

Saber y evaluación de libros de *texto escolar*

una herramienta de reflexión y acción

Saber y evaluación de libros de *texto escolar*

una herramienta de reflexión y acción

Miguel Ángel Gómez Mendoza
María Victoria Alzate Piedrahita
Geoffrin Ninoska Gallego Cortez

EDITORIAL PAPIRO

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. Alzate Piedrahita, María Victoria. Gallego Cortez, Geoffin Ninoska. Saber y evaluación de libros de texto escolar - Una herramienta de reflexión y acción / Miguel Ángel Gómez Mendoza. María Victoria Alzate Piedrahita. Geoffin Ninoska Gallego Cortez. / Portada: Diseño, Gustavo Adolfo Parada Hernández (www.gustavoparada.com) -- 2009.

176 p.

ISBN: 978-958-8344-39-3

Rector Universidad Tecnológica de Pereira: Ing. Luis Enrique Arango Jiménez.

Vicerrector Académico: Ing. José Germán López Quintero

Vicerrrector de Investigaciones, Innovación y Extensión: Mg. Samuel Ospina Marín

Decana Facultad de Ciencias de la Educación: Mg. María Teresa Zapata Saldarriaga

Todos los derechos reservados conforme a la ley: 2009.

© Copyright. Miguel Ángel Gómez Mendoza. María Victoria Alzate Piedrahita.

Geoffin Ninoska Gallego Cortez 2009.

Primera Edición

Impreso en Editorial Papiro

Cra. 3 N° 26-60. Tel: (6) 326 6543

E-mail: editorialpapiro@yahoo.com.co

Pereira, Risaralda, Colombia

Libro elaborado en el marco del proyecto de Investigación “Concepción y Evaluación de Libros de Texto Escolar: una herramienta de reflexión y de acción” código: 4-07-12

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión Universidad Tecnológica de Pereira

Grupo de Investigaciones Pedagógicas y Educativas (GIPE)

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

PARTE 1

LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: IMPERFECCIONES NECESARIAS, INHERENTES Y CONTINGENTES 17

Libro de texto escolar: definición y evoluciones.....	19
La imagen de los libros de texto escolar en los docentes.....	22
El libro de texto escolar y el saber del docente	27
Imperfecciones necesarias	36
Imperfecciones inherentes.....	41
Imperfecciones contingentes	48
Perspectivas.....	51

PARTE 2

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTO ESCOLAR 55

Presentación material	58
Estructura del contenido.....	60
Políticas educativas y curriculares oficiales	62
Contenido disciplinar.....	63
Actividades.....	66
Legibilidad.....	70
Ilustraciones.....	72
Evaluación escolar	76

PARTE 3

GLOSARIO

CONCEPTOS CLAVE PARA EL USO DE LA REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTO ESCOLAR 79

Actividades.....	81
------------------	----

Aprendizaje (s) escolares.....	83
Campos del saber.....	86
Campos del saber y actividades	87
Competencia.....	90
Competencia, actividades e integración de saberes	91
Competencia: características	93
Competencia como movilización de logros en situación.....	95
Competencia y objetivo terminal de integración	96
Competencia y finalidades del sistema educativo.....	97
Contenidos.....	98
Didáctica	101
Estrategia de aprendizaje.....	103
Evaluación	103
Evaluación: proceso	105
Funciones	113
Funciones de las actividades.....	114
Las funciones relativas al aprendizaje	116
Función de transmisión de conocimientos.....	116
Función de desarrollo de capacidades y de competencias	117
Función de adquisición y/o consolidación del logro.....	121
Función de evaluación.....	121
Las funciones de interfase con la vida cotidiana y profesional ..	122
Función de integración de conocimientos.....	122
Función de referencia.....	123
Función de educación social y cultural.....	126
Herramienta.....	127
Ilustraciones e imágenes.....	129
Legibilidad.....	130
Libro de texto escolar	131
Objetos de aprendizaje	133
Pedagogía.....	135
Rejilla de evaluación	137
Representación	138
Saber	139
Saber y disciplina escolar	140
Saber escolar	144
Situación didáctica	147
Situaciones-problema	149
Transposición didáctica	151
BIBLIOGRAFÍA.....	153

INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes para la evaluación y selección de los libros de texto escolar es un asunto prioritario, necesario e importante, pero lamentablemente, descuidado o inexistente en sus procesos de formación universitaria.

Llama la atención que cualquier obrero comienza aprendiendo a servirse de sus herramientas, sin embargo, esto no es tan obvio cuando se trata de formar a los docentes en el uso de la herramienta llamada texto escolar. Choppin (1992:126), expone diversos argumentos a favor de la formación de los docentes en este asunto. Se tiene la ilusión que conocemos los textos escolares porque desde la infancia, no hemos terminado de manipularlos, de hojearlos, de consultarlos. Todo sucede como si en cualquier día y de un momento a otro, se pone a un pasajero en la conducción de la nave con el pretexto de que él ha hecho este viaje con frecuencia y, como cada uno sabe, son los flujos más agitados, es decir las clases más difíciles, las que los jóvenes docentes deben enfrentar.

Pero, el estudio de los textos escolares, es en sí, eminentemente formador. Poner en evidencia su organización interna, las funciones asignadas a la tipografía, al diseño de la página, el estatuto que ha adquirido la iconografía, los códigos a menudo implícitos a los cuales el lector apela, destacar las posibilidades de definir los límites de su aprovechamiento pedagógico, todas

estas operaciones conducen al futuro docente a preguntarse concretamente sobre los objetivos que se atribuyen a los libros de texto escolar y sobre los métodos y las técnicas que se implementan y, en definitiva, a operar sus propias elecciones estratégicas.

La aptitud para llevar a cabo una evaluación autónoma y un uso juicioso, crítico y óptimo de los libros escolares es el precio de tal formación. Ésta es en consecuencia indispensable, si se quiere evitar que los docentes confíen su evaluación y selección exclusivamente a personalidades exteriores, o que desdeñen el uso de los textos escolares, cuya concepción los desorienta, porque las nuevas estructuras de formación implementadas suponen la experiencia de los autores de libros de texto escolar y toman en cuenta los resultados de la investigación en educación en esta materia.

En esta perspectiva y a manera de experiencia, que se deben organizar procesos de formación en este tema. Un programa de formación que debe tener en cuenta diversos aspectos relacionados con la evolución del libro de texto escolar, la sociedad y los medios pedagógicos; sobre el objeto-libro y sobre su fabricación; sobre la economía de la edición escolar, la selección de obras y las posibilidades de su acceso y dotación; sobre la realización y la concepción pedagógica de un texto escolar. En este sentido, este libro pretende ofrecer elementos para que los docentes, los directivos de instituciones educativas y los padres de familia, puedan responder a la siguiente pregunta: *¿Cómo evaluar y escoger de la mejor manera los libros de texto escolar?*

Tradicionalmente, el libro de texto escolar servía principalmente para transmitir los conocimientos y constituir un depósito o reserva de ejercicios. Tenía también una función implícita de transmitir los valores sociales y culturales.

Hoy en día, estas funciones tienen todavía vigencia. Sin embargo, los textos escolares deben igualmente responder a

nuevas necesidades: desarrollar en los alumnos los hábitos de trabajo, proponer los métodos de aprendizaje, integrar los conocimientos adquiridos en la vida diaria, entre otras.

Esta publicación ofrece a todos aquellos que se desempeñan en la escuela primaria o en la secundaria, en el ámbito editorial y de las políticas públicas sobre educación, y que tienen a cargo la concepción o evaluación de los libros de texto escolar, incluso a los padres de familia interesados en la educación de sus hijos, elementos conceptuales y procedimentales para orientar sus acciones y decisiones, en coherencia simultánea con la evolución de la investigación en pedagogía, con la política educativa del país y con indagación científica sobre el libro de texto escolar.

El lector y usuario de este libro, tiene en sus manos una herramienta de reflexión y de acción a la vez. *Una herramienta de reflexión* ante todo, porque en la primera parte se traza un marco conceptual sobre las “imperfecciones necesarias, las imperfecciones inherentes y las imperfecciones contingentes” de los libros de texto escolar, obviamente, en la perspectiva de su posible superación. Es de suyo que este cuadro conceptual, del cual hace parte el *glosario de términos clave* que se ha elaborado, es común a la problemática de su evaluación. Gran parte de este marco supera por cierto la problemática estricta de los textos escolares y desarrolla una serie de conceptos adaptados a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y el saber escolar y la práctica de los docentes. *Una herramienta de acción* también, porque expone procedimientos para la evaluación y selección de los libros de texto escolar: una *rejilla* estructurada en ocho grandes dimensiones o aspectos: (1) presentación material; (2) estructura del contenido; (3) políticas educativas y curriculares oficiales; (4) contenido disciplinar; (5) actividades; (6) legibilidad; (7) ilustraciones; (8) evaluación escolar.

Esta publicación atiende lo expuesto en los trabajos sobre texto escolar del Grupo de “Investigaciones Pedagógicas y educativas” de la Universidad Tecnología de Pereira (Alzate et als, 2007,

2005, 2004, 1999, 1999a, 1999b, 1999c; Alzate, 2001, 2000, 1999; Gómez, 2002, 2001, 2001), en la obra de Børre (1996) y en los estudios de Choppin (1999, 2000), Selander (1995); y Fernández (2005), cuando se considera que ya no es suficiente abordar el estudio de los textos escolares desde una concepción restrictiva de los mismos, como si fuesen objetos autónomos o cuasi-independientes, sino que estos exigen ser considerados también en una perspectiva amplia de su desarrollo que involucra su concepción, y en este caso, su evaluación.

Desde los enfoques propuestos por Choppin (1992, 1993, 2000) y Weinbrenner (1986), esta obra se inscribe en una metodología "investigación *process-oriented researches*" (investigación orientada al producto) en su dimensión de evaluación de los libros de texto escolar.

Se ofrece entonces a todos los interesados una herramienta de reflexión y de acción a la vez. *Una herramienta de reflexión* porque traza un marco conceptual sobre la evaluación, el contenido y el uso, y en menor medida, sobre la concepción, de los libros de texto escolar. *Una herramienta de acción*, a través de la presentación de una rejilla de evaluación concebida en el contexto de la teoría sobre evaluación de los textos escolares, cuyos probables usuarios serán los docentes, diseñadores y evaluadores de los textos escolares y directivos docentes.

En resumen, este libro, entre otros aspectos, contiene una *rejilla* de evaluación en *sentido restringido*. Entendida esta como un conjunto de criterios sobre los cuales se pronuncian los evaluadores y docentes, con algún grado de experticia en libros de texto escolar, que responde a los diferentes criterios en una reunión colectiva, por simple observación y examen del libro de texto, basándose únicamente sobre sus conocimientos y experiencia adquirida, sin apelar a otras actividades complementarias de concepción y edición.

La estructura argumentativa de este libro, está conformada por tres grandes partes. En la primera parte, se expone

como el libro de texto escolar constituye una herencia secular en el mundo de la educación escolar, lo que no garantiza necesariamente su perfección. Se analizan así tres tipos de imperfecciones¹ que tendrían los libros de texto escolar (necesarias, inherentes y contingentes) para luego abrir pistas que conduzcan hacia sus posibles mejoras, a través, por ejemplo, de la su evaluación. *Imperfecciones necesarias*, porque desde el punto de vista del alumno, las imperfecciones justifican el docente; porque desde el punto de vista del docente, las imperfecciones del texto escolar justifican el despliegue de sus competencias didáctico-pedagógicas. *Imperfecciones inherentes*, porque estas imperfecciones están asociadas a la naturaleza material del mismo libro de texto escolar. Este puede constituirse como una herramienta adecuada para la implementación de una pedagogía activa y actividades funcionales en una clase. *Imperfecciones contingentes*, porque algunas imperfecciones pueden ser atribuidas a los editores, autores e incluso a otros factores. En esta triple perspectiva, se plantea cómo saber en qué medida estas imperfecciones son superables para así hacer justicia al destacado papel que ha tenido el libro escolar en la tradición pedagógica educativa y pedagógica moderna y contemporánea.

La segunda parte, contiene, como se ha dicho, una rejilla de evaluación que sirve para examinar y estudiar críticamente la diversidad de libros de texto escolar que circulan y se usan en las instituciones educativas. Esta rejilla tiene, reiteramos, como destinatarios docentes, directivos de la educación, editores de texto y padres de familia.

1 El término “imperfección” no debe leerse un sentido negativo. Debe entenderse estrictamente como un recurso argumentativo para exponer de manera adecuada consideraciones sobre el destacado e importante espacio o lugar que ocupa el libro de texto escolar en la tradición y práctica educativa y pedagógica de las sociedades; y el papel, por lo demás, necesario y quizás irremplazable hasta ahora, que éste cumple en la escuela, y en particular, en los procesos de uso y evaluación por parte de alumnos, docentes, padres de familia, políticos de la educación y autoridades educativas. Este término es empleado y precisado por un estudioso de la gramática y los libros de texto escolar de francés como lengua materna: Claude Vargas (2004, 1999, 1997, 1997a).

La tercera parte, expone un glosario² compuesto de términos clave, que se elaboró intencionalmente, con base en diferentes fuentes documentales, para contribuir a la comprensión de los conceptos fundamentales que soportan la rejilla de evaluación y, obviamente, como una manera de apoyar la comprensión global y reflexiva de esta obra, y en particular de la rejilla de evaluación por parte de sus eventuales usuarios.

Por último, agradecemos a la Universidad Tecnológica de Pereira, y en particular, a su Vicerectoría de Investigaciones, Extensión e Innovación, por las condiciones ofrecidas para llevar a buen término este proyecto de investigación y su respectiva publicación.

2 Actividades, Aprendizaje (s) escolares, Campos del saber, Campos del saber y actividades, Competencia, Competencia, actividades e integración de saberes, Competencia: características, Competencia como movilización de logros en situación, Competencia y objetivo terminal de integración, Competencia y finalidades del sistema educativo, Contenidos, Didáctica, Evaluación, Evaluación: proceso, Funciones (Funciones de las actividades: Las funciones relativas al aprendizaje, Función de transmisión de conocimientos, Función de desarrollo de capacidades y de competencias, Función de adquisición y/o consolidación del logro, Función de evaluación), Las funciones de interfase con la vida cotidiana y profesional (Función de integración de conocimientos, Función de referencia, Función de educación social y cultural), Herramienta, Ilustraciones e imágenes, Legibilidad, Libro de texto escolar, Objetos de aprendizaje, Pedagogía, Rejilla de evaluación, Representación, Saber, Saber y disciplina escolar, Saber escolar, Situación didáctica, Situaciones-problemas, Transposición didáctica.

LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: IMPERFECCIONES NECESARIAS, INHERENTES Y CONTINGENTES

• Libro de texto escolar: definición y evoluciones.....	19
• La imagen de los libros de texto escolar en los docentes ..	22
• El libro de texto escolar y el saber del docente	27
• Imperfecciones necesarias	36
• Imperfecciones inherentes	41
• Imperfecciones contingentes	48
• Perspectivas.....	51

LIBRO DE TEXTO ESCOLAR. DEFINICIÓN Y EVOLUCIONES

El libro de texto escolar como objeto tiene una importante herencia histórica secular, lo que no garantiza necesariamente su perfección. Se analizarán en este apartado tres tipos de imperfecciones que abren perspectivas para posteriores y posibles mejoramientos y evaluaciones de los libros de texto escolar.

Los libros de texto escolar, según Choppin (2000: 108-110), son, en primer lugar, *herramientas pedagógicas* destinadas a facilitar el aprendizaje. Son también, “las verdades” que la sociedad cree que es necesario transmitir a las jóvenes generaciones, es decir, el texto escolar, se presenta como el *soporte, el depositario de los conocimientos y de las técnicas* que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores. Los programas oficiales, cuando existen, constituyen la estructura sobre la cual los libros de texto escolar se conforman o ajustan, de manera más o menos estricta. Son, en tercer lugar, *vectores, medios de comunicación* muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión y sobre la uniformidad del discurso que transmiten. Más allá de las estrechas o amplias prescripciones de un programa oficial, los libros de texto escolar transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura. Pero, además de definirse por sus funciones, el texto escolar, es también *un libro*: “un conjunto de hojas impresas

que forman un volumen”, es decir, en definitiva un producto fabricado, difundido y consumido. Su producción material, y consecuentemente sus aspectos evolucionan con el progreso tecnológico y con el concurso de otros soportes de la información; su comercialización, su distribución, su coste depende del contexto económico, presupuestario, político y reglamentario.

¿Imperfecciones necesarias? Sí, porque desde el punto de vista del alumno, las imperfecciones del libro de texto escolar justifican al docente. Desde el punto de vista del docente las imperfecciones del texto escolar justifican el despliegue de sus competencias didáctico-pedagógicas. *¿Imperfecciones inherentes?* Sí, porque sus imperfecciones están asociadas a la materialidad misma del objeto libro de texto, cabe entonces la pregunta: ¿un texto puede constituir un objeto adecuado para la implementación de una pedagogía activa, de actividades funcionales en una clase? *¿Imperfecciones contingentes?* Porque algunas imperfecciones pueden ser atribuidas a los editores, a los autores, e incluso a otros factores. El problema que se plantea es saber en qué medida estas imperfecciones serían superables.

Hasta ahora, el texto escolar ha sobrevivido los siglos sin ver radicalmente su existencia seriamente amenazada. Quizás esto se deba a que tiene todavía unas cualidades y una funcionalidad innegables. Claro está, esto no excluye sus imperfecciones o limitaciones. Imperfecciones no siempre claramente percibidos, pero que se deben mostrar, sin otro particular deseo que el de cultivar la situación un tanto paradójica, de este singular objeto de la escolaridad, que tiene sus defensores pero también de sus furibundos detractores en la historia de la pedagogía moderna y contemporánea.

Ahora bien, Quiceno (2001), analiza los tres momentos de la enseñanza y el libro/manual/texto escolar: (a) la aparición del manual escolar como instrumento técnico de escritura que simplifica o reduce las doctrinas; (b) el manual como arte mecánico, método de métodos; y (c) el manual como texto escolar,

texto entre otros textos, cuya preocupación ya no es representar una doctrina o un método, sino la educación en general. El autor (2001: 66-67), sintetiza así los momentos que en la historia de la educación, ha pasado el manual o libro de texto escolar:

- (a) el libro, la forma libro, fue la que impuso su propia técnica, y función al libro de enseñanza y si éste se mantuvo fue porque garantizaba transportar o comunicar, en su propio formato, los contenidos de una ciencia aplicada. La cartilla, por su parte, también fue distribuida como uno de los libros, que servía para completar la enseñanza mayor y más esencial que era tener el libro, conservar el libro y que el libro existiera en las escuelas y en sus bibliotecas. La erudición y la cultura estaban de parte del libro. La cartilla y el libro del maestro y el libro de enseñanza sólo confirmaban que eran un libro más entre los libros.
- (b) En 1981 la Unesco difunde el libro de *François Richaudeau* (*Concepción y producción de manuales escolares. Guía práctica. 1979*). Para Quiceno, este libro incorpora las últimas técnicas y modalidades para producir libros de texto, aunque no da una idea de sus nuevas concepciones. En primer lugar, el libro se piensa como el producto de una investigación: una indagación interdisciplinaria sobre el lenguaje, los sujetos y técnicas pedagógicas actuales. En segundo lugar, se incorpora una visión administrativa del libro, gestión editorial, financiera y técnica. Lo que resalta, agrega el autor, de este tipo de investigaciones es la característica de los textos escolares, que son considerados como objetos jurídicos, culturales y tecnológicos. Han rebasado la categoría escolar. La escuela es considerada como un lugar en el mundo, sometida a continuos y permanentes aprendizajes. El texto de Richaudeau es el resultado del trabajo de distintas comunidades científicas e interdisciplinarias, que se apoyan en distintos análisis experimentales, pero que también incorpora filosofías y pedagogías aplicadas y racionales, y distintas visiones de la psicología.

- (c) La mecanización del libro de texto (siglos XVII y XVIII) se hizo sobre su naturaleza interna. En los últimos años del siglo XX, esta mecanización se localizó por fuera del libro, como si lo aleatorio, la producción como objeto físico, fuera lo que había que controlar y someter. De este modo, concluye Quiceno, el libro de texto escolar es presentado no para enseñar o instruir, tampoco para presentar un modelo didáctico, sino para mecanizar el mundo y presentarlo como un lugar tranquilo y armonioso. La naturaleza técnica y racional del texto (investigativa, administrativa y pedagógica) se aparece como la sustitución de todo saber y de todo pensar. En el libro estaría, entonces, todo aquello que los investigadores y pensadores de la pedagogía habrían podido construir.

LA IMAGEN DE LOS LIBROS DE TEXTO ESCOLAR EN LOS DOCENTES

En un gran número de docentes, el texto escolar es percibido como un valor seguro, el lugar donde se depositan las verdades inobjetables. Todos aquellos que han hecho trabajos sobre este asunto, cualquiera que sean sus representaciones de los libros de texto escolar, han llegado a esa constatación. Así, según Plane (1992: 72-73), para explicar porque los docentes no plantean explícitamente expectativas o previsiones de orden científico frente a los textos escolares, se sugieren dos hipótesis:

La primera consiste en interpretar esta laguna por el hecho de que los docentes dan espontáneamente crédito a los textos escolares y postulan que estos son por naturaleza correctos en el plano científico. El texto escolar da fe, testimonia, prueba la misma infalibilidad que se espera de los diccionarios [...] La otra explicación, se funda sobre el hecho de que el texto escolar no es considerado sino como un simple punto de apoyo para el alumno: el alumno no aprende con su texto escolar, él revisa con base en éste [...] Incluso si el texto escolar, es a veces, considerado como un “soporte” de ayuda del alumno para “estructurarse” o

“estructurar sus aprendizajes”, él aparece como un documento sin refinar que requiere una elaboración o una mediación que lleva a cabo el docente.

También para Bucheton (1999), la cuestión no es “enseñar con o sin el libro de texto escolar”, sino más bien de enseñar a los docentes, a los alumnos y a los padres hacer el mejor uso posible, es decir, usos asiduos, diversificados, críticos, audaces, colectivos, individuales, familiares. Enseñar a los docentes el uso y la evaluación de los libros de texto escolar es también hacerle conocer sus límites o imperfecciones, por ello para la autora:

Aprender a leer los libros de texto escolar, esto quiere decir, para los docentes, aprender a determinar las concepciones de los saberes disciplinares que en estos se plantean o exponen (concepción de la lengua, del lenguaje, relación con la norma, relación con la literatura, concepción de las ciencias sociales y naturales...) Pero es también aprender a señalar las concepciones y los aprendizajes que subyacen a la estructuración del texto escolar (compartimentación versus programación lineal, posibilidad de lecturas abiertas, diversas, etc.). Para el joven docente, es también aprender a servirse del libro de texto escolar para poder ganar tiempo y de esta manera liberarse para inventar, pensar mejor la implementación de situaciones didácticas complejas. Hay en los libros de texto escolar un “saber hacer pedagógico” que se debe poder retomar, incluso si este es cuestionable. [...] para los profesores [los libros de texto] son las referencias fiables de los saberes que estos presentan. Son entonces una herramienta preciosa para la preparación de las lecciones de los planes de estudio y de los contenidos enseñados y de las pistas pedagógicas propuestas. (1999:42, 48-49).

Punto de vista que comparte Huot (1999: 33-34), quien ofrece su propia explicación sobre los libros de texto escolar de lengua materna (francés) usados por los docentes:

Mientras que los libros de texto escolar son concebidos en principio para los alumnos, estos son de hecho usados como recursos para “construir” los cursos por un cierto número de docentes,

comenzando por aquellos que afirman dar clase “sin texto escolar”, según una fórmula ambigua y evidentemente excesiva. Ya que en materia de lengua, y teniendo en cuenta las insuficiencias notorias de la formación propiamente lingüística de los docentes de las escuelas y de los profesores de letras; no hay prácticamente ningún docentes que esté verdaderamente en capacidad de construir solo, en un año escolar completo, una verdadera progresión, adecuada de contenidos lingüísticos sólidos y de ejercicios adaptados [...] La mayor parte de los profesores tienen una especie de fe ingenua en la calidad de las obras que les son presentadas, sin duda porque son otros profesores quienes son los autores, y sería inadecuado sospechar de la competencia disciplinaria y pedagógica de colegas-autores.

Ahora bien, Altman (2000: 77-78), cuando se refiere a las realidades del texto escolar en el contexto del surgimiento de la *nueva generación de textos escolares: los libros electrónicos de texto escolar*; aprecia que los textos escolares alcanzan hoy una calidad de presentación casi total. El diseño y el color son perfectamente dominados por los editores. La reunión de dossier temáticos, de una iconografía prolífica, su poder de seducción está asegurado. Sin embargo, una observación más fina, permite establecer ciertas *limitaciones*, a saber: (a) el texto escolar no puede ser siempre adaptado por los docentes en función de los diferentes públicos de alumnos que estos encuentran. Si se piensa en un tema como el de la ciudad, es naturalmente más motivador para los alumnos estudiar el plano de su ciudad que el de una ciudad desconocida. (a) El costo de adquisición obliga a los establecimientos educativos y a los padres de familia a volver a utilizar una misma obra. Es posible encontrar en el año 2000 alumnos de cierto curso de secundaria o bachillerato que están dotados de libros de texto escolar de educación cívica en los cuales el presidente de la república ya no lo es realmente. (c) La lógica de producción, necesariamente en grandes volúmenes, no permite siempre a los editores hacer nuevas ediciones para actualizar las obras. Es posible que algunos textos escolares de geografía que están en venta no aborden las más recientes modificaciones climáticas implicadas en las grandes catástrofes naturales en Asia o América del Sur.

También, y en la perspectiva de la relación entre institucionalización educativa y mediatización de la información escolar, Moeglin (2005: 17-18), considera que el texto escolar es una ilustración de esta relación en la historia de la educación, porque el libro de texto escolar, garantiza la promoción de estrategias políticas e ideológicas de los sistemas educativos cuando las competencias nacionales y la administración de los sistemas educativos masivos lo asumen como un instrumento gramatical, lingüístico, de estandarización cultural y política, que contribuye decisivamente a la normalización de las conductas sociales, esto es, lo que Norbert Elias, llama “Civilización”. No obstante, Moeglin, expone tres argumentos, para ilustrar las transformaciones a las que se enfrenta el texto escolar frente a la creciente digitalización de los contenidos escolares, a saber: (a) primero, no necesariamente los recursos digitales están reemplazando a los libros de texto escolar tradicionales, pero hay evidencias para decir que un cambio de paradigma educativo está en proceso, y los editores y usuarios de los textos escolares han comenzado a reaccionar al respecto; (b) segundo, se está en presencia de una situación inestable, esto porque la digitalización de los recursos educativos no implica de manera automática un cambio en las costumbres de la institución educativa, no obstante, el uso de ciertos dispositivos de información y comunicación, como la Web y los buscadores, invitan a cierta desescolarización y desplazamiento del papel central o eje del texto escolar; (c) todavía se está lejos de una demanda tan fuerte de implementación tecnológica que sustituya u obligue a transformar el texto escolar y sus funciones, de manera tal que el ejercicio del docente y las actividades de los alumnos sean radicalmente diferentes y nuevas a las conocidas hasta ahora.

Cabe una pregunta específica, sobre la imagen que tienen los docentes sobre la funcionalidad de un texto escolar: *¿en qué medida un texto escolar es funcional para un docente?* Vargas (1999:178-179), considera que la respuesta a este complejo interrogante exige plantear el problema del saber que se construye en la escuela y la relación que el alumno tiene con este cuando se trata de dominar lo escrito y conocer la lengua

materna, en este caso, con la mediación del texto escolar de lengua materna. Al respecto dice:

Se plantea el problema del saber que de esta manera se construye: en un plano general, este tipo de actividad refuerza la relación instrumental con el saber, mientras la escuela debería modificar esta relación. En el plano particular de la toma de consciencia del funcionamiento lingüístico, se puede preguntar ¿en qué medida esta relación instrumental con la lengua no frena el acceso al conocimiento de su estructura y de su funcionamiento? ¿Los alumnos alcanzarán a objetivar suficientemente la lengua para percibirla como un objeto de estudio, mientras no tengan conciencia de hacer gramática, es decir, de comprometerse a una actividad específica del lenguaje? [...] aquí caben dos respuestas: una empírica y bajo la forma de preguntas: ¿las actividades gramaticales de funcionamiento endógeno (o que vuelven a funcionar artificialmente) permiten a los alumnos una relación instrumental con el saber adquirir un conocimiento suficiente de la lengua, de sus estructuras y de su funcionamiento? La otra, más epistemológica: ¿una actividad gramatical tiene funcionalidad endógena, cuando por definición favorece el acceso a conocimientos al conocimiento de la lengua, y da, por este hecho, al dominio de su empleo el estatuto de competencia incidente?; inversamente, ¿una actividad gramatical tiene funcionalidad doblemente exógena favorece por definición, el dominio de su uso, y confiere entonces al conocimiento de la lengua el estatuto de saber incidente? En una perspectiva macro, encontramos la doble partición entre dos culturas, entre dos manejos de la lengua: de una parte, los alumnos para los que el saber es un valor, y cuyas normas y manejos lingüísticos contruidos en el medio socio-familiar son similares a aquellos que la escuela valoriza y trabaja para hacer adquirir. Para estos alumnos, la finalidad de las actividades metalingüísticas puede ser prioritariamente el conocimiento de la lengua. De otra parte, los alumnos para los que el saber es un instrumento, y cuyas normas y manejos lingüísticos contruidos en el medio socio-familiar son más a o menos ampliamente diferentes de aquellos que la escuela valoriza y trabaja para hacer adquirir. Para estos alumnos, las finalidades de las actividades metalingüísticas deberán ser prioritariamente la adquisición y el dominio de la lengua legítimas en sus usos.

En todo caso, la imagen que tienen los docentes de los libros de texto escolar, implica admitir que estos productos pueden tener o tienen imperfecciones y serías limitaciones; pero se podría admitir, *a posteriori*, que cuando los docentes fueron alumnos de primaria y secundaria, tuvieron éxito en sus aprendizajes con la ayuda de herramientas imperfectas a las cuales debieron someterse en su momento, y que hoy, ellos mismos, someten a sus alumnos, cuando usan el libro de texto escolar.

El análisis que se expone a continuación, apunta a poner en tela de juicio, ciertas representaciones dominantes sobre los textos escolares, que pueden constituir un obstáculo para la mejor transmisión/adquisición posible de los saberes. Así, en primer lugar, se planteará el problema de los saberes en juego en la relación profesores-textos escolares, para luego estudiar tres tipos de *imperfecciones* asociadas a este objeto, y que se han anunciado anteriormente (*necesarias, inherentes y contingentes*), por último, se examinará en qué medida estas imperfecciones podrían ser superadas cuando se usan y evalúan libros de texto escolar.

EL LIBRO DE TEXTO ESCOLAR Y EL SABER DEL DOCENTE

Luego de una breve mirada histórica sobre la cuestión, se tratará la naturaleza del saber en juego y su elaboración a través de la cual el alumno y el docente encuentran orientaciones específicas en la relación saber/texto escolar.

Descripción histórica

La escuela ha sido creada, entre otras cosas, para permitir al alumno adquirir los saberes. Puede parecer evidente que el transmisor fundamental del saber en la escuela es el docente. Pero no ha sido siempre así. El nivel de conocimientos de los docentes ha variado en el curso de la historia. Veamos algunos ejemplos.

En Francia, al día siguiente de la revolución de 1789, el maestro, en general, no tenía prácticamente ninguna forma-

ción, y muy pocos conocimientos. La fuente del saber será el libro de texto escolar, como lo anota en la época (1792), un integrante de la Convención, Arbogast (en Boutan, 1996), en su *Rapport sur la composition des livres élémentaires*: “Con una buena obra, que sirva de base a las lecciones, un hombre con talento, si bien no será profundo en todas las ramas de la ciencia o del arte que él debe enseñar, adquirirá muy pronto lo que le falta ahora.” A partir del 1930, con el desarrollo de la escuela primaria en el conjunto del territorio francés, el libro de texto escolar se generaliza, para los alumnos, así como también para la formación de docentes de primaria. (Choppin, 1999).

Hay muchos testimonios que indican que para la primaria, donde los docentes estaban menos formados que para secundaria, el texto escolar constituye la fuente casi única del saber, si bien el docente, no estaba equipado para establecer una distancia crítica con este, se encontraba en posición de sujeción total con relación al texto escolar. Es el testimonio francés, por ejemplo, de la diatriba de Louis Hachette contra los horarios y los tipos de lecciones familiares, estimando de esta manera, como lo informa Boutan para la escuela elemental francesa (1996:.54), que el “*docente debe más que nunca ser profesor, es decir interpretar por la palabra el libro, suplantándolo cuando sea necesario*”.

En Francia, a partir de los años 1880, con Jules Ferry, las escuelas normales se desarrollan y la formación de los docentes mejora considerablemente. Se pasa de la memorización y de la recitación a la observación de lo real, a la lección de cosas. La función del libro de texto se modifica, y es el maestro quien aparece, o debe aparecer, como la fuente principal del saber. El docente debe tomar el poder. Es lo que indica Jules Ferry a los docentes en 1883, cuando escribe: “*Lo que importa, no es la acción del libro, es la suya. El libro no debe interponerse entre sus alumnos y usted [...] El libro está hecho para usted y no usted para el libro*” (citado por Choppin, 1999:23)

¿Cambio realmente la situación luego? En los años 1950-1960 en la sociedad francesa, llegan a los colegios los niños del “baby-boom”³. Para enfrentar el crecimiento brutal del número de estudiantes en secundaria, se debe proceder de urgencia al reclutamiento masivo de profesores sin el tiempo suficiente para formarse. El libro de texto será una ayuda preciosa, esto es indispensable, para ellos. Y así es permanece hoy en día para la gran mayoría de docentes, una herramienta de referencia. Métoudi & Duchauffour (2001: 62) recuerdan que “*Cuando un docente no se siente especialista en la disciplina que aborda en clase, el libro de texto escolar o el fichero se convierte para él en un recurso cotidiano; estos ofrecen un apoyo teórico y constituyen una mina didáctica.*”

Al punto que algunas veces el profesor queda sujeto completamente al libro de texto, a semejanza de los docentes del siglo XIX. El texto escolar se convierte entonces en una herramienta de autoformación del docente. De hecho como lo destacan Collinot & Mazière (1999: 33), “*El empleo de los libros de texto en clase de francés depende de la competencia del docente tanto en la escuela como en el colegio o en el liceo.*”

De esta manera, se manifiesta la ambigüedad del libro de texto escolar, herramienta destinada al alumno para ayudarlo

3 “*Explosión de natalidad* es la expresión castellana equivalente a la inglesa *baby boom*, y que surgió tras la Segunda Guerra Mundial, se utiliza para definir la situación demográfica de ese momento, un periodo (entre 1946 y 1964) caracterizado por un notable aumento de la natalidad. A los miembros de esa generación se los conoce como *baby boomers*. No conviene confundir con el concepto de explosión demográfica, que se refiere a una fase de la transición demográfica caracterizada por la disminución de la mortalidad. (...)En España puede identificarse un periodo similar tras la posguerra de la Guerra Civil Española (que termina en 1939, aunque las cifras de natalidad propias de la preguerra no se recuperan hasta bien entrados los años cuarenta), y que se intensificó en los años cincuenta y se prolongó durante todo el franquismo hasta 1975, momento en el que la natalidad comienza un declive muy acentuado. Este proceso, que incrementó notablemente su población (véase *evolución demográfica moderna de España*) estuvo acompañado de una fuerte emigración (véase *emigración en España*), de modo que tiene características muy diferentes al de otros países de Europa Occidental o al de Estados Unidos. Para Francia se ha datado el periodo de 1947 a 1963.” (Ver: Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Explosi%C3%B3n_de_natalidad consulta realizada el 22 de julio de 2009).

a adquirir los saberes, pero funcional de manera similar también para el docente. La fuente manifiesta del saber es el texto escolar para el docente ignorante o debutante, incluso, para el docente más experto. Lo que está en juego, es el estatuto, la función del libro de texto escolar en la relación del alumno con el saber, pero también en la relación del docente con el saber y el alumno.

Naturaleza del saber

Conviene destacar igualmente como parámetro pertinente, la ruptura entre saberes universitarios y saberes escolares. Los saberes escolares no son saberes sabios simplificados, como lo ha recordado, hace mucho tiempo, Roulet (1972). Se plantea generalmente, siguiendo a Chevillard (1985-1991), que los saberes para enseñar se construyen por transposición didáctica, operación a menudo muy compleja. Puede ser que la realidad sea todavía más compleja de lo que podría dejar pensar la noción de transposición didáctica. Vargas (2004) ha tenido la ocasión de mostrar qué es lo que no pasa de la lingüística a la gramática escolar por simple transposición⁴. El estudio de Chanfrault-Duchet (1999: 90-91), muestra cómo un profesor de letras o un profesor de escuela con una formación literaria o lingüística, no construye sus fichas de preparación en gramática

4 Para Vargas (2004), de hecho, la elaboración de los saberes gramaticales para enseñar se realiza en parte según una actividad comparable a la actividad científica tal como se ha podido observar en lingüistas como Saussure o Chomsky, y que consiste en prestar de los campos de saber a veces totalmente heterogéneos a sus disciplinas (por ejemplo, las nociones de signo, de sistema o de valor en Saussure), para volver a trabajar estos préstamos y articularlos entre ellos para construir un objeto coherente nuevo, para realizar una “reconfiguración” de los saberes susceptibles de modelización. La gramática escolar se constituye igualmente prestando de diversas fuentes: operando selecciones entre las teorías lingüísticas a menudo heterogéneas entre sí, y combinando los productos seleccionados con los datos heredados de la tradición gramatical escolar. Pero a diferencia de la lingüística, la gramática escolar no se constituye por “reconfiguración” de los saberes, sino por simple “recomposición” de los saberes prestados y de los saberes que ya están ahí. La gramática que se debe enseñar en la escuela no se obtiene por transposición didáctica de una teoría o de una descripción lingüística tal como se puede estudiar en la universidad, y no constituye un sistema coherente.

a partir de sus saberes universitarios, sino a partir de los libros de texto escolar, y agrega al respecto:

[...] subrayaría que la cuestión del texto escolar como herramienta de formación se demuestra en realidad mal planteada. La manera de pensar como se ha visto, no se puede limitar a un libro de texto del alumno, ya que se volvería a confundir saberes escolares y saberes sabios. La verdadera cuestión concierne de hecho a la difusión de los saberes lingüísticos con los docentes. Se toca, en este nivel, el peso de las representaciones: se debería apuntar a suprimir, en materia de saberes, mundo universitario y mundo escolar, y considerar la difusión de obras de vulgarización o popularización en el medio ambiente de los docentes. La transposición didáctica de los saberes lingüísticos ha sido efectuada recientemente teniendo como destinatarios a los alumnos en el marco de colecciones muy bien concebidas, que propone, para algunos de estos, los ejercicios corregidos. Pero estas obras, percibidas *a priori* como difíciles, desechan a menudo a los docentes. Lo que podría entonces sugerirse, a los editores, es la elaboración de colecciones centradas sobre las nociones claves asociadas a los contenidos disciplinares y redactadas por lingüistas que dominen también la información didáctica; dicho de otra manera, verdaderos textos escolares específicamente concebidos para los docentes.

Agreguemos un aspecto aparentemente de trivialidad material en el oficio de la enseñanza y el aprendizaje: un docente de primaria y secundaria en Colombia tiene un horario semanal de 40 horas, de ellas 22 son de clase. No siempre hay tiempo para la “transposición didáctica, esto es preparar sus fichas a partir de los solos saberes teóricos, didácticos o pedagógicos. Los docentes mismos lo reconocen, cuando confiesan: “*los libros de texto son una ganancia de tiempo cuando para la preparación de los cursos*” (Métoudi & Duchauffour, 2001: 76). Lo que puede explicar que incluso los docentes expertos elaboran ampliamente sus enseñanzas a partir de sus libros de texto escolar.

Del saber a las orientaciones

Numerosos son los investigadores que se han planteado la siguiente pregunta: ¿el libro de texto escolar es una herramienta de enseñanza concebido para ayudar al docente a organizarse o a preparar su curso o una herramienta de aprendizaje para el alumno? Veamos a continuación un conjunto de respuestas a esta pregunta.

Para Choppin (1999:27), la respuesta es positiva e implica definir algunas tendencias evidentes que se derivan de la historia de la literatura escolar, a saber: (a) la emergencia progresiva, pero neta, del primado pedagógico: se trata desde ahora, no solamente de aprender los contenidos, sino también de aprender a aprender, es decir, de apropiarse de los métodos y de adquirir las competencias transferibles a otros campos; (b) una instrumentalización cada vez más marcada de los libros de texto escolar donde la parte tradicional (el curso) cede el lugar a los ejercicios o las actividades cuyas funciones son diversas, sino que también todos ellos soportan o apoyan la mediación del docente; (d) una complejidad creciente de los libros de texto escolar cuya lectura supone una verdadera formación. Si históricamente, el texto escolar es un libro del docente, este tiende a convertirse hoy en una herramienta de enseñanza para el docente y de aprendizaje para el alumno.

En este mismo sentido, Huot (1999: 36-37), aprecia que los textos escolares son indispensables para ayudar a los alumnos para que adquieran a la vez los saberes y los saber-hacer que la escuela debe transmitirles. La autora expone dos modalidades o maneras para defender los libros de texto escolar: (a) vigilando que todos los alumnos estén provistos de él; (b) permanecer atento al contenido y la calidad de este tipo tan particular de obras. Este trabajo de vigilancia incumbe a todos los participantes del proceso escolar y a los docentes en primer lugar, en quienes queda la tarea de escoger estas obras para sus alumnos, incluso si la producción y la comercialización

de las obras escolares competen todavía a las empresas editoriales privadas (y no parece haber razones para cuestionar este estado de cosas).

Para Plane (1999: 78-79), el libro de texto escolar, aún en el marco de los cuestionamientos que los docentes exponen sobre sus limitaciones, es para el éstos un objeto ideal que debe existir: si el texto escolar estuviera estrechamente adaptado al docente, él impondría al usuario modos de uso que lo privarían rápidamente de su libertad; muy cercano de los alumnos, entonces rompería la relación entre el docente y los alumnos acaparando el papel de mediador. Sin embargo, los profesores, según las encuestas realizadas por la autora con docentes de primaria de lengua francesa, ellos prefieren que el texto escolar se limite a su papel de banco de datos y que este les deje la posibilidad de tomar las decisiones que serán verdaderos actos de enseñanza. En consecuencia, los actos de intervención de los docentes sobre el texto escolar son importantes, igual sin ellos, parecen ligeros como la fotocopia. En efecto, la fotocopia tiene de manera manifiesta otras virtudes prácticas, una función simbólica porque ella representa la apropiación del libro de texto escolar para el docente, y hace tangible el gesto de transmisión dirigido a los alumnos.

En un estudio sobre usos de textos escolar de ciencias sociales e historia en grado 7° de la educación secundaria colombiana, Alzate, Arbeláez, Gómez, Romero & Gallón (2005: 166-167), consideran que el texto escolar no aparece como algo ajeno a la escuela ni a la actividad que desarrolla el docente, ni como un agente que lo sustituye. El texto escolar es un mediador de la actividad pedagógica en la escuela y fuera de ella. (...) en países como Colombia, donde por razones económicas el acceso al texto es limitado, las bibliotecas escolares están mal dotadas, la disponibilidad de los libros es precaria, el texto escolar se constituye en un banco de información que no puede desechar el docente. Este estudio también arroja evidencia empírica para afirmar que la mediación didáctica y cognitiva son conceptos referenciales a la hora de analizar el

uso de este tipo de libros escolares por parte de los docentes, y esto desde una doble perspectiva: la relación entre saber escolar y saber disciplinar y la relación entre saber disciplinar, tipo de aprendizaje que se promueve y la perspectiva de evaluación por logros y competencias, que se promueve actualmente en Colombia.

La respuesta parece entonces clara: *“los libros de texto escolar [...] siguen siendo un instrumento de trabajo esencialmente para el maestro”* (Bucheton, 1999: 42). Los contenidos son empleados por los docentes para preparar sus cursos, lo más frecuente llevando a cabo un recorrido en los diferentes textos escolares, haciendo “zapping” según sus necesidades. Es necesario entonces que el texto escolar convenga en primer lugar al docente. Así, en una encuesta aplicada en 1992 con profesores de primaria de la escuela francesa, Bucheton (1999:42-43), destaca sus principales resultados, y aprecia como los discursos de los diversos usuarios de los textos escolares se cruzan: (a) *Para los docentes*, el curso estructurado, conducido por el docente es considerado preponderante para el aporte de los saberes. Los libros de texto escolar ocupan un lugar secundario. Estos son referencias fiables para los saberes que allí son presentados. Los textos escolares son entonces unas herramientas preciosas para la preparación de las lecciones en el plano de los contenidos enseñados y de pistas pedagógicas propuestas. De hecho son considerados y empleados principalmente como una ayuda importante para la elaboración, la estructuración, la programación del curso, pero también siguen siendo un medio esencial para tener al día sus conocimientos. (b) *Para los alumnos*, los textos escolares aparecen entonces en primer lugar como los libros para “hacer” los ejercicios, muy poco para aprender las lecciones o para completar el curso. Una tercera parte de los alumnos dicen hojearlos al comienzo del año escolar por curiosidad. Un cuarto, los encuentra difíciles de comprender. El texto escolar (el saber bajo su forma escrita) no es considerado un medio para instruirse. (c) *Para los padres de familia*, todo es inverso: es el libro de texto escolar didáctico y científico es juzgado como el más importante. Es el

soporte de interacciones con sus hijos. Él les permite ayudarlos a comprender y a controlar lo que se hace, hablar con sus niños sobre lo que hacen en las clases. Pero, el texto escolar, es también considerado por algunos padres de familia, una especie de garantía democrática de compartir del saber. Si todos los alumnos de la clase y del establecimiento educativo tienen el mismo texto escolar, ellos tienen, dicen los padres, de hecho las mismas oportunidades para establecer una relación con los mismos saberes.

En Colombia, no hay como en otros países, como, por ejemplo en el Canadá (Québec), la preselección de los textos escolares por equipos de reconocidos científicos; los editores para elaborar los libros de texto escolar, toman en consideración los programas en vigor y las instrucciones oficiales. La selección de los textos se deja a discreción de los docentes, y los equipos pedagógicos, sin la orientación de cualquier autoridad administrativa, científica o moral. Cómo es el docente en el marco de la institución educativa, quién escoge, y eventualmente compra, se debe en primer lugar seducirlo, el alumno se perciba solo a través de éste. De ahí la necesidad de administrar las contradicciones: ubicarse en el ritmo de los tiempos, al cual adhiere la mayoría de los docentes (o crear ese aire de los tiempos o actualidad), siempre permitiendo al docente volver a encontrar las orientaciones que le son familiares (y que pueden a veces llegar a su vivencia de alumno). Conciliar el pasado y el presente; la estática y la dinámica; introducir la novedad, sin dar la impresión de falsificar lo obsoleto, dar las informaciones y los materiales de los que tendrá necesidad el docente y la institución educativa a la cuál pertenece.

En este dinámico proceso de evolución y transformación del libro de texto escolar, conviene destacar una observación que se puede extender a todos los libros de texto del último cuarto del siglo XX e inicios del XXI: una evolución de las ilustraciones, tanto en el plano del grafismo como de los colores así como del espacio que se les concede. Pero, se constata igualmente que los libros de texto escolar de lectura que han

tenido o –o que tienen- el mayor éxito entre los docentes, son aquellos que presentan una evidente estructura organizacional: para cada lección una ilustración que ocupa una parte importante de la página de la izquierda, con un texto más o menos largo por debajo, y, mirando, sobre la página derecha, las baterías de ejercicios de lectura con, eventualmente, pequeñas ilustraciones. Los libros de texto de lectura que no tienen tanta acogida, no presentan con mucha frecuencia, esta organización pedagógica en sus dobles páginas, ya sea que el libro del alumno parezca un álbum sin material pedagógico, este se encuentran en otros soportes, ya sea en forma o no de historietas, ya sea que presente tipos de textos muy variados, poéticos, publicitarios, técnicos, etc. Con, en todos los casos, necesidad imperiosa para el docente de apoyarse sobre el libro del maestro. La novedad en los temas y el grafismo para seducir al alumno, pero la tradición en la actividad y la presentación para tranquilizar al docente.

IMPERFECCIONES NECESARIAS⁵

Las imperfecciones son de naturaleza heterogénea. El texto escolar si bien no debe suplantar al docente, algunas de sus imperfecciones pueden ser consideradas como una justificación de su razón de ser. Otras imperfecciones se deben al hecho de que el docente se contenta con frecuencia con el libro del alumno, y que, por este hecho, este texto lo lleva a llevar a tener dos discursos, para dos tipos de lectores. Así, el texto escolar debe respetar la libertad pedagógica del docente, y en consecuencia no estar muy marcado desde este punto de vista.

5 Según el Diccionario de la Lengua Española (vigésima segunda edición): “necesario, ria. (Del lat. *necessarius*, -us). 1. adj. Que forzosa o inevitablemente ha de ser o suceder. 2. adj. Que se hace y ejecuta obligado por otra cosa, como opuesto a *voluntario* y *espontáneo*. 3. adj. Se dice de las causas que obran sin libertad y por determinación de su naturaleza. 4. adj. Que es menester indispensablemente, o hace falta para un fin. 5. adj. *Der.* En el derecho antiguo, se decía del heredero obligado a aceptar la herencia, y especialmente cuando era esclavo o siervo del testador. 6.f. *letrina* (ll retrete). 7. adv. m. ant. Por necesidad, necesariamente” (En: <http://buscon.rae.es/drae/> Consulta realizada el 23 de julio de 2009).

El libro de texto justifica la enseñanza

En todas las materias, en todas las organizaciones, en todos los sistemas de relaciones sociales, cada uno tiende a defender su territorio, sus prerrogativas, y en consecuencia a combatir todo lo que es resentido como portador de amenazas potenciales. Un ejemplo de esta situación, fue la manera como los docentes en Francia, percibieron con resistencia en los años 1960-1970 las sugerencias de empleo de lo audiovisual como herramienta de enseñanza: ¿los programas pedagógicos televisados no arriesgan sustituir al docente? ¿la tele-enseñanza no amenaza a la enseñanza? Los mismos sindicatos de la época, fueron los portavoces de esta inquietud.

Pero, por el contrario, nada parecido a esto se ha observado respecto al libro de texto escolar en esta sociedad. Ciertamente porque el texto escolar se inscribe en una tradición secular, porque el docente tiene necesidad del texto escolar, así como se ha dicho y recordado. Pero también, porque la experiencia ha mostrado, y continúa haciéndolo, que el texto escolar no puede suplantar al docente. No lo puede hacer porque es casi imposible para el alumno acceder directamente al saber por el texto escolar. Como lo anota Bucheton (1999: 43):

El acceso directo de los alumnos al texto propiamente didáctico es juzgado por ellos [los docentes] difícil, casi imposible, Los alumnos son invitados a servirse de los libros de texto esencialmente como soportes de actividades colectivas fuertemente acompañadas y apoyadas por el docente. Los textos escolares ofrecen, dicen ellos, los ejercicios, los textos soporte que vendrán a completar sus cursos.

Si el texto escolar para el alumno, fuera un libro perfecto, el alumno no tendría necesidad del docente. Por lo demás, según los trabajos de Chanfrault-Duchet (1999), 82% de los docentes perciben el texto escolar como complemento del curso o reservorio de ejercicios, 29% como ayuda para la elaboración del curso. Según algunos docentes, un texto escolar debería ser simplemente una colección de ejercicios para el alumno.

De otra parte, es así como lo perciben un buen número de alumnos. Para ellos, escribe Bucheton (1999: 43-44) los libros de texto escolar son los

[...] libros para hacer los ejercicios, muy poco para aprender las lecciones o para completar el curso. Un tercio de ellos [los alumnos] dicen hojearlos al comienzo del año por curiosidad. Un cuarto los encuentra difíciles de comprender. El texto escolar (el saber bajo su forma escrita) no es considerado como el medio de instruirse! [...] La dificultad de lectura de los textos por los alumnos es subrayado por casi todos ellos, como una especie de fatalidad, un mal necesario.

Un texto escolar concebido realmente para los alumnos, sería entonces un texto que debería permitir la adquisición autónoma del saber y su aplicación o implementación. En consecuencia, el texto escolar que no emplea únicamente el alumno participa en la justificación de la existencia y del rol del docente.

La heterogeneidad discursiva

De hecho, esta dificultad de lectura, que confiesan los alumnos, tiene, en buena medida, que ver con el hecho de que el texto escolar, se encuentra en una situación que implica dos destinatarios, como lo sugiere Kerbrat-Orecchioni & Plantin (1995). El texto escolar del alumno se dirige a la vez al alumno y al docente⁶. Los docentes estiman que ellos pueden comprender por sí mismos el texto escolar del alumno, y que el texto escolar del maestro no impide su libertad pedagógica.

6 Desde la perspectiva de las funciones que puede cumplir el libro de texto escolar, la distinción entre libro de texto escolar del alumno y libro escolar del docente es relativa. Un texto escolar del alumno cumple ciertas funciones cuando está en sus manos (por ejemplo, transmitir los conocimientos), pero cumple otras funciones cuando está en las manos del docente (por ejemplo, ayudar a la evolución de su práctica pedagógica). De la misma manera, un texto escolar destinado al docente le podrá permitir organizar y gestionar de una mejor manera sus cursos, y le propondrá al mismo tiempo pistas de trabajo para que el alumno integre sus conocimientos y logros. No obstante, conviene anotar, que existen editoriales que conciben intencionalmente libros de texto escolar para el alumno y libro de texto escolar para el docente, pero su uso contextual relativiza esta diferencia.

Para enfrentar este estado de cosas los autores de los textos escolares plantean por lo menos tres soluciones:

- (1) el texto escolar puede tener un doble discurso: un discurso formalmente dirigido al alumno, pero que apunta de hecho al docente. Esto se manifiesta en algunos textos escolares para la escuela primaria, en los cuales se encuentra, por ejemplo para los alumnos que no saben leer, las tareas del tipo: “*Coloree de azul las casillas que tienen un punto*”. En otros se encuentra una exposición teórica de la cual el docente puede perfectamente hacer un uso satisfactorio. Estos textos explican lo que es un tema y una frase, como poder considerar la construcción de una frase desde este punto de vista, y que es una progresión temática. El fichero para el docente, aporta las informaciones complementarias, pero a veces poco claras respecto al discurso destinado al alumno. El discurso dirigido al alumno no es forzosamente transparente para éste. Por el contrario, este discurso puede satisfacer ante todo las necesidades de los docentes.
- (2) El texto escolar puede contener dos discursos: el discurso dirigido al alumno, y, a veces en la misma página, el discurso explícitamente dirigido al docente.
- (3) El texto escolar puede presentar los soportes de las actividades ordenadas de una lección, que el alumno no puede realizar solo, y el docente comprende el funcionamiento de las actividades y lo que él puede realizar, este es el caso de los libros de lectura que tienen “éxito” o acogida entre los docentes.

El texto escolar habla a la vez al docente y al alumno, y, en muchos casos, más al docente que al alumno. El docente tiene necesidad de herramientas “imperfectas” para el alumno, que justifican y legitiman su existencia y su acción. En una primera aproximación, el buen texto escolar sería aquel que permitiría

de la mejor manera al docente llenar las imperfecciones que la obra presenta al alumno.

La libertad del docente

Pero el docente, como se ha argumentado, tiende a su libertad pedagógica: el texto escolar no debe venir a perturbar su proyecto imponiendo su propia ruta o acción; no debe amenazar su libertad, esto es, su identidad; el texto escolar es indispensable cuando se debuta en el oficio, pero el objetivo del buen maestro, es, normalmente, eliminar el libro de texto de las fuentes de su saber y de sus prácticas. El docente debe ser la fuente del saber (Audouard & Métoudi, 1999). De hecho, se puede llegar a que el docente se esfuerce ante todo por “parecer como” la fuente del saber, construyendo, por ejemplo, sus cursos a partir de un libro de texto diferente al de los alumnos.

Según la encuesta de Plane (1999: 79), no es seguro que los docentes deseen un libro de texto ideal:

[...] si el texto escolar está estrechamente adaptado al docente, este impondrá a su usuario los modos de uso que lo privarán rápidamente de toda libertad; muy cercano al de los alumnos, él rompería el vínculo entre el docente y los alumnos acaparando el rol de mediador. [Los docentes] prefieren que el libro de texto escolar esté acantonado a su rol de banco de datos y que les deje la posibilidad de tomar las decisiones que serán verdaderos actos de enseñanza.

El buen texto escolar es entonces aquel que, de una parte, contiene los saberes seguros y fiables, que el alumno debe asimilar solo, pero de los cuales el docente puede sacar su provecho. Pero, que de otra parte, también proponga una cierta organización didáctico-pedagógica, y deje al docente relativamente libre en su actividad, algo así como una obra con intención pedagógica que no esté realmente marcada pedagógicamente. Esto es, en algún sentido, una “mala” herramienta ideal para el docente.

IMPERFECCIONES INHERENTES⁷

Un texto escolar es un objeto estático, lo que produce ciertos tipos de imperfecciones: (a) como él tiene una cierta duración de vida, el tiempo puede alterar la pertinencia de sus contenidos; (b) su carácter fijo lo hace difícilmente adaptable a toda una serie de fenómenos dinámicos, ya se trate de ciertas recomendaciones de los textos oficiales, del problema de la diversidad cultural de los alumnos, o de la evolución de los medios de comunicación; lo que plantea el problema de su funcionalidad didáctico-pedagógica.

El problema de la pertinencia de los contenidos

Se dirá desde un comienzo, de manera polémica, que al menos para un cierto número de disciplinas, y especialmente en las ciencias humanas, un libro de texto escolar está condenado a presentar al final de un cierto tiempo, un saber muerto. De hecho, no es posible que los textos escolares sean renovados con frecuencia. Rápidamente envejecen y su contenido llega a ser obsoleto. Se puede entonces con los textos escolares de primaria, aprender a leer los programas de televisión que ya no se emiten desde hace muchos años, los mensajes publicitarios que ya no circulan en la sociedad, los horarios de los vuelos que ya no son válidos, etc. En su intento de salir de los marcos escolares e integrar los textos sociales auténticos, los textos escolares hacen de estos y su modo de lectura, en el fondo textos muertos.

De otra parte, según la disciplina, los campos de estudio y el nivel considerado, un texto escolar está con frecuencia

7 Según el Diccionario de la Lengua Española (vigésima segunda edición): “inherente. (Del lat. *inhaerens*, -entis, part. act. de *inhaerere*, estar unido). 1. adj. Que por su naturaleza está de tal manera unido a algo, que no se puede separar de ello. Derechos inherentes A su cargo. 2. adj. Gram. Se dice de la propiedad perteneciente a una unidad gramatical con independencia de las relaciones que esta pueda establecer en la oración; p. ej., pared tiene como propiedad inherente el género femenino, y pensar, la característica de construirse con sujeto animado.” (En: <http://buscon.rae.es/drae/> consulta realizada el 23 de julio de 2009).

condenado a presentar los contenidos de manera no apta. Si se trata, por ejemplo, de aprender a estudiar el plano de una ciudad desconocida, la casi totalidad de los alumnos será conducida a estudiar el plano de una ciudad desconocida, antes que el de su ciudad. Se podrá aprender a leer los horarios de los aviones o autobuses, que los alumnos nunca abordarán, o aprender la programación de la una televisión que no se podrá ver porque ella ya ha sido reemplazada por otros programas.

El problema de la funcionalidad didáctico-pedagógica

En lo que tiene que ver con la funcionalidad didáctico-pedagógica, se debe anotar que las instrucciones oficiales sobre los textos escolares, cuando ellas existen, fueron emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, desconociendo y olvidando el hecho de los que los textos escolares están ante todo concebidos para los alumnos provenientes de sectores o capas sociales socioculturalmente dominadas y que sus autores intentan adaptarse al aire de la época para vaciarlos de su contenido un poco aburrido.

Las instrucciones o políticas oficiales en los textos escolares

Según las políticas oficiales para la enseñanza del español en la escuela primaria colombiana, el estudio de la lengua debe estar al servicio del dominio de lo escrito y oral. Los programas de primaria indican:

el dominio del lenguaje y de la lengua española constituye el objetivo mayor del programa de la escuela elemental. Ella da lugar a los contenidos específicos. Pero ella se construye también en la transversalidad del conjunto de los aprendizajes. En la escuela elemental o primaria, el estudio de la lengua no es un fin en sí mismo, sino que está subordinado al objetivo del dominio de los discursos. Ella se funda en consecuencia en tener en cuenta las situaciones de comunicación. En la práctica, ella está vinculada a la lectura, a la escritura y a la expresión oral. De esta forma, los tiempos específicos que le son consagrados

serán integrados a la progresión mejor adaptada a las necesidades y capacidades de los alumnos en estos campos. (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 23).

También, el documento del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, citado y denominado: “Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden” (2006: 24-25), considera sobre la formación en lenguaje:

Para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, desde este campo [pedagogía de la lengua castellana] se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico. Lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Así, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje.

El problema es saber cómo un libro de texto, objeto fijo en su estructura material y en consecuencia en la organización de sus contenidos, puede responder a las sugerencias, tareas o demandas de los textos oficiales. ¿Cómo el texto de gramática o de español puede proponer un estudio de la lengua construida en la transversalidad del conjunto de aprendizajes, o adaptados a las necesidades y capacidades de los alumnos, a partir de actividades de lectura y escritura o de expresión oral, forzadamente diferentes según las clases y los medios escolares?

Los libros de texto escolar *Se habla español. Competencias comunicativas 3* (Editorial Voluntad, 2007) y *Nuevo port@l del idioma. Castellano y literatura 1. Inicial* (Grupo editorial Norma, 2003), por ejemplo, son concebidos de la misma manera, esto es, separan “Literatura” y “Observación reflexiva de la lengua”. La observación reflexiva de la lengua se propone a partir de algunos datos del texto, estos datos al no ser forzosamente problemáticos, no corresponden necesariamente a las necesidades efectivas de los alumnos. El texto funciona de esta manera –en parte- como pretexto para las actividades de estudio de la lengua, de suerte que su estudio no constituye una respuesta a las necesidades de los alumnos. Este tipo de constataciones, ha llevado a algunos investigadores a considerar que “*el texto escolar no sería adecuado para una pedagogía del proyecto: es a la vez no funcional para el alumno y difícilmente utilizable para el alumno.*” (Plane, 1999, p. 69).

Los libros de textos y los alumnos provenientes de clases socioculturalmente dominadas o excluidas

Los contenidos de los libros de texto pueden ser percibidos igualmente como totalmente no aptos para los alumnos. En los años 1960-1970⁸ se desarrolló en diversos países, Colombia no fue la excepción, un movimiento importante de rechazo al texto escolar. En nuestros días, como lo anota Métoudi & Duchauffour (2001: 11): “*El texto escolar no está en los puestos de honor en los pupitres de los alumnos [...] ¿Porqué, agregan ellos, los textos escolares no tienen un olor de santidad para la escuela elemental?*” y se recuerda que es en los años 1960, que nació la noción de fracaso escolar, fracaso socioculturalmente determinado, tanto en Francia como en los Estados Unidos o en Inglaterra para luego extenderse a otros continentes.

8 Este movimiento, por lo menos en Colombia, se inscribió en la crítica al papel ideológico y controlador que cumpliría el libro del texto escolar en el trabajo intelectual y profesional del docente; pero también, tiene que ver con el movimiento de la “antiescuela” o pedagogía negativa o antiinstitucional que, por razones obvias, descalifica y niega a este objeto emblemático de la escuela. Esta actitud se llevó a situaciones extremas o límite: un docente colombiano llegó a decir, imitando malamente a Descartes, “No uso libro, luego existo”.

Recordemos que Bourdieu & Passeron (1970) publicaron *La reproduction*, y que Baudelot & Establet (1971), hicieron otro tanto con la *L'école capitaliste en France*. Apareció entonces de manera manifiesta para muchos docentes que el sistema escolar, y sobre todo en particular los programas y los textos escolares, en sus contenidos, sus objetivos y sus ambiciones, estaban hechos para los niños de las capas medias y superiores de la burguesía, y no para los niños de los sectores o medios populares.

Vargas ha mostrado (1997), que algunos libros de texto franceses habían integrado la diversidad de usos lingüísticos en los textos y los ejercicios propuestos, con tratamientos muy diferentes, pero que esta diversidad excluía siempre las formas populares y jergas empleadas por los alumnos en situaciones extraescolares. Porque el libro de texto escolar debe ajustarse a las instrucciones o políticas educativas oficiales, y el margen de maniobra de que dispone es relativamente reducido: oficialmente la escuela no reconoce sino tres registros de lengua: *apoyada*⁹, *corriente*¹⁰ y *familiar*¹¹, que constituyen lo que se podría llamar, siguiendo a Bourdieu & Passeron (1970), la lengua legítima.

- 9 El registro *apoyado* o «cuidado» es no solamente correcto, sino que también se beneficia de una vigilancia extrema. Empleado en especial en la literatura y la retórica. Se usa principalmente, entre otras situaciones, en frases que pueden ser largas (a veces llamadas períodos) en una situación compleja.
- 10 El registro *corriente* corresponde a un lenguaje correcto, tanto desde el punto de vista lexical como sintáctico: las frases son a menudo complejas, las principales reglas de sintaxis respetadas, con algún grado de tolerancia (algunas elipses y abreviaciones lexicales). Es el estilo que se espera en los intercambios profesionales e implica una distancia entre los interlocutores: es el lenguaje del profesor para con sus alumnos, del hombre de la política en proceso de realización de un discurso, del presentador de televisión, del periodista que hace un reportaje. Este registro es aquel que se emplea también en situaciones de entrevistas o en la comunicación oral con los servicios u oficinas comerciales o administrativas. Las formas y el vocabulario del registro *corrientes* son generalmente admitidas y exigidas en lo escrito, especialmente en el mundo escolar y académico.
- 11 El registro *familiar* no es totalmente correcto, no obstante, es admitido bajo ciertas condiciones. Corresponde al lenguaje corriente pero con un gran número de libertades. Como su nombre lo indica, este registro es sobre todo empleado entre conocidos, entre personas pertenecientes a una comunidad social en la cual todo formalismo puede ser atenuado, y él supone, en principio, la ausencia de toda relación jerárquica rígida entre los interlocutores (integrantes de la familia, amigos camaradas de curso, colegas de trabajo...).

Numerosos docentes que se trazan hoy como misión el logro y aprendizaje de sus alumnos en medios “desfavorecidos”, llegan a considerar que el libro de textos escolar sea la mejor herramienta para sus alumnos, sin necesidad de llegar a cuestionar o dudar de la calidad, importancia y la validez de los saberes contenidos en estas obras.

Se ha visto que es necesario que el texto escolar presente las imperfecciones para los alumnos. Este último caso plantea el problema del grado de imperfección, de la distancia texto escolar-alumno. O bien, considerando la cuestión desde un punto de vista del docente, el problema es del texto escolar que no le ofrece los saberes adaptados a los alumnos particulares a los cuales él debe enseñar. La imperfección es doble: a la vez para el alumno y para el docente. No existe, hasta donde conocemos, un texto escolar especial para alumnos que asisten a escuelas de barrios o sectores socialmente desfavorecidos con un fuerte fracaso escolar. De otra parte, en el nombre de la democracia, en nombre de la igualdad frente al saber, los docentes, los sindicatos y probablemente muchos padres de familia, lo rechazarían. ¿Cuando el libro de texto es manifiestamente inadecuado, no pertinente, se trabajará sin texto escolar. O, en todo caso, sin texto escolar para el alumno...?

¿Adaptarse a la actualidad?

El libro de texto está desconectado de la vida real, de la vida de la clase, de la realidad de los alumnos, y no puede ser de otra manera. El puede intentar enmascarar esta desventaja actualizándose, por ejemplo, según los medios de comunicación a la moda. Sin poder siempre alcanzarlo. No obstante, como aprecia Valls (2001a: 30-31), respecto a las constataciones en la evolución del diseño y contenido de los libros de texto escolar o manuales¹² escolares de España, en lo que tiene que ver con la iconografía y la cuatricromía:

12 Es importante anotar que en la cultura pedagógica española y la investigación científica sobre este libro escolar, se emplea la expresión o término genérico “manual

Una primera constatación, aplicable a la práctica totalidad de los manuales, tanto de la educación primaria como secundaria, es el aumento exponencial del número de imágenes contenidos en ellos y del espacio que se les asigna. Hasta hace pocos años se solía dar por aceptable un porcentaje medio próximo al cincuenta por ciento para las imágenes, pero en los más recientes manuales este promedio es habitualmente más alto y, especialmente en el caso de las editoriales más poderosas, habría que aumentarlo entre unos diez y quince puntos. Este incremento de las imágenes no ha sido lineal a lo largo del siglo XX, pues los decenios de 1940 y 1950 supusieron, por distintos motivos, tanto económicos como ideológicos y didácticos, un retroceso destacado. Una segunda constatación es la presencia progresiva del color en los mismas, aunque en este aspecto hay que retrotraer su inicio hacia la mitad de los años sesenta, con un salto cualitativo y cuantitativo importante a partir de los nuevos manuales generados por las reformas impulsadas, a partir de de 1970, por la Ley general de Educación. Del inicial blanco y negro de las imágenes, los manuales pasaron por las diferentes variantes de la bicromía, tricromía y cuatricromía hasta llegar a la actual riqueza de colorido y de calidad que les caracteriza, especialmente a los de las ya citadas editoriales con mayor presencia en este mercado escolar, que son las que por sus mayores tiradas pueden hacer frente al encarecimiento que esta profusión comporta.

Es evidente en nuestros días el intento de integrar el libro de texto escolar en el universo de la imagen familiar o cercana para el niño (la historieta cómica, los afiches o carteles, la televisión en colores, el cine, la consulta y búsqueda en internet). Hoy, los libros de texto intentan también adaptar las configuraciones de la herramienta informática. Las estructuras llegan a ser complejas y la documentación compuesta; se debe hacer funcionar la transversalidad, las lecturas plurales, etc. Sin embargo, se podría estar en una situación, donde una “[...] complejidad creciente de la estructura de las obras frente a la cual los alumnos, pero también los docentes pueden encontrarse desamparados!” (Choppin, 1999: 26). ¿Donde está la ganancia?

IMPERFECCIONES CONTINGENTES¹³

Para tratar este punto, es necesario hacer una breve referencia a las condiciones de producción de un texto escolar, su presentación material y el dominio de los contenidos por los autores, tomando ejemplos de los textos escolares de “*Castellano y Literatura*” usados en la escuela primaria colombiana

Las condiciones de producción: una prueba de velocidad

El libro de texto escolar es también un mercado. La concurrencia o competencia es importante. Cuando los nuevos programas o cambios en las políticas educativas o curriculares del estado están en preparación, los editores son, quizás, los primeros en informarse o actualizarse, a veces en mayor medida que otros actores sociales implicados en estas evoluciones, con el fin de que ellos puedan “sacar” los textos escolares inmediatamente aparezcan los textos oficiales, de preferencia antes de iniciar el siguiente año escolar. Los autores de los textos escolares no tienen generalmente sino unos meses para fabricar la obra destinada al alumno, y algunos cortos meses suplementarios para el caso del docente. Es claro, que en estas condiciones, no se puede sino saludar los logros de los autores de los textos escolares, y comprender que la perfección no puede ser alcanzada.

La presentación de material: la proliferación iconográfica

Desde hace cierto número de años, en los libros de texto escolar, la parte de los conocimientos ha sido reducida

13 Según el Diccionario de la Lengua Española (vigésima segunda edición): “contingente. (Del lat. contingens, -entis, part. act. de contingere, tocar, suceder). 1. adj. Que puede suceder o no suceder. 2. m. contingencia (ll cosa que puede suceder). 3. m. Parte que cada uno paga o pone cuando son muchos quienes contribuyen para un mismo fin. 4. m. Cuota que se señala a un país o a un industrial para la importación de determinadas mercancías. 5. m. Número de soldados que cada pueblo da para las quintas. 6. m. Fuerzas militares de que dispone el mando. 7. m. Grupo, conjunto de personas o cosas que se distingue entre otros por su mayor aportación o colaboración en alguna circunstancia.” (En: <http://buscon.rae.es/drae/> consulta realizada el 23 de julio de 2009).

en beneficio de las ilustraciones, de los ejercicios, de documentos diversos, como si el libro de texto escolar debiera inscribirse en el paradigma de las publicaciones saturadas de imágenes del mundo extraescolar. Pero la proliferación icónica ha reducido igualmente la dimensión pedagógica del texto escolar, lo que tiende a opacar los conocimientos de por sí ya reducidos. De tal manera, como lo ha anotado Bucheton (1999: 449): “*Los contenidos de los saberes son [...] con frecuencia muy opacados por las prácticas editoriales que privilegian la dimensión pedagógica.*”

No es, sin duda, malo o negativo para el niño que el texto escolar presente cierto aspecto o tinte lúdico. Va sin duda mejor que aprenda en la alegría que en el dolor. El problema, es lo que debe poder aprender y que el texto escolar debe constituir una base de datos cognitivos y procedimentales para la enseñanza. No obstante, un cierto número de textos escolares recientes han reversado la relación tradicional texto-imagen, al no acordar más al texto que una porción más o menos congruente o conveniente. De esta forma, por ejemplo, *Voces. Castellano y Literatura 3* (Editorial Voluntad, 2005), concede destacada importancia a las ilustraciones que pueden a veces ocupar más de la mitad del espacio (p. 128-129, 181). Igualmente para el texto escolar *Nuevo port@l del idioma. Castellano y literatura. Libro de actividades 1* (Grupo Editorial Norma, 2001, p. 47, 140) o para *Voces 3. Módulo de comprensión y creación literaria* (Editorial Voluntad, 2005), el texto puede no ocupar más que un tercio o un cuarto de la página (p.8, 14), y se podrían multiplicar los ejemplos en estos y otros libros de texto escolar.

Para ilustrar este problema, se tomara a la gramática como ejemplo. Como se ha indicado anteriormente, la gramática escolar no está construida por simple transposición didáctica de saberes sabios, tal y como las diferentes escuelas de lingüística los han construido y continúa construyéndolos. Según Collinot y Mazière (1999: 32-33):

La gramática escolar [va] tomar de las fuentes de los saberes sabios sobre la lengua pero dislocándolos y mezclándolos, en función de su rentabilidad, en este u otro campo. Testimonio de este procedimiento acumulativo, lo desagregan en la mayoría de los libros de texto escolar de francés como una presentación de fragmentos de teorías.

Pero, se agregará que, de una parte, los saberes prestados a corrientes lingüísticas diferentes pueden ser incompatibles entre sí, y que, de otra parte, la gramática escolar las combina con los saberes tradicionales que no se articulan forzosamente de manera racional con los primeros. Es lo que Vargas (2004) llama un procedimiento de “*recomposición didáctica*” de saberes heterogéneos.

De esta manera, los saberes y los procedimientos adquiridos de un cierto punto de vista (morfosintáctico, para la frase, por ejemplo), en un cierto nivel de la escolaridad (la escuela primaria), pueden encontrarse falsificados desde otro punto de vista (enunciativo o discursivo, por el discurso, por ejemplo), para otro nivel de escolaridad (el colegio o escuela secundaria). La solución de estos problemas exige un trabajo importante, para homogeneizar los saberes a enseñar y construir las progresiones rigurosas, a través de lo que el mismo autor llama una “*reconfiguración didáctica*” de los saberes de referencia (Vargas, 2004).

También, los contenidos pueden ser no aptos para el funcionamiento de los alumnos en su relación con el saber y con los objetos de estudio, Por ejemplo, Según Vargas (1997a), en los años 1970, en Francia los programas y los libros de texto escolar de gramática están respaldados por la lingüística estructural de los años 1950-1960, bajo sus diversas formas, para proponer una gramática escolar llamada “*formal*” (adoptando estrictamente un punto de vista morfosintáctico y evacuando toda dimensión semántica). Esto fue un fracaso, porque los niños tienen una relación semántica y pragmática con el lenguaje. A mediados de los años 1980, para intentar resolver el problema,

los libros de texto escolar van a combinar, en las mismas lecciones, las actividades y los conceptos de las gramáticas escolar tradicional (con dominio semántico) con los de la gramática formal (Vargas, 1997a). Sin que se haya podido notar mejoras fulgurantes ni en el dominio de los saberes gramaticales ni en el manejo de la lengua escrita u oral.

Los editores se dirigen generalmente a personas estimadas competentes para la realización de las obras. Pero, en Francia, como ya lo ha destacado Vargas, no hay control *a priori* de los libros de texto escolar. De otra parte, por el hecho de la concurrencia o competencia, los plazos de concepción son a veces muy cortos. Esto puede plantear el problema de los saberes de los autores, o el de las condiciones en las cuales ellos realizan su trabajo.

PERSPECTIVAS

Para finalizar, se retoman entonces los tres tipos de imperfecciones que se han presentado, y se intentará sugerir de manera muy general en qué medida las “imperfecciones” o limitaciones, son posibles de remediar.

Las imperfecciones contingentes

Estas son ciertamente las más fáciles de resolver. Puede ser que en un marco de control *a priori* de los libros de texto escolar por los equipos de especialistas, estos ejerzan su autoridad (pedagogos, didácticos, especialistas de las disciplinas), totalmente independiente tanto del poder político como de los editores¹⁴. Con los test sobre el terreno, realizados por los docentes duchos y evaluados por equipos calificados. Otras soluciones todavía son posibles: la imperfección contingente no es fatal.

14 Existen en Francia los especialistas que juzgan *a posteriori* las obras escolares. Pero estos juicios no parecen casi producir efectos significativos sobre el devenir de las obras cuestionadas.

La imperfección necesaria

¿Es esta indispensable? ¿Cuál sería entonces la cualificación del docente si la adquisición del saber podría realizarse directamente a través del libro de texto escolar? ¿Se podría imaginar, en la clase, el funcionamiento de los libros de texto diferentes para una misma disciplina, con confrontaciones, discusiones, debates después de una fase de trabajo individual o en pequeños grupos? ¿El docente sería entonces un animador? ¿O un experto, cuyo saber aparece, en última instancia, más allá y por encima de los textos escolares? Lo que conduciría a una cierta desacralización del libro de texto, y participaría en el desarrollo del espíritu crítico en los alumnos. Trastornaría el funcionamiento pedagógico de las clases, pero estas dinámicas, por ahora, no pueden ser más que una utopía en una institución, como la escuela, donde el tamaño y la dinámica histórica explican la fuerza de inercia.

Las imperfecciones inherentes: un testimonio personal

Estas son quizás las más difíciles de resolver. Vargas (1995) ha intentado la aventura. Su proyecto fue producir un objeto que pudiera adaptarse a las necesidades de los alumnos, a sus capacidades, que permitiera hacer de la gramática una actividad de remediación frente a las dificultades vividas, y en consecuencia escapar a la sucesión ordenada de conocimientos por adquirir, tal como se presenta en los textos escolares. El editor al haber rechazado la forma de cederrón propuesta, el autor opta por la forma de fichero. Las fichas fueron concebidas de manera que permitieran centrarse en el alumno, para que este pudiera dar sentido a su actividad y reconocerse en su trabajo. Este fichero debía permitir partir realmente de los problemas encontrados para lo escrito (sobre todo en actividad de producción) o de tratar las formas orales no conformes para la norma del “Buen uso”, en la perspectiva de una didáctica plurinormalista, esto es una didáctica que contemple una diversidad de actividades y textos, más allá de una gramática “sabía”.

Para Vargas, se debía también pensar en el docente. Las necesidades de los alumnos no responden a una progresión preestablecida. El fichero del docente no contenía en consecuencia progresiones, sino redes nocionales que le permitían ver cuáles son las fichas a trabajar para que los alumnos pudieran resolver el problema que han encontrado. Esta realización se saldó con un fracaso innegable. ¿Por qué? Probablemente porque el trabajo dejado al docente era importante y delicado: ¿cómo decidir lo que es urgente de tratar en un momento dado a partir de las producciones de los alumnos, a partir de las dificultades experimentadas relativamente heterogéneas? De otra parte, este método reducía, al menos parcialmente, la libertad pedagógica del docente, en la medida en que le imponía una actividad de remediación para el estudio de la lengua. Se trataba de un prototipo experimental destinado a mostrar lo que podría ser una didáctica plurinormalista de la gramática, cómo se ha dicho. Las imperfecciones inherentes al texto escolar fueron suprimidas también, al menos en una buena parte. En cuanto a las imperfecciones necesarias, los problemas seguían planteados, porque con este fichero, el docente no era ya más la fuente del saber, el saber fue construido por el alumno a partir del fichero, las reglas fueron formuladas por él, el docente no tuvo más que el papel de catalizador.

Para terminar, se puede decir que paradójicamente, el libro de texto escolar multiplica las imperfecciones. “Mala” herramienta para el alumno, sin ser siempre una “buena” herramienta para el docente, el texto escolar genera problema. Es una manera de ver la cuestión. Hay otra, que consiste en no ver problemas en el texto escolar, para verlo como síntoma de problemas. No es el alumno quién tiene necesidad de textos escolares, es el docente. El alumno tiene necesidad de libros, bibliotecas, videotecas, de computadores...y de docentes. Si el docente tiene necesidad de textos escolares es fundamentalmente por dos razones: de una parte, porque su dominio de los saberes de referencia, los saberes para enseñar, las actividades didáctico-pedagógicas es insuficiente. Esto está históricamente testificado. De otra parte, porque sus tareas de enseñanza son muy pesadas para permitirle crear su enseñanza, para encontrar

los materiales de los cuales tendrá necesidad, para mantenerse informado de la evolución de los saberes y las innovaciones, etc., y para enfrentar la situación, por fortuna, tiene una buena herramienta: el libro de texto escolar.

El texto escolar es la muleta o apoyo del docente. ¿Se debe trabajar para perfeccionar la muleta para aprender a servirse mejor de ella (formar a los docentes en la diversidad de usos posibles de los textos escolares? Claro que sí, sin duda, así lo propuso hace muchos años con sólidos argumentos, por ejemplo Choppin (1997), o ¿se debe permitir al docente adquirir la autonomía de su “motricidad” o uso? Sin duda, la respuesta es también afirmativa. Precisamente el contenido de las partes 2 y 3 de este libro apuntan a contribuir con herramientas para que el docente tenga autonomía en la “motricidad” o uso del instrumento de acción y reflexión como es el libro de texto escolar con sus imperfecciones o limitaciones comentadas, pero también con las innegables funciones que ha venido cumpliendo en las historia moderna y contemporánea de los sistemas educativos nacionales.

LIBROS DE TEXTO ESCOLAR: REJILLA¹⁵ DE EVALUACIÓN

• Presentación material	58
• Estructura del contenido	60
• Políticas educativas y curriculares oficiales	62
• Contenido disciplinar	63
• Actividades	66
• Legibilidad	70
• Ilustraciones	72
• Evaluación escolar.....	76

15 Según el diccionario de la lengua española, uno de los significados del término “rejilla”, es: “8. f. En radio y televisión, esquema o cuadro de programación.” Es, entonces, en el sentido de esquema o cuadro de programación que debe entenderse el uso que hacemos de este término en el documento. (Ver: <http://buscon.rae.es/drae/> consulta realizada el 30 de marzo de 2009)

Usted encontrará a continuación una rejilla de evaluación de los textos escolares presentada en forma de preguntas, través de ella, usted podrá escoger las secciones o partes, con sus respectivas preguntas, que considere más representativas o pertinentes para usted o su institución educativa. Podrá complementarla o simplificarla, si lo estima conveniente. Es importante ser objetivo cuando marquen las respuestas y contabilizarlas de acuerdo a la cantidad de respuestas positivas, negativas o aquellas que se señalan como algunas veces o muy poco en el texto. Usted es quien decide que tan conveniente y pertinente es el texto escolar para su curso y para sus alumnos. Esta rejilla sirve para ser empleada para evaluar los textos escolares de diversas áreas.

Recuerde que esta rejilla es una herramienta para que usted y su institución decidan la elección y uso de un libro de texto escolar.

DATOS

Nombre: _____

Apellidos: _____

Disciplina/materia/asignatura que enseñanza: _____

Clase o curso: _____

INDICACIONES BASICAS

Título del texto escolar: _____

Curso/ Nivel/Grado: _____

Editorial: _____

Año de publicación: _____

Número de páginas: _____

Nombre de los autores: _____

Formación de los autores: _____

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTOS ESCOLARES			
I. PRESENTACION MATERIAL DEL TEXTO ESCOLAR			
PAUTAS DE EVALUACIÓN	Si	No	Muy poco
1. Presentación de la portada y contra portada			
1.1. ¿La portada está plastificada?			
1.2. ¿La portada resiste a las manipulaciones de los usuarios?			
1.3. ¿La ilustración de la portada o carátula tiene relación con el contenido?			
1.4. ¿El título es legible y visible?			
1.5. ¿El nivel o grado aparece en la portada o carátula?			
1.6. ¿La editorial aparece en la portada?			
1.7. ¿El nombre de los autores aparece en la contra portada?			
1.8. ¿El año de edición aparece en la contra portada?			
1.9. ¿El número de edición aparece en la contra portada?			
1.10. ¿La dirección de la editorial aparece en la contra portada?			
1.11. ¿El país y ciudad de origen aparece en la contra portada?			
1.12. ¿Posee pagina Web de la editorial?			
1.13. ¿La portada y la contra portada contienen errores?			
1.14. ¿La portada y la contra portada contienen imprecisiones?			
1.15. ¿La portada y la contra portada contienen omisiones?			
2. Paginación del libro de texto escolar			
2.1. ¿Es legible la paginación?			
2.2. ¿La paginación es fácilmente comprensible para los alumnos?			
2.3. ¿Todas las páginas están enumeradas?			
2.4. ¿La paginación es clara en relación con la numeración de los capítulos?			
2.5. ¿Indica claramente si se trata de una página, capítulo, parte o unidad?			
2.6. ¿La paginación termina en número par?			
2.7. ¿La portada y la contra portada contiene errores?			
3. Colores del libro de texto escolar			
3.1. ¿Los colores son llamativos y pertinentes con las imágenes y gráficos?			
3.2. ¿Los capítulos, unidades o partes se diferencian por colores?			
3.3. ¿El color ayuda o guía la comprensión del gráfico?			
3.4. ¿los colores de las fotografías son adecuados?			

3.5. ¿Los colores utilizados para las convenciones se respetan desde el comienzo hasta el final del texto?			
4. Formato, volumen y peso del libro de texto escolar			
4.1. ¿El formato se adecua con las funciones del texto escolar?			
4.2. ¿El formato se adecua a la edad de los niños?			
4.3. ¿El texto es fácilmente transportable?			
4.5. ¿El volumen del texto está adaptado para la edad de los alumnos?			
5. Relación calidad y precio del libro de texto escolar			
5.1. ¿El papel está bien seleccionado en función de las condiciones de utilización?			
5.2. ¿El papel es suficientemente grueso?			
5.3. ¿El papel empleado favorece una buena legibilidad?			
5.3. ¿El precio es asequible?			
5.4. ¿Hay bastantes libros de este texto escolar en el mercado?			
5.5. ¿El libro de texto escolar está llamado a durar?			
5.6. ¿La encuadernación es resistente a las manipulaciones de los alumnos?			
5.7. ¿Cada página permanece pegada a la encuadernación?			
6. Facilitadores técnicos del texto escolar			
6.1. ¿Se lee el texto escolar como un libro de aprendizaje progresivo o como una revista e incluso como un álbum de imágenes?			
6.2. ¿Presenta instrucciones de uso para el alumno en un prefacio o una introducción?			
6.3. ¿Presenta unas instrucciones de uso para el docente en un prefacio o una introducción?			
6.4. ¿Ofrece las indicaciones sobre la duración de los diferentes aprendizajes?			
6.5. ¿Tiene anexos que facilitan el trabajo al alumno?			
7. Presentación general del texto escolar			
7.1. ¿El texto escolar es atractivo?			
7.2. ¿La presentación es clara?			
7.3. ¿Permite una lectura natural, simple y fluida?			
7.4. ¿El texto permite un manejo fácil para el alumno?			
7.5. ¿El texto escolar es legible?			
7.6. ¿El texto escolar contiene errores?			
7.7. ¿Contiene imprecisiones?			
7.8. ¿Contiene omisiones?			

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTOS ESCOLARES			
II. ESTRUCTURA DEL CONTENIDO DEL TEXTO ESCOLAR			
PAUTAS DE EVALUACIÓN	Si	No	Muy Poco
1. Presentación y tabla de contenido			
1.1. ¿Tiene una presentación o introducción?			
1.2. ¿En la tabla de contenido aparecen todos los capítulos, unidades o partes?			
1.3. ¿Si existe una tabla de contenido, se destaca claramente la repartición del contenido?			
1.4. ¿La tabla de contenido ayuda a comprender la progresión?			
1.5. ¿La tabla de contenido es suficientemente explícita?			
1.6. ¿La paginación aparece en la tabla de contenido?			
1.7. ¿La tabla de contenido permite al alumno organizar fácilmente el aprendizaje?			
1.8. ¿La tabla de contenido permite al docente organizar fácilmente la enseñanza?			
1.9. ¿Las tablas son pertinentes con relación a los objetos de aprendizaje?			
1.10. ¿Las tablas contiene errores?			
1.11. ¿Las tablas contiene imprecisiones?			
1.12. ¿Las tablas contiene omisiones?			
2. Distribución del texto escolar			
2.1. ¿Está estructurado en partes?			
2.2. ¿Está estructurado en capítulos?			
2.3. ¿Está estructurado en lecciones?			
2.4. ¿Está estructurado en unidades de aprendizaje?			
2.5. ¿Presenta estructuras anteriores para cada lección (puntos que van a ser abordados, relación con lo que le precede...)?			
2.6. ¿La división obedece a una lógica de aprendizaje?			
2.7. ¿La división facilita una lógica de aprendizaje?			
3. Comparación entre las secuenciación de los contenidos aprendizaje y los capítulos, unidades o partes			
3.1. ¿Cada capítulo representa una unidad secuenciada de aprendizaje?			
3.2. ¿Se precisan las secuencias de aprendizaje en un capítulo?			
3.3. ¿Las actividades propuestas en las unidades de aprendizaje son variadas?			

3.4. ¿Los prerrequisitos están definidos al comienzo de cada capítulo, unidad o parte?			
3.5. ¿La progresión es clara?			
3.6. ¿La progresión está adaptada al nivel de los alumnos?			
3.7. ¿La progresión es estructurada, lógica y coherente?			
3.8. ¿Las unidades didácticas están debidamente secuencializadas?			
3.9. ¿ Los contenidos están debidamente organizados po didácticas?			
3.10. ¿El texto escolar permite tratar todo el programa de manera equilibrada?			
3.11. ¿Los capítulos, unidades o partes fuertemente relacionados son continuos?			
3.12. ¿El texto escolar hace progresar al alumno de lección en lección, a partir de lo que ha aprendido anteriormente?			
3.13. ¿Cada capítulo, unidades o partes puede ser abordado o tratado sin recurrir de manera importante a los capítulos, unidades o partes siguientes?			
3.14. ¿Permite una progresión con nociones, conceptos entre diferentes capítulos, unidades o partes?			
9. Coherencia interna del texto escolar			
4.1. ¿La coherencia es respetada al interior de las unidades de aprendizaje?			
4.2. ¿La coherencia interna es respetada entre las partes?			
4.3. ¿La coherencia interna es respetada entre Los capítulos?			
4.4. ¿La coherencia interna es respetada entre las lecciones?			
4.5. ¿La coherencia interna es respetada entre las unidades de aprendizaje?			
4.6. ¿Las ejemplificaciones son pertinentes y coherentes con el tema?			

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTOS ESCOLARES			
III. TEXTOS ESCOLARES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS-CURRICULARES OFICIALES			
PAUTAS DE EVALUACIÓN	Si	No	Muy poco
1. Relaciones del contenido con los estándares nacionales y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional			
1.1. ¿Se ajusta a la perspectiva o enfoque de las políticas educativas y curriculares oficiales?			
1.2. ¿Permite abordar y tratar todo lo contemplado en las políticas educativas y curriculares oficiales?			
1.3. ¿El contenido está acorde a los estándares educativos nacionales?			
1.4. ¿El contenido está acorde a los lineamientos curriculares educativos nacionales?			
1.5. ¿Todos los temas del currículo o programa son tratados?			
1.6. Tiene contenidos al margen de los estándares educativos nacionales. ¿Los precisa?			
1.7. ¿El método o progresión pedagógica se ajusta a las políticas educativas y curriculares oficiales?			
1.8. ¿Se precisan Las competencias a lograr en el año escolar?			
1.9. ¿Las competencias se precisan claramente para cada capítulo, unidad?			
1.10. ¿Las competencias son adecuadas con el programa?			
2. Objetivos pedagógicos			
2.1. ¿Propone de manera explícita la comunicación de los objetivos?			
2.2. ¿Se precisan los objetivos del año escolar?			
2.3. ¿Los objetivos se precisan claramente para cada capítulo, unidad?			
2.4. ¿Los objetivos pedagógicos son coherentes con las normas oficiales?			
2.5. ¿Están jerarquizados?			
2.6. ¿Son coherentes con los objetos de aprendizaje?			
2.7. ¿Los objetivos son adecuados con el programa?			
2.8. ¿El texto le permite al alumno obtener los diferentes logros?			
2.9. ¿El texto permite visualizar los niveles de desempeño del alumno?			
2.10. ¿Los objetivos pedagógicos contienen errores?			
3.11. ¿Los objetivos pedagógicos contienen imprecisiones?			

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTOS ESCOLARES			
IV. CONTENIDO DISCIPLINAR DEL TEXTO ESCOLAR			
PAUTAS DE EVALUACIÓN	Si	No	Muy poco
1. Exposición de los conocimientos			
1.1. ¿El contenido del texto escolar es exacto?			
1.2. ¿Los contenidos desarrollados son actualizados?			
1.3. ¿El contenido está adaptado al programa?			
1.4. ¿Los conocimientos son contextualizados?			
1.5. ¿El contenido está adaptado al nivel del alumno?			
1.6. ¿El contenido hace referencia a las situaciones del medio del alumno?			
1.7. ¿Pretende una transferencia vertical de los contenidos?			
1.8. ¿Pretende una transferencia horizontal de los contenidos?			
1.9. ¿Presenta una secuencialidad jerarquizada en sus contenidos?			
1.10. ¿El cambio de tema se presenta de manera inmediata?			
1.11. ¿Los conocimientos se estructuran y fundamentan sobre lo aprendido anteriormente?			
1.12. ¿Las lecciones son completas, coherentes y estructuradas?			
1.13. ¿Los conocimientos están lógicamente articulados?			
1.14. ¿Los conocimientos están yuxtapuestos o dispersos?			
1.15. ¿Pretende establecer una relación con otros saberes?			
1.16. ¿Se ofrece a los alumnos la posibilidad de familiarizarse con los grandes personajes de la época o del género abordados de manera que se forjen una cultura general?			
1.17. ¿Hay un equilibrio entre las situaciones propuestas? (medio rural/medio urbano..)			
1.18. ¿Enfatiza el texto escolar arbitrariamente sobre ciertos períodos o hechos?			
1.19. ¿Hay unidades de integración?			
1.20. ¿Pretende un desarrollo de situaciones de integración?			
1.21. ¿Las explicaciones metodológicas son comprensivas?			
1.22. ¿El método utilizado es pedagógicamente claro?			
1.10. ¿Los contenidos contienen errores?			
1.11. ¿Los contenidos contienen imprecisiones?			
1.12. ¿Los contenidos contienen omisiones?			

2. Presentación de los objetos de aprendizaje			
2.1. ¿Sugiere la presentación de los objetos de aprendizaje?			
2.2. ¿Sugiere la aplicación y el desarrollo de los objetos de aprendizaje?			
2.3. ¿Los objetos de aprendizaje se refieren a los particulares?			
2.4. ¿Los objetos de aprendizaje se refieren a las clases?			
2.5. ¿Los objetos de aprendizaje se refieren a relaciones?			
2.6. ¿Los objetos de aprendizaje se refieren a las estructuras?			
2.7. ¿Pretende la integración de los objetos de aprendizaje?			
1.1. ¿La presentación de los objetos de aprendizaje propone de manera explícita los enfoques por anticipación?			
2.9. ¿propone de manera explícita las motivaciones?			
2.10. ¿Propone de manera explícita los problemas de inicio?			
2.11. ¿Propone de manera explícita las observaciones de un documento de inicio?			
1.2. ¿Propone de manera explícita las observaciones de un objeto, de una situación?			
2.13. ¿Propone exploraciones preliminares?			
2.14. ¿Posee ejercicios introductorios?			
2.15. ¿Propone búsqueda de información al alumno?			
2.16. ¿Propone prerrequisitos de contenido?			
2.17. ¿Propone de manera explícita tener en cuenta las estructuras de inicio?			
2.18. ¿Propone de manera explícita las inducciones del objeto de aprendizaje?			
2.19. ¿Propone de manera explícita las aportaciones de información?			
1.3. ¿Propone de manera explícita los enunciados de una definición, de una regla, de una fórmula?			
2.21. ¿Propone de manera explícita las demostraciones?			
1.4. ¿Propone de manera explícita la fijación y organización de los objetos de aprendizaje?			
3. Relaciones con el saber disciplinar			
3.1. ¿Propone objetivos de aprendizaje en relación al saber disciplinar?			
3.2. ¿Se constata, una regularidad en la repartición de los objetivos de aprendizaje?			
3.3. ¿Los objetivos de aprendizaje sigue una progresión propia a las de la didáctica de la disciplina?			

3.4. ¿Los saberes expuestos son actuales?			
3.5. ¿Los conceptos científicos importantes están bien definidos?			
3.6. ¿El lenguaje conceptual es acorde al nivel?			
3.7. ¿Las referencias (autores científicos, libros) son citadas?			
3.8. ¿Las unidades y los símbolos del Sistema Internacional de Unidades se emplean?			
3.9. ¿Para otros símbolos, las normas vigentes en el país son respetadas?			
3.10. ¿Las analogías son empleadas para explicar funcionamientos complejos?			
3.11. ¿Estas analogías son escogidas de tal manera que evitan equivocadas representaciones en los alumnos?			
3.12. ¿Para las nociones y conceptos abstractos se utiliza los ejemplos?			
3.13. ¿Para las nociones y conceptos abstractos, se utiliza los contra ejemplos?			
3.14. ¿Los contenidos relacionados con el saber disciplinar son claros y suficientes?			
4. Funciones del texto escolar			
4.1. ¿Cumple con la función de transmisión de conocimientos?			
4.2. ¿Cumple con la función desarrollo de capacidades y de competencias?			
4.3. ¿Cumple con la función consolidación de los logros?			
4.4. ¿Cumple con la función evaluación de los logros?			
4.5. ¿Cumple con la función integración de los logros?			
4.6. ¿Cumple con la función referencia?			
4.7. ¿Cumple con la función educación social y cultural?			
4.8. ¿Cumple con la función información científica o cultural general?			
4.9. ¿Cumple con la función formación pedagógica para el docente?			
4.10. ¿Cumple con la función ayuda para los aprendizajes y la gestión del curso?			
4.11. ¿Cumple con la función ayuda para la evaluación?			

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTOS ESCOLARES			
V. ACTIVIDADES DEL TEXTO ESCOLAR			
PAUTAS DE EVALUACIÓN	Si	No	Muy poco
1. Actividades del alumno			
1.1. ¿Las actividades y ejercicios están adaptados al nivel de los alumnos?			
1.2. ¿Las actividades son adecuadas para la lección?			
1.3. ¿Las actividades recurren a nociones que todavía no se han visto?			
1.4. ¿Hay actividades elaboradas sin sentido?			
1.6. ¿Estimulan la curiosidad de los alumnos?			
1.7. ¿Las actividades hacen progresar de manera clara al alumno?			
1.8. ¿Los enunciados de las actividades son claros?			
1.9. ¿La sintaxis de los enunciados de las actividades es correcta?			
1.10. ¿El modo imperativo se usa en los enunciados de las actividades?			
1.11. ¿El vocabulario de las actividades está adaptado?			
1.12. ¿Se da al alumno suficiente información para tratar las situaciones propuestas?			
1.13. ¿Propone a menudo al alumno situaciones con datos pertinentes?			
1.14. ¿Propone actividades de integración?			
1.15. ¿El alumno a menudo es invitado a escoger sus actividades?			
1.16. ¿Lo guía en algunas actividades favoreciendo su autonomía?			
1.17. ¿Propone ejemplos de actividades científicas o disciplinares?			
1.18. ¿Propone ejemplos de actividades interdisciplinares?			
1.19. ¿Ayuda al alumno a adquirir buenos hábitos en la organización de su trabajo?			
1.20. ¿Las actividades precisan cuestiones “clave”, tareas de búsqueda, condiciones de trabajo del alumno...)?			
1.21. ¿Las actividades incluyen la realización de resúmenes?			
1.22. ¿Presenta estructuras de resumen?			
1.23. ¿Los resúmenes son legibles?			
1.24. ¿Los resúmenes contienen los puntos esenciales?			
1.25. ¿Los resúmenes toman en cuenta los objetivos de la lección?			
1.26. ¿Propone las indicaciones para realizar el resumen?			

1.27. ¿Las actividades incluyen la realización de mapas conceptuales, cuadros o esquemas?			
1.28. ¿Propone de manera explícita los ejercicios de aplicación?			
1.29. ¿Propone de manera explícita las preguntas de comprensión?			
1.30. ¿Propone de manera explícita los actividades de consolidación?			
1.31. ¿Propone de manera explícita las actividades de remediación?			
1.32. ¿Propone de manera explícita actividades de adelantamiento?			
1.33. ¿Las actividades contienen errores?			
1.34. ¿Las actividades contienen imprecisiones?			
1.35. ¿Las actividades contienen omisiones?			
2. Situaciones de aprendizaje y su relación con las actividades			
2.1. ¿Propone situaciones de aprendizaje?			
2.2. ¿El enfoque desarrolla la capacidad de aprender a aprender (investigaciones autónomas, ejercicios abiertos...)?			
2.3. ¿El enfoque se aplica a las actividades funcionales?			
2.4. ¿El enfoque se aplica a las actividades de estructuración?			
2.5. ¿Propone trabajos prácticos?			
2.6. ¿Propone ejerció para desarrollar las habilidades lógicas (matemáticas)?			
2.7. ¿Propone situaciones problema contextualizadas?			
2.8. ¿Las situaciones de aprendizaje son descritas con precisión?			
2.9. ¿Las actividades precisan el campo del saber cognitivo?			
2.10. ¿Las actividades propuestas privilegian los saber-hacer cognitivos con relación a los saber-repetir?			
2.11. ¿Las actividades precisan el campo del saber sensorio – psicomotor?			
2.12. ¿Las actividades propuestas privilegian los saber-hacer gestuales con relación a los saber-repetir?			
2.13. ¿Las actividades precisan el campo del saber socioafectivo?			
2.14. ¿Cuenta con actividades del saber reproducir?			
2.15. ¿Cuenta con actividades del saber hacer?			
2.16. ¿Cuenta con actividades del saber ser?			
2.17. ¿Las actividades precisan los objetos de aprendizaje particular?			
2.18. ¿Las actividades privilegian el saber-repetir sobre los objetos de aprendizaje particular?			
2.19. ¿Las actividades precisan los objetos de aprendizaje clase?			

2.20. ¿Las actividades privilegian el saber-repetir sobre los objetos de aprendizaje clase?			
2.21. ¿Las actividades precisan los objetos de aprendizaje relación?			
2.22. ¿Las actividades privilegian el saber-repetir sobre los objetos de aprendizaje relación?			
2.23. ¿Las actividades precisan los objetos de aprendizaje estructura?			
2.24. ¿Las actividades privilegian el saber-repetir sobre los objetos de aprendizaje estructura?			
2.25. ¿Se precisan actividades de función de transmisión de conocimientos?			
2.26. ¿Se precisan actividades de función de desarrollo de capacidades y competencias?			
2.28. ¿Se precisan actividades de función de adquisición y/o consolidación de logros?			
2.29. ¿Se precisan actividades de evaluación de logro?			
2.30. ¿Se precisan actividades de función de integración de conocimientos?			
2.31. ¿Se precisan actividades de función de educación social y cultural?			
2.32. ¿Existen situaciones de aprendizaje que se deja la iniciativa al docente?			
3. En las informaciones complementarias			
3.1. ¿Propone ampliaciones "para saber más"?			
3.2. ¿Remite a otras fuentes?			
3.3. ¿Remite a páginas de Internet?			
3.4. ¿Las direcciones (URL:Uniform Resource Locator) de las paginas Web en Internet están correctamente referenciadas?			
3.5. ¿Las referencias del patrimonio cultural?			
3.6. ¿Las referencias del patrimonio cultural son suficientemente representativas?			
3.7. ¿Encuentra fragmentos suficientes y significativos a otras obras?			
3.8. ¿Se presentan referencias clásicas?			
3.9. ¿Los autores de referencias clásicas son conocidos?			
3.10. ¿Privilegian ellas de manera exagerada y/o desmesurada la época?			
3.11. ¿Privilegian ellas de manera exagerada y/o desmesurada un autor?			
3.12. ¿La manera de pensar del autor se respeta?			
3.13. ¿Estas referencias presentan un carácter polémico?			

3.14. ¿Se presentan referencias contemporáneas?			
3.15. ¿Los autores a las referencias contemporáneas son conocidos?			
3.16. ¿Privilegian ellas de manera exagerada y/o desmesurada la época?			
3.17. ¿Privilegian ellas de manera exagerada y/o desmesurada un autor?			
3.18. ¿La manera de pensar del autor se respeta?			
3.19. ¿Estas referencias presentan un carácter polémico?			
3.20. ¿Estas referencias están adaptadas a la edad del alumno?			
3.21. ¿Estas referencias están adaptadas a la lección?			
3.22. ¿Presenta tablas o síntesis?			
3.23. ¿Presenta una tabla de datos?			
3.24. ¿Los comentarios, notas de secuencias, tablas de síntesis son útiles?			
3.25. ¿Tiene bibliografía al final del texto?			
3.26. ¿La bibliografía es actualizada?			
3.27. ¿La citación de los autores sigue un orden cronológico?			
3.28. ¿Propone el uso de soportes pedagógicos (material audiovisual, aparatos, mapas, etc.)?			
3.29. ¿Propone alternativas de profundización?			
4. Métodos sugeridos en el texto escolar			
4.1. ¿Propone una manera de tomar apuntes?			
4.2. ¿Propone un método para aprender la lección?			
4.3. ¿Propone una técnica de uso de la memoria?			
4.4. ¿Propone un procedimiento para resolver los ejercicios?			
4.5. ¿Propone un tipo de razonamiento para redactar un texto (tarea escolar, encuesta, informe....)?			
4.6. ¿Sugiere el trabajo en grupo?			
4.7. ¿Sugiere el trabajo individual?			
4.8. ¿Propone la preparación de proyectos?			
4.9. ¿Alienta al alumno a transferir sus logros?			
4.10. ¿Alienta al alumno a realizar los trabajos prácticos?			
4.11. ¿Ayuda al alumno para el método de resolución de problemas?			
4.12. ¿Propone situaciones lúdicas en el desarrollo de algunos contenidos?			

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTOS ESCOLARES			
VI. LEGIBILIDAD DEL TEXTO ESCOLAR			
PAUTAS DE EVALUACIÓN	Si	No	Muy poco
1. Legibilidad asociada a los aspectos tipográficos			
1.1. ¿El tamaño de la letra está bien escogida?			
1.2. ¿La dimensión de los caracteres del texto tienen en cuenta la edad del alumno?			
1.3. ¿El tamaño de los caracteres ha sido bien escogido para poner en evidencia los títulos, subtítulos, párrafos, sub-párrafos?			
1.4. ¿Los tipos de letra de los títulos son legibles por los alumnos?			
1.5. ¿Los tipos de letra de los subtítulos son legibles por los alumnos?			
1.6. ¿Los tipos de letra de los contenidos son legibles por los alumnos?			
1.7. ¿Los tipos de letra son legibles por los alumnos para los ejercicios?			
1.8. ¿Las variaciones de letras (tipos, cuerpos, grosor, espaciamiento...) son pertinentes con relación al aprendizaje?			
2. Legibilidad lingüística del texto			
2.1. ¿El lenguaje utilizado es apropiado para la edad de los alumnos?			
2.2. ¿El lenguaje empleado (disciplinar y lingüístico) es apropiado para el nivel de formación del docente?			
2.3. ¿El lenguaje es lo suficientemente preciso?			
2.4. ¿El vocabulario está bien seleccionado?			
2.5. ¿El vocabulario se enriquece progresivamente con el desarrollo de las lecciones?			
2.6. ¿El vocabulario está adaptado a la edad de los alumnos?			
2.8. ¿El nuevo vocabulario está definido en el texto?			
2.9. ¿El léxico o glosario contiene los términos técnicos utilizados en el texto escolar?			
2.10. ¿La legibilidad lingüística es facilitada por el uso de palabras del vocabulario fundamental?			
2.11. ¿Las palabras nuevas están bien dosificadas en el texto?			
2.12. ¿Las frases son coherentes y cohesionadas para evitar la ruptura del hilo conductor?			

2.13. ¿Las frases son adecuadas para permitir una buena comprensión por parte de los alumnos?			
2.14. ¿La puntuación permite una lectura fácil?			
2.15. ¿Las abreviaciones empleadas en el texto están bien definidas?			
2.16. ¿La legibilidad lingüística es facilitada por la longitud de las palabras?			
2.17. ¿La legibilidad lingüística es facilitada por la longitud de las frases?			
9.9. ¿La legibilidad lingüística es facilitada por la longitud de las palabras nuevas?			
3. Legibilidad asociada a los aspectos de diseño			
3.1. ¿Hay suficiente espacio entre las palabras?			
3.2. ¿Hay suficiente espacio entre las líneas?			
3.3. ¿Hay suficiente espacio entre los párrafos?			
3.4. ¿Hay suficiente espacio entre las imágenes?			
3.5. ¿Las variaciones del diseño (justificación, columnas, interlineado, márgenes...) son coherentes?			

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTOS ESCOLARES			
VII. ILUSTRACIONES DEL TEXTO ESCOLAR			
PAUTAS DE EVALUACIÓN	Si	No	Muy poco
1. Cantidad y calidad de las ilustraciones			
1.1. ¿Hay suficientes ilustraciones?			
1.2. ¿Las ilustraciones están suficientemente contrastadas?			
1.3. ¿Las ilustraciones están acompañadas de títulos?			
1.4. ¿Las ilustraciones están acompañadas de leyendas?			
1.5. ¿Los textos que acompañan a las ilustraciones son apropiadas para estas?			
1.7. ¿Hay dibujos?			
1.8. ¿El dibujo es de buena calidad en el plano de la expresión?			
1.9. ¿El dibujo es de buena calidad en el plano de la impresión?			
1.9. ¿El dibujo es de buena calidad en el plano de la estética?			
1.10. ¿Hay fotografías?			
1.11. ¿Las fotos son de buena calidad en el plano de la expresión?			
1.12. ¿Las fotos son de buena calidad en el plano de la impresión?			
1.13. ¿Las fotos son de buena calidad en el plano de la estética?			
1.14. ¿Hay esquemas?			
1.15. ¿El esquema es de buena calidad en el plano de la expresión?			
1.16. ¿El esquema es de buena calidad en el plano de la impresión?			
1.17. ¿El esquema de buena calidad en el plano de la estética?			
1.18. ¿En un esquema la leyenda indica sin ambigüedad las partes a identificar?			
1.19. ¿Hay mapas?			
1.20. ¿El mapa tiene una buena calidad en el plano de la impresión?			
1.21. ¿El mapa esta acompañado de títulos o letreros?			
1.22. ¿Hay gráficos y/o líneas de tiempo?			
1.23. ¿Los gráficos y/o líneas de tiempo son de buena calidad en el plano de la impresión?			
1.24. ¿Los gráficos y/o líneas de tiempo tienen son calidad en el plano de la estética?			
1.25. ¿Hay pinturas?			

1.26. ¿Las pinturas son de buena calidad en el plano de la expresión?			
1.27. ¿Las pinturas son de buena calidad en el plano de la impresión?			
1.28. ¿Las pinturas son de buena calidad en el plano de la estética?			
1.29. ¿Las pinturas están acompañadas de títulos o letreros?			
1.30. ¿En las pinturas es claro el autor y la fecha?			
2. Adecuación de la ilustración a los contenidos del texto escolar			
1.1. ¿La ilustración empleada explícita la información que se quiere hacer comprender?			
1.2. ¿Las imágenes tienen relación con el contenido?			
1.3. ¿Hay suficientes imágenes del tema correspondiente?			
1.4. ¿Hay suficientes imágenes contextualizadas?			
1.5. ¿Las ilustraciones ayudan a realizar la interpretación del texto?			
1.6. ¿La ilustración aporta informaciones complementarias con relación al contenido?			
1.7. ¿Las ilustraciones tienen en cuenta el medio del alumno?			
1.8. ¿Incitan las ilustraciones a la investigación?			
1.9. ¿Posee ilustraciones de carácter científico?			
1.10. ¿Hay ilustraciones de la representación científica de lo real (esquemas)?			
1.11. ¿Los diagramas especifican la realidad de la situación de aprendizaje?			
1.12. ¿Presenta diversos tipos de diagramas para representar los datos?			
1.13. ¿Las ilustraciones facilitan las actividades?			
1.14. ¿Propone ilustraciones para los ejemplos?			
1.15. ¿Se explicitan las relaciones existentes entre los diferentes tipos de ilustraciones?			
1.16. ¿Con relación a los objetos de aprendizaje, las ilustraciones tienen un papel inductivo?			
1.17. ¿Con relación a los objetos de aprendizaje, las ilustraciones tienen un papel explicativo?			
1.18. ¿Con relación a los objetos de aprendizaje, las ilustraciones tienen un papel evaluativo?			
1.19. ¿Con relación a los objetos de aprendizaje, las ilustraciones tienen un papel estético?			
1.20. ¿Con relación a los objetos de aprendizaje, las ilustraciones tienen un papel indicativo?			

2.21. ¿La ilustración es pertinente con relación a los objetivos?			
2.22. ¿La ilustración es pertinente con relación a los objetos de aprendizaje?			
2.23. ¿La ilustración es pertinente con relación al contexto socio-cultural?			
2.24. ¿La creatividad y la modernidad en las ilustraciones bajo la forma de tiras cómicas, afiches de cine, entre otras, sirven para la lección y la transmisión de los conocimientos?			
2.25. ¿Las orientaciones espaciales, temporales como mapas, líneas de tiempo son útiles?			
2.26. ¿Las orientaciones espaciales, temporales como mapas, líneas de tiempo son suficientemente precisas y completas?			
2.27. ¿Incitan las ilustraciones en el buen comportamiento?			
2.28. ¿Elas promocionan el buen ejemplo?			
2.29. ¿Difunden un mensaje positivo y suavizador?			
2.30. ¿El texto escolar contiene publicidad y hace autopromoción de productos derivados?			
2.31. ¿Están al servicio de la lección y acceso al sentido?			
3. Diseño y disposición de las ilustraciones			
3.1. ¿El encuadre de cada ilustración ha sido escogido para valorarla?			
3.2. ¿Las ilustraciones están en su sitio en el texto?			
3.3. ¿Estas se presentan en justa proporción con relación al texto?			
3.4. ¿Se evita que las ilustraciones corten o interrumpan la lectura?			
3.5. ¿El tamaño y la calidad de la ilustración son adecuados?			
3.6. ¿El lugar de la ilustración en el texto es pertinente?			
3.7. ¿La proporción de las ilustraciones con relación al texto es adecuada?			
3.8. ¿Hay ilustraciones contemporáneas?			
3.9. ¿Hay ilustraciones abstractas?			
3.10. ¿Hay ilustraciones conocidas?			
3.11. ¿Hay ilustraciones desconocidas?			
3.12. ¿Hay ilustraciones que presentan un carácter polémico?			
3.13. ¿Suscitan positivamente el imaginario de los alumnos?			
3.14. ¿Las imágenes según el género están debidamente distribuidas?			
3.15. ¿Las imágenes según edad están debidamente distribuidas?			
3.16. ¿Hay suficientes imágenes de contextos rurales?			
3.17. ¿Hay suficientes imágenes de contextos urbanos?			
3.18. ¿Hay suficientes imágenes afroamericanas?			
3.19. ¿Las imágenes afroamericanas según el género están debidamente distribuidas?			

3.20. ¿Las imágenes afroamericanas según el edad están debidamente distribuidas?			
3.21. ¿Hay suficientes imágenes de comunidades indígenas?			
3.22. ¿Las imágenes de comunidades indígenas según el género están debidamente distribuidas?			
3.23. ¿Las imágenes de comunidades indígenas según edad están debidamente distribuidas?			
3.24. ¿Las imágenes hacen diferencias de género?			
3.25. ¿Las imágenes hacen diferencias étnicas?			

REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTOS ESCOLARES			
VIII. LA EVALUACIÓN ESCOLAR EN EL TEXTO			
PAUTAS DE EVALUACIÓN	Si	No	Muy Poco
1. Aspectos generales de la evaluación			
1.1. ¿El texto escolar tiene una parte de evaluación?			
1.2. ¿Las evaluaciones recurren siempre a los logros ya adquiridos?			
1.3. ¿La evaluación verifica los estándares anunciados?			
1.4. ¿La evaluación verifica los objetivos anunciados?			
1.5. ¿La evaluación verifica los lineamientos anunciados?			
1.6. ¿La evaluación verifica las competencias anunciados?			
1.7. ¿La evaluación verifica los logros anunciados?			
1.8. ¿Se precisan los objetivos y los criterios sobre los cuales se hará la evaluación?			
1.9. ¿La evaluación trata sobre los ejercicios de creciente dificultad?			
1.10. ¿Los grados de dificultad están indicados?			
1.11. ¿La evaluación trata sobre la formación del alumno para la actividad disciplinar?			
1.12. ¿La evaluación trata sobre la aplicación de los logros en la vida práctica?			
1.13. ¿La evaluación trata sobre el campo del saber cognitivo?			
1.15. ¿La evaluación trata sobre el campo del saber sensorio psicomotor?			
1.15. ¿La evaluación trata sobre el campo del saber socioafectivo?			
1.16. ¿La evaluación trata sobre el saber reproducir?			
1.17. ¿La evaluación trata sobre el saber hacer?			
1.18. ¿La evaluación trata sobre el saber ser?			
1.20. ¿La evaluación tiene en cuenta el objeto de aprendizaje clase?			
1.21. ¿La evaluación tiene en cuenta el objeto de aprendizaje relación?			
1.22. ¿La evaluación tiene en cuenta el objeto de aprendizaje estructura?			
1.23. ¿La evaluación interviene en situaciones de integración?			
1.24. ¿Las evaluaciones contienen errores?			
1.25. ¿Las evaluaciones contienen imprecisiones?			
1.26. ¿Las evaluaciones contienen omisiones importantes?			

2. Evaluación formativa			
2.1. ¿Hay ejercicios de aplicación suficientemente diversos?			
2.2. ¿Un ejercicio está regularmente abordado como ejemplo?			
2.3. ¿Hay un modelo de corrección de los ejercicios situado en otro lugar del texto escolar?			
2.4. ¿Hay un modelo de corrección de ejercicios?			
2.5. ¿La formulación de las evaluaciones contribuye a motivar al alumno?			
1.7. ¿Propone ejercicios complementarios que permitan una profundización de los resultados?			
2.7. ¿Propone una remediación para los alumnos que lo requieren?			
1.8. ¿Propone de manera explícita una evaluación de los logros?			
3. Evaluación predictiva			
3.1. ¿La evaluación trata regularmente sobre los prerrequisitos del alumno?			
3.2. ¿Los tiene en cuenta en la progresión?			
4. Evaluación por competencias			
5.6. ¿Se evalúan las competencias propuestas al inicio del capítulo, unidad o parte?			
5.7. ¿Se evalúa teniendo en cuenta la movilización de recursos cognitivos del alumno?			
4.3. ¿La evaluación tiene una función social?			
4.4. ¿La evaluación tiene en cuenta la resolución del problema?			
4.5. ¿Se evalúa teniendo en cuenta diferentes situaciones?			
4.6. ¿Se evalúa teniendo en cuenta la resolución de nuevas situaciones?			
4.7. ¿Reconoce lo esencial de los logros propuestos?			
4.8. ¿Las evaluaciones se hacen de manera progresiva?			
5. Evaluación sumativa			
5.1. ¿Existe un examen después de cada capítulo, unidad o parte?			
5.2. ¿Existe un examen de fin de año, donde contiene todos los temas?			

GLOSARIO¹

CONCEPTOS CLAVE PARA EL USO DE LA REJILLA DE EVALUACIÓN DE LIBROS DE TEXTO ESCOLAR

Se ha elaborado con base en diferentes fuentes documentales un glosario que se ofrece al lector y que contiene definiciones analíticas de los principales términos técnicos que se han usado en esta obra, en particular aquellos que se refieren a los elementos fundamentales que conforman los criterios de evaluación de los libros de texto escolar. Dado el objeto de esta obra, nos ha parecido útil que el lector y usuario estén al tanto de los términos de naturaleza pedagógica y didáctica que se han empleado y así facilitar su comprensión y uso.

1 (Del lat. *glossarium*). 1. m. Catálogo de palabras oscuras o desusadas, con definición o explicación de cada una de ellas. 2. m. Catálogo de palabras de una misma disciplina, de un mismo campo de estudio, etc., definidas o comentadas. 3. m. Conjunto de glosas o comentarios, normalmente sobre textos de un mismo autor (cfr.: Diccionario de la lengua española. Vigésima edición, en: <http://buscon.rae.es/drae/> consultado el 13 de julio de 2009)

ACTIVIDADES

El término *actividad* designa lo que hace un sujeto en un contexto preciso de trabajo. Para Daunay (2007:11-16), la actividad implica todo lo que implementa simultáneamente el sujeto didáctico en el cumplimiento de una tarea;

(a) sus concepciones de contenido de enseñanza, que dependen especialmente de su relación con este contenido y de su conciencia disciplinaria; (b) su comprensión del sentido y del interés de la tarea en situación didáctica; (c) su deseo de llevar a cabo el trabajo y su motivación para responder a las órdenes que le son planteadas; (d) las operaciones cognitivas que pone en juego para cumplir la tarea; (e) las interacciones con los otros sujetos para realizar la tarea; (f) las acciones físicas necesarias para su cumplimiento.

Ahora bien, para distinguir de manera adecuada lo que compone un objetivo pedagógico, es interesante distinguir los contenidos de las actividades que se ejercen o se llevan a cabo sobre estos contenidos. Esto permite de una mejor manera diferenciar lo que realmente se pretende. Es posible distinguir tres tipos de actividades mediante los cuales se manifiesta un aprendizaje:

- (a) **Saber-reproducir** consiste en poder volver a decir o volver a realizar un mensaje, un gesto, un acto aprendido o dado, sin ofrecer aquí una transformación significativa de la situación en la cual se ejerce la actividad que es parecida a la que se lleva a cabo en el aprendizaje. Se debe distinguir, sin embargo: el saber-reproducir literal, que es una repetición perfectamente idéntica a un mensaje inicial (por ejemplo, repetir palabra por palabra la definición de un rectángulo, e incluso rehacer una gama en el piano poniendo sus dedos exactamente de la manera aprendida en el curso) del saber-reproducir transpuesto que permite al aprendiz decir o hacer la misma cosa, usando sus propios términos o de otra forma.
- (b) **Saber-hacer** necesitan por el contrario un trabajo de transformación de un mensaje, de un gesto, de un acto dado o no dado. La situación en la cual se ejercen no es estructuralmente parecida a la situación que ha servido para su aprendizaje. Se encontrará en esta categoría las actividades tales como utilizar correctamente la izquierda y la derecha en una “situación-espejo”, analizar la estructura narrativa de un texto, resolver una ecuación de segundo grado, conducir un debate o realizar una entrevista, etc.;
- (c) **Saber-ser** en cuanto tales manifiestan la manera de aprender su propia persona, los otros, las situaciones y la vida en general, en su manera de reaccionar y de actuar. Es la manera de comportarse frente al cambio, de abordar una situación nueva. Se trata de hecho de saber-hacer que se instalan en lo habitual o consuetudinario. Los saber-ser agrupan actividades tan diversas como tener el hábito de consultar espontáneamente un diccionario para encontrar el significado de una palabra desconocida, como distinguir en la mayor parte de las situaciones lo esencial de lo accesorio,

como utilizar en cualquier circunstancia su espíritu crítico, como respetar las reglas de cortesía o buena educación, como comprender sin dificultad los sentimientos de los otros.... Estos ejemplos muestran que los saber-ser no se limitan a las actitudes de orden afectivo. Los saber-ser manifiestan lo que es fundamentalmente la persona, en todos sus componentes, en su globalidad.

APRENDIZAJE(S) ESCOLARES

Los aprendizajes escolares son las situaciones de enseñanza concebidas para hacer aprender, hacer posible el aprendizaje propiamente dicho. En opinión de Morandi & La Borderie (2006: 80), si el ser humano adquiere continuamente nuevos conocimientos de manera formal e informal, lo que es aprendido en la escuela es instrucción voluntaria. “Leer, escribir, contar” se aprenden en la escuela y a través de su lógica de aprendizaje que tiene su dinámica y sus efectos propios. Las tendencias o modelos pedagógicos, en su diversidad, son modelos de enseñanza-aprendizaje; estos buscan la lógica de aprendizaje organizado, del sistema pedagógico que contribuye a definir los papeles, las actividades y los procesos de enseñar y aprender.

En didáctica, según Daunay (2007: 17), la cuestión del **aprendizaje** es esencial: es el aprendizaje por los aprendices de contenidos de enseñanza (saberes-saber-hacer, relaciones, etc.) los que fundamentan las relaciones entre los elementos del sistema didáctico. De manera más general, el aprendizaje da sentido al sistema escolar pero implica específicamente a la didáctica por el hecho de que el sistema de enseñanza está estructurado disciplinariamente.

Con relación a las otras disciplinas teóricas, los didactas restringen su enfoque del aprendizaje de dos maneras:

(a) ellos ubican en el centro de su campo de investigación el aprendizaje que implica una *situación intencional de enseñanza*, contrariamente al aprendizaje por el niño de la lengua o del caminar; (b) ellos se interesan principalmente en los aprendizajes de los contenidos *específicos disciplinariamente*: el aprendizaje, incluyendo el escolar, de lo que no tiene referencia a una disciplina no implica necesariamente hablar de una didáctica.

La cuestión del aprendizaje es a menudo pensando con relación al *desarrollo* del sujeto aprendiz, en dos sentidos: de una parte, el desarrollo del sujeto condiciona la programación didáctica del aprendizaje (se aprende a leer, por ejemplo, a una edad donde el aprendizaje de la lectura es posible en el desarrollo del niño); de otra parte, el aprendizaje puede influir y favorecer el desarrollo del sujeto.

Los usos de la palabra ***aprendizaje en didáctica*** son diversos, incluso si ellos remiten a un contenido conceptual cercano. En primer lugar, conviene distinguir dos sentidos de la palabra: el aprendizaje como *proceso* (el hecho de aprender); el aprendizaje como *resultado* o *efecto del proceso* (el hecho de haber aprendido). De otra parte, se puede precisar o no el objeto del aprendizaje: se habla de una parte del aprendizaje en matemáticas; de otra, se habla del aprendizaje de este u otro contenido, más o menos preciso (por ejemplo: el aprendizaje del cálculo, de la lectura o más específicamente todavía, el aprendizaje de las fracciones, de la relación sujeto-verbo...). Consecuencia de esta distinción, se puede considerar el aprendizaje a largo plazo (cuando se dice por ejemplo que la escuela es un lugar de aprendizaje) o a corto (cuando se habla del aprendizaje visto desde alguna situación didáctica).

No obstante, estas acepciones didácticas del término aprendizaje no deben ser confundidas con otras de frecuente uso:

- (a) la palabra es a veces empleada para designar precisamente el aprendizaje no escolar, por ejemplo en empresas (el aprendizaje del aprendiz y no del alumno); este sentido no es incompatible con el sentido definido hasta ahora, pero su uso es específico;
- (b) la palabra es, en el medio escolar esta vez, a veces restringida a la *memorización*, cuando se habla por ejemplo del aprendizaje de memoria; aquí incluso, este sentido no es incompatible con el sentido que se le da en didáctica, pero es una especificación restringida;
- (c) finalmente, el verbo “aprender” se emplea a veces prácticamente en el sentido de enseñar cuando se habla de aprender alguna cosa a alguien; si las relaciones entre los dos términos son evidentes, el “aprender” del cual se habla en didáctica es el hecho del sujeto aprendiz.

Se ha mostrado que, con relación a otras disciplinas de investigación, la didáctica restringe su enfoque cuando considera esencialmente el aprendizaje que implica una enseñanza intencional en el marco de una disciplina escolar determinada. Esta doble restricción implica una cierta concepción del aprendizaje que es específica al enfoque didáctico. En este contexto, se presentan a continuación las características didácticas del aprendizaje escolar en contexto escolar:

- (a) el aprendizaje es inseparable de una **programación didáctica**, en un sentido amplio del término (es decir en el marco de la trayectoria escolar) o restringido (en el marco de un sistema didáctico). Esto quiere decir que el aprendizaje depende directamente de dos factores importantes, que determinan la programación didáctica: la edad del aprendiz y la lógica disciplinaria;

- (b) el aprendizaje es forzado u obligatorio: aún si el aprendiz puede (conscientemente o no, en un tiempo más o menos largo) sustraerse al aprendizaje (rechazando aprender o no aprender), el aprendizaje es un a priori impuesto en razón del mismo estatus de alumno;
- (c) el aprendizaje está organizado en un sistema didáctico, que impone a los otros restricciones: de lugar (la clase, donde el aprendiz no está aislado), de puesto, de tiempo; él depende de la implementación de situaciones didácticas;
- (d) la **dimensión formal del aprendizaje** es importante: ella se traduce especialmente por el hecho de que el aprendizaje es en gran medida explícito; de ahí la importancia de la dimensión de lenguaje de los aprendizajes y particularmente de los escritos; que tiene una importancia capital en los aprendizajes escolares;
- (e) los aprendizajes escolares son finalmente *evaluados* (lo más frecuente de manera escrita): se puede afirmar que de cierta manera que tienen valor didáctico solo los aprendizajes evaluados, cualquiera que sean las formas de evaluación que se implementen.

CAMPOS DEL SABER¹⁶

Los tres tipos de actividades descritos (*Saber-reproducir, Saber-hacer y Saber-ser*) definidos anteriormente, se

16 Se han tomado y usado previamente los conceptos de “campo del saber”, “campo del saber y actividades”, “competencia”, “competencia, actividades, integración de saberes”, “competencia y objetivo terminal de integración”, “competencia y finalidades del sistema educativo”, “función” y “objeto de aprendizaje” con fines teóricos y operativos para estudiar los libros de texto escolar de ciencias sociales en grados 1°, 2°, 3°, 4° y 5° de la educación básica primaria colombiana, como se expone en: Alzate, María Victoria; Lanza, Clara Lucía; Gómez, Miguel. (2007). *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira-Postgraph.S.A. Pp. 56-58; 61-63; 64-70; 84-93; 107-182.

pueden ejercer o llevar a cabo en tres campos o dominios diferentes, que se han definido desde hace mucho tiempo (Postic & De Ketele, 1988:119), a saber:

(a) el **campo cognitivo** concierne todas las actividades de orden esencialmente mental o intelectual: destacar las metáforas en un texto, enunciar una fórmula química, formular hipótesis... Este campo del saber ha sido objeto de múltiples taxonomías, entendidas estas como clasificaciones cuyas categorías son mutuamente exclusivas y jerárquicas; (b) el **campo sensorio-psico-motor** implica todas las actividades de orden esencialmente gestual, necesitan un control de quinesiología: sacar la “nieve” de la clara de los huevos, romper una nuez con los dedos; distinguir con la escucha si el acelerador del automóvil está bien regulada; (c) el **campo socio-afectivo** implica todas las actividades de orden esencialmente afectivo, se traducen por las actitudes, los valores: aceptar trabajar con cualquier colega, cambiar de opinión cuando los hechos nos muestran que estábamos equivocados, estar atento a cada uno cuando se lleva a cabo un debate o una discusión.

Estos tres campos no permiten determinar las categorías de aprendizaje mutuamente exclusivas: un aprendizaje no es nunca únicamente del campo de lo socio-afectivo, cognitivo o sensorio-psico-motor.

CAMPOS DEL SABER Y ACTIVIDADES¹⁷

Las tres categorías de actividades del saber –saber reproducir, saber hacer y saber-ser – pueden ser combinadas en los tres campos del saber –cognitivo, socioafectivo y sensorio-psico-motriz (Gerard & Roegiers, 2003: 52-54), como lo muestra el Cuadro 1.

17 Ver pie de página número 16 en la página 86.

Cuadro 1

Categorías de actividades del saber y campos del saber

Actividades del saber	Campo del saber cognitivo	Campo del saber sensorio-psico-motor	Campo del saber socioafectivo
Saber-reproducir	Señalar verdadero (V) o falso (F) según corresponda, relaciona, completa, marca la respuesta correcta	Reproducir y repetir la información dada para elaborar un plano, una maqueta, y un mapa	Volver a representar con expresión estética y emotiva situaciones personales y colectivas
Saber-hacer	Llenar los cuadros, tablas o esquemas con los aspectos que requieren conocimiento histórico, geográfico, económico y político	Realizar talleres y actividades motoras que conducen a la elaboración de un producto	Elaborar, construir, dialogar para relacionar el discurso que tome en consideración la actitud del interlocutor
Saber-ser	Leer y escribir correctamente las consecuencias, efectos de una norma, un principio y un valor	Hablar, escribir, dibujar, colorear sobre situaciones vividas tanto individuales que impliquen una valoración desde el punto de vista del aprendizaje de las ciencias sociales	Comunicar, expresar espontáneamente con los compañeros y las personas que lo rodean sentimientos, emociones, preferencias, gustos fundamentados en una construcción ética y moral

Ahora bien, los campos de saber no permiten definir categorías totalmente delimitadas, esto es particularmente cierto para el caso del nivel de los saberes-ser. Estos necesitan tal interiorización que las fronteras entre lo que es del orden de lo cognitivo, de lo sensorio-psico-motor o de lo socio-afectivo se difumina. Así, como se anota en el Cuadro 1; “hablar, escribir, dibujar, colorear sobre situaciones vividas tanto individuales que impliquen una valoración desde el punto de vista del aprendizaje de las ciencias sociales” se fundamenta sobre un componente sensorio-psico-motor (hablar, escribir, dibujar, colorear), pero también cognitivo (aprendizaje de las ciencias sociales) y socio-afectivo (implica una valoración fundada en el saber de las ciencias sociales). Es por esto que se puede eventualmente hablar a propósito de los saber-ser de *actitudes*, porque estas traducen nuestra manera de “ser”, pero sin limitarse por lo tanto sólo al campo socio-afectivo.

Esta manera de abordar los componentes de un objetivo de aprendizaje muestran que los saber-ser engloban los saber-hacer y los saber-reproducir, e inclusive que los saber-reproducir están incluidos en los saber-hacer y los saber-ser. No se trata aquí de una aproximación puramente conceptual, porque las repercusiones prácticas en la manera de aprender (y de enseñar/educar, de evaluar, e incluso de concebir los textos escolares) son importantes. En efecto, según esta aproximación, trabajar sobre los saber-reproducir permite situar y desarrollar los saber-hacer y saber-ser. No hay oposición entre los diferentes tipos de saber, sino interiorización progresiva. De esta manera, un alumno puede recitar un texto “sencillamente aprendido de memoria” ejerciendo así un saber-reproducir. Pero el puede también recitarlo con una expresión que le es propia (saber-hacer) e incluso hacerlo vivir haciendo pasar en su expresión toda su personalidad, exteriorizando de esta manera un verdadero saber-ser.

Esta aproximación y los ejemplos seleccionados, enfatizan elementos interesantes a tomar en cuenta en un proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la educación básica primaria, a saber:

- (a) **Saber-ser** no se limitan al campo socioafectivo, sino que tocan todas las esferas de actividad humana, ya que revelan al individuo en toda su globalidad;
- (b) **Saber-hacer** conciernen también el campo socio-afectivo, y este puede ser objeto de una real educación, comprendida ésta en términos de “entrenamiento” como se hace este en otros campos, cognitivo o sensorio-psico-motor.
- (c) **Saber-reproducir** tocan no solamente el campo cognitivo (se habla en este caso de saber-repetir), sino también los campos socioafectivo y sensorio-psico-motor. Esto significa que estos campos pueden ser desarrollados igualmente por las actividades de tipo “saber-reproducir” abriendo al educador un campo de acción mucho más operacional que el trabajo clásico sobre, por ejemplo, el

“desarrollo de actitudes”, campo muy vagamente definido. Así, un objetivo de educación cívica puede ser desarrollar ciudadanos responsables y orgullosos de su país. Para lograr este saber-ser un texto escolar puede comenzar por proponer el estudio del himno nacional (saber-reproducir) y proponer a continuación identificar en las palabras del himno nacional las características específicas de la población (saber-hacer). Gracias a estas actividades del nivel “saber-reproducir” y “saber-hacer”, el libro de texto escolar ayudará a desarrollar los “saber-ser” mucho más complejos.

COMPETENCIA¹⁸

El concepto de competencia implica necesariamente realizar un rodeo por una clarificación terminológica, tanto más cuando el término “competencia” es empleado en sentidos diferentes. Actualmente, se puede decir que es usado principalmente en tres sentidos diferentes.

- (a) Unas veces, el concepto de competencia designa un saber-hacer disciplinar. Se habla a veces de “competencia disciplinar”: - resolver una suma por escrito; - trazar un ángulo recto con la escuadra; - acordar el verbo con el sujeto. El término inglés más cercano es “skill”. Este sitúa las competencias en una perspectiva “behaviorista”, en la prolongación del enfoque por objetivos específicos, o los objetivos operacionales.
- (b) Unas veces, el concepto de competencia es empleado en el sentido de un saber-hacer general (Rey, 1996; Romainville, 1996):- argumentar, - expresarse oralmente y por escrito, - transponer en otro lenguaje, - administrar la información, - estimar, - verificar, - organizar su tiempo, - trabajar en equipo, - buscar la información, - etc. Cuando se habla de especialmente de “competencias transversa-

18 Ver pie de página número 16 en la página 86.

les”, se dice que existe “transferencia de la competencia”, en la medida en que el contexto es exterior a la competencia. Esta acepción del término “competencia” se confunde esencialmente con el concepto de “capacidad” o de “aptitud” para realizar la transferencia a otro contexto de aprendizaje.

- (c) Por último, el concepto de competencia es también utilizado en el sentido de una adquisición de logros, es decir de una movilización de logros en situación. En esta tercera aproximación, la competencia es considerada como una contextualización de logros, es decir como un uso de los logros en un contexto particular (Le Boterf, 1994; De Keetele, 1996; Perrenoud, 1997; Roegiers, 2000; Jonnaert, Lauwaers, & Presenti, 1990).

Es en este sentido que se es competente para organizar un texto con la ayuda de un procesador de textos, y todavía más para resolver un problema matemático de tal tipo para escribir un artículo de periódico de tal longitud para relatar un hecho cotidiano. Este concepto de competencia supera o va más allá del concepto de objetivo específico. La competencia es un concepto integrador, es en este sentido que se toma en cuenta simultáneamente a los contenidos, las actividades a ejercer y las situaciones en las cuales se ejercen las actividades. En este enfoque, el contexto es parte integrante de la competencia. La competencia es definida a través de una red, en el seno de la cual se puede navegar de un punto a otro. En cuanto sale de la red, se trata de una competencia diferente.

COMPETENCIA, ACTIVIDADES E INTEGRACIÓN DE SABERES¹⁹

La integración de saberes y las actividades en las competencias es una necesidad pedagógica. El principio de la integración de los logros responde principalmente a la preocupación por encontrar sentido en los aprendizajes, muy

19 Ver pie de página número 16 en la página 86.

frecuentemente constituidos por saberes yuxtapuestos, recortados en objetivos muy poco relacionados entre sí, y que el alumno no ve como volver a usar en situaciones de la vida cotidiana o de la vida profesional.

Responde de alguna manera al problema de la simple yuxtaposición de saberes y de objetivos, y propone concebir un aprendizaje que “se desarrolle por integraciones sucesivas de objetivos cada vez más complejos. Un objetivo más integrado contiene y consolida los objetivos menos complejos, al mismo tiempo que asegura su integración.” (De Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin & Thomas, 1988:120)

Cuando se responde a la integración de los saberes no deben perderse de vista los procesos de construcción de las nociones y los conceptos asociados al saber propio de los contenidos escolares, y de esta manera hallar puntos de encuentro entre los diversos saberes escolares. Al integrar se debe priorizar el desarrollo de un saber escolar teniendo en cuenta sus elementos constitutivos para asegurar una integración coherente y no una yuxtaposición de contenidos escolares.

Concebir un aprendizaje que busca integrar los logros no necesariamente implica ir de lo simple a lo complejo. Si una actividad es *lógica* es a veces útil, ella no corresponde necesariamente a la realidad: el mundo no es simple. Veamos un ejemplo para ilustrar esta idea: el método sintético²⁰ del aprendizaje de la lectura es un ejemplo de este tipo de actividad: el va de la letra a la palabra. Este enfoque se fundamenta en una confusión entre lo que es *simple* y lo que es *fácil*: una letra es más *simple* que una palabra en la medida en que la palabra está compuesta de letras, pero la palabra es más *fácil* de percibir, de aprender en la medida en que, cuando el niño aprende a leer,

20 Se agrupan bajo el nombre de *método sintético del aprendizaje de la lectura* todos los métodos que proceden por la *síntesis* de elementos separados: a partir de una *B* y de una *A*, se hace *BA*. Un *método analítico* procede por el *análisis* de los elementos de un todo: en la frase “Ayer, Simón trajo un juego” –reconocida globalmente– se aísla la palabra “traer” en el marco del cual el niño identificará enseguida las letras “t-r-a-e-r”.

él domina ya al nivel de lo oral el uso de las palabras y no de las letras. También, una actividad *pedagógica* procederá por ir y volver constantes de lo complejo a lo complejo pasando por lo simple.

COMPETENCIA²¹: CARACTERÍSTICAS

Ahora bien, ¿cuáles son las características de una competencia? De Ketele (1986) fue el primero en precisar las características de una competencia (llamada en la época “objetivo de integración”) en el campo de la enseñanza: un *objetivo de integración* es una competencia que, en lo ideal, posee las siguientes características:

(a) la **competencia se ejerce sobre un situaciones de integración**, es decir una situación compleja que comprende la información esencial y la información parasita (información no pertinente para resolver la situación) y poniendo en juego los aprendizajes anteriores; (b) la **competencia es una actividad compleja** que necesita la integración y no la yuxtaposición de saberes y de saber-hacer anteriores y culmina en un producto evaluable que los integra; (c) la **situación de integración** es la más próxima posible a una situación natural que podrá encontrar el alumno. Ella tiene entonces una función social; (d) el **objetivo de integración** acudirá a los saber-ser y los saber- llegar a ser orientados hacia el desarrollo de la autonomía.

En el caso donde todas las características no pueden estar presentes, es necesario que al menos la primera de ellas lo esté para que se pueda hablar de “objetivo de integración” Como continuación de esta definición, se pueden derivar cuatro características esenciales de una competencia, a saber:

(a) **Movilización de un conjunto de recursos** En primer lugar la competencia acude a la movilización de un conjunto de recursos: los conocimientos, los saberes de experiencia,

21. Ver pie de página número 16 en la página 86.

los esquemas, los automatismos, las capacidades de saber-hacer de diferente tipo, etc.

- (b) **Carácter finalista** Una segunda característica de la competencia considera que esta movilización no se hace gratuitamente, fortuitamente, aún en la escolaridad. La competencia es entonces finalista: ella tiene una función social, una utilidad social, la expresión función social se toma en el sentido amplio del término, en el sentido de “portador de sentido” para el alumno. Los recursos diversos movilizados por el alumno con vistas a una producción, de una acción, de la resolución de un problema que se plantea en su vida profesional o en su vida cotidiana, pero que todo caso, presenta un carácter significativo para él. El enfoque por las competencias aborda entonces de frente la cuestión de volver a emplear los conocimientos y capacidades en las prácticas sociales, o al menos en las prácticas portadoras de sentido para el alumno.
- (c) **Relación con una familia de situaciones.** La tercera característica tiene que ver con el hecho que esta movilización se opera a propósito de una familia bien determinada de situaciones.

Cuando se habla de *familia de situaciones* que delimitan una competencia determinada, se evoca el conjunto de situaciones a las cuales el alumno debe hacer frente para ser declarado “competente” para esta competencia en particular. Para desarrollar una competencia, se propone al alumno una variedad de situaciones, y esta variedad es necesaria, pero se trata de una variedad limitada, que se sitúa en el interior de una familia dada de situaciones.

- (d) **Competencia evaluable.** Una competencia es evaluable para determinar si un alumno ha adquirido tal o cual competencia, se puede proponerle resolver una o varias situaciones nuevas entre las situaciones que pertenecen a la familia de situaciones. En realidad, la confrontación a

la situación va a permitir al alumno realizar un “resultado” (“performance”) que podrá ser analizado a través de un cierto número de criterios y de indicadores. A partir de la evaluación de este resultado, es posible realizar una inferencia sobre el grado y la cualidad del dominio de la competencia.

COMPETENCIA COMO MOVILIZACIÓN DE LOGROS EN SITUACIÓN²²

El concepto de competencia es una respuesta a la pre-ocupación por integrar los logros. Es el momento de definirlo de manera más precisa. Para intentar una síntesis de las reflexiones de otros autores, Gerard y Roegiers (2003), definen la competencia como un conjunto integrado de capacidades que permiten –de manera espontánea- aprehender una situación y responder en ella más o menos pertinentemente. Según De Ketele (1996), la *competencia* es un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos en una categoría dada de situaciones para resolver los problemas planteados por estas. Esta es interesante porque explicita más los tres componentes de la competencia: contenido, capacidad y situación. Le Boterf (1994) define la competencia como un “saber-actuar”, es decir un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para hacer frente a los diferentes problemas encontrados para realizar una tarea. El interés de esta perspectiva reside en la noción de recursos: ser competente, es no solamente movilizar las capacidades, los conocimientos, sino también otros tipos de recursos: los saberes de experiencia, los automatismos, los razonamientos, los esquemas, etc. Perrenzoud aporta a estas definiciones un complemento interesante en términos de estabilización de la competencia: *“No hay competencia estabilizada sino cuando la movilización de los conocimientos supera el tanteo reflexivo al alcance de cada uno y acciona los esquemas constituidos”* (Perrenoud, 1997: 25). La definición siguiente se esfuerza en

22 Ver pie de página número 16 en la página 86.

combinar las ventajas de las definiciones presentadas anteriormente:

La competencia es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos con miras a resolver una familia de situaciones –problemas (Roegiers, 2000:235)

COMPETENCIA Y OBJETIVO TERMINAL DE INTEGRACIÓN²³

Un objetivo terminal de integración es una macro competencia que comprende el conjunto de competencias de un año o de un ciclo. Integra así un conjunto de saberes²⁴, saber-hacer y saber-ser esenciales del año o del ciclo. Como una competencia, el objetivo terminal de integración se define a través de una familia de situaciones-problema. Como lo plantean Gerard y Roegiers (2003: 62-65), estas situaciones-problemas son relativamente complejas ya que ellas reconocen lo esencial de los logros de un año en una disciplina dada.

¿Cómo estructurar los aprendizajes en un enfoque por competencias? Para Gerard y Roegiers, en un enfoque por competencias, se puede estructurar los aprendizajes según dos momentos complementarios: (1) los aprendizajes puntuales (saberes, saber-hacer, saber-ser, objetivos específicos); (2) los objetivos de integración.

- (1) **Aprendizajes puntuales.** En una aproximación por competencias, se continúan desarrollando los objetivos específicos, es decir los saberes, saber-hacer, y saber-ser, esto implica las siguientes precisiones: (a) con el fin de centrarse sobre lo esencial, se le da prioridad a desarrollar los objetivos específicos que se relacionan con una compe-

²³ Ver pie de página número 16 en la página 86.

²⁴ Se emplea el término “saberes” para designar los “saber-reproducir al lado de los “saber-hacer” y “saber-ser”. Esta elección apunta a simplificar la lectura y la comprensión de lo planteado, pero permite también indicar que, en la elaboración de una competencia, los conocimientos no son exactamente reproducidos, sino movilizados como otros recursos más operacionales.

tencia; los otros son considerados como accesorios, y no son abordados sino cuando el conjunto de competencias es dominado por todos los alumnos; (b) se intenta, en la medida de lo posible, hacer estos aprendizajes significativos mostrando a los alumnos para que les sirven, y se lleva a los alumnos a combinar progresivamente estos saberes, saber-hacer, y saber-ser entre otros; (c) no se contenta con desarrollar únicamente estos objetivos específicos, sino que se toma tiempo igualmente para desarrollar la integración de los logros propiamente dichos, esto no se aprende de ninguna manera solo.

- (2) **Actividades de integración.** En este caso, una parte del tiempo estaría reservado a lo que se llama las “actividades de integración”, es decir el tiempo estaría consagrado a enseñar al alumno a movilizar los saberes, saber-hacer y saber-ser en situaciones complejas. Concretamente, este período (por ejemplo una semana por mes) consiste en presentar al alumno una o dos situaciones que hacen parte de la familia de situaciones, de manera que se le enseñe a él a integrar sus logros. En efecto, es raro que un alumno pueda automáticamente integrar sus logros. Se le debe enseñar sin perder de vista la perspectiva una integración que favorezca la construcción de los conceptos fundamentales de la disciplinas, saberes y prácticas escolares. Esta integración puede hacerse de manera progresiva, o de una vez, cuando se trata de un modulo más importante, llamado “modulo de integración”.

COMPETENCIA Y FINALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO²⁵

Cuando se adopta un enfoque por objetivos, y se completa con un enfoque más integrador como una aproximación por competencias, es esencial definir tanto los contenidos de las materias como los objetivos o las competencias a través

25 Ver pie de página número 16 en la página 86.

de las finalidades del sistema educativo. Así, para Hameline (1980:97),

una finalidad es “una afirmación de principio a través de la cual una sociedad (o un grupo social) identifica y vehicula sus valores. Ella ofrece las líneas directrices a un sistema educativo y las maneras de decir el discurso de la educación”.

Gerard y Roegiers (2003: 65-66), plantean que un texto escolar debe estar en relación estrecha con las finalidades del sistema educativo, y esto en dos niveles:

- (a) en un **nivel explícito**, él debe estar en concordancia con estas finalidades. Por ejemplo, si la autonomía es un valor declarado como esencial en los programas, el texto escolar deberá explícitamente proponer las actividades pedagógicas que permitirán desarrollar la autonomía del alumno. Si la defensa del medio ambiente hace parte de los valores a desarrollar en la enseñanza, en el texto escolar se deberá orientar varias actividades pedagógicas en esta dirección;
- (b) en un **nivel implícito**, el debe ser bien claro con los valores que porta, ya sean los valores expresados en un texto de lectura, en las situaciones propuestas, en los tipos de ejemplos desarrollados o en las ilustraciones. Este nivel implícito es también tan importante como el nivel explícito, e influye sobre el perfil del alumno que será inducido.

CONTENIDOS

La noción de contenidos remite a cosas tan diversas que los saberes, los saber-hacer o las competencias que son objeto de enseñanza y/o aprendizaje y son los más inmediatamente identificables en el sistema didáctico, pero son también los valores y las prácticas, las relaciones, los comportamientos o las actitudes. Para Delcambre (2007 a: 45-51) esta noción designa entonces todo lo que es objeto de enseñanza y de aprendizaje

y que constituye los saberes que son enseñados y los conocimientos que construyen los alumnos con el paso del tiempo.

Desde un punto de vista epistemológico, se distinguen generalmente **saberes** y **conocimientos**. Con la noción de *saberes*, se refiere el carácter simultáneo instituido (construido social e históricamente), objetivado (construcción de un sistema teórico, formalización, etc.), despersonalizado y descontextualizado del conocimientos. Con la noción de *conocimientos*, se refiere ante todo a un punto de vista subjetivo: los conocimientos de un sujeto son el resultado interiorizado de su experiencia, que reposa sobre una recomposición del uso personal de las experiencias y los saberes. Los conocimientos tienen relación con las representaciones y pueden entrar en conflicto con los saberes instituidos.

La distinción *saber/saber-hacer*, desde hace mucho tiempo estudiada en psicología y filosofía, remite a la oposición entre dos formas de aprendizaje, aprender que/aprender para. Aprender a escribir los relatos se diferencia del aprender que el relato se compone de elementos como los tipos de personajes (héroes, colaboradores, enemigos), de los lugares y de los objetos, de los esquemas de acciones, de las organizaciones textuales, de las formas lingüísticas (el uso privilegiado de algunos tiempos verbales), de los sistemas enunciativos, de los modos de representación (la cuestión de los puntos de vista y de las voces), etc.

Los saberes están de esta manera del lado de lo que los teóricos de la inteligencia artificial han llamado los **conocimientos declarativos**, mientras que los saber-hacer están del lado de los **conocimientos procedimentales**. En un sistema experto (programa de computador, por ejemplo), los primeros se presentan como las proposiciones, los hechos o las informaciones, los segundos como las instrucciones del programa. Si se mira a un ser humano (no a una máquina), estos tipos de conocimiento no se manifiestan de la misma manera: los conocimientos declarativos (saber que) se verbalizan en el

lenguaje natural o en lenguaje simbólico y se movilizan fuera de la actividad; los conocimientos procedimentales (saber cómo) se actualizan en una actividad que tenga un fin o un propósito, estos son integrados en una conducta particular. Esquemáticamente, “aprender que” implica adquirir nuevas informaciones, “aprender para” consiste en desarrollar capacidades.

Sin embargo, los conocimientos procedimentales pueden ser objeto de una toma de consciencia, de un control intencional, y elaborados en palabras, bajo una forma declarativa. Se habla entonces de **conocimientos metaprocedimentales**, es decir de conocimientos que se ocupan de la actividad procedimental en sí misma. Por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura, hay momentos donde la actividad cognitiva se toma como objeto de trabajo, donde el docente puede escoger conducir a los alumnos al análisis de sus propios comportamientos de lector, sus procedimientos de identificación de las palabras, de cálculo de inferencias, de construcción de sentido, etc. Aprender a leer, es también aprender a aprender a leer. Se debe entonces cuestionar la asimilación esquemática de los saberes a los conocimientos declarativos y del saber-hacer a los conocimientos procedimentales. Los conocimientos declarativos pueden tener diferentes contenidos, ocuparse de los contenidos factuales o procedimentales. Los saber-hacer son igualmente objeto de verbalizaciones, ellos pueden ser presentados en forma de instrucciones verbales (por ejemplo, los consejos metodológicos, las ordenes de montaje, etc.), lo que plantea el asunto del paso de una modalidad a otra en los aprendizajes.

En este marco para Delcambre (2007a), la noción de *competencias* es actualmente central en la mayor parte de los sistemas educativos nacionales o continentales lo que ha conducido a definir los contenidos de enseñanza en términos de competencias. La noción de competencia, proviene en los años 1980, de los ámbitos de trabajo y de la formación de adultos, y es presentada con frecuencia como una innovación en la definición de los empleos o trabajos: las formas de producción con flujos tensos, descentralizados, automatizados,

etc. Imponen las técnicas y las organizaciones de trabajo flexibles, estas demandan una movilización diferente de los recursos humanos, y ofrecen un espacio a lo que se construye en la experiencia a través de las tareas y las actividades. Esta última noción de competencia se opone claramente a la noción de competencia como cualificación en el universo del trabajo (medido por el diploma obtenido y la antigüedad laboral) y a la noción de conocimientos en el universo escolar. La movilización o uso de los saberes y los saber-hacer se plantean en situaciones precisas para realizar tareas, resolver problemas, realizar proyectos, etc. De un aprendizaje focalizado en las materias escolares (donde el énfasis se hace sobre los saberes) la pedagogía enfocada por competencias define las acciones que el alumno deberá ser capaz de realizar después del aprendizaje.

La teorización didáctica sobre la **noción de contenidos** consiste esencialmente en tomar en cuenta el contexto de elaboración, de transmisión y de construcción de conocimientos.

DIDACTICA

El término “didáctica” proviene del griego *didaskein* (repetir, enseñar) y de *didascalos* (el enseñante, el repetidor). Morandi. & La Borderie (2006a: 114), consideran que los didactas estudian las condiciones de transmisión y de adquisición de los saberes en sus particularidades disciplinares y a través de sus sistemas de enseñanza. En otros países, el término es asociado a los métodos de enseñanza (Alemania, Países bajos, España), o a las estrategias y los métodos de trabajo (países anglosajones).

Se habla de **didácticas**, en plural; la didáctica de una disciplina estudia los fenómenos de enseñanza específicos a esta, las condiciones de la transmisión asociados al orden o forma escolar y a las condiciones de su adquisición de conocimientos. La didáctica (en singular) puede indicar un campo teórico definido por las investigaciones en ese campo, o plan-

tear la cuestión de una didáctica general como componente o elemento de la acción pedagógica.

La didáctica de una disciplina estudia los procesos de transmisión y de adquisición relativos al campo específico de esta disciplina relacionando los prerrequisitos o requerimientos previos necesarios para los nuevos aprendizajes, en coherencia con la madurez cognitiva del aprendiz (alumno, entre otros) y a las concepciones asociadas a los campos conceptuales.

En opinión de Daunay (2006a: 69-70), la exigencia didáctica responde a la preocupación por la especificidad del conocimiento y la racionalización de las situaciones de aprendizaje. Ella renueva bajo estos dos aspectos de herramienta y de investigación, la preocupación del orden en los estudios (*ratio studiorum*), de “disciplina”, de orden elemental, de puesta en forma de los saberes que no pueden abordarse y quizás estudiarse, en un orden aleatorio de presentación.

Es importante agregar que las didácticas en tanto espacio de investigaciones, no deben confundirse con otros tres espacios:

- (a) el de las **prácticas** de enseñanza y de aprendizaje disciplinares (el docente en su clase enseñando contenidos a los alumnos);
- (b) el de las **prescripciones**: textos reglamentarios estatales, instrucciones oficiales, estándares, contenidos y logros mínimos nacionales, libros de texto escolar, que regulan, al menos en parte, lo que se debe y las maneras de enseñar;
- (c) el de las **recomendaciones**, compuesto de múltiples sub espacios y actores que enmarcan las prácticas con más o menos legitimidad entronizando esta otra selección, organización o implementación de los contenidos: se puede

pensar aquí en la formación universitaria y de actualización que reciben los docentes, las asociaciones pedagógicas, formación para el uso de los libros de texto escolar, etc.

El primer espacio, el de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, es quizás el objeto central de las investigaciones de los didactas (por ejemplo, la noción de *sistema didáctico* que circunscribe el campo de las didácticas alrededor de las relaciones entre los tres polos que son el *docente*, los *aprendices* y los *saberes*). Pero los otros dos hacen parte también de su campo de análisis, por ejemplo, para comprender la emergencia de lo que se debe enseñar o las múltiples formas que este (lo que debe ser enseñado) puede asumir.

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Meirieu (1992:204), la define como modo de representación de la actividad cognitiva de los sujetos a partir de la descripción de los comportamientos intelectuales eficientes dentro de unas situaciones didácticas precisas. La estrategia de un sujeto se articula de este modo en un estilo cognitivo personal relativamente estable pero que depende también del objeto de aprendizaje. Se puede distinguir, para este autor, en una estrategia cinco tipos de variables: los instrumentos (más visuales o más auditivos...), el procedimiento (más global o más analítico...), el grado de direccionalidad (directividad), la inserción socio-afectiva (uso más o menos frecuente de la interacción social...) y la gestión del tiempo. La teoría de referencia es aquí la didáctica.

EVALUACION

En opinión de Morandi & La Borderie (2006b:120-121), evaluar es deducir una información que permite *juzgar el valor* de un acto, de un comportamiento, de una producción, en función de una competencia, de un objetivo buscado. La evaluación escolar, explícita o implícita, atraviesa diferentes campos de la realidad de la clase. Apreciaciones orales, intervenciones de los

alumnos, validación de los elementos de saber, maneras de dirigirse a los diferentes alumnos, las producciones; la evaluación es una actividad global.

Los tres grandes caminos o vías de realización de una evaluación son: tomar en cuenta el *valor* (el *juicio* asociado a los fines educativos como son los valores sociales y la justicia); de la *medida* (precisión, objetividad..., que pueden estar asociadas a la pedagogía por objetivos o a la *decimología*); el *aprendizaje*, la función *formativa* integrada a la actividad.

La evaluación puede ocuparse de diferentes campos y aspectos de la escuela: los logros de los estudiantes, la eficacia de un programa de formación, de un método pedagógico o del uso del libro de texto escolar en determinada área o asignatura, o del libro de texto escolar para determinar los criterios de selección y uso, también del balance de los conocimientos adquiridos a nivel nacional (en Colombia, pruebas ICFES y pruebas SABER) o internacional (pruebas PISA o TIMSS) para efectos de estudios de educación comparada), del funcionamiento del sistema educativo municipal, departamental o nacional.

La **evaluación predictiva** (*predicativa* o *pronostica*) tiene por función establecer una información como primera etapa de la implementación de una acción de enseñanza, un pronóstico, con el fin de prever si el alumno puede o no aprender, si la situación está adaptada a los alumnos, o para optimizar sus aportes apoyándose sobre sus puntos fuertes y débiles.

La **evaluación formativa** (*diagnóstica* y *reguladora*) tiene por finalidad ofrecer al docente como al alumno, información durante el trabajo para ayudarlo a comprender mejor y adaptarse a un enfoque o perspectiva de trabajo. Se habla de *evaluación de regulación* como un proceso abierto cuya función prioritaria es mejorar el funcionamiento de una parte o del conjunto del sistema. La evaluación formativa es una forma de evaluación de regulación.

La **evaluación de certificación** tiene por objeto la decisión de validación terminal frente a los objetivos dados como fin de un proceso. Presentada bajo forma *sumativa*, esta toma en cuenta un conjunto definido de objetivos, bajo la forma de balance (esto es notación).

La evaluación es un acto social y una acción integrada a la organización del sistema pedagógico. Una cultura y las prácticas de evaluación animan toda situación pedagógica. Es una herramienta de “dirección” u “orientación” para el docente en tanto que acto de comunicación y de sentido tiene una función estratégica en la realización como en la experiencia de aprender. Evaluar y notar, es también un momento de la comunicación, de elucidación o aclaración, de institucionalización (manifestación de un acuerdo sobre el sentido atribuido a un conocimiento en un momento dado) y de regulación de las actividades escolares.

La **acción de evaluar** consiste en producir informaciones útiles para aclarar las decisiones que el profesor es llevado a tomar y no solamente “juzgar” los alumnos, con esta actividad, sino que esta también puede ser compartida (*auto-evaluación, coevaluación*): ella se aplica al proyecto de enseñanza y a sus efectos y concierne a los padres y al establecimiento educativo en su conjunto.

Evaluar, es plantear un juicio de valor sobre la adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios relacionados con un objetivo por decidir.

EVALUACION: PROCESO

¿Qué es evaluación? Partamos de la definición de evaluación. Para Jean-Marie De Ketele (1989: 39), evaluar significa: (a) recoger un conjunto de informaciones suficientemente pertinentes, validas y fiables; y (b) examinar el grado de adecuación entre este conjunto de informaciones y el conjunto de criterios adecuados a los objetivos fijados en el comienzo o ajustados en la ruta; y (c) tomar una decisión.

La evaluación prepara una decisión. Es decir, sirve para tomar una *decisión*. Un primer aspecto fundamental de la evaluación reside en el hecho que ella está orientada hacia la toma de decisiones, ella prepara la decisión. Es esto lo que la diferencia fundamentalmente de la evaluación de juicio o de una apreciación. El hecho de juzgar, de apreciar una persona o una acción, surge de un proceso empírico, a veces espontáneo (esto es instintivo), y basado sobre las impresiones o sobre criterios implícitos. Al contrario del juicio, la evaluación es un proceso intencional, sistemático, fundado sobre criterios explícitos y orientado hacia una toma de decisiones.

Es de esta forma como se podrá evaluar: (a) al finalizar el año los logros de un alumno para decidir si él puede pasar al curso siguiente o superior; (b) en el curso del año escolar los logros de un alumno para decidir si es necesario implementar un proceso de remediación; (c) la conformidad de un texto escolar al programa del Ministerio de Educación Nacional para decidir si él puede ser utilizado; (d) el nivel de dominio del texto escolar por parte de los docentes para decidir si se debe organizar una formación para tal efecto.

Según el caso, el evaluador tomará él mismo la decisión (es por ejemplo el caso del docente que evalúa los logros de sus alumnos con el fin de aportar una remediación eventual), o él se limitará a *preparar la decisión* que se tomará a otro nivel (es el caso del Ministerio de Educación o una editorial privada que solicita a un evaluador independiente evaluar el uso de un texto escolar para decidir si se a volver a imprimir o se va a patrocinar la edición de otra colección de textos escolares.)

El simple hecho de solicitar cuál decisión debe ser tomada al fin de cuentas lleva a veces a cuestionar (suprimir, posponer, o reorientar) una evaluación prevista. Es por ejemplo, inútil lanzar una evaluación que podría desembocar sobre la necesidad de modificar un libro de texto escolar que acaba de ser impreso en tales cantidades que existen todavía ejemplares para cinco años. Por el contrario, se puede evaluar el uso del mismo texto

escolar, con la clave de los tipos de decisiones conducentes a la elaboración de una campaña de información, de formación de docentes, o la elaboración de una guía para ayudar al docente a sacar mejor partido del texto escolar e incluso –en el peor de los casos- a la implementación de medidas compensatorias, como por ejemplo la edición de una *fe de erratas*.

En cambio, dos o tres años antes de que se agoten los ejemplares almacenados, es bueno llevar a cabo una evaluación de la calidad del texto escolar, con el fin de decidir si se cambia de texto escolar, y si es el caso, cuales son las modificaciones prioritarias para aportar, o si se conserva el mismo texto escolar, y en este caso, cuáles son las modificaciones para remediar sus vacíos o sus debilidades (en superficie y en profundidad, en el fondo y/o en la forma, etc.).

Según De Ketele (1989: 41-42), *la evaluación debe fundarse sobre objetivos relacionados con la decisión a tomar*. Si es verdad que la evaluación prepara la decisión, esta decisión no es forzosamente conocida desde el comienzo (sino la evaluación no sería necesaria): no se puede conocer antes la decisión que será tomada. Para evaluar correctamente se debe a cambio comenzar por tener una idea muy precisa del *tipo de decisión* que podría ser adoptada: un docente puede evaluar los logros de los alumnos ya sea para señalar el logro o el fracaso (primer tipo de decisión), o para decidir o no de proponer para algunos una remediación individualizada (segundo tipo de decisión), o incluso para decidir o no pasar al capítulo siguiente cuando se usa un libro de texto escolar (tercer tipo de decisión).

Ahora bien, estos tres tipos de decisiones generan evaluaciones muy diferentes. Este es el papel de los *objetivos* de evaluación. Volvamos a tomar el ejemplo propuesto anteriormente. Si prepara el primer tipo de decisión –señalar el logro o el fracaso-, el docente puede contentarse con verificar las adquisiciones de los alumnos, sin preocuparse por la manera como han sido aprendidos, o por la razón por la cual ellos podrían tener tal o cual laguna o vacío en el aprendizaje. En

cambio, el docente que prepara el segundo tipo de decisión –proponer o no una remediación- se fijará también (y sobre todo) como objetivo explorar la manera como los alumnos han aprendido, y las razones de sus dificultades, de tal manera que les ofrezca los medios de remediación más apropiados para sus carencias. Si él prepara el tercer tipo de decisión –decidir o no de pasar al siguiente capítulo- se fijará como objetivo principal explorar las adquisiciones de base para el conjunto de la clase, sin preocuparse mucho de saber si algunos alumnos tienen un nivel de dominio ampliamente superior al nivel de base requerido para pasar al siguiente capítulo del libro de texto escolar.

En el ejemplo del texto escolar para el cual existe un stock para 5 años citado anteriormente, se ha visto que la decisión de modificar el contenido o la presentación del texto escolar no pertenece al campo de las decisiones posibles. Por el contrario, las decisiones de organizar una formación para los docentes, de elaborar una guía del docente o de evaluación de libros de texto escolar o de concebir un cuaderno complementario de ejercicios para los alumnos pertenecen al campo de las decisiones posibles, al menos, que por razones económicas por ejemplo, el patrocinador no precise en primer lugar al evaluador y considere que no es necesaria la elaboración de una herramienta complementaria para el alumno. El evaluador sabe entonces que se debe limitar desde el comienzo en los tipos de decisiones potenciales que se restringen a una acción frente a los docentes. Se fijará entonces como objetivo de evaluación determinar cuál es la acción (o cuáles son las acciones conjuntas) más indicada en beneficio de los docentes, lo que orienta directamente su evaluación.

Esto no significa que el evaluador debe desde el comienzo circunscribir exactamente todas las decisiones posibles. Una decisión puede aparecerle interesante en el curso de la evaluación. Puede por ejemplo darse cuenta que el freno o dificultad principal para el uso correcto de los libros de texto escolar reside en ciertas reticencias de los directores de núcleo

o de los rectores de las instituciones educativas por falta de información de su parte, o por razones psicológicas o por falta de implicación en los procesos de comprensión implicados en la elaboración del libro de texto. Se puede entonces proponer simplemente unas sesiones de trabajo que los implique, en el curso de las cuales se va intentar revertir la tensión sensibilizándolos y formándolos de manera que tal que los convierta en especialistas que se utilizan como vectores del uso de los textos escolares. He aquí una solución original, poco costosa y eficaz, que no aparece quizás a primera vista. Ahí está el papel creativo del evaluador, que debe intentar imaginar nuevas soluciones.

Este ejemplo muestra una vez más que, si bien el evaluador no debe conocer de antemano todas las decisiones posibles, debe en cambio, identificar los tipos de decisiones posibles con el fin de orientar mejor su acción.

La primera pregunta a plantear cuando se está a cargo de llevar a cabo una evaluación y selección de textos escolares, es entonces ¿qué tipo de decisión se puede llevar a tomar? y –en función de la respuesta a esta pregunta: ¿cuáles objetivos me propongo para preparar este tipo de decisión?.

Desde el mismo momento que una nueva solución posible puede aparecer en el recorrido, los objetivos no están necesariamente determinados de una vez por todas. Puede suceder que el evaluador considere *reajustar* el objetivo en el recorrido de la ruta. En el ejemplo del profesor que lleva a cabo una evaluación con miras a decidir si puede pasar al siguiente capítulo o unidad del libro de texto escolar (decisión del tercer tipo), este puede darse cuenta en el desarrollo de evaluación que una pequeña parte del capítulo precedente no fue adquirido, y decidir reorientar su evaluación explorando igualmente las razones por las cuales esta parte no se adquirió, ya sea para remediar individualmente, ya sea para tomar medidas en la escogencia de los métodos con los que trabajará el capítulo siguiente.

Ahora bien, entre el conjunto de actividades de evaluación preconizadas, la actividad de evaluación de la cualidad de un texto escolar, ocupa un lugar importante, tanto desde el punto de vista cuantitativo en razón de su frecuencia, como en el plano cualitativo teniendo en cuenta el impacto que puede tener sobre el uso de los textos escolares.

Considera de Kerle (1989: 44-45) Como todo proceso de evaluación, esta evaluación exige realizarse en varias etapas, cada una igual de importante, para determinar los objetivos de la evaluación. Así, se debe plantear la pregunta: “¿cuál decisión podría ser tomada al termino de esta evaluación? Se pueden distinguir esencialmente tres decisiones susceptibles de ser tomadas al término de un tal tipo de evaluación²⁶:

- (a) *Primer objetivo posible*: decidir o no de aceptar el libro de texto escolar (**evaluación de certificación**) con miras a permitir su difusión. *Segundo objetivo posible*: seleccionar entre varios textos escolares aquel que conviene mejor (*evaluación de certificación*, por ejemplo en el caso donde el estado decide escoger un texto entre varios, o en el caso donde un organismo internacional decide financiar un solo texto escolar). *Tercer objetivo posible*: proponer las mejoras a un texto escolar (**evaluación de regulación**)

Recordemos que se debe fijar un objetivo antes de determinar los criterios de evaluación. Este objetivo puede sin embargo ser ajustado en el desarrollo de la actividad. Por ejemplo, si la evaluación se ocupa principalmente sobre la aceptación de un texto escolar, se puede al mismo tiempo decidir en el proceso precisar los mejoramientos, que sería deseable apor-

26 Existen claro está otras decisiones posibles: publicar o no, recomendar o desaconsejar, imponer o simplemente proponer, escoger como referencia de base, difundir ampliamente o de manera restricta, etc. Estas posibilidades diversas pueden, no obstante, relacionarse en la mayoría de los casos a uno de los objetivos propuestos.

tar si se va a modificar el texto, para una edición posterior.

- (b) Precisar los **criterios de evaluación**. Pese a la existencia de criterios comunes a todos los objetivos, los criterios de evaluación serán sensiblemente diferentes según el objetivo que se persiga, e inclusive, el peso relativo acordado a estos criterios variará. *Criterios comunes*. Los tres objetivos enunciados antes necesitan que tomen en cuenta los criterios de conformidad al programa²⁷, los criterios asociados a la calidad pedagógica, los criterios asociados a la calidad científica o a la exactitud del contenido, los criterios asociados a los aspectos socioculturales. *Criterios diferentes*. Más allá de las semejanzas. (a) el primer objetivo (aceptación de un texto escolar) conducirá a acordar una atención particular respecto al cuaderno de tareas y a la política educativa nacional; (b) el segundo objetivo (selección de un texto escolar) necesitará estar atento a los criterios tales como el costo de la obra o la existencia de un libro de texto del profesor; (c) el tercer objetivo (mejoramiento de un texto escolar) llevará a tomar sobre todo en cuenta los aspectos pedagógicos, científicos o de estructura, antes de llegar a los criterios orientados hacia los aspectos técnicos.
- (c) Precisar la estrategia que se adopta. La **estrategia de evaluación** podrá ser ella también diferente según se busque uno u otro objetivo. *Aspectos comunes* en el plan de la estrategia. Para cada uno de los tres objetivos, la estrategia debería consistir idealmente en tres componentes: primero, someter a lectura de especialistas de la disciplina, de los inspectores o directores de núcleo educativo y de los profesores (público objetivo); segundo, una experimentación, o un ensayo; y tercero, un examen exhaustivo de todos los aspectos, a través de la aplicación

27 Recordemos que esto no significa que el texto escolar deba ser una copia del programa, y menos debe ser cuando el programa está superado o es anacrónico.

de una rejilla de evaluación para ser diligenciada por varios evaluadores, entre ellos los especialistas en textos escolares. *Aspectos diferentes* en el plan de la estrategia. Más allá de las similitudes, si se busca el primer objetivo, se comenzará ante todo por examinar la conformidad con el cuaderno de tareas. Si este examen se revela negativo, no se continuará con la evaluación. En lo que tiene que ver con el segundo objetivo, la estrategia estará atenta a recoger las opiniones de los potenciales usuarios, confrontar el poder de compra de los usuarios promedio del precio del texto escolar, es decir informarse sobre el circuito de distribución. El tercer objetivo necesitará una estrategia a través de la cual se buscará principalmente las informaciones relativas a la calidad pedagógica del texto escolar, su factibilidad, y a través del cual se determinará cuales son las calidades técnicas a las cuales se debería poner atención en una óptica de aceptación.

- (d) **Recoger los datos y redactar las conclusiones.** Una vez los objetivos de evaluación claramente precisados, incluyendo los criterios y la estrategia de evaluación, estas se pueden desarrollar –sin dudar en aportar los ajustes necesarios en el curso del proceso, tanto a nivel de objetivos y de los criterios como de la estrategia- y llegar a las conclusiones que permitan asegurar la decisión. A menudo, los agentes de este proceso de evaluación no poseen el poder de decisión. El trabajo que se espera de su parte consiste entonces en ofrecer a las personas que toman decisiones de manera clara y precisa los elementos necesarios para fundamentar su decisión. La formulación de estas conclusiones de evaluación se concretará en un *informe de evaluación* que pondrá en evidencia los elementos principales. Establecer un proceso de evaluación de la calidad de un texto escolar –o, de manera más restrictiva, de un manuscrito – desde un punto de vista cuantitativo en razón de su frecuencia como cualitativo teniendo en cuenta el impacto que puede tener esta actividad sobre la elaboración de los textos escolares.

FUNCIONES²⁸

La concepción y organización de dispositivos prácticos para la concepción de libros de texto escolar, según Gerard y Roegiers (2003), debería atender en principio las siguientes funciones:

(a) Función de conocimientos en los textos escolares. La mayor parte de los textos escolares son obras que presentan “una progresión sistemática”. Estos apuntan a dos funciones principales, a saber: transmisión de conocimientos; desarrollo de capacidades y de competencias. Estos son entonces los textos escolares que presentan un orden para el aprendizaje, tanto por la organización general del contenido (en capítulos, secuencias de aprendizaje, lecciones, párrafos) como por la organización de la enseñanza (presentación de la información, comentarios, aplicaciones, resúmenes, controles, etc.). Tales textos escolares deben satisfacer un cierto número de criterios, esto es: (a1) la coherencia pedagógica. Esta es una *coherencia interna* (orden de división de las unidades, equilibrio de los aportes, ejercicios, etc.), pero también una *coherencia más general* con los modelos pedagógicos promovidos por las autoridades escolares y los docentes, y tener en cuenta el nivel de los alumnos como de los maestros; (a2) el valor de información (calidad, selección, valor específico); (a3) la *adaptación* de esta información al medio y a la situación cultural y social; (a4) La accesibilidad .

(b) Función consolidación de los conocimientos en los textos escolares. Un gran número de estos textos escolares desarrollan igualmente la función “consolidación de los conocimientos”, ya sea de manera principal o de manera secundaria en la mayoría de los textos escolares clásicos a través de actividades, tareas y evaluaciones.

28 Ver pie de página número 16 en la página 86.

- (c) **Función evaluación de los conocimientos** en los textos escolares. Los textos escolares para los cuales la función “evaluación de los conocimientos” se desarrolla, ya sea como función principal o secundaria, serán, el objeto de un apartado específico, denominado “*la evaluación de los aprendizajes*”.
- (d) **Función ayuda a la integración de los conocimientos**”. En los textos escolares su desarrollo será igualmente objeto de un apartado específica, titulada “la integración de los conocimientos”.
- (e) **Función de referencia** en los textos escolares. Esta se presenta principalmente según los criterios de valor de información: calidad, selección, valor específico; y accesibilidad.
- (f) **Aspectos generales relacionados con los textos escolares**. Existe un buen número de aspectos validos para todo tipo de textos escolares. Al respecto, se propondrá un apartado de “adecuación del contenido con el programa nacional” que muestra como se puede verificar que el contenido del libro de texto escolar esté en armonía con los objetivos que se han propuesto en el programa; Un apartado llamado “cuaderno de trabajos” que permite establecer una relación entre las fases de concepción y de evaluación y los textos escolares.

FUNCIONES²⁹ DE LAS ACTIVIDADES³⁰

En una época donde se asiste a una verdadera explosión de soportes de enseñanza, ya sean ellos informatizados,

29 Ver pie de página número 16 en la página 86.

30 Para la exposición de esta apartado sobre los diversos tipos de funciones, sus relaciones con el aprendizaje y las competencias, empelamos fundamentalmente la obra de François-Marie Gerard y Xavier Rogeiers (2003). Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser. Bruxelles: Editions De Boeck Université. En especial el capítulo 5 : « Les fonctions d’une manuel scolaire » Pp. 83-106.

audiovisuales o de otro tipo, el libro de texto escolar es todavía, de lejos, el más extendido y sin duda el más eficaz. Si en su forma de obra encuadernada, el objeto es todavía prácticamente el mismo, su función y su lugar en los procesos pedagógicos han fuertemente evolucionado. Tradicionalmente, el libro de texto escolar servía principalmente para transmitir los conocimientos y constituir un depósito o reserva de ejercicios. Tenía también una función implícita de transmitir los valores sociales y culturales.

Hoy en día, estas funciones tienen todavía vigencia. Pero los textos escolares deben igualmente responder a nuevas necesidades: desarrollar en los alumnos los hábitos de trabajo, proponer los métodos de aprendizaje, integrar los conocimientos adquiridos en la vida diaria, para citar algunas.

Un texto escolar cumple diferentes funciones. Estas varían según el usuario, la disciplina y el contexto en el cual se elabora el texto. Al respecto, una distinción estricta entre el texto escolar del alumno y el texto escolar del profesor es obsoleta. Un texto escolar del alumno cumple ciertas funciones cuando está en manos del alumno (por ejemplo, transmitir los conocimientos), pero cumple otras cuando está en manos del profesor (por ejemplo, ayudar a hacer evolucionar su práctica pedagógica). De la misma manera, un texto escolar destinado al docente podrá permitir a este manejar mejor sus cursos, y proponer al mismo tiempo las pistas de trabajo que permitirán al alumno integrar sus saberes.

Es entonces más correcto echar una mirada sobre las funciones del texto escolar según sean ellas relativas al alumno o al docente, y esto cualquiera que sea el destinatario principal del texto. Algunas funciones están específicamente orientadas hacia los aprendizajes escolares y la vida cotidiana e inclusive la (futura) vida profesional.

LAS FUNCIONES RELATIVAS AL APRENDIZAJE

- (a) **Función de transmisión de conocimientos:** Esta función tradicional ha sido motivo de numerosas críticas que se le han hecho a los textos escolares: estos no serían más que instrumentos de transmisión de conocimientos, y cumplirían esta función de manera directiva y cerrada sin tener en cuenta la evolución y los intereses reales de los alumnos. Sin embargo, los textos escolares cumplen otras funciones. Existen numerosas tentativas que apuntan a no limitar esta transmisión de conocimientos a un proceso de aprendizaje predeterminado. Además, las investigaciones han podido demostrar que un mejoramiento de la dotación a las escuelas de textos escolares de buena calidad tiene una influencia positiva sobre los resultados escolares.

El texto escolar permite transmitir los conocimientos cuando el alumno adquiere los datos particulares, los conceptos, las reglas, las fórmulas, los hechos, una terminología, las convenciones. El alumno debe ser capaz no solamente de repetir estos saberes, sino que él debe poder, en ciertos casos, ejercer una saber-hacer cognitivo sobre ellos utilizándolos en un contexto de aprendizaje (contexto escolar ante todo). Para los textos escolares que buscan esta función, la problemática de la transposición didáctica es particularmente importante: ¿cómo pasar de un saber sabio a un saber enseñado, sin traicionar al primero y sin falsear al segundo?

En resumen, la mayor parte de los textos escolares son obras que presentan “una progresión sistemática”, para retomar la terminología de Richaudeau (1979). Estos apuntan a dos funciones principales, a saber: (a) transmisión de conocimientos; (b) desarrollo de capacidades y de competencias. Para cumplir con estas funciones los textos escolares presentan un orden para el aprendizaje, tanto por la organización general del contenido (en capítulos, secuencias de aprendizaje, lecciones, parágrafos)

como por la organización de la enseñanza (presentación de la información, comentarios, aplicaciones, resúmenes, controles, etc.). Además, deben satisfacer un cierto número de criterios, esto es: (a) la coherencia pedagógica. Esta es una *coherencia interna* (orden de división de las unidades, equilibrio de los aportes, ejercicios, etc.), pero también una *coherencia más general* con los modelos pedagógicos promovidos por las autoridades escolares y los maestros, y el tener en cuenta el nivel de los alumnos como de los maestros; (b) el valor de información (calidad, selección, valor específico); (c) la *adaptación* de esta información al medio y a la situación cultural y social; y (d) la accesibilidad

La función de transmisión de conocimientos o función de información científica implica que el texto escolar contiene información sobre conocimientos complejos. Es la función tradicionalmente más conocida, pero, el texto escolar cumple además otras funciones.

(b) Función de desarrollo de capacidades y de competencias: Un texto escolar permite no solamente asimilar una serie de conocimientos, también apunta igualmente a hacer adquirir los métodos y las aptitudes, incluso los hábitos de trabajo y de vida. Es el caso de los textos escolares que desarrollan por ejemplo el aprendizaje de una lengua, el despertar o iniciar en la actividad científica, el aprendizaje del resumir, la organización de los conocimientos, la búsqueda de información, etc.

Mientras que en la adquisición de conocimientos, se hace sobre todo *énfasis sobre el objeto de aprendizaje*, en la adquisición de capacidades y de competencias, se hace en cambio *énfasis sobre la actividad*: se llevará al alumno a ejercer esta actividad sobre varios objetos de aprendizaje. Por ejemplo, el texto escolar puede exigir al alumno comparar las culturas y las épocas y explicar las semejanzas y diferencias valiéndose de los conocien-

tos sobre las culturas y características de las épocas para consolidar los conocimientos y características que definen dichas culturas (adquisición de conocimientos), pero también para enseñarle a comparar las épocas y su relación con las culturas. En este caso, el acento es puesto sobre el proceso de comparación (adquisición de una capacidad). En este caso, la adquisición de conocimientos permite caracterizar y definir mientras que la adquisición de una capacidad se fundamenta en la comparación y establecimiento de relaciones.

Establecer una distinción neta entre los conceptos de *capacidad* y de *competencia* no es fácil, y los autores utilizan estos términos con diversas acepciones. Aquí se entiende por *competencia* como es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos -especialmente de capacidades- con miras de resolver una familia de situaciones problema. Una *capacidad*, es el poder, la aptitud de hacer alguna cosa. Es una actividad que se ejerce. Identificar, comparar, memorizar, analizar, sintetizar, clasificar, seriar, abstraer, observar... son capacidades. Una capacidad no se manifiesta sino cuando se aplica sobre los contenidos. La capacidad de clasificar no quiere decir gran cosa en sí misma. Se puede clasificar los lápices de tallas y colores diferentes como se puede clasificar un conjunto de referencias bibliográficas. Del mismo modo, la capacidad de analizar puede ejercerse sobre una infinidad de contenidos: una frase, la carta de un restaurante, un texto literario, un problema por resolver, la situación política de un país, un proyecto, etc.

Precisemos como complemento a lo dicho, si un gran número de capacidades desarrolladas en la enseñanza son capacidades cognitivas, no se debe olvidar las capacidades sensorio-psico-motrices, y las capacidades socioafectivas. Una capacidad puede siempre desarro-

llarse de una manera u otra, salvo una minusvalía física, una privación sensorial irreversible. La mejor manera de desarrollar una capacidad está en aprender a ejercerla sobre los contenidos ya sean estos diferentes, y en particular en las diferentes disciplinas. Por ejemplo, para desarrollar la capacidad de síntesis, con todo lo que ella puede tener a la vez de rigor y de intuición, nada más que conducir al alumno a movilizarla en cursos tan diferentes como el español, la historia, las matemáticas o las ciencias. Apuntar a una capacidad terminada sobre una sola categoría de contenidos no puede conducir sino a los saberes-hacer limitados. Estrechos y sobre todo no transferibles. Las diferentes capacidades se desarrollaran igualmente luego de confrontaciones a las situaciones-problemas “puntuales”, porque su movilización para el ejercicio de la competencia permitirá su desarrollo. En este sentido, puede ser interesante, sobre, un plano conceptual, distinguir las capacidades de las competencias, y se debe tener conciencia que en la práctica pedagógica, esto tiene menos importancia: desarrollando unas, se desarrollan las otras, y viceversa.

Algunas capacidades son esenciales en la medida en que ellas son indispensables para adquirir numerosas otras capacidades, De esta manera, De Ketele (1993), determinó una lista de 16 *capacidades cognitivas de base* cuyo dominio condiciona de manera importante un gran número de aprendizajes. Entre estas capacidades cognitivas de base, citamos algunas:

1. decir la misma cosa en otros términos;
2. ilustrar por ejemplos y contra ejemplos diferentes (pero correctos);
3. en la pregunta problema, una vez justificada, se podría distinguir en la situación las informaciones y relaciones esenciales, accesorias y parásitas;
4. resumir un mensaje de manera sucinta y precisa;
5. presentar una síntesis oral estructurada.

Stievenart y Tourneur (1986) se sitúan en la perspectiva de una formación instrumental de base que implica los aspectos cognitivos, socioafectivos y sensorio-psico-motor. Ellos identifican las *capacidades-claves* que distribuyen en cuatro dimensiones:

1. *aprender a conocerse y a transformarse*: escuchar sus necesidades, fijarse los objetivos de vida: administrar su tiempo, practicar una higiene de vida (alimenticia, corporal...), etc.;
2. *aprender a vivir en grupo y en institución*: establecer una relación socioafectiva con alguien; negociar, conducir un debate o una entrevista, situarse con relación a las principales instituciones, etc.;
3. *aprender a aprender*: tomar y tratar la información; elaborar un plan; organizar su plan de formación, concentrarse, etc.;
4. *aprender a emprender*: definir un proyecto individual o colectivo; efectuar los gestos de base del bricolaje; resolver un problema, elaborar una actividad de previsión, etc.

Para consolidar el concepto de competencia, conviene también tener en cuenta *las situaciones* en las cuales el alumno es conducido a emplear los conocimientos y las capacidades. En efecto, ejercer una competencia, es poder movilizar de manera adecuada los conocimientos y las capacidades para resolver una situación problema. Una competencia, es más que la suma de los saberes y de los saber-hacer que se movilizan para resolver la situación. Por ejemplo, elaborar un itinerario de viaje en un contexto preciso dado (competencia) es mucho más que la yuxtaposición de conocimientos relativos al itinerario (saber), que la aptitud de leer un mapa de rutas (saber-hacer) y de sumar la cantidad de kilómetros a recorrer (saber-hacer). Aquí una competencia no existe sino en presencia de una *situación determinada*, por la *integración* de *diferentes saberes y saber hacer*. Estos tres elementos son indispensables para definir la competencia.

En las funciones de los textos escolares, importa precisar que todos ellos apuntan a la función de desarrollo de las capacidades y de competencias al menos de manera implícita, por la sencilla razón que un texto no puede contentarse con transmitir los conocimientos de manera teórica.

(c) Función de adquisición y/o consolidación del logro

Después de haber aprendido un saber o un saber-hacer, conviene ejercerlo en diferentes situaciones con el fin de asegurar una cierta estabilidad. Es el papel de las aplicaciones y de los ejercicios. Esta función es igualmente tradicional, y algunos textos escolares se dan esta función como objetivo principal.

(d) Función de evaluación

Esta función es indispensable en todo aprendizaje. No se trata tanto de una evaluación de tipo certificativo, es decir aquella que pretende determinar si el nivel logrado de cada alumno es suficiente. Esta incumbe a la institución a través de sus representantes (docentes). El texto escolar puede sugerir pistas para la evaluación certificativa, o para una autoevaluación que prepara la certificación social, pero no puede en *sí mismo* cumplir la función de evaluación certificativa.

La evaluación practicada en el marco de un texto escolar debería sobre todo ser de tipo formativo. La evaluación podría por ejemplo determinar la remediación más apropiada a las dificultades de cada alumno para hacerlo progresar, o simplemente mejorar su progresión localizando con cierta precisión el origen de sus dificultades a través de un análisis de errores. Al igual que la función de desarrollo de las capacidades y de competencias, la función de evaluación podría presentarse de manera implícita en el texto escolar, o asumir su carácter explícito integrado a las actividades propuestas por los textos escolares.

La función de evaluación de lo adquirido apunta entonces a determinar el nivel de adquisición individual del saber desde el punto de vista formativo. Esta función es esencial. En efecto, la ineficacia más protuberante de los aprendizajes escolares, especialmente para las poblaciones desfavorecidas, se manifiesta con frecuencia en la capacidad para un aprendiz de utilizar las adquisiciones escolares en una situación un poco diferente de aquella encontrada en la escuela. Buscar los objetivos de integración de las adquisiciones debería entonces ser uno de las primeras preocupaciones de todo docente, y en consecuencia de todo diseñador de texto escolar. Se trata de volver a situar las adquisiciones en un doble proceso: integración vertical, conexión de los saberes y de los saber-hacer que están arriba y abajo en el seno de una misma disciplina.

LAS FUNCIONES DE INTERFASE CON LA VIDA COTIDIANA Y PROFESIONAL

(a) Función de integración de conocimientos: Esta función es esencial y viene a complementar la del desarrollo de capacidades y de competencias.

Se trata de emplear los logros en un doble proceso: (a) *integración disciplinaria*: conexión de los saberes y de los saber-hacer que están en la fase inicial y en la fase final en el seno de una misma disciplina. (b) *integración interdisciplinaria*: combinación de las capacidades y de las competencias adquiridas a través de diversas disciplinas. Igualmente, el texto escolar, por ejemplo, en el marco de un curso de ciencias sociales que considere la educación cívica, puede sugerir a los alumnos que hagan una búsqueda sobre el código de transporte- Estos buscaran el significado de los diferentes signos en las vías, en función de su forma (peligro, prohibición, obligación...), luego realizaran carteleras (reales o imaginarias) para traducir el reglamento de la escuela. Tal actividad permite integrar las capacidades y las competencias propias de las matemáticas (formas geométricas), de los

trabajos manuales, de la seguridad en las carreteras, de la educación cívica.

Sin embargo, se debe prestar atención a la trampa de “atiborrar” de actividades los libros de texto. No porque se yuxtapongan de manera más o menos artificial diferentes disciplinas en el seno de una misma actividad se desarrolla una verdadera integración interdisciplinaria. Este doble proceso podrá realizarse por el desarrollo de situaciones de integración. Es decir situaciones complejas compuestas de una parte de informaciones esenciales para su resolución, que ponen en juego los aprendizajes anteriores.

(b) Función de referencia: Un texto escolar puede ser considerado como una herramienta a la cual el alumno se remite para encontrar una información precisa y exacta sobre hechos históricos, datos de los acontecimientos (consultar documentos e imágenes de la época), parámetros para escribir peticiones que signifiquen el ejercicio de la ciudadanía (consultar la constitución), la explicación de un fenómeno climático (consultar mapas, tablas, gráficos, atlas, informes específicos). Esta función, según Gerard (1996), se consolida cada vez más por los diseñadores de textos escolares, no solamente en el nivel secundario donde algunos textos están compuestos casi exclusivamente compuestos de diversos documentos, sino también en las últimas clases o grados de la enseñanza primaria.

Para los países en los cuales el acceso a la información científica es difícil, esta función es muy importante: el texto escolar es a menudo la única fuente escrita de información. En otros países, donde la información es invasora y donde hay a veces exceso de textos escolares, la función de referencia permanece esencial, pero puede tener un estatus

diferente. El texto escolar puede no ser más que una obra de referencia entre otras, y perder su posición de libro único. En este contexto de “pedagogía de la biblioteca”, el texto escolar lejos de perder interés- puede jugar un rol de *marco de referencia* permitiendo en interacción con otros marcos que el alumno construya puntos de referencia estables y bien ancladas.

Según Frydman y Jambe (1983), los textos escolares que buscan la función de referencia deberían además ser herramientas de educación en la formación de un referencial. Estos textos comprenden entonces tres partes:

- (a) *una manera de uso* que incluye una descripción de la organización del texto, las precisiones sobre la naturaleza del contenido, los consejos para una búsqueda rápida y eficaz, las consideraciones sobre la presentación del contenido, las explicaciones sobre las abreviaturas y los signos empleados, una tabla de materias y un índice;
- (b) *la materia misma o la información*, bajo la forma de texto continuo, las tablas, los gráficos, las informaciones clasificadas por orden alfabético, la remisión a otras obras;
- (c) *los cuestionarios* que permiten al alumno desarrollar sus capacidades de búsqueda y de procesar la información. Estos cuestionarios comenzarían por las preguntas destinadas a familiarizar al alumno con sus herramientas: preguntas sobre la presentación y el contenido de la obra, sobre el uso del índice, sobre los signos de abreviación, etc. Diferentes niveles de dificultad de búsqueda serian luego propuestos, si la pregunta contiene de manera explícita o no el detonador de la búsqueda, si ella necesita una o varias consultas, si exige un tratamiento más o menos complejo de la información.

El futuro del texto escolar reside probablemente en la concepción de tales obras que harían al alumno dueño de su aprendizaje y confiaría al docente un papel de guía antes que de sabio. Se encuentra por lo demás cada vez más obras de este tipo, como por ejemplo un texto escolar de geografía para la enseñanza primaria que presenta un conjunto de documentos y de informaciones, el trabajo didáctico consiste entonces para el alumno –ayudado por el docente- en extraer, según las necesidades y el nivel de los alumnos, los elementos que son necesarios para aprehender una situación. Estos textos escolares son los más abiertos posibles, es decir que ellos son concebidos como un soporte para completar o utilizar de manera diferente según los contextos específicos. Tales textos escolares proponen situaciones que exigen al alumno o al docente aportar un cierto número de elementos para resolverlas. Suscitán la búsqueda y utilización de referencias. Este tipo de texto escolar no se usa de manera lineal, de la primera a la última página. Su concepción permite recurrir a una u otra de sus partes en función de las necesidades. Estos textos escolares son más puntos de partida que puntos de llegada para Gerard, (1996)

La emergencia masiva en el mundo educativo de las NTIC –las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación- marcha en el mismo sentido. Ya sea a partir de un soporte multimedia, como un CD-Rom por ejemplo, o a partir de la red Internet, una nueva manera de aprender consiste en utilizar la masa de informaciones disponibles así como las posibilidades de tratamiento del análisis de estas para poder resolver ciertas situaciones y del mismo modo aprender a la vez de los contenidos y de los métodos. Las actividades de búsqueda de información evolucionan fuertemente en un universo multimedia. Para dar un ejemplo, la búsqueda de un lugar geográfico tiende cada vez más a no hacerse a partir de un índice de lugares, dando la página del mapa geográfico en el atlas al igual que las coordenadas horizontales y verticales. Basta a menudo hoy en día escribir el nombre del lugar, incluso de manera aproximativa, para llegar a una pantalla sobre la

cual el lugar buscado parpadea, y donde basta el “zoom” para hacer variar la escala del mapa.

Se aprecia que la información de referencia se presenta cada vez más bajo otra forma: para encontrar la hora de salida de un autobús o de un vuelo para abordar, se consulta en Internet el nombre de los sitios de salida y de llegada así como la hora deseada, y el computador propone inmediatamente las diferentes posibilidades, las correspondencias, los precios, los riesgos de retardo, etc.

FUNCIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

Esta función implica todos los logros relacionados con el comportamiento, con las relaciones con el otro, con la vida en sociedad en general, es decir con los objetivos de aprendizaje del campo socio-afectivo (en un sentido amplio) que permiten al alumno encontrar progresivamente su lugar en el contexto escolar, familiar, cultural, nacional y global. Es en este contexto que se encuentran igualmente todos los aspectos relacionados con la salud y la higiene. Se puede abordar estos aspectos de manera sistemática en un texto escolar de ciencias, en un texto de educación social y familiar con el fin de desarrollar los comportamientos y los hábitos específicos. Esta función se aprecia como prioritaria en libros de texto escolar con énfasis en educación cívica o educación ciudadana. Aquí es necesario que el docente utilice el texto escolar como soporte para desarrollar los saber-ser, y no tanto como soporte en la restitución de comportamientos previamente escritos (saber-repetir). Se puede igualmente abordar estos aspectos de manera ocasional en otros textos escolares de lectura en primaria o en un texto de ciencias naturales, ante todo para sensibilizar antes que para desarrollar comportamientos. A esta función se alude de manera secundaria en los textos escolares de estos saberes, pero los de ciencias sociales, incluyendo en un sentido amplio los destinados a la educación cívica, deberían potencialmente ocuparse de esta función de manera explícita. De hecho, prácticamente todos los textos escolares apuntan a este función de manera

secundaria, porque ellos contienen todos un cierto número de valores, a veces de manera inconsciente, por ejemplo, la problemática de los estereotipos y las identidades culturales en los libros de texto escolar.

HERRAMIENTA

Según Cohen-Azria (2007:157-162), una herramienta puede ser definida en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje como un dispositivo material o un artefacto que sirve en estas situaciones. Así, el tablero, los cuadernos escolares, los *libros de texto escolar*, los computadores, los mapas geográficos, el compas, las flautas.... pueden ser considerados como herramientas. Los estudios que surgen de la pedagogía han interrogado estos elementos para trabajar sobre sus funcionamientos en clase. Cuando los didactas se apropian de esta noción, la articulan a cada enseñanza disciplinaria: se habla entonces de herramientas de enseñanza del español, de las matemáticas, de las ciencias...

La definición de herramienta de aprendizaje permite reunir elementos muy diferentes que pueden ser categorizados según diversos principios. Se puede así dividirlos en dos clases a partir de su lugar de concepción. En la primera, se puede clasificar aquellos que son concebidos para la escuela: los *libros de texto escolar*, por ejemplo, son las herramientas fundamentalmente escolares, que no tienen existencia fuera de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje; entre estas herramientas, algunas, como los cuadernos o el tablero, sirven a diversas disciplinas, mientras que otras son específicas de ciertas enseñanzas. Se puede clasificar en una segunda clase, las herramientas concebidas fuera de la escuela y transformadas por ella: las imágenes biomédicas (como las radiografías o las ecografías), por ejemplo, han sido desarrolladas para los usuarios de los servicios médicos, pero se han transformado para convertirse en herramientas de enseñanza y esta necesaria transformación del objeto asegura la posibilidad de un uso escolar; las obras literarias, los artículos de prensa e incluso

los programas informáticos de texto pueden reunirse en esta categoría.

Otras clasificaciones pueden ser planteadas: herramientas antiguas/recientes, herramientas específicas para cada disciplina/herramientas transversales, herramientas del alumno/del docente. Según las diversas clasificaciones propuestas, cualquiera que sea la categoría, las herramientas son consideradas para participar en la enseñanza y aprendizaje de la disciplina implicada. Ellas no pueden en consecuencia ser definidas únicamente por sus características físicas sino también por su uso y las prácticas asociadas deben ser tenidas en cuenta. Esta apertura en su definición permite integrar la enseñanza, los alumnos y los padres de los alumnos que pueden a su vez manipular los mismos objetos físicos. La herramienta no impone siempre una práctica particular, cada uno puede aprehenderla de manera según su posición y las funciones que le atribuye. ¿Es en este caso el mismo objeto didáctico? Sin duda alguna, el objeto físico no cambia pero tener en cuenta las acciones del sujeto, las funciones acordadas a la herramienta hacen variar las características de su definición: es el caso, por ejemplo, del cuaderno escolar, cuyo uso difiere según los docentes y/o las enseñanzas, pero también según los actores (docentes, alumnos, padres que no se dan el mismo uso); otro ejemplo: la regla graduada, empleada en matemáticas para medir, puede ser empleada solamente en otras materias para subrayar o para seguir las líneas de un texto durante su lectura. La herramienta será entonces aprehendida más allá de su existencia física, integrando los gestos, las prácticas y las representaciones que le son asociadas por los diferentes interventores en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La herramienta puede ser objeto físico, psicológico o simbólico, no obstante, determinar los límites de su definición no es fácil.

Se aprecia entonces que existen una variedad considerable de elementos detrás de la apelación *herramientas*. Es por esto que una de las tareas importantes de los didactas podría estar en la especificación de esta noción y en la

construcción de las categorías operatorias en su campo de investigación.

ILUSTRACIONES E IMÁGENES

Las ilustraciones o imágenes tienen un papel importante en los textos escolares, a tal punto que en algunos de ellos, ellas ocupan el espacio más grande en términos de elementos impresos. Por ilustración, se entiende los dibujos, los esquemas, las fotos, los documentos históricos, los logos o símbolos, etc. de hecho todo lo que no es del texto es de la ilustración, con excepción de la leyenda de la ilustración que hace parte de esta. Es de interés preguntarse por el papel pedagógico que pueden cumplir las ilustraciones en el texto escolar. Esencialmente, se plantean dos: (a) en un plano cuantitativo: ¿cuál es el espacio que se debe dar a las ilustraciones, en función de la materia y del nivel escolar?, (b) en un plano cualitativo: ¿qué aportan las ilustraciones con relación a los objetivos de aprendizaje?

En los libros de texto escolar un objeto de aprendizaje puede ser ilustrado por los ejemplos, un dibujo, un esquema. El papel de los ejemplos es particularmente importante. Entre las ilustraciones en el sentido amplio del término, entendidas como los medios para hacer más claro un objeto de aprendizaje, se deben distinguir las ilustraciones en sentido estricto, esto es, las imágenes que aparecen en el texto de los libros de texto escolar. Estas no cumplen solamente un papel *estético*, e incluso atractivo. En algunos casos, el recurso a las ilustraciones se muestra indispensable para el aprendizaje, a tal punto de que si suprimiéramos la ilustración, la comprensión del contenido sería imposible. Es el caso, por ejemplo, de figuras que, en un libro de texto escolar de física, constituyen la única explicación del funcionamiento de una bomba aspirante-impelente, por ejemplo.

Richaudeau (1979: 159), plantea una clasificación de imágenes menos científica, pero quizás más operacional para evaluar un libro de texto escolar. En primer lugar considera que

se pueden encontrar tres tipos de documentos en los textos escolares: (a) fotografías; (b) dibujos producidos con afán de realismo; y (c) dibujos de alto grado de abstracción, del tipo esquema. Unos y otros pueden ser impresos: (a) en colores llamados naturales, o sea, prácticamente en cuatro colores: el negro y tres colores llamados “primarios”: amarillo, rojo y azul (es lo que se denomina la “cuatricromía”); (b) en dos colores, generalmente el negro y un color llamado de acompañamiento, de un tono bastante claro; (c) en un solo color, generalmente negro. Combinando de dos en dos estos factores, se obtienen nueve tipos de ilustraciones, desde la más realista y la más cara, la reproducción fotográfica en cuatro colores, hasta la más abstracta y menos cara, el simple esquema impreso en negro. Los autores de libros de texto escolar escogen, entre estos nueve tipos, el que más se ajuste a las características pedagógicas que ellos buscan y a sus condiciones financieras. Los factores que pueden servir para analizar los nueve tipos de ilustraciones son: fuerza afectiva, claridad y precisión, riqueza informativa, ventaja financiera.

LEGIBILIDAD

El problema de la legibilidad (“cualidad de lo que es legible”) de los textos ha sido estudiado por numerosos autores, entre los más conocidos tenemos a Richaudeau (1979) y Henry (1975). El interés de estas investigaciones en el campo de los libros de texto escolar es evidente, son numerosos los autores que han escogido fragmentos de los libros de texto escolar para medir la calidad de ser leídos. Ellos han concluido que evidentemente el grado de legibilidad de estos libros varía entre los niveles *muy difícil* y *difícil de leer!* Para Henry (1975:9), *la legibilidad de un texto es el grado de dificultad probado por un lector cuando intenta comprender un texto sin fijarse o tener en cuenta la presentación material del mensaje, en particular, la tipografía, que condiciona la dificultad del desciframiento.* Mientras que Richaudeau (1979: 286), habla de la *aptitud de un texto para ser leído sin esfuerzo particular, siendo comprendido y memorizado de manera satisfactoria.* El

autor francés distingue la *legibilidad lingüística* y la *legibilidad tipográfica*.

Más allá de la aparente oposición, estas dos definiciones acuerdan situar la legibilidad de un texto en el nivel de la *comprensión*. Ellas divergen esencialmente en que la una define la legibilidad en términos de grado de *dificultad*, mientras que la otra implica ante todo el grado de *facilidad*.

Se podría definir la legibilidad como *la medida en la cual el lector puede recibir de manera fácil el mensaje del autor*. Al respecto, importa anotar que el grado de legibilidad depende no solamente del texto mismo (y de su soporte), legibilidad tipográfica, legibilidad lingüística sino también de características propias del lector.

Estos otros tipos de legibilidad se pueden plantear desde:

- (a) el punto de vista del texto: factores materiales (los caracteres, la longitud de las líneas, la calidad del papel...), ideas expresadas, maneras de expresar las ideas (las forma, el vocabulario, la sintaxis...);
- (b) el punto de vista del lector: inteligencia y nivel de desarrollo, conocimientos (incluidos los lingüísticos), habilidad en la lectura, personalidad: su motivación, sus intereses), estado físico (su vista, su grado de cansancio...), capacidad de atención.

LIBRO DE TEXTO ESCOLAR

Un libro un texto escolar puede ser definido como una *herramienta impresa, intencionalmente estructurada para inscribirse en un proceso de aprendizaje, con miras a mejorar la eficacia*.

Gerard y Roegiers (2003: 46), considera que las funciones que cumple el texto escolar permiten concebirlo como una

herramienta de acción y herramienta de reflexión, pero también es una *herramienta impresa* destinada a sus potenciales usuarios.

Una **herramienta de reflexión** porque para hablar del texto escolar es necesario un marco conceptual para su concepción, elaboración y uso. Es de suyo que este cuadro conceptual es común a las problemáticas de concepción y evaluación. Gran parte de este marco supera por cierto la problemática estricta de los textos escolares y desarrolla una serie de conceptos adaptados a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Una **herramienta de acción** porque se emplea directamente en los procesos educativos, en particular en las aulas, y como se ha dicho, incide directamente en la eficacia y la calidad de los aprendizajes. La acción del usuario del texto está asociada íntimamente a procesos de evaluación y de acceso a los saberes escolares que el texto escolar porta y desea contribuir a su apropiación y difusión por el alumno y el docente, respectivamente.

Un texto escolar puede ser definido como una **herramienta impresa**, *intencionalmente estructurada para inscribirse en un proceso de aprendizaje, con miras a mejorar la eficacia*. Un libro de texto escolar posee varias características: (a) puede cumplir diferentes *funciones* asociadas a los aprendizajes; (b) puede proponer diferentes *tipos de actividades* susceptibles de favorecer el aprendizaje; y (c) puede ocuparse de diferentes *objetos* de aprendizaje.

Cualquiera que sea la concepción del aprendizaje que defina y soporte al libro de texto escolar, se pueden observar en él las siguientes situaciones de aprendizaje:

- (a) sobre un nuevo **objeto**, por ejemplo cuando en matemáticas, se descubre un nuevo caso de cálculo escrito como la suma con saldo. La actividad es siempre calcular,

aplicando un logaritmo, pero es sobre este último –en tanto objeto- que se ocupa el aprendizaje;

- (b) sobre una nueva **actividad**, por ejemplo cuando después de haber descubierto la noción de pronombre, se aprende a transformar un grupo nominal en pronombre;
- (c) sobre un nuevo **dominio** o **campo**, por ejemplo cuando luego de haber aprendido a reconocer una nueva letra del alfabeto (campo cognitivo) se ejercita en lo escrito correctamente (campo sensorio-psico-motor);
- (d) simultáneamente sobre un **nuevo objeto**, sobre una **nueva actividad** y sobre un **nuevo campo**: aprender -por primera vez- a analizar un test de estadística inferencial para tomar decisiones de orden personal. La aproximación concreta para evaluar un texto escolar, exige la presencia de un marco conceptual que debe permitir situarlo en una perspectiva global, tanto en sus aspectos técnicos como en sus aspectos pedagógicos.

En el campo del diseño y concepción de los textos escolares, no se habla de un *método* o de un modo de uso que permita crear el texto escolar ideal (si es que este puede existir). La diversidad de los textos escolares es tal que es imposible proponer reglas universales. Si se piensa en la multiplicidad de las funciones, de los objetos de aprendizaje, de las actividades que se pueden hacer sobre estos objetos, no se trata de plantear el status del “*manual de los buenos manuales para elaborar libros de texto escolar*”.

OBJETOS DE APRENDIZAJE³¹

Según D’Hinaut (1983: 242-257), los objetos de aprendizaje se clasifican en cuatro categorías, según su nivel de abstracción en:

31 Ver pie de página número 16 en la página 86.

- (a) **Objetos de aprendizajes particulares.** Elementos o acontecimientos singulares que no tienen ningún carácter de generalidad (el dato de un acontecimiento, la fórmula química de un sustancia, el nombre de una persona que se haya destacado en la historia, el título de un libro, la duración de la gestación de un animal, el medio de locomoción, la capital de un país...);
- (b) **Objetos de aprendizaje clases.** Conjuntos de elementos que poseen al menos una propiedad común (nociones de color, de cuadrado, de triángulo, de suma, de frase, de verbo, de sustantivo, de adjetivo, de fuerza, de respiración...). Los conceptos son las representaciones mentales provenientes de las clases;
- (c) **Objetos de aprendizaje de relaciones.** Propositiones que contienen las “variables”, es decir los términos generales que pueden tomar valores particulares. Por ejemplo, “el área de un rectángulo es igual al producto de su longitud por su ancho” es una relación, porque el término “rectángulo” puede aquí ser reemplazado por un rectángulo particular y las palabras “longitud” y “ancho” por los valores particulares relativos al rectángulo designado. Hacen, entre otros, parte de esta categoría las leyes, los fórmulas, las reglas....;
- (d) **Objetos de aprendizaje de estructuras y sistemas.** Conjuntos de relaciones, una estructura contiene a la vez los elementos y las relaciones entre estos elementos: una teoría, un organigrama, una demostración, un procedimiento de decisión, un algoritmo, etc.

Un mismo objeto puede ser un particular o una estructura, según el uso que se haga. De esta manera, un asiento es un particular para aquel que se sienta encima, pero una estructura para el carpintero o artesano que la construye. Ejemplos: (a) En matemáticas (con relación a los *triángulos*): *particular*: una señal vial que indica el peligro (u otro

objeto de forma triangular); *clase*: las nociones de triángulo, de triángulo isósceles, de triángulo equilátero; *relación*: la fórmula del área de un triángulo; *estructura*: la clasificación de los triángulos en función de la longitud de sus lados y la amplitud de sus ángulos. (b) En ciencias (con relación a la electricidad): *particular*: la fecha de invención del dinamo; *clase*: el concepto de corriente eléctrica; *relación*: la ley de Ohm ($I=V/R$); *estructura*: el mecanismo de electrolisis. (c) En español lengua materna (con relación al adverbio): *particular*: la palabra “despacio”; *clase*: el concepto de adverbio; *relación*: el adverbio está siempre junto a otro elemento lingüístico, esto es, complementa la significación del verbo, de un adjetivo, de otro adverbio, y de ciertas secuencias; *estructura*: las etapas de la formación de un adverbio relativo (los adverbios *como*, *cuando*, *cuanto* y *donde* pueden funcionar como relativos correspondientes a los adverbios demostrativos *así*, *según*, *tal*, *entonces*, *ahora*, *tan*, *tanto*, *aquí*, *allí*, etc.; pueden tener antecedente expreso o implícito; p. ej., *la ciudad donde nació*; *iré donde tú vayas*.)

PEDAGOGIA

Desde una óptica que contrasta pedagogía y didáctica, Delcambre (2007: 163-165), designa por pedagogía una manera de aproximarse a los hechos de la enseñanza y el aprendizaje que no toma en cuenta específicamente los contenidos disciplinares y busca comprender las dimensiones generales o transversales de las situaciones que ella analiza y que están asociadas a las relaciones entre docente y alumnos y entre los mismos alumnos, a las formas de poder y de comunicación en la clase o en los grupos de alumnos, a las elecciones de los modos de trabajo y los dispositivos, a la elecciones de los medios, de los métodos y de las técnicas de enseñanza y de evaluación, etc.

Según las perspectivas, la pedagogía puede presentarse bajo una forma teórica (cuando describe los modelos pedagógicos); teórico-práctica (cuando analiza la acción y las prácticas

pedagógicas) o prescriptiva (cuando recomienda tal o cual manera de hacer).

La pedagogía se opone de alguna manera a la didáctica: históricamente es primera, las didácticas se constituyen progresivamente a partir de los años 1970, cuando inician una reflexión epistemológica sobre los contenidos de los saberes escolares, sus especificidades disciplinarias y las incidencias que estas especificidades pueden tener sobre los aprendizajes y la enseñanza.

Los dos enfoques se articulan hoy en día en las Ciencias de la Educación pero con centros de interés diferentes. La pedagogía construye los modelos de enseñanza y de aprendizaje aclarando los grandes principios fundadores, planteando la cuestión de los fines y los valores de la enseñanza (filosofía de la educación), determinando diferentes teorías de aprendizaje (psicología) y la socialización de los individuos (en sociología, gracias al papel de Émile Durkheim en el surgimiento de lo que se llamaba a comienzos del siglo XX “la” ciencia de la educación), construyendo la historia de los movimientos pedagógicos. Paralelamente a estas dimensiones teóricas, la pedagogía trata igualmente de las prácticas con una perspectiva descriptiva o prescriptiva analizando el trabajo pedagógico y sus componentes.

Para Morandi y La Borderie (2006c:132), la pedagogía describe una conducta específica (socialmente construida) y las acciones combinadas de enseñar y de aprender. El objeto de la pedagogía, no es ni el docente, ni el saber, ni el alumno, sino la actividad que las reúne; conjunto formador que crea una coherencia entre las personas, los saberes, la cultura y la sociedad. La pedagogía trata de las elecciones metódicas del docente, de las condiciones de adquisición de los saberes y de las competencias, de las necesidades de los alumnos, del funcionamiento del grupo.

REJILLA DE EVALUACION

Por rejilla de evaluación, se entiende generalmente un censo o inventario sistemático de los criterios de apreciación, en este caso, de un libro de texto escolar. Sin embargo, siguiendo a Gerard y Roegiers (2003:327-328), se debe distinguir de manera fundamental dos tipos de rejillas:

- (a) Rejilla de evaluación en sentido amplio.** Se trata del conjunto de criterios de evaluación empleados para llevar a cabo la evaluación, independientemente de la actividad de recolección de información que debe realizarse. De esta manera una rejilla de evaluación redondeará los siguientes criterios o rubricas:
- (a1) los criterios asociados a las cualidades técnicas y pedagógicas “sobre papel” con relación a las cuales los expertos en evaluación de libros de texto escolar puedan pronunciarse en conjunto;
 - (a2) los criterios asociados a la calidad científica del contenido, que será analizado por especialistas de la disciplina;
 - (a3) los criterios asociados a la adecuación del libro de texto escolar al contexto sociocultural, y que deben ser apreciados a través de una encuesta que podrán llevar a cabo los sociolingüistas;
 - (a4) los criterios de facilidad de uso o empleo que se evaluarán mediante una encuesta de cuestionario con una muestra de usuarios, o a través de una experimentación de una parte del libro de texto escolar;
 - (a5) los criterios económicos, con los cuales se va confiar el examen a los economistas que efectuarán un estudio de mercado;

- (a6) los criterios de viabilidad y de novedad, que serán apreciados por los docentes que se podrán entrevistar.

Debe entenderse que un abanico amplio y máximo de actividades constituyen la estrategia de evaluación, pero una evaluación implicará con frecuencia dos o tres actividades diferentes para ser creíble.

- (b) Rejilla de evaluación en sentido restringido.** Designa un conjunto de criterios sobre los cuales se pronuncian los evaluadores y docentes, con algún grado de experticia en libros de texto escolar, que responden a los diferentes criterios en una reunión colectiva, por simple observación y examen del libro de texto, basándose únicamente sobre sus conocimientos y experiencia adquirida, sin apelar a otras actividades complementarias.

REPRESENTACION

Dentro del ámbito del aprendizaje, Meirieu (1992: 211), considera que la representación hace referencia a la concepción que tiene el sujeto en un momento dado, de un tema o de un fenómeno. Si se recuerda la hipótesis de Piaget, que hace del acceso a la abstracción el vector central de la construcción de la inteligencia, se puede considerar que el aprendizaje consiste en pasar de una representación de tipo metafórica a una representación cada vez más conceptualizada. Por otro lado, agrega Meirieu, las representaciones que un sujeto se hace en casa caso, de varios tipos de “realidades”, pertenecientes incluso a diferentes disciplinas, quedan probablemente articuladas en torno a unos principios explicativos comunes o paradigmas.

En el marco de la didáctica, Cohen-Azria (2007a: 197-198), define la noción de representación para hablar de los sistemas de conocimientos que un sujeto moviliza frente a un cuestionamiento o a una temática que este ha elaborado o no como objeto de enseñanza. Suponer la presencia de una red de conocimientos es una hipótesis que va contra la idea del alumno

que llaga con la “cabeza vacía” a los cursos. En efecto, cada uno busca explicar el mundo que lo rodea elaborando las ideas y los razonamientos a partir de lo que sabe o de lo que cree saber. Los conocimientos de esta manera movilizados dependen estrechamente del contexto de interrogación y pueden revelarse más o menos pertinentes frente a la mirada de los conocimientos reconocidos en las esferas “sabías” o escolares.

Para Cohen-Azria, tomar en cuenta esta noción de representación modifica la enseñanza: esta no puede ser ya más concebida como un simple aporte de nuevos conocimientos desde que el alumno integre estos nuevos elementos en función de lo que conoce previamente. La enseñanza consiste sobre todo en llevar al sujeto aprendiz a una reorganización intelectual; es decir a una transformación de sus modos de pensamiento. Las representaciones al ser funcionales para cada uno de nosotros ignorarlas en el aprendizaje puede ocasionar resistencias (a veces durables) en los aprendizajes.

El estudio de las representaciones tiene una fuerte y amplia tradición en las ciencias sociales y humanas (antropología, psicología y sociología), se considera que estas se pueden estudiar con la ayuda de materiales que el investigador aprovecha para tal efecto (expresiones, dibujos, escritos, libros de texto escolar, etc.). Pese a la relativa antigüedad de este concepto central en los trabajos del sociólogo Émile Durkheim y el psicólogo social Serge Moscovici, todavía hay preguntas abiertas y de intensa discusión, a continuación dos de ellas: ¿cuáles situaciones pueden permitir construir o reconstruir los nuevos estados de saber que surgen de los cambios de representación? ¿Las representaciones son siempre modificables?

SABER

El saber se define como el conocimiento adquirido por el estudiante, lo que es sabido. El está asociado al proceso cognitivo del conocimiento, a su instauración (transmisión-construcción) a través del dispositivo escolar y a su institución,

científica y social (la escuela). Así, para Morandi y La Borderie (2006d: 150), en plural, los *saberes* describen los objetos escolares y los productos de aprendizaje asociados a las competencias. La cuestión de los saberes se ha extendido más allá de las disciplinas a diferentes modalidades de saberes sociales (ciudadanía, medios de comunicación, etc.) y a los modos cognitivos declarativos y procedimentales, a los saber-hacer y a los saber-ser.

Los saberes están asociados en principio a los *programas*, y proceden de lógicas más amplias que aquellas de los aprendizajes que las sociedades establecen para sus sistemas educativos: científicos, históricos, desarrollistas, organizacionales, estratégicos y políticos. La organización de los saberes en el marco de las disciplinas está asociada a las selecciones que realiza la escuela. Así, la transposición didáctica está relacionada con la práctica de la disciplina (“estudiar matemáticas”), con la práctica de su enseñanza (el “curso” de matemáticas), y con el “uso” del libro de texto escolar de matemáticas en esta práctica disciplinaria y en su enseñanza.

SABER Y DISCIPLINA ESCOLAR

Los saberes pertenecen al sistema de enseñanza, como lo muestra la forma *elemental*, presentación de los saberes por elementos, relacionando lo desconocido con lo conocido sobre el principio de análisis y de complementariedad. Para Morandi y La Borderie (2006c: 150), es el principio de la escuela elemental o escuela primaria, que procede metódicamente por elementos, fruto el análisis racional garantía de orden y claridad, y en consecuencia racionalización del oficio del docente.

La *disciplina escolar* aparece a comienzos del siglo XIX; sustituye a los “cursos”, a la “materia”, por sistematización de los saberes enseñados. Designa la manera del buen orden escolar, la vigilancia o policía de los establecimientos educativos, la represión de las conductas censurables, la disciplina es

progresivamente asociada a la manera de disciplinar la mente, un trabajo ordenado según las reglas y los métodos seguros, el orden de la regla de los estudios. Por extensión, la disciplina es también un campo de saber abordado o estudiado en la escuela, es decir, una *disciplina escolar*.

Si las *disciplinas escolares* están asociadas a las disciplinas universitarias, del saber sabio al saber enseñado, el proceso no es un efecto simple de transmisión o vulgarización, sino de *axiologización* (valores que se dan a los saberes a enseñar) y de *didactización* (la transposición didáctica). Se destaca que ciertas disciplinas, tales como la gramática o más recientemente la tecnología, son de origen escolar y no universitario.

Una *disciplina escolar* es entonces una construcción social que organiza un conjunto de contenidos, de dispositivos, de prácticas, de herramientas (entre ellas, el libro de texto escolar) articuladas a los fines educativos, con miras a su enseñanza y a su aprendizaje en la escuela.

Para Reuter (2007: 85-87), toda disciplina presenta *componentes estructurales*: los contenidos (saberes, saber hacer, relación con...) y su organización (por campos, por sub-campos, por temas, por períodos...), los ejercicios (más o menos variados, más o menos abiertos...), las modalidades de evaluación o control, las modalidades de trabajo de los docentes y de los alumnos (más o menos importantes, en clase y/o en la casa...), las formas de implementación material: herramientas más o menos especializadas (compás, escuadra...) o no; soportes (cuadernos, clasificadores, libros de texto escolar...); espacio propio (sala de deporte o laboratorio de ciencias) o no.

Toda disciplina escolar se organiza, más o menos explícitamente, alrededor de los *fines* u *objetivos* propuestos y pretendidos, más o menos numerosos, propios de la disciplina (dominar sus contenidos, aprender a pensar, a actuar, a discutir de una cierta forma...), propios de la escuela y del conjunto de las disciplinas (tener comportamientos respetuosos, construir

una distancia reflexiva, debatir y argumentar con razón y con el respeto al otro...); que exceden también el marco o forma escolar: convertirse en ciudadano, desarrollar la personalidad, acceder a diferentes universos culturales, preparar el futuro profesional o laboral...

Las disciplinas se caracterizan también por los *funcionamientos institucionales* que manifiestan claramente su identidad, con frecuencia controvertida, por ejemplo en el caso de las *denominaciones* recurrentes tales como *literatura, español o lengua materna*; y su importancia, su legitimidad, a través de sus *modalidades de presencia*: (a) permanencia más o menos amplia en el marco de los cursos o materias (por ejemplo español, matemáticas, filosofía, ciencias naturales, etc.); (b) distribución en el conjunto de especialidades posibles o no; (c) peso en los horarios y la distribución en los horarios escolares; (d) coeficientes o valoraciones numéricas más o menos importantes en los exámenes y pesos en la orientación, la repetición o habilitación de materias o disciplinas, los consejos de clase; (e) número de docentes; (f) proporción en la formación universitaria o no de los docentes, y en su actualización.

Desde el punto de vista de los *contenidos*, las disciplinas escolares pueden analizarse con más precisión a través de sus *espacios teóricos*. ¿Cómo se construyen los contenidos escolares? ¿Cuáles son sus fuentes teóricas en el marco de las disciplinas “sabias” y cómo son ellas transformadas e integradas en el seno del espacio escolar (lo que remite a las cuestiones tratadas en el marco de la transposición didáctica)?

Las disciplinas escolares, se pueden también determinar o analizar, en sus relaciones con los *espacios extraescolares*. ¿Se trata, por ejemplo, de las disciplinas “sensibles”, objetos de una gran atención social y polémicas mediatizadas, como en el caso del aprendizaje del español o lengua materna con la lectura y la ortografía ¿Cuáles son los campos de aplicación de los fines u objetivos y su importancia social: construir la identidad nacional

(a través de la lengua materna), la ciudadanía (a través de la educación cívica), el espíritu científico, esta u otra competencia profesional, la sensibilidad artística...? ¿Cuáles son sus relaciones con los diferentes espacios profesionales potencialmente asociados (la cuestión de las *prácticas de referencia*)? ¿Cuáles son sus relaciones con las prácticas de los alumnos (relaciones de congruencia, de disonancia...)?

Ahora bien, si se recuerda que una disciplina es también una *construcción social*, es necesario estudiar sus *variaciones sincrónicas* (por ejemplo, la historia y la geografía con mucha frecuencia están disociadas) y *diacrónicas*. En efecto, mientras algunas disciplinas son de larga duración (lo que no excluye las modificaciones más o menos consecuentes), otras aparecen recientemente (las ciencias económicas) o tienden a desaparecer (la lenguas clásicas o la filosofía) e incluso a ser funcionalmente eclipsadas, siendo más o menos importantes y autónomas según las épocas (educación cívica, educación sexual o educación para la salud...). En otros casos, algunos teóricos hablan por lo demás de *cuasi-disciplinas* o *protodisciplinas*.

Una disciplina escolar puede finalmente analizarse, y esto es fundamental- desde el punto de vista de los *efectos* que ella produce, sabiendo que estos efectos pueden ser muy diversificados que implican por ejemplo: (a) los logros asociados a los saberes y saber-hacer que se pretenden; (b) la relación con los objetos disciplinares (el gusto de leer por ejemplo); (c) la articulación al éxito o al fracaso escolar; (d) la construcción de la consciencia disciplinar; (e) el uso de los saberes y de los saber-hacer construidos en el marco de la disciplina y en otras disciplinas, en el espacio privado, e incluso en los espacios profesionales; (f) las figuraciones sociales de la disciplina que penetran la sociedad: desafíos radiales y televisivos que emplean el vocabulario de la matemática y la aritmética, referencias a la literatura en los discursos de los hombres políticos, los nombres de las plazas y sitios públicos (patrimonio cultural).

Los problemas sugeridos en esta definición, interrogan en consecuencia la identidad de los didactas y de los docentes, esto, entre otras razones, porque es necesario admitir que la cuestión de la unidad de las fronteras se plantea también en el caso de las disciplinas sabias y de investigación. Parece preferible entonces, plantear que los didactas se refieren a las *constelaciones disciplinares* constituidas por una (o varias) disciplina (s) escolar (es), por una o varias disciplina (s) “sabia(s)” a las cuales remite esta disciplina (s) escolar (es), y por sus relaciones.

SABER ESCOLAR

En el contexto de los contenidos de enseñanza y de aprendizaje, el saber escolar es descrito por Delcambre (2007a:48-49), con una serie de características generadas por su inscripción en una institución que tiene una historia, fines sociales que se estructuran en los currículos, etc.

Los contenidos de enseñanza están estructurados en *disciplinas escolares*, se sabe que ellas son productos de la demanda social sobre la escuela, de la evolución histórica de esta demanda social, de los avances en la investigación y de las maneras o formas como estos avances se transponen en contenidos de enseñanza, etc. Las disciplinas escolares aparecen (las ciencias sociales), reaparecen (la educación cívica), desaparecen (el latín, el griego antiguo, la filosofía), etc. Las disciplinas presentan configuraciones diferentes según el nivel de enseñanza, etc. Los contenidos de saberes son entonces descritos en función de las especificidades de las disciplinas escolares.

Los *saberes escolares* pueden también ser descritos en función de su origen: escolar o extraescolar y en función de las relaciones que mantiene con los *saberes extraescolares*. El origen de los *saberes escolares* puede ser definido como el resultado de una redefinición de los saberes llamados sabios en los procesos de transposición didáctica, o como una producción propia de la institución escolar, generando, a lo largo de su historia sus objetivos, sus propios objetos, como es el caso de

la gramática escolar, que se elabora durante el siglo XIX para responder a la demanda social de unificación y dominio por todos de la ortografía, y que no es para nada una transposición de alguna teoría lingüística. De otra parte, los saberes escolares pueden ser analizados en función de su mayor o menor congruencia con los *saberes extraescolares* (como referencia a las prácticas sociales). De esta manera, la educación física y deportiva es una disciplina escolar constituida alrededor de objetivos generales, que no dispone de libros de texto, etc. La elaboración de los contenidos de los saberes está fuertemente asociado a la actividad de la enseñanza en situación, incluso si esta aparente amplia libertad se sitúa bajo la vigilancia de los hábitos profesionales. Así, los saberes enseñados en la educación física y deportiva (en particular en los deportes colectivos) pueden con frecuencia entrar en conflicto con los saberes deportivos desarrollados en las esferas del deporte escolar (clubes deportivos) o profesional.

De otra parte, para Delcambre (2007a: 50-51) los saberes escolares pueden presentarse de forma *explícita* o *implícita*. Su aparición en los diferentes niveles del recorrido escolar como objeto de enseñanza explícita pone busca relacionar su uso con otros niveles de este recorrido como saber implícito para movilizar en una tarea que no los requiere explícitamente. Por ejemplo, en geometría escolar, el teorema de Tales es un objeto explícito de enseñanza en noveno, pero es necesario evocarlo o recordarlo posteriormente en grado 10 por ejemplo, en un trabajo sobre las funciones (cálculo del área de un paralelogramo inscrito en un triángulo isósceles). Este uso del teorema construido anteriormente está a cargo del alumno, el objeto explícito de enseñanza son las funciones y no el teorema. Los alumnos deben pasar de un saber aislado, indicado explícitamente, a una movilización de este saber y de la técnica que le está asociada en un contexto donde otros objetos de enseñanza están en juego.

En la misma perspectiva a partir de la teoría de la transposición didáctica de Yves Chevallard (1991), se pro-

pone considerar, al lado de los *saberes disciplinares*, lo que se denomina los *saberes para-disciplinares* y los *saberes proto-disciplinares*. Los *saberes disciplinares* son las nociones matemáticas provenientes de la transposición de *saberes sabios* que tienen sentido en la comunidad de docentes de un mismo nivel de la trayectoria escolar y son explícitamente construidas en la enseñanza (por ejemplo, la adición, el círculo, la derivación, etc.). Los *saberes para-disciplinares* son las “nociones-herramientas” de la actividad matemática y de alguna manera (por ejemplo, la noción de parámetro, la noción de ecuación, la noción de demostración, pero también lo que tiene la escritura en matemáticas, las prácticas de lenguaje específicas a las matemáticas, etc.). En tal nivel de enseñanza, estos *saberes para matemáticos* aparecen como *prerrequisitos del contrato didáctico*, ellos “son evidentes” a tal punto que pueden tener un estatuto de *saber implícito* para la enseñanza misma. Se trata por ejemplo, del reconocimiento de las condiciones de uso de las nociones matemáticas (por ejemplo, el teorema de Tales antes comentado).

El modelo de la transposición didáctica obliga a considerar también que los *saberes escolares* resultan de la transformación de los *saberes sabios* por las instancias de la *noosfera* en *saberes para enseñar*, y luego son transformados de una parte, por las prácticas efectivas de los docentes (*saberes efectivamente enseñados*) y de otra parte, por los procesos de aprendizaje (*saberes aprendidos, saberes seleccionados*). El análisis de las relaciones entre las disciplinas escolares y la evaluación pueden conducir a agregar a estas distinciones categorías como *saberes para evaluar* y *saberes realmente evaluados*.

Para terminar, los *saberes escolares* pueden ser categorizados según los *valores*, las *normas*, las *relaciones con*, que estos contribuyen a desarrollar o a construir. Así, la educación cívica o educación ciudadana ha oscilado en el curso de su historia entre la inculcación de valores morales y la construcción de conocimientos abstractos sobre los sistemas políticos. Los

saberes escolares cuando provienen de las perspectivas socio-políticas sobre la escuela son portadores de valores y normas.

En conclusión, según Delcambre (2007a: 52), se puede hablar de una forma escolar de los saberes, objeto de investigación para los didactas que han descrito las formas complejas de elaboración de los saberes escolares, con relación a las disciplinas, a su historia, a sus modos de constitución, sus funcionamientos en las situaciones reales de enseñanza, etc.

SITUACIÓN DIDÁCTICA

Para Lahanier-Reuter (2007:203-204), una situación en tanto objeto de estudio didáctico, es un corte o ruptura en la realidad (una situación no dura eternamente). Ella se caracteriza por la emergencia, en el tiempo y el espacio de clase, de un elemento o de una configuración de elementos nuevos. (relación, proyecto, objeto de saber, documentos...) Sin embargo, son necesarias algunas precisiones.

Es pertinente diferenciar ciertas situaciones, estables y descritas en otros espacios y tiempos diferentes a los de la escuela, aquellos que son trabajadas en didáctica. De esta manera, convocar o denominar la noción de “situación de precariedad” de los adultos en formación es legítimo para analizar la formación en cuestión, pero esta situación, no es estudiada como tal por los didactas. El segundo punto es el “corte” o “ruptura” en la realidad, que como decisión metodológica, constituye la situación a crear. Como la etimología del término lo indica (del latín *situs* que señala también sitio, situar, etc.), una situación se define en el espacio y el tiempo. En el caso de la didáctica, el espacio y el tiempo pertinentes son los de la clase, entendida en un sentido amplio: de esta manera, se puede hablar de situación de “trabajo en casa”, considerando que la relación didáctica está ahora fuera del espacio físico del establecimiento educativo. No obstante, la delimitación temporal de una situación no debe confundirse con la de los tiempos institucionales: una situación puede perdurar más allá de la

sesión de enseñanza, o incluso reunir varias sesiones. También, una situación didáctica, siempre y en tanto objeto de estudio de la didáctica, puede definirse y aprehenderse según lo que queda de nuevo en el espacio y el tiempo de la clase: de esta manera, identificar una situación de evaluación en algunas interacciones entre un alumno y un docente, es identificar como “nuevo” la intención del docente y sus demandas en relación al estatuto de las interacciones anteriores o precedentes. Identificar una situación didáctica en un continuum de sesiones de enseñanza, es plantear como “nuevo” un objeto de saber y las actividades asociadas. Cuando este objeto pierde su status de “nuevo” para convertirse en “viejo”, la situación se apaga.

Es importante destacar el interés de esta noción didáctica. Estudiar las situaciones didácticas es interesante porque se supone que las relaciones nuevas con los objetos de saber van apareciendo, se forman y toman sentido en las situaciones. Para decirlo de manera más clara, se considera en didáctica que los aprendizajes y las enseñanzas en tanto tales son situados. Esta noción es ante todo multiforme. En efecto, según sea lo que aparezca como “nuevo” y que fundamenta el interés del didacta, el término que califica la situación cambia y sobre todo su modo de análisis. De esta manera, pueden ser analizadas las situaciones calificadas de evaluación, de trabajo reflexivo, de validación, de comunicación, de aprendizaje, de institucionalización, etc.

Para Meirieu (1992: 211, 212), una situación didáctica es también una **situación de aprendizaje** elaborada por el docente que proporciona, por un lado, unos materiales que permiten recoger la información, y, por otro lado, una instrucción-meta que pone al sujeto en situación de proyecto. Luego, para el autor, una situación de aprendizaje es un conjunto de dispositivos en la que el sujeto se apropia de la información a partir del proyecto que concibe. Se apoya para esto, en capacidades y en competencias ya dominadas que le permiten adquirir otras nuevas. Las situaciones de aprendizaje pueden de este modo, aparecer fuera de toda estructura escolar y de toda programación didáctica.

SITUACIONES-PROBLEMAS

Una situación es “problema” si ella permite escenificar un saber que se debe adquirir, y al mismo tiempo plantea una finalidad a los alumnos a partir de una pregunta o de un cuestionamiento. Según Morandi & La Borderie (2006e: 154-155), la *situación problema* funciona entonces como polo de articulación entre cuestionamientos y respuestas proponiendo un dispositivo en el cual el sujeto se apropia un saber a partir de un proyecto de resolución de un problema. En este contexto problemático de la enseñanza y aprendizaje escolar, ya Dewey consideraba que “cualquier lección debe ser una respuesta” (a una pregunta). La situación-problema se caracteriza por dos aspectos: el externo, de la realidad objetiva de una tarea (presentar los problemas, es implementar el saber en situación de ser “operado”, teniendo en cuenta la naturaleza epistemológica de este saber); el interno, de la realidad subjetiva, del trabajo representativo del sujeto: representarse un problema, elaborar una respuesta como modo o manera de resolución.

Fabre (1999: 24), considera que el término problema asocia “tres redes semánticas”: la iniciativa y el proyecto (*pro-ballein*: lanzarse hacia adelante); la interposición u obstáculo (*problema*: lo que está situado ahí adelante); lo destacado (*problema*: lo premonitorio, la agudeza o destacado) o elemento significativo.

Para Meirieu (1990), una situación problema es un dispositivo de aprendizaje que tiene las siguientes características:

- (a) enganchar en el alumno un deseo de aprender;
- (b) el sujeto (alumno) debe cumplir una tarea que constituye para él un problema, en el sentido fuerte del término;
- (c) esta tarea lo obliga (por una serie de constricciones u obligaciones materiales o de ordenes) a efectuar un aprendizaje;

- (d) este aprendizaje vuelve a construir operación mental correspondiente al saber buscado;
- (e) el objetivo de aprendizaje es comprendido como objetivo-obstáculo;
- (f) las restricciones o limitaciones estructurales de la tarea definen los pasos obligatorios en la construcción de los saberes pero deben poder integrar una diferenciación de estrategias.

El paradigma de aprendizaje por “resolución de problemas” según Meirieu (1990), constituye una de las referencias más móviles, ya que asocia la actividad cognitiva misma. La situación-problema es por lo menos un modelo que guía la organización que sistematiza las entradas posibles de un alumno en un proceso de construcción de saberes, que no sea la ejecución superficial de un pensamiento preestablecido. El problema, según Fabre (1999), tiene un doble status: **status funcional**, cuando pone en juego un saber para aprender; **status cognitivo**, moviliza en la toma de conciencia del problema. Fabre, también sugiere que la situación-problema se trataría más de una hermenéutica (es decir de un medio para darle un sentido y cuestionar el saber) que de una tecnología cognitiva que garantizaría la solución.

También, Meirieu (1992: 212), considera que la situación-problema se define como una situación didáctica en la cual se le propone al sujeto una tarea que no puede llevar a buen término sin llevar a cabo un aprendizaje preciso. Este aprendizaje que representa el verdadero objetivo de la situación problema, se realiza superando el obstáculo para la realización de la tarea. De este modo, la producción impone la adquisición, una y otra, deben ser objeto de diferentes evaluaciones. Como toda situación didáctica, la situación problema debe ser construida apoyándose en una triple evaluación diagnóstica (unas motivaciones, unas competencias y unas capacidades).

TRANSPOSICION DIDACTICA

Se debe a Yves Chevallard (1991), investigador de la didáctica de las matemáticas, la primera formalización, en el campo de las didácticas, de esta importante noción. Si retomamos sus palabras, se puede definir la transposición así: <<Un contenido de saber que habiendo sido designado como saber a enseñar sufre [...] un conjunto de transformaciones adaptativas que lo hacen apto para tomar su lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que de un objeto de saber a enseñar hace un objeto de enseñanza se llama *la transposición didáctica*. >> (1991: 39)

Gómez (2005:84-85), muestra cómo Chevallard se va interesando, en su primera obra de didáctica de las matemáticas (1991), en el juego que se lleva a cabo entre un docente, los alumnos y un saber matemático. Estos tres “lugares” forman lo que él llama un sistema didáctico y la relación ternaria que existe entre estos tres polos es calificada por su autor como relación didáctica. Chevallard, insiste en la importancia de un término y de una relación a menudo olvidada en la didáctica: el saber y la relación con el saber.

El concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica (en el sentido restringido) cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado. El autor francés indica en particular, que la transposición didáctica remite a la idea de una reconstrucción en las condiciones ecológicas del saber. Para ilustrar esta idea, él se vale de un ejemplo de transposición como el que sucede de una pieza musical del violín al piano: es la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada con otro instrumento. Chevallard distingue también la transposición didáctica “stricto sensu” de la transposición didáctica “sensu lato”. La primera concierne “al paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto del saber” (1991:39. 39). La segunda, puede ser, representada por el esquema: *objeto de saber* → *objeto a enseñar* → *objeto de enseñanza*.

Para poder ser enseñados, los saberes deben hacerse enseñables. Esto pasa por *implementarlos en texto del saber* (que se realiza por ejemplo en los programas curriculares o los libros de texto escolar); esta implementación, en ella misma, genera las modificaciones del saber-sabio, el cual no es enseñado tal cual. Esta implementación textual del saber permite satisfacer las constricciones o limitaciones de toda transmisión escolar de los saberes.

En este contexto, Cohen-Azria, (2007b: 228), considera que para convertirse en objetos de enseñanza, los saberes son parcelados, es decir que varios saberes, normalmente enredados o confusos se presentan como autónomos. De hecho, ellos están *descontextualizados* de su esfera de producción para ser *recontextualizados* en la esfera escolar. La naturaleza de los saberes es necesariamente modificada; por ejemplo, estos no responden ya más a las preguntas o cuestiones de investigación, sino a los objetivos de la enseñanza. De esta forma las formulaciones que hayan tenido el status de hipótesis en la investigación pueden ser retomadas como conclusiones estables en los libros de texto escolar. Este proceso ya había sido estudiado y definido por Guy Rumelhard (1979), con el nombre de *proceso de dogmatización*.

Los debates que se suscitan en la actualidad con la noción de transposición didáctica implican principalmente los puntos extremos del proceso: el saber de referencia o saber fuente y el lugar de las acciones realizadas en clase. No obstante, este concepto y su correspondiente teoría, sigue siendo una herramienta conceptual descriptiva y analítica valiosa para explicar, entre otros, los procesos de transposición didáctica del saber sabio –saber a enseñar-saber enseñado en los libros de texto escolar. Su empleo ha podido alejarlo a veces del marco original y transformarlo en instrumento de evaluación de “buenas o malas transposiciones”. Esta transformación, sin duda, aleja a la teoría de la transposición didáctica de su primera definición, pero puede permitir establecer una mirada de perspectiva sobre los contenidos de enseñanza, que portan por ejemplo, los libros de texto escolares.

BIBLIOGRAFÍA

ALTMAN, P. (2000). *I-M@nuel. Une nouvelle génération de manuels scolaires*, Revue de l'ÉPI, n° 99, p. 77-82.

ALZATE, M.V; GÓMEZ, M; LANZA, C. (2007). *Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira.

ALZATE, M.V; GÓMEZ, M; ROMERO, F; ARBELAEZ, M-C; GALLON, H. (2005). *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira-Colciencias.

ALZATE, M.V; GÓMEZ, M; ROMERO, F; ARBELAEZ, M-C. (2004). *Bibliometría y Discurso Pedagógico*. Pereira: Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira.

ALZATE, M.V; GÓMEZ, M; ROMERO, F. (1999). La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales. En: *Revista de Ciencias Humanas*. No. 22. pp. 102-112.

ALZATE, M.V; GÓMEZ, M; ROMERO, F. (1999a). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia 1. Definiciones, Dimensiones y campos de investigación*. Santafé de Bogotá: Colciencias-Universidad Tecnológica de Pereira, Editorial Cargraphics.

ALZATE, M.V; GÓMEZ, M; ROMERO, F. (1999b). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia 2. Las representaciones sociales: definiciones y aspectos metodológicos*, Pereira: Colciencias-Universidad Tecnológica de Pereira. Editorial Botero Gómez.

ALZATE, M.V; GÓMEZ, M; ROMERO, F. (1999c). *Textos escolares y representaciones sociales de la familia 3. Representaciones de la familia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica primaria*. Pereira: Colciencias-Universidad Tecnológica de Pereira, Editorial Botero Gómez.

ALZATE, M.V. (1999). El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores. En: *Revista de Ciencias Humanas*. No. 21. pp. 110-119.

ALZATE, M.V. (2000). *Concepciones de la infancia en los textos escolares de ciencias sociales de la educación básica secundaria colombiana (Grados 1º, 2º, 3º) entre 1960-1999*. Tesis de doctorado en educación. Universidad de Valladolid-España. Director: Profesor Agustín Escolano Benito.

ALZATE, M.V. (2001). Concepciones e imágenes de infancia. En: *Revista de Ciencias Humanas*. No. 28. pp. 125-133.

AUDOURARD, M-F ; MÉTOUDI, M. (1999). *De Charbyde en manuel ou manuel en Scylla?* En PLANE, S (dir). *Manuels et enseignement du français*. Basse-Normandie: CRDP. Pp. 53-64.

BALLY, C. (1909). *Traité de stylistique française*. Paris : Klincksieck.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1971). *L' école capitaliste en France*, Paris: Maspero.

BØRRE, Johnsen Egil (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. (1970). *La reproduction*, Paris: Éditions de Minuit.

BOUTAN, P. (1996). *Histoire de l'enseignement du français á l'école primaire*. Paris. Armand Collin.

BUCHETON, D. (1999). *Les manuels: un lien entre l'école, la famille, l'élève et les savoirs*. En PLANE, S (dir). *Manuels et enseignement du français*, CRDP Basse-Normandie. Pp. 41-50.

CHALL, J. (1991). *Textbooks and Challenge: The influence of Educational Research*. En : ELIOT, Th. (Ed). *Textbooks and schooling in the USA*. Columbia : Teachers College Press-Columbia University. Pp. 25-40.

CHANFRAULT-DUCEHET, M.-F. (1999). *Les manuels scolaires: outils de formation de l'enseignant?* En PLANE, S. (dir). *Manuels et enseignement du français*. Basse-Normandie: CRDP. Pp. 83-93.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savant enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

CHOPPIN, A. (2000) *Pasado y presente de los manuales escolares*. En BERRIO, J. (Editor) *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Pp. 107-160.

CHOPPIN, A. (1997). *Pour une formation aux manuels*. Argos, n° 20. *Manuels scolaires: qu'en faire ?*

CHOPPIN, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires : un bilan bibliométrique de la recherche française. En : *Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles*. INRP : Paris. Pp. 165-183.

CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Education.

COHEN-AZRIA, C. (2007). Outils. En : Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Pp. 157-162.

COHEN-AZRIA, C. (2007a). Représentations. En : Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Pp. 197-202.

COHEN-AZRIA, C. (2007b). Transposition didactique. En : Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Pp. 227-232.

COLLINOT, A ; MAZIERE, F. (1999). *Le français à l'école, un enjeu historique et politique*. Paris: Hatier.

DAUNAY, B. (2007). Activités-Pratiques. En : Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: Editions De Boeck Université. Pp. 11-15.

DAUNAY, B. (2007a). Didactiques.. En : Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Pp. 69-73.

D'HINAUT, L. (1983). *Des fins aux objectifs*. Bruxelles – Paris: Labor-Nathan.

DELCAMBRE, I. (2007). Pédagogie. En : Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Pp. 163-168.

DELCAMBRE, I. (2007a). Contenus d'enseignement et apprentissage. En : Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Pp. 45-51.

DE KETELE, J-M. (1986). L'évaluation du savoir- être. En : *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.

DE KETELE, J-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. En *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société* Bruxelles. Pp. 35-50.

DE KETELE, J-M. (1993). Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances. En : HIVON, R. (Éd). *L'évaluation des apprentissages*- Sherbrooke: Éditions du CRP. Pp.15-25.

DE KETELE, J-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi? En: *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-23.

FABRE. M. (1999). *Situations problèmes et savoirs scolaires*. Paris: PUF.

FERNANDEZ, A. (2005). *La importancia de ser llamado «libro de texto» Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Miño y Davila-UNPA.

FRYDMAN, M. & JAMBE, R. (1983). *S'informer pour se former*. Paris: Nathan.

GERARD, F-M. (1996). Apprendre á recherché et traiter l'information: le rôle dans les manuels scolaires. En: *Méthodologie de la consultation de références pour la formation des formateurs*. Bruxelles: CEDEF/ULB. Pp. 82-88.

GERARD, F-M. & ROEGIERS, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.

GOMEZ, M. (2002). Las imágenes de la revolución francesa en los textos escolares de ciencias sociales e historia de la educación secundaria colombiana (1960-1999). En: *Nación, Educación, Universidad y Manuales escolares en Colombia*. Universidad del Atlántico. Doctorado en Ciencias de la Educación. Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico. Pp. 383-407.

GOMEZ, M. (2001). *La Révolution française dans les manuels scolaires d'histoire et de sciences sociales en Colombie (1960-1999): évolution, contenu et image* (Volumen I. Marco teórico y resultados; Volumen II y III. Corpus de manuales escolares y fichas de contenido temático e iconográfico). Tesis de doctorado sustentada en el mes de enero de 2001 en la Universidad Paris III-Sorbonne Nouvelle, Director: Profesor Bernard Lavallé

GOMEZ, M. (2001a). La revolución francesa en los manuales escolares colombianos de ciencia sociales e historia: estructura temática y contexto educativo. En: *Revista Educación y Pedagogía*, No. 29/30, 143-168.

GOMEZ, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. En: *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*. Vol. 1, No. 1, 83-115.

GUEREÑA, J-L.; OSSENBACH, G; POZO, M. (ed). (2005). *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED Ediciones. Colección Manes.

HAMELINE, D. (1980). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: E.S.F.

HENRY, G. (1975). *Comment mesurer la lisibilité*. Bruxelles-Paris: Labor-Nathan.

HUOT, H. (1999). *Le statut du manuel dans l'enseignement actuel*. En PLANE, S. (dir). *Manuels et enseignement du français*. Basse-Normandie: CRDP. Pp. 29-40.

JONNAERT, PH; LAUWAERS, A ; & PRESENTI, M. (1990). *Capacités. compétences, situations et fonctionnement cognitif*. Bruxelles : Louvain-la-Neuve.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. & PLANTIN, C. (1995). *Le trilogue*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

LAHANIER-REUTER, D. (2007). *Situations didactiques*. En : Reuter, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Pp. 203-207.

LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Editions de l'organisation.

MARIENFELD, W. (1976). *Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: Zur Methodenproblematik*. En: *Internationales Jahrbuch des Georg-Eckert-Institut*. Tomo 17. Braunschweig. Pp. 20-37.

MARTINEZ, E. (2005) *Investigaciones sobre los textos escolares en Colombia: balance documental. 1999-2005*. Documento inédito. Universidad Tecnológica de Pereira-Colciencias (Programa jóvenes investigadores).

MEIRIEU, P. (1990). *Le choix d' éduquer*. Paris: ESF.

MEIRIEU, P. (1992). *Aprender sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona: Octaedro. Colección Recursos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá.

MOEGLIN, P. (2005). *The Textbook and after*. En BRUILLARD, E; AAMOTSBAKKEN et als (edit). *Caught in the Web or Lost in the Textbook ?*. Caen: IARTEM-STEF-IUFM, Pp. 15-34.

MORANDI, F. & LA BORDERIE, R. (2006). *Apprentissages scolaires*. En: *Dictionnaire de pédagogie. 120 notions clé 320 entrées*. Paris: Nathan. Pp. 80-81.

MORANDI, F. & LA BORDERIE, R. (2006a). *Didactique*. En: *Dictionnaire de pédagogie. 120 notions clé 320 entrées*. Paris: Nathan. Pp. 114-115.

MORANDI, F. & LA BORDERIE, R. (2006b). *Évaluation*. En: *Dictionnaire de pédagogie. 120 notions clé 320 entrées*. Paris: Nathan. Pp. 120-121.

MORANDI, F. & LA BORDERIE, R. (2006c). *Pédagogie: les origines*. En: *Dictionnaire de pédagogie. 120 notions clé 320 entrées*. Paris: Nathan. Pp. 132-133.

MORANDI, F. & LA BORDERIE, R. (2006d). *Savoirs, Disciplines, Études*. En: *Dictionnaire de pédagogie. 120 notions clé 320 entrées*. Paris: Nathan. Pp. 150-151.

MORANDI, F. & LA BORDERIE, R. (2006e). *Situations-problemes*. En: *Dictionnaire de pédagogie. 120 notions clé 320 entrées*. Paris: Nathan. Pp. 154-157.

OSSENBACH, G; SOMOZA, M. (Ed). (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones. Colección Manes.

PEÑA, L; MEJÍA, W. (1995). *Manual para la planeación, el diseño y la producción de libros de texto*. Santafé de Bogotá: SECAB.

PERRENOUD, PH. (1997). *Construire des competences dans l' école*. Paris:ESF.

PINGELI, F. (1999). *Unesco Guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover: Hahnsche.

PLANE, S. (1999). *Le manuel, outil d'enseignement, outil d'apprentissage, Résultats d'une enquête*. En PLANE, S. (dir). *Manuels et enseignement du français, CRDP. Basse-Normandie*. Pp. 65-83.

PLANE, S. (1997). Un livre ou un outil ? En *Argos*, 20, *manuels scolaires: qu'en faire?* Pp. 56-59.

POSTIC, M. & DE KETELE, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses universitaires de France.

QUICENO, H. (2001). *El manual escolar: pedagogía y formas narrativas*. En: *Revista Educación y Pedagogía*. 29-30, 53-67.

REY, B (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.

REUTER, Y. (2007). *Disciplines scolaires*. En : REUTER, Y. (éd). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Editions De Boeck Université. Pp. 85-89.

RICHAUDEAU, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris: Unesco. (Existe versión en español. 1979. Paris: Unesco)

ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

ROMAINVILLE, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation. En: *Enjeux*, n° 37-38, mars-juin, 132-142.

RUMELHARD, G. (1979). *Le processus de dogmatisation*. En: *Actes des premières journées de Chamonix sur l'éducation*

scientifique. Paris: Université Paris VII. Didactique des sciences. Pp. 11-21.

SELANDER, S. (1995). Análisis del texto pedagógico. En: MINGUEZ, J ; BEAS, M.(Ed) *Libros de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: proyecto Sur Ediciones. Pp. 131-162.

SPRENG, B. (1976). *La problématique des manuels scolaires*. Neuchatel: IRDP. M 7605.

STIEVENART , M. & TOURNEUR, Y. (1986). *Une méthodologie de formation axée sur la définition des capacités clés*, Mons: Université de l'État.

VALLS, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre manuales escolares de historia: entre textos y contextos. En: *Revista Educación y Pedagogía*, No. 29/30, 93-99.

VALLS, R. (2001a). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*. No. 15, 23-36.

VARGAS, C. (dir) (2004). *La création des savoirs á enseigner en grammaire: de la recomposition á la reconfiguration*. En: *Lingue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence. Pp. 35-48.

VARGAS, C. (1999). *Manuels et activités fonctionnelles de grammaire. d'enseignement, outil d'apprentissage, Résultats d'une enquête*. En PLANE, S. (dir). *Manuels et enseignement du français*. Basse-Normandie: CRDP. Pp.171-181.

VARGAS, C. (1997). La langue: de quoi en perdre son français. *Recherches*, n° 26. 3, 17-31.

VARGAS, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. En: VARGAS, C ; GROSSMAN, F (dir). *La grammaire à l'école. Pourquoi en faire?*. Paris : INRP. Pp. 83-103.

VARGAS, C. (1997a). Terminologie grammaticale et contrôle social terminologique dans le cadre de l'institution scolaire. En : GAGGIONI, D ; LARCHER, P (dir). *Le contrôle du sens*. Aix –en-Provence : Publications de l'Université de Provence. Pp. 25-37.

VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.

WEINBRENNER, P. (1986). Kategorien und Methoden für die analyse wirtschafts und sozialwissenschaftlicher Lehr und Lernmittel. En: *Internationale Schulbuchforschung*. Pp. 3-15.

WESTBURY, I. (1999). Textbooks, Textbook Publishers and Quality of Schooling. En: ELIOT, Th. (Ed). *Textbooks and schooling in the USA*. Columbia: Teachers College Press-Columbia University. Pp. 42-55.

LISTA DE TEXTOS ESCOLARES CITADOS

Se habla español. Competencias comunicativas. 3. Educación Básica. Bogotá: Editorial Voluntad. 2007.

Voces. Castellano y Literatura 3. Bogotá: Editorial Voluntad. 2005.

Voces 3. Módulo de comprensión y creación literaria. Bogotá: Editorial Voluntad. 2005.

Nuevo port@l del idioma. Castellano y literatura 1. Inicial. Bogotá: Grupo editorial Norma. 2003.

Nuevo port@l del idioma. Castellano y literatura. Libro de actividades. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 2001.

INDICE DE CONCEPTOS

A

- Actividades -81
 - Saber reproducir -82, 89
 - Saber Hacer -82, 89
 - Saber ser -82, 89
 - Aprendizaje (s) escolares -83
 - Aprendizaje -83
 - Aprendizaje en didáctica -84
 - Programación didáctica -85
 - Dimensión formal del aprendizaje -86

C

- Campos del saber
 - Campo cognitivo -87
 - Campo sensorio-psico-motor -87
 - Campo socio-afectivo -87
- Campos del saber y actividades -87
- Competencia -90
- Competencia, actividades e integración de saberes -91
- Competencia: características -93
 - Situación de integración -93
 - Objetivo de integración -93
 - Movilización de un conjunto de recursos -93

- Carácter finalista -94
- Relación con una familia de situaciones -94
- Competencia evaluable -94
- Competencia como movilización de logros en situación -95
- Competencia y objetivo terminal de integración -96
 - Aprendizajes puntuales -96
 - Actividades de integración -97
- Competencia y finalidades del sistema educativo -97
 - Nivel explícito -98
 - Nivel implícito -98
- Contenidos -98
 - Saberes y conocimientos -99
 - Conocimientos declarativos -99
 - Conocimientos procedimentales -99
 - Conocimientos metaprocedimentales -100
 - Noción de contenidos -101

D

- Didáctica -101
 - Didácticas -101
 - Prácticas -102
 - Prescripciones -102
 - Recomendaciones -103

E

- Estrategia de aprendizaje -103
- Evaluación -103
 - Evaluación predictiva -104
 - Evaluación formativa - 104
 - Evaluación de certificación - 105
 - Acción de evaluar -105
 - Evaluar -105
 - Evaluación: proceso -105
 - Evaluación de certificación -110
 - Evaluación de regulación -110
 - Criterios de evaluación -111

- Estrategia de evaluación -111

F

- Funciones -113
 - Función de conocimientos -113
 - Función consolidación de los conocimientos -113
 - Función evaluación de los conocimientos -114
 - Función ayuda a la integración de los conocimientos -114
 - Función referencia -114
- Funciones de las actividades -114
- Las funciones relativas al aprendizaje -116
- Función de transmisión de conocimientos -116
 - Función de desarrollo de capacidades y de competencias -117
 - Función de adquisición y/o consolidación del logro -121
 - Función de evaluación -121
 - Función de interfase con la vida cotidiana y profesional -122
- Función de integración de conocimientos -122
- Función de referencia -123
 - Función de educación social y cultural -126

H

- Herramienta -127

I

- Ilustraciones e imágenes -129

L

- Legibilidad -130
- Libro de texto escolar -131
 - Herramienta de reflexión -132
 - Herramienta de acción -132
 - Herramienta impresa -132
 - Objeto -132
 - Actividad -133

· Dominio o campo -133



- Objetos de aprendizaje -133
 - Objetos de aprendizajes particulares -134
 - Objetos de aprendizaje clases -134
 - Objetos de aprendizaje de relaciones -134
 - Objetos de aprendizaje de estructuras y sistemas -134



- Pedagogía -135



- Rejilla de evaluación -137
 - Rejilla de evaluación en sentido amplio -137
 - Rejilla de evaluación en sentido restringido -138
 - Representación -138



- Saber -139
- Saber y disciplina escolar -140
- Saber escolar -144
- Situación didáctica -147
 - Situación de aprendizaje -148
 - Situaciones-problemas -149
 - Status funcional -150
 - Status cognitivo -150



- Transposición didáctica -151

INDICE DE AUTORES

A

ALTMAN, Patrick, 24, 153

ALZATE, María Victoria, 13, 14, 33, 86, 153, 154

ARBELAEZ, Martha-Cecilia, 33, 153

AUDOURARD, Marie-Françoise, 154

B

BALLY, Charles, 154

BAUDELLOT, Claude, 45, 154

BØRRE, Egil Johnsen, 14, 155

BOURDIEU, Pierre, 45, 46, 155

BOUTAN, Pierre, 28, 155

BUCHETON, Dominique, 23, 34, 37, 38, 49, 155

C

CHALL, John, 155

CHANFRAULT-DUCEHET, Marie-Françoise, 30, 37, 155

CHEVALLARD, Yves, 30, 145, 151, 155

CHOPPIN, Alain, 11, 14, 19, 28, 32, 47, 54, 154, 155, 156

COHEN-AZRIA, Cora, 127, 138, 139, 152, 156

D

DAUNAY, Bertrand, 81, 83, 102, 156

D'HINAUT, Louis, 133, 156

DELCAMBRE, Isabelle, 98, 100, 135, 144, 145, 147, 155, 156

DE KETELE, Jean-Marie, 87, 91, 92, 93, 95, 105, 107, 119, 157, 161

E

ESTABLET, Roger, 45, 154

F

FABRE, Michel, 149, 150, 157

FERNANDEZ, Adriana, 14, 157

FRYDMAN, Marcel, 124, 157

G

GALLON, Humberto, 33, 153

GERARD, François-Marie, 87, 95, 96, 98, 113, 114, 123, 125, 131, 137, 157, 158

GOMEZ, Miguel, 14, 33, 86, 151, 153, 154, 158

GUEREÑA, Jean-Louis, 158

H

HAMELINE, Daniel, 98, 158

HENRY, Gerard, 130, 158

HUOT, Helène, 23, 32, 159

J

JAMBE, René, 124, 157

JONNAERT, Philippe, 91, 159

K

KERBRAT-ORECCHIONI, 38, 158

L

LA BORDERIE, René, 83, 101, 103, 136, 140, 149, 160

LAUWAERS, André, 91, 159

LANZA, Clara-Lucia, 86, 154

LAHANIER-REUTER, Dominique, 147, 159

LE BOTERF, Guy, 91, 95, 159

M

MARIENFELD, Wolfgang, 159

MARTINEZ, Elisabeth, 159

MEIRIEU, Philippe, 103, 138, 148, 149, 150, 159

MEJÍA, William, 160

MÉTOUDI, Michèle, 29, 31, 40, 44, 154

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. 42, 43, 62, 106, 159

MOEGLIN, Pierre, 25, 160

MORANDI, Franc, 83., 101, 103, 136, 140, 149, 160,

O

OSSENBACH, Gabriela, 158, 160

S

SOMOZA, Miguel, 160

P

PASSERON, Jean-Claude, 45, 46, 155

PEÑA, Luis-Bernardo, 160

PERRENOUD, Philippe, 91, 95, 160

PINGELI, Falk, 161

PLANE, Sylvie, 22, 33, 40, 44, 154, 155, 156, 159, 161,163

PLANTIN, Christian, 38, 159,

POSTIC, Marcel, 87, 161

PRESENTI, Michel, 91, 159



QUICENO, Humberto, 20, 21, 22, 161



REY, Bernard, 90, 161

REUTER, Yves, 141, 147, 156, 157, 159, 160, 161

RICHAUDEAU, François, 21, 116, 129, 130, 161

ROEGIERS, Xavier, 87, 91, 95, 96, 98, 113, 131, 137, 158, 161

ROMAINVILLE, Marc, 90, 161

ROMERO, Fernando, 33, 153, 154

RUMELHARD, Guy, 152, 161



SELANDER, Staffan, 14, 162

SPRENG, Bernard, 162

STIEVENART, Michel, 162



TOURNEUR, Yves, 120, 162



VALLS, Rafael, 46, 162

VARGAS, Claude, 15, 25, 30, 45, 50, 51, 52, 53, 162, 163

VERRET, Michel, 163



WEINBRENNER, Peter, 14, 163

WESTBURY, George, 163

MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ MENDOZA

Doctorado en Educación, Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), Francia, 2001. Estudios de maestría en Filosofía- Universidad Javeriana-Bogotá- Julio 1994. Diploma superior de investigaciones (maestría), Université de Bordeaux I, Francia, 1992. Diploma Filosofía-Historia, Universidad Babes Bolyai, Rumania, 1984. Profesor Titular Universidad Tecnológica de Pereira, desde junio de 1994 hasta hoy. Director Departamento de Pedagogía-Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Julio 2005- octubre de 2006. .Coordinador CADE-Universidad Tecnológica de Pereira Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, Marzo-Noviembre/2004 y febrero de 2005 hasta abril de 2006.

Áreas de desempeño académico: Investigación cualitativa: teorías y métodos. Teorías y enfoques contemporáneos en educación y pedagogía. Evaluación del contenido y los usos de textos escolares. Sociología de la educación, Didáctica y enseñanza de la filosofía.

Publicaciones recientes: Gómez, Miguel. A & Alzate, María Victoria. *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*. ECOE ediciones. Bogotá. 2009. Gómez, Miguel et als. *Manual de investigación educativa*.

La búsqueda de información. Pereira: Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira. 2007. Gómez, Miguel et als. *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Pereira: Editorial Papiro-Colciencias. 2005. Gómez, Miguel. *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos y procedimientos*. Bogotá: Editorial Magisterio. Colección didácticas de filosofía. 2005. Gómez, Miguel et als. *Bibliometría y Discurso Pedagógico*. Pereira: Editorial Papiro, 2004.. Gómez, Miguel. *Introducción a la Didáctica de la Filosofía*. Pereira: Editorial Papiro, 2003. 166 Págs.

MARÍA VICTORIA ALZATE PIEDRAHITA

Doctorado en educación. Universidad de Valladolid-España, 2002. Maestría en educación especial. Área: dificultades del aprendizaje. Universidad San Buenaventura. Cali, 1992. Licenciada en Educación preescolar. Universidad Fundación Monserrate. 1984. Profesora asociada Universidad Tecnológica de Pereira, desde 1992 hasta hoy. Coordinadora del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira, febrero -diciembre de de 1998.

Áreas de desempeño académico: Didáctica del lenguaje en la educación infantil. Evaluación de libros de texto escolar. Psicología del desarrollo infantil. Didáctica de las ciencias sociales en la educación infantil. Investigación social sobre la infancia

Publicaciones recientes: Alzate, María Victoria & Gómez, Miguel. A. *Enseñanza y didáctica universitaria. Discurso y formación documental del estudiante*. ECOE ediciones. Alzate, María Victoria et als. *Representaciones sociales de la familia en los textos escolares de ciencias sociales en la educación básica primaria colombiana. 1960-1999*. Universidad Tecnológica de Pereira-Colciencias. 3 volúmenes publicados en 1999 y 2000. Alzate, María Victoria et als. *Bibliometría y discurso pedagógico*. Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira. 2004. Alzate, María Victoria. *Concepciones de infancia*. Editorial Papiro-Uni-

versidad Tecnológica de Pereira. 2003. Alzate, María Victoria et als. *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas*. Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira-Colciencias. 2004. Alzate, María Victoria et als. *El texto escolar: funciones actividades y dispositivos didácticos*. Editorial Postergraph- Universidad Tecnológica de Pereira. 2008.

GEOFFRIN NINOSKA GALLEGO CORTEZ

Estudiante de maestría en educación, Especialista en desarrollo cognitivo, Licenciada en educación preescolar, Diplomada en Teaching English. Docente de la Universidad Tecnológica de Pereira desde Enero de 2006 hasta hoy. Coordinadora académica del Colegio General Rafael Reyes Enero de 2004 –Noviembre de 2005. Asesora y consultora a nivel nacional de Editorial Santillana Junio de 2006- hasta la fecha. Miembro del Colegio colombiano de Neurociencias. Directora del proyecto “Leer y escribir en la universidad” (Universidad Tecnológica de Pereira). Creadora del programa BRIHO para niños con TDAH.

Áreas de desempeño académico: Didáctica de la matemática, Investigación cualitativa en Resolución de problemas, Modelos pedagógicos, Procesos de lectura y escritura, Saberes universitarios, Procesos de evaluación, Pedagogía. Asesoría y consultoría a instituciones educativas en organización y formación de docentes y uso de de textos escolares.

Publicaciones recientes: “Niños y niñas solucionadores de problemas matemáticos” Junio 2009 Revista Magisterio. Serie tiempo de escribir 2007 Edatex Ltda. La pedagogía en la enseñanza. Bogotá: Eda editores 2007.

Este libro se terminó de imprimir en Pereira, en el mes
de agosto de 2009 en Editorial Papiro. Cra. 3 N° 26-60
Tel (6) 326 6543 Pereira, Risaralda, Colombia.