas y del grupo etario al cual pertenecen. Entre más pertinentes sean las tareas al contexto inmediato de los educandos mayor es la probabilidad que los aprendizajes sean de calidad.

- El autor considera necesario seleccionar textos adecuados a los intereses de los estudiantes y en correspondencia con los saberes que se deben enseñar, es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes. Pero en los textos evaluados el estudiante no está del todo presente en las tareas que aparecen explícitas, solo en algunos textos se exponen preguntas de reflexión valorativa sobre todo cuando se le presentan a los estudiantes fábulas o textos informativos de denotado contenido valórico. Es preciso que en todas las tareas siempre esté presente una actividad con dichas características axiológicas.

Otro aspecto a relevar se refiere al hecho de que en las tareas consignadas en los textos escolares deben existir siempre actividades diferenciadas o niveles de ayuda para los estudiantes con necesidades educativas especiales ya sean, transitorias o permanentes. En este sentido cualquier tipo de material de aprendizaje debe contemplar actividades que den respuesta a la diversidad de estudiantes que existen en el aula.

La posibilidad de que el libro le ofrezca al estudiante oportunidades de elegir ciertas actividades a desarrollar le permite a este último poder temer la autonomía para discernir qué actividad desea desarrollar de acuerdo a sus intereses, gustos y/o potencialidades.

Como recomendación a ambos países se sugiere la consideración de los criterios de Ernesto Schiefelbein (2001) asumida en esta investigación para evaluar los nuevos proyectos de libros como vía para garantizar desde la propia concepción del libro un aprendizaje desarrollador centrado en las potencialidades y necesidades de los educandos que los conduzca a los más altos niveles de crecimiento alcanzable.

Hasta tanto sea posible la preparación, edición y distribución de nuevos libros escolares de lenguaje, los maestros, una vez conocidos los criterios de evaluación descritos, debería diseñar tareas complementarias que permitieran salvar las dificultades señaladas en uno y otro país. El autor es un maestro que siente que puede hacerlo, usted amigo lector seguramente también.

Recibido: octubre 2014
Aprobado: junio 2015

Bibliografía

Hernández, J. E. (2012). Criterios para la evaluación de la comprensión de textos como sistema de relaciones cognitivo-afectivas. *Transformación, 8*(2), 24-36.

Lenoir, Y., Lebrun, J., & Abdelkrim, H. (2012). Análisis de textos escolares: algunos fundamentos y desafíos a tener en cuenta. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5*(3), Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art01.pdf.

Mineduc. (2014). *Texto del estudiante Lenguaje y Comunicación 4º básico.* Santiago de Chile: Santillana del Pacífico S.A.

Ministerio de Educación de Chile . (2014). *Texto del estudiante Lenguaje y Comunicación 4º básico.* Santiago de Chile: Santillana del Pacífico S.A. .

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares de la Educación General Básica, División de Educación Básica.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación de cuarto año básico.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Cuba . (2001). *Programas cuarto grado.* Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación de Cuba. (1991). *Libro de Lectura Cuarto Grado.* Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación de Cuba. (1991). *Libro de Lectura Cuarto Grado.* Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

Schiefelbein, E. (1998). *Guías de aprendizaje para una escuela deseable.* Santiago de Chile: Unesco.

Schiefelbein, E. (2001). *Características del buen aprendizaje y cirterios para evaluarlo.* Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo.

Schiefelbein, E., & Schiefelbein, P. (2000). Determinantes de la calidad: ¿Qué falta mejorar? *Revista Perspectivas, 4*(1).

Schiefelbein, E., & Schiefelbein, P. (2000). Determinantes de la calidad: ¿Qué falta mejorar? *Revista Perspectivas, 4*(1).

Vockell, E. L. (2002). *Dealing with individual differences*. Recuperado el 2 de julio de 2014, de ehowcontributor: http://education.purduecal.edu/Vockell/EdPsyBook/.html)

Anexos

Anexo 1. Características del buen aprendizaje y criterios para evaluarlo
Ernesto Schiefelbein, CIDE, Julio 28, 2001.-
Dr. En Educación de la Universidad de Harvard. Estados Unidos de América.

Considerar las características del que aprende: conocimientos previos, lenguaje, estilos de aprendizaje, motivación, perseverancia USAR el conocimiento previo.

Vinculación con familia: inexistente, aleatoria, considerada en el diseño de cada situación de aprendizaje. La FAMILIA participa sistemáticamente (inicial)

Rol del alumno en el proceso: escuchar y anotar, pensar y escribir, comentar con otros y llegar a conclusiones (en grupo o solo) Trabajar en GRUPO, bien organizado, enriquece.

Organización de las sesiones: común para todos (para alumno promedio) prefijadas, flexibles y con opciones (dentro de un marco). OPCIONES permiten al alumno practicar su libertad

Rol del profesor: selecciona aprendizajes significativos, organiza situaciones de aprendizaje, facilita e... informa MAESTRO: evaluador formativo/sumativo y modelo a imitar

Características de las actividades: conocer, hacer, interactuar, valorar o integrarlas en cada oportunidad Incluir la vivencia de VALORES en la situación de aprendizaje (no sea solo instrucción A4)

Uso de la información: identificar fuentes, memorizar, capacidad de recuperar la adecuada y de procesarla. ESCRIBIR las conclusiones asegura que se pensó (se terminó de pensar cuando se escribió)

Vincular con CONTEXTO: ejemplos generales o del contexto; conocimiento se aplica en realidad; pertinente o de interés para el alumno. Enseñamos para la vida, no para la escuela.

Evaluación: formativa o sumativa, autoevaluación personal o en grupo, aplicación en situación de laboratorio o en la realidad, énfasis en memorización o en uso del conocimiento. Buena evaluación.

Currículo centrado en: conocimiento disponible, identificar preguntas pertinentes, aprendizaje de error o creación de nuevo conocimiento

Estilos de enseñanza: transferencia, problematizada (énfasis en preguntas), inductivo, deductivo, aplicado, intercambio.

Vinculación alumno-profesor: presencial, a distancia, programada, individual o en grupos, modelo o facilitador. Ambiente de aprendizaje: control, silencio, inmovilidad, movimientos, conversaciones, creatividad, interés, caos. (Vockell, 2002).

Materiales educativos diseñados para que: profesor cree situación de aprendizaje; alumnos sigan instrucciones y generen un aprendizaje interesante que el maestro puede adecuar; aseguren al menos logros mínimos cuando no se cuenta con profesor adecuado.

Nota: Los ocho primeros criterios (en el recuadro) permiten evaluar materiales de aprendizaje.