

Lectura crítica de los materiales didácticos: cuadernos de autoaprendizaje y manuales de apoyo a la tarea docente

Rebeca Anijovich y Rosa Rottemberg



Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) a través del Proyecto CREER –Creciendo con las Escuelas Rurales Multigrado del Perú, implementado con la asistencia técnica y financiera de Old Dart Foundation.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Publicación electrónica. Primera edición. Lima, febrero del 2022

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE, ni de las instituciones auspiciadores. Las autoras declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos.

Autoras: Rebeca Anijovich y Rosa Rottemberg.

Colaboración: Horacio Cárdenas (Matemática); María del Carmen Correale (Personal Social); Ana Cecilia Forlani (Comunicación); Silvana Franzetti (Ciencia y Tecnología); Adriana Llano (Diseño).

Cuidado de edición: María Fernanda Torres

Corrección de estilo: Sara Mateos

Diseño de carátula y diagramación: Gisela Chacaltana

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-02058

PROYECTO CREER / GRADE

ANIJOVICH, Rebeca y Rosa ROTTEMBERG.

Lectura crítica de los materiales didácticos: cuadernos de autoaprendizaje y manuales de apoyo a la tarea docente. Lima: Proyecto CREER/GRADE, 2021. (Informe técnico).

MATERIALES EDUCATIVOS, ENSEÑANZA MULTIGRADO

1. Introducción.....	3
2. Acerca de los cuadernos de autoaprendizaje y de los manuales para el docente.....	6
3. Experiencia internacional.....	9
3.1 Nicaragua.....	10
3.2 Chile.....	11
3.3 República Dominicana.....	12
3.4 Colombia.....	13
3.5 Uruguay.....	14
3.6 Argentina.....	15
3.7 Otros países hispanohablantes.....	15
4. Dimensiones de análisis e indicadores para el análisis de los materiales peruanos....	16
4.1 El alineamiento al currículo por competencias y con los enfoques transversales...	16
4.2 La perspectiva de igualdad de género.....	20
4.3 El enfoque de la diversidad.....	21
4.4 Los saberes previos y el contexto educativo.....	22
4.5 La evaluación formativa.....	23
4.6 El desarrollo de la autonomía.....	24
4.7 El machote como herramienta para el aprendizaje.....	24
4.8 La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales.....	26
a) Las prácticas de lectura y la reflexión sobre la lengua.....	27
b) La lectura y la comprensión lectora.....	28
c) La lectura de elementos paratextuales.....	29
d) Las prácticas de la oralidad.....	30
5. Algunos hallazgos del análisis realizado.....	31
5.1 Comunicación.....	32
5.2 Matemática.....	33
5.3 Ciencia y Tecnología.....	34
5.4 Personal Social.....	36
6. Reflexiones sobre la educación en tiempos de pandemia: las aulas a distancia.....	38
7. Recomendaciones y propuestas.....	41
7.1 Sostener una propuesta diversificada.....	41
7.2 Enriquecer la evaluación formativa para promover la autorregulación del aprendizaje.....	42
7.3 Desplegar una variedad de recursos gráficos.....	43
7.4 Incluir proyectos	46
7.5 Diseñar actividades con fines específicos.....	52
a) La inclusión de actividades de comprensión lectora.....	53
b) La presencia sostenida de rutinas de pensamiento.....	55
c) La inclusión de actividades enriquecidas con las TIC.....	57
8. A modo de cierre: el valor de evaluar los materiales didácticos.....	60
9. Bibliografía.....	61
10. Anexo: Instrumentos de análisis.....	64

1. INTRODUCCIÓN

Si bien la educación multigrado tiene una larga historia en Perú (y en otros países latinoamericanos), desde hace ya varias décadas ha tenido una creciente visibilidad debido a su extendida y mayoritaria presencia en los ámbitos rurales del país.¹ Como menciona Miranda (2020), las escuelas multigrado son una forma organizativa a la que recurre el Estado para proveer servicio educativo en áreas rurales, debido a la baja densidad poblacional y a restricciones presupuestarias. Se trata de una modalidad que surge a causa de dificultades geográficas, económicas y materiales, y en la que, ya sea debido a la desigualdad socioeconómica que caracteriza a los ámbitos rurales (y que repercute en escuelas poco equipadas, de infraestructura precaria, con ausencia de materiales didácticos y malas condiciones laborales), como a las escasas regulaciones organizativas y pedagógicas, a lo largo de los años se han observado falencias en el rendimiento de los estudiantes. La falta de estrategias pedagógicas pertinentes a los requerimientos de aulas de esas características, de adecuados programas de formación y capacitación docentes, de materiales de apoyo apropiados para trabajar en este tipo de aulas, y de una mejor atención a las necesidades de los/as docentes que trabajan en ellas, ha tenido consecuencias manifiestas en la calidad de los aprendizajes en las aulas multigrado, donde se concentran los mayores indicadores de ineficiencia escolar y los niveles más bajos de aprendizaje (Ames 2013).

Con la finalidad de desarrollar la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, el Ministerio de Educación (Minedu) impulsó un conjunto de normas, tales como los “Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural” (RSG 256-2016), produjo y distribuyó cuadernos de autoaprendizaje para reforzar los conocimientos y capacidades de niñas y niños de escuelas públicas multigrado y unidocentes (2016), y promovió más recientemente otras políticas y estudios,² con el mismo objetivo de mejorar la práctica pedagógica y la calidad del desempeño docente en ámbitos rurales.

Unos años más tarde ya podía observarse la progresiva implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB; Minedu 2016a) y percibir, como afirman Llanos y Tapia, que este arduo proceso implicaba un cambio radical en la formación profesional e implementación de estrategias didácticas para todos los docentes del país, pero en especial “para docentes multigrado, quienes deben seguir los Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural y enfrentar dificultades adicionales, como falta de

1 Según Miranda (2020), en Perú, al menos 63% de escuelas de primaria a escala nacional tienen un aula multigrado, y 92,1% de escuelas primarias rurales ofrecen el servicio multigrado. En las áreas rurales, la matrícula multigrado se ha incrementado en los últimos 25 años hasta llegar al 78%.

2 Se aprobó la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (DS 013-2018-Minedu), que busca contribuir con servicios educativos diversificados en coordinación con otros sectores, niveles de gobierno y agentes sociales en cada una de las regiones, y los “Lineamientos para la conformación y gestión de las instituciones educativas que se organizan en redes educativas” (RVM 002-2020). Asimismo, se continuó con el Programa de Acompañamiento Multigrado y con la distribución de materiales específicos para este tipo de aulas.

capacitación en servicio y de acompañamiento pedagógico sostenido sobre metodologías multigrado, un contexto socioeconómico desfavorable y el escaso tiempo de la jornada escolar” (2021: 8). En esa situación, y en consonancia con los mencionados esfuerzos, en el marco del convenio suscrito por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y la Old Dart Foundation (ODF), durante el 2019 se convocó a un equipo argentino liderado por la especialista en Educación Rebeca Anijovich, para realizar una evaluación de los cuadernos de autoaprendizaje elaborados por el Minedu.

Los cuadernos de autoaprendizaje fueron diseñados para alumnos/as de primero a sexto grado de primaria, teniendo en cuenta el contexto rural y la especial dinámica de un aula multigrado. En ellos se buscó integrar saberes locales y regionales, en concordancia con los dispositivos normativos curriculares vigentes, con el fin de propiciar un aprendizaje contextualizado, autónomo y colaborativo.³ A su vez, el Minedu elaboró un material de orientación para que los/as docentes sepan guiar a sus alumnos/as en el uso de esos textos, llamado “Manual del docente para el uso de los cuadernos de autoaprendizaje”, el cual fue entregado, junto con los Cuadernos, a las unidades de gestión educativa local (UGEL) para su respectiva distribución en las escuelas.

Con la coordinación de Rosa Rottemberg, especialista en diseño y desarrollo de materiales educativos y didácticos, y un equipo integrado por expertos en cada una de las disciplinas, se elaboró cuatro informes que proporcionaron el análisis, la evaluación y las propuestas de mejora de los cuadernos de autoaprendizaje y los manuales del docente. El orden en el que se procedió fue el siguiente:

- En primer lugar, se revisaron materiales didácticos, disponibles en Internet, destinados a estudiantes y/o docentes de escuelas rurales en distintos países latinoamericanos (como Chile, Colombia, República Dominicana, Nicaragua, Uruguay y Argentina) con la finalidad de resaltar experiencias y destinatarios comunes. Asimismo, se revisó documentos y normativas nacionales vigentes.
- Luego se diseñó un instrumento de análisis con el que distintos especialistas evaluaron los Cuadernos y los manuales docentes. Este instrumento identificó las dimensiones de análisis en las cuales se focalizaría la evaluación de los materiales didácticos, y los aspectos principales que debían observarse en cada una de ellas. Estas dimensiones —tales como el nivel de alineamiento al Currículo Nacional, la pertinencia didáctica de los contenidos (y de sus recortes), de las secuencias didácticas que se proponen y de la adecuación al lector destinatario en cada ciclo educativo—, así como las estrategias con las que el material didáctico plantea la heterogeneidad de las aulas multigrado, se seleccionaron sobre la base de fundamentos teóricos que se expondrán a lo largo del presente documento.

³ Según informó el Minedu, la metodología de los cuadernos de autoaprendizaje se originó como un proyecto piloto realizado en instituciones educativas multigrado y unidocente de las áreas rurales de San Martín, gestionado por el ministerio en colaboración con el proyecto SUMA, una iniciativa de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

- Entre las dimensiones de análisis que consideramos prioritarias para evaluar la calidad de los Cuadernos (y de cualquier material creado para enseñar) se incluyó el machote, es decir, la estructura en la que un material impreso se presenta y que debe ser creada con fines didácticos: su funcionalidad, su estética y el conjunto de decisiones que se toman al diseñarlo deben visibilizar una concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Por último, se realizó una lectura crítica de los cuadernos de autoaprendizaje y de los manuales docentes de las cuatro áreas de aprendizaje (Comunicación; Personal Social; Ciencia y Tecnología; Matemática) y se propuso un conjunto de recomendaciones para mejorarlos.

Este documento busca compartir los resultados de esta evaluación y contribuir, de esta manera, a situar la mirada tanto en el análisis de los materiales didácticos y en la teoría curricular que los sustenta, como en el nivel de concreción de las prescripciones curriculares en el aula (especialmente en el aula rural multigrado). Confiamos en que esta información sea un aporte para quienes desarrollan materiales didácticos (especialistas de área y diseñadores/as gráficos/as), para los/as docentes que los utilizan en el aula y para cualquier persona interesada en evaluar su calidad.

Como parte de esta reflexión, se puede mencionar que los materiales didácticos comprometen las prácticas y expectativas de los distintos actores involucrados en ellos, además del enorme esfuerzo de equipos interdisciplinarios y de la inversión de instituciones que apoyan el desarrollo. Los materiales didácticos, a su vez, pueden ser analizados desde su relevancia como instancia de concreción curricular, desde la complejidad de su desarrollo y desde su impacto efectivo en brindar acceso a experiencias de aprendizaje de calidad.

Este análisis se torna aún más prioritario en el contexto actual de pandemia, en el que la continuidad educativa se vio afectada y se pudo constatar como nunca antes la enorme desigualdad que hay entre los distintos segmentos de la población en muchas partes del mundo, entre ellas, en los países latinoamericanos. El aislamiento obligó a probar modos alternativos a la presencialidad para dar continuidad a la educación. Pero la modalidad remota se encontró con una conectividad inadecuada.

Ante esta perspectiva, se hizo uso de estrategias propias de la educación a distancia, la cual exigió siempre relaciones mediadas. Y los materiales en general, pero los impresos en particular, son mediaciones que condensan la acción de diversos agentes y que orientan al estudiante en el proceso de desarrollo de su autonomía para aprender. Ahora bien, es importante tener en cuenta que los materiales didácticos son parte de una propuesta que los integra. Por lo tanto, es imprescindible entenderlos en los contextos en los que se los distribuye, en el conjunto de materiales o recursos del que forman parte, en las intervenciones docentes que accionan su inclusión. Solo así puede evaluarse de manera plena el aporte del material en un programa educativo.

A continuación, presentamos el análisis. Del primer capítulo al sexto encontrarán una reflexión sobre la tipología textual de los Cuadernos y los manuales docentes; las observaciones e indicadores acerca del nivel de ajuste de estos materiales al currículo nacional; los fundamentos en los que nos basamos para la construcción de un instrumento de análisis de los materiales didácticos y la identificación de los indicadores que se observaron durante la evaluación en cada una de las dimensiones; y una reflexión sobre el estado actual de la educación a distancia.

Luego, en el capítulo siete, presentaremos recomendaciones e ideas concretas para el diseño de materiales didácticos, recuperando el valor que tiene cualquier propuesta de evaluación para lograr mejoras auténticas y transformadoras. A modo de cierre, en el capítulo ocho explicaremos la importancia de evaluar los materiales didácticos.

2. ACERCA DE LOS CUADERNOS DE AUTOAPRENDIZAJE Y DE LOS MANUALES PARA EL DOCENTE

Para comenzar, nos propusimos observar la concepción de este material didáctico que se propone cumplir con los fundamentos y lineamientos expresados en el currículo nacional, tener en cuenta las demandas organizativas y de flexibilidad propias de las aulas heterogéneas y, a la vez, proveer al docente de componentes metodológicos articulados para lograr una enseñanza multigrado efectiva. Por lo tanto, evaluamos la calidad de los cuadernos de autoaprendizaje, concebidos como materiales didácticos diseñados con el propósito específico de enseñar en el contexto de la escuela multigrado rural.

Los materiales didácticos son todos aquellos medios físicos y simbólicos que se utilizan en las prácticas de enseñanza. Podríamos considerar que hay materiales que resultan más interesantes, ricos, potentes y coherentes que otros, lo cual supone una evaluación de estos, independientemente de las prácticas en las que se los usa. La primera tarea que nos propusimos, entonces y en relación con los cuadernos de autoaprendizaje, fue responder a la pregunta acerca de cuáles son los criterios capaces de definir esa valoración. Pero dado que también son las prácticas de enseñanza las que dan sentido y valor a los materiales, pusimos el foco en el análisis de la propuesta didáctica expresada en los manuales docentes.

Autodefinidos como cuadernos de autoaprendizaje, consideramos conveniente analizarlos como tipología específica. En su modo de ser nombrados, estos materiales explicitan su intencionalidad y estructura. Se trata de materiales impresos que suponen unidad de contenidos, proponen una distribución del trabajo en el tiempo, incluyen actividades como parte del proceso de enseñanza, presentan temas y enfoques pedagógicos.

Podemos identificar algunas características constitutivas de un buen material escolar, sin que este listado sea exhaustivo:

- Ofrece conocimientos relevantes en cada campo.
- Logra que los alumnos se interesen en el conocimiento.
- Hace del aprender una experiencia desafiante.
- Genera la posibilidad de pensar el objeto de conocimiento desde diferentes puntos de vista.
- Concibe a un aprendiz como lector.
- Reconoce el protagonismo del docente cuando realiza propuestas de aula.

Al pensar en términos de “cuaderno” y de “autoaprendizaje”, el foco parece estar puesto en la actividad más que en la presentación de textos portadores de información, en la “fungibilidad” para concretar la práctica de escritura más que de lectura, así como en el proceso autónomo guiado por el material. El marco de referencia es el procesamiento de la información, en el que es relevante situar los conocimientos previos de los/as estudiantes y los esquemas que permiten poner en marcha el proceso de construcción de saberes.

En ese marco son aspectos en los cuales poner el foco:

- El alineamiento al enfoque del currículo nacional.
- Las secuencias didácticas que implican al docente cuando enseña y al alumno cuando aprende o lo intenta.
- El recorte de contenidos, también como instancia de concreción curricular.
- La manera de concebir la enseñanza y el rol adjudicado al docente.

A su vez, como parte de la pertinencia didáctica de los Cuadernos, observamos la adecuación al lector/a: si los/as alumnos/as de los distintos ciclos son los/as destinatarios/as del discurso didáctico, este debe adaptarse al nivel evolutivo de los/as lectores.

Los textos didácticos pensados y escritos para destinatarios/as en distintos ciclos de escolarización prevén una determinada competencia lectora y se ajustan lo más posible a esa previsión. Su función es enseñar y, por lo tanto, despliegan una serie de recursos, tanto lingüísticos (explicaciones, ejemplos, recuadros donde se destacan algunas ideas) como paratextuales (títulos y subtítulos orientativos que permiten que el/la lector/a formule hipótesis respecto del contenido, uso de negritas que resaltan palabras-clave, ilustraciones, esquemas, cuadros, etc.) para facilitar la comprensión.

Para evaluar la adecuación de los cuadernos de autoaprendizaje para los/as lectores/as de cada ciclo, es decir, el cálculo previo que han hecho los/as autores/as acerca de los conocimientos lingüísticos de los/as estudiantes y las ideas previas sobre el tema que se enseña según su ciclo, observamos:

- La progresiva complejización de las explicaciones teóricas.
- La coherencia y progresión en los consejos y frases motivacionales.
- La claridad en la presentación de las ideas.
- La funcionalidad de títulos y subtítulos como organizadores anticipados.
- La cantidad y calidad de analogías, ejemplificaciones y otros recursos explicativos.
- Los textos incluidos en las unidades (literarios y no literarios): su calidad, dificultad y desafío para el nivel lector.

La adecuación del texto al lector y a la finalidad pedagógica incluye recursos paratextuales, como la elección de la tipografía y las decisiones de diseño (márgenes, espaciados, legibilidad, etc.) que serán desarrollados en el apartado 4.7.

Con respecto a los manuales para el/la docente, consideramos conveniente comenzar, como se lo hizo con los Cuadernos, identificando la tipología de estos materiales. Cada nombre pauta, de algún modo, un contexto de producción y un contexto de uso.

¿Qué es un manual? Puede definírsele, básicamente, como una guía de instrucciones. Es un tipo de texto que se caracteriza por establecer los procedimientos para llevar adelante un proceso, brindar las soluciones a ciertos problemas o pautar el uso de algún dispositivo. Es, fundamentalmente, un instrumento.

Entendemos que se trata de una pieza clave en la medida en que resulta una instancia de mediación entre la prescripción curricular y el currículo que se aprende: un instrumento capaz de ampliar las posibilidades o compensar las limitaciones de los Cuadernos a través del docente, concebido también como mediador.

Los manuales del docente para el uso de los cuadernos de autoaprendizaje deben ser concebidos como dispositivos que median la comunicación entre el/la docente y los/as alumnos/as. Su mayor logro sería "andamiar" prácticas de enseñanza cada vez más autónomas, singulares en ajuste a cada situación de clase y contexto, y habilitar la sistematización de las buenas prácticas. Podríamos indicar, así, que la gestión de la enseñanza constituye una competencia relevante del trabajo profesional docente.

Los manuales presentados son dos y están organizados en relación con los campos disciplinares:

- Comunicación y Matemática
- Personal Social y Ciencia y Tecnología

El propósito explicitado es el de “orientar al docente en el uso de los Cuadernos”, recomendando la lectura previa a la distribución de los materiales entre los/as estudiantes. Por este motivo, ofrecen explicaciones acerca de aspectos metodológicos, estrategias de atención, estructura de los materiales, estructura de cada unidad.

Las dimensiones más importantes que orientaron la lectura de los evaluadores del manual del docente en relación con su rol se expresan en las siguientes preguntas: ¿en qué medida el instrumento elaborado para la asistencia del docente acompaña y orienta?; ¿qué grado de libertad ofrece al docente?; ¿en qué medida favorece su autonomía, entendida como habilitante en la toma de decisiones?; ¿en qué medida se constituye en un medio de actualización y formación en servicio que promueve la sistematización de prácticas?

3. EXPERIENCIA INTERNACIONAL

Se buscó e identificó en la web materiales destinados a estudiantes y/o docentes de ruralidad de los siguientes países latinoamericanos: Nicaragua, Chile, República Dominicana, Colombia, Uruguay y Argentina.

En los casos recopilados, los recursos para el aprendizaje que se produjeron para educación rural del nivel primario se enmarcaron en proyectos gestionados por los gobiernos nacionales. La síntesis que presentamos pretende brindar descripciones y enlaces para que el lector interesado pueda profundizar en cada propuesta. Cabe destacar que en todos los casos no valoramos los materiales, sino que los definimos desde sus propios modos de hacerlo. En líneas generales destacamos que:

- En todos los casos se presentan cuadernos de trabajo o cuadernos de clase, acompañados por documentos guías para los/as docentes acerca de cómo utilizarlos, con diferentes niveles de profundización en la actualización disciplinar y didáctica.
- Observamos el interés en la producción de materiales didácticos como modo de intervenir activamente y afectar las prácticas en espacios rurales.
- La diversificación parece ser un aspecto crucial no siempre considerado, llegando incluso a no revelarse la complejidad propia del aula multigrado en el contexto rural.

3.1 Nicaragua

Proyecto en el que se enmarcan los materiales: Proyecto de mejoramiento de la calidad de la Enseñanza Matemática para la Educación Primaria (Fase 2 PROMECM).

Año de elaboración: 2014.

Destinatarios: estudiantes de primero a sexto grado.

Descripción general: la Dirección General de Educación Primaria, del Ministerio del Poder Ciudadano para la Educación, elaboró en 2014 una serie de libros de texto (en versión digital y en papel) para la educación rural multigrado. Se realizaron dos libros (denominados fascículos) para cada asignatura: Lengua y Literatura; Convivencia y Civismo; Ciencias Naturales; y Matemática.

Los fascículos son una adaptación de los libros que el ministerio elaboró para la educación primaria común (todos se encuentran disponibles en Internet). Fueron formulados en concordancia con el Currículo Básico de la Educación nicaragüense.

Se trata de libros con ejercicios para que los/as estudiantes los resuelvan. Cálculos, problemas, ejercicios matemáticos de corte aplicacionista: tienen una fuerte impronta de contenidos disciplinares. No se encuentra en ellos referencia a las aulas multigrado, aunque en la portada se inscriba "Primaria multigrado". Los ejercicios interpelan a un único estudiante para que los resuelva, es decir, son de gestión individual.

A primera vista no se perciben diferencias con una propuesta para la escuela primaria que no se encuadre en la definición de multigrado.

Disponibilidad: actualmente, solo dos de ellos se encuentran disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación: los fascículos 2 de cuarto y sexto grado (pertenecientes al subproyecto de Matemática – Proyecto de mejoramiento de la calidad de la Enseñanza Matemática para la Educación Primaria Fase 2 PROMECM).

Links de acceso a los documentos:

<https://www.mined.gob.ni/biblioteca/product/primaria-multigrado-fasciculo-no-2-cuarto-grado/>

<https://www.mined.gob.ni/biblioteca/product/primaria-multigrado-4-fasciculo-no-2/>

3.2 Chile

Proyecto en el que se enmarcan los materiales: Programa de apoyo a la educación rural multigrado. Módulos didácticos para la enseñanza en escuelas rurales multigrado.

Año de elaboración: 2014.

Destinatarios: primero a sexto básico (estudiantes y maestros).

Descripción general: Según el Mineduc, el Programa de Apoyo a la Educación Rural Multigrado “entrega módulos didácticos, los que corresponden a modelos de planificación para la enseñanza, que consideran los objetivos de aprendizaje de cada curso y la diversidad de sus estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, de sus estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento. Además, respetan los tiempos del plan anual de la escuela con la suficiente flexibilidad.

Estos módulos didácticos, con objetivos, actividades claras y tiempos definidos permiten crear un clima positivo dentro del aula; ayudan a los docentes a distribuir el año en periodos programados, a organizar las clases en los momentos didácticos (inicio, desarrollo y cierre) y a aprovechar el tiempo disponible para cada asignatura.

Los módulos didácticos están alineados a las bases curriculares de educación básica y abarcan las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales” (Ministerio de Educación de Chile 2014). Han sido elaborados como un material flexible que los/as docentes pueden adaptar a su realidad en los distintos contextos educativos del país como un material de apoyo para la labor docente en aulas multigrado. Estos han sido ordenados de acuerdo con las bases curriculares de educación básica, para facilitar la organización de las clases y la integración que resulta necesaria en una realidad donde estudiantes de diferentes cursos comparten sus experiencias de aprendizajes y la o el docente se enfrenta al desafío de gestionar diversas acciones de enseñanza, simultáneamente (Ministerio de Educación de Chile 2014).

Para apoyar la implementación de los módulos didácticos, este programa pone a disposición de los profesores rurales y asesores técnico-pedagógicos un documento con “Orientaciones generales sobre módulos didácticos para la enseñanza multigrado” y un “manual estratégico”. Cada asignatura tiene diferentes módulos temáticos que se dividen por grado o por ciclo, más una guía para el/la docente por cada módulo.

Disponibilidad: todos los cuadernos de trabajo (destinados a los/as alumnos/as) y las guías docentes son de acceso abierto y se encuentran disponibles en Internet.

Links de acceso a los documentos:

- Comunicación:
<https://rural.mineduc.cl/modulos-multigrado-lenguaje-comunicacion/>
- Matemática:
<https://rural.mineduc.cl/modulos-multigrado-matematica/>
- Ciencias Naturales:
<https://rural.mineduc.cl/modulos-multigrado-ciencias-naturales/>
- Ciencias Sociales, Historia y Geografía:
<https://rural.mineduc.cl/modulos-multigrado-historia-geografia-ciencias-sociales/>

3.3 República Dominicana

Proyecto en el que se enmarcan los materiales: Escuela Multigrado Innovada (EMI).

Año de elaboración: 2005.

Destinatarios: primero a sexto básico (estudiantes).

Descripción general: se trata de un proyecto piloto que se realiza desde 1993, impulsado por el gobierno nacional de República Dominicana y UNICEF. Se produjeron seis módulos para cada asignatura (Matemática, Lengua Española y Ciencias de la Naturaleza), para cada uno de los seis ciclos de la escuela primaria.

Se trata de libros con ejercicios para que los/as estudiantes resuelvan. Cálculos, problemas y ejercicios de completamiento de corte aplicacionista: tienen una fuerte impronta de contenidos disciplinares que se propone recordar. No se encuentra en su interior referencia a aulas multigrado. Los ejercicios interpelan a un único estudiante para que los resuelva, es decir, son de gestión individual. Aparecen propuestas que indican "en equipo". A primera vista, no se aprecian diferencias con una propuesta para escuela primaria que no se encuadre en la definición de multigrado.

Disponibilidad: no todos los cuadernos de trabajo se encuentran disponibles en línea. A través de la página web oficial del Ministerio de Educación dominicano se pudieron hallar: Ciencias de la Naturaleza, segundo y cuarto grado; Lengua Española, cuarto grado; y Matemática, primer, segundo y tercer grado.

Acceso a los documentos: los materiales no se encuentran en estos momentos disponibles en la web, aunque sí lo estaban en 2019, cuando se realizó esta indagación.

3.4 Colombia

Proyecto en el que se enmarcan los materiales: Proyecto de Educación para el Sector Rural (PER).

Año de elaboración: 1999-2015.

Destinatarios: estudiantes y docentes, autoridades departamentales y municipales, comunidades educativas, académicas, sociales y gremios productivos.

Descripción general: el proyecto se remonta a la crisis económica de la década de 1990 en Colombia, que afectó particularmente a la población rural/campesina. Se desarrolló en dos fases y fue cofinanciado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF, nombre oficial del Banco Mundial. Su objetivo principal fue lograr el fortalecimiento de la educación rural en las denominadas entidades territoriales certificadas (ETC), bajo un enfoque territorial y en el marco de los acuerdos de paz.

Este programa crea los llamados modelos educativos flexibles (MEF), que atienden a todos los niveles educativos en el marco de la ruralidad: inicial, primario, secundario y pos primario en una configuración articulada.⁴

Los MEF son propuestas de educación formal cuyo objetivo es atender las necesidades de poblaciones diversas y/o vulnerables, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional, para las cuales se plantea una “propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen”.

La Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa actualiza los materiales educativos para que se ajusten a los referentes de calidad de la Nación, las pautas curriculares y el enfoque predominante basado en el desarrollo de competencias. Se constituyen módulos y/o guías de autoaprendizaje dirigidos a estudiantes, manuales de replicabilidad para los/as docentes y tutores/as.

“Las acciones se orientan al diseño e implementación de estrategias flexibles que faciliten el acceso de los/as jóvenes rurales a la educación y al desarrollo de procesos de formación y acompañamiento a los/as docentes que les permitan mejorar la calidad, pertinencia y relevancia de sus prácticas” (Ministerio de Educación, Colombia, 2019).

⁴ Ministerio de Educación, Colombia, véase: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Programa-Especial-de-Educacion-Rural/Acerca-de/358004:Historia>

El Programa de Educación Rural crea diversos materiales educativos que permiten el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas. En este marco se elaboran materiales destinados a maestros con el fin de colaborar en la gestión de la enseñanza en las aulas y en el trabajo con contenidos específicos. Los dos primeros materiales atienden a la gestión de la enseñanza, en la que se hace referencia al aula multigrado.

Acceso a los documentos: los materiales no se encuentran en estos momentos disponibles en la web, aunque sí lo estaban en 2019, cuando se realizó esta indagación.

3.5 Uruguay

Proyecto en el que se enmarcan los materiales: estos materiales se encuentran en la biblioteca digital del Plan Ceibal. Son una reedición de los documentos de apoyo a la enseñanza multigrado del año 1988.

Año de elaboración: 1988, reedición actual.

Destinatarios: primero a sexto básico (estudiantes).

Descripción general: se trata de cinco módulos que plantean temáticas propias de la escuela primaria. A diferencia de todos los materiales anteriormente descritos, en este caso el abordaje es de articulación de disciplinas: cada módulo trata un tema, en el que se presentan fichas que articulan contenidos de diferentes áreas de conocimiento.

No es posible identificar un año de escolaridad específico para cada uno de ellos, más allá de que los módulos 1 al 3 se denominan "Fichas de apoyo a la didáctica multigrado I"; y los módulos 4 y 5, "Fichas de apoyo a la didáctica multigrado II".

Disponibilidad: los módulos se encuentran disponibles en línea.

- Módulo 1: Así somos
- Módulo 2: Nuestra identidad
- Módulo 3: Así nos alimentamos
- Módulo 4: Nuestra huerta orgánica
- Módulo 5: Nuestro medio

Link de acceso a los documentos: <https://www.ceibal.edu.uy/biblioteca>

3.6 Argentina

Proyecto en el que se enmarcan los materiales: actualmente solo tiene libros de texto/ módulos escolares para el nivel secundario de la modalidad rural (educación secundaria básica), pertenecientes a la [Colección Horizontes](#). Estos libros se encuentran en la plataforma Educ.ar. Para el nivel primario la plataforma ofrece recursos didácticos interactivos y/o virtuales para el trabajo en la modalidad rural (fichas, videos, actividades). Se analiza un material destinado para el nivel primario específicamente multigrado, denominado: "Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado, orientaciones para el/la docente"

Año de elaboración: 2007.

Destinatarios: maestros/as y profesores/as de educación rural de nivel primario.

Descripción general: se trata de un material en el que se distingue un primer apartado en el que se caracteriza la educación rural en Argentina, y luego se presentan ejemplos de diferentes áreas disciplinares en las que se propone, a la vez que se analiza, cuestiones propias del trabajo en aulas multigrado.

En este material se hace énfasis en el trabajo específico que debe realizarse en aulas multigrado. Se focaliza en acompañar a los/as docentes en la gestión del aula en grupos heterogéneos. Asimismo, el material se propone como una línea de formación docente, favoreciendo la construcción conjunta de análisis de estos ejemplos para realizar en el aula, en diálogo con otros maestros/as. Es el único material con estas características. Cabe señalar que su lectura no es sencilla.

Disponibilidad: se encuentra disponible en línea.

Link de acceso al documento: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001716.pdf>

3.7 Otros países hispanohablantes

Ecuador actualmente solo tiene libros de texto/módulos escolares para la educación general básica, no específicamente para contextos rurales. Disponibles en:

https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/?fbclid=IwAR2h8QdgyWqEwKhXX-DZ_Eg2fMVDWSImLt3xz8R09LJrlZ1WXNMZm8cjfTqw

Por otro lado, el repositorio perteneciente al ministerio nacional de Bolivia presenta cerca de 320 guías didácticas para el trabajo en las aulas. No obstante, ninguna de ellas está especialmente destinada a la modalidad rural. Véase: <http://educa.minedu.gob.bo/>

4. DIMENSIONES DE ANÁLISIS E INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DE LOS MATERIALES PERUANOS

En el recorrido realizado por las autoras de este documento con afán de evaluar los materiales, comenzamos por situar las dimensiones de análisis centrales que explican el recorte definido. Son esas dimensiones las que actúan como foco de interés en el presente análisis. En nuestro caso, remiten a tres ejes centrales:

- El alineamiento de los materiales con el currículo nacional, los enfoques y perspectivas definidos.
- La consistencia de un marco teórico pedagógico relativo al enfoque de la diversidad.
- El diseño de un machote pensado como una herramienta para el aprendizaje.

Esos ejes estructuraron el análisis y la selección de indicadores, los que actúan como marcas que desagregan esas dimensiones, constituyendo observables concretos.

El instrumento que presentamos más adelante da cuenta de las dimensiones relevantes con sus distintos indicadores, los que nos permitieron detectar presencias, ausencias, matices, expresados fundamentalmente en las actividades, consignas y marcas gráficas.

Cabe destacar que el centro ha estado puesto en las actividades de aprendizaje porque son el corazón de un material didáctico de estas características. No se trata de un libro de texto sino de un cuaderno de autoaprendizaje. En su denominación alberga el propósito central: constituirse en un espacio para una producción autorregulada, de tal modo que habilite procesos de aprendizaje personales, activos, de construcción y reconstrucción de conocimientos.

El análisis de las consignas, a su vez, permite identificar la calidad de los enunciados propios del discurso instruccional; así como la propuesta de enseñanza que queda expuesta al regular, prescribir y orientar la actividad.

Las marcas gráficas dan cuenta de las decisiones de diseño que contribuyen a que el aprendizaje suceda, a que las páginas resulten claras, organizadas, ricas como portadoras de información y propuesta de actividad.

4.1 El alineamiento al currículo por competencias y con los enfoques transversales

El Currículo Nacional de la Educación Básica, elaborado en 2016, establece los aprendizajes que se espera que logren los/as estudiantes como resultado de su formación básica,

priorizando los valores y la educación ciudadana para que logren ejercer sus derechos y deberes, y a la vez desarrollen competencias que les permitan responder a las demandas actuales, incluyendo aquellas asociadas al manejo del inglés, la educación para el trabajo y las tecnologías de la información y la comunicación ().

Este currículo se destina a todas las instituciones y programas educativos, ya sean públicos o privados, rurales o urbanos; multigrado, polidocente o unidocente, proponiendo que los/as docentes innoven y experimenten en metodologías educativas que se adapten al objetivo de garantizar la calidad y funcionalidad en los resultados de aprendizaje.

Los cuadernos de autoaprendizaje y los respectivos manuales docentes fueron creados sobre esta base para escuelas rurales multigrado. Nos planteamos observar la concepción de este material didáctico, que a la vez que se propone cumplir con los fundamentos y ajustarse a los lineamientos expresados en el currículo nacional, se enfrenta al desafío de tener en cuenta las demandas organizativas y de flexibilidad que se requieren en la heterogeneidad de agrupamientos, y de proveer al docente de componentes metodológicos articulados para lograr una enseñanza multigrado efectiva.

Al diseñar un currículo y las prácticas en torno a las competencias son múltiples las perspectivas y los matices que se tienen en cuenta. Una primera aproximación es entender la competencia como una lista de tareas. En esta posición, lo que se enseña tiene relación directa con las funciones y las tareas especificadas en las normas de competencia del área en la que se está formando. Otro de los sentidos de la competencia es entenderla como un conjunto de atributos indispensables para el desempeño efectivo del experto. Esto implica considerar las cualidades subyacentes (como el conocimiento o el pensamiento crítico) como atributos transferibles. Desde esta perspectiva, las competencias se consideran atributos generales y se ignora el contexto en que podrían aplicarse (por ejemplo, el "pensamiento analítico" podría aplicarse en muchas situaciones, si no en todas).

Otro modo de comprenderlas, es considerar la competencia como una relación holística e integrada, en la que se combina el enfoque de atributos generales con el contexto en el que se aplica. La competencia se concibe como una compleja estructura de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Tal como se expresa en el Currículo Nacional de Perú, "la competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético" (Minedu 2016a: 28). Como se deriva de esta definición, es importante presentar la competencia como superadora de la dicotomía acción/conocimientos disciplinares. Así, la competencia se concibe como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación. Se trata de una capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce

a ellos. "Una competencia permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas" (Perrenoud 2000: 3).

De esta manera, el desarrollo de competencias buscaría su camino entre dos visiones de los/as estudiantes en proceso de formación: la primera, recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin considerar cómo usarlos para plantear o resolver un problema del mundo real. La segunda visión acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco de la formación en la institución educativa, su movilización en situaciones complejas. Esto se complementa además con lo que ya a fines de la década de 1990 planteó Gardner (2000) sobre la enseñanza de las disciplinas y sus aportes, acerca de la necesidad de esencializar el currículum (menos, es más), entendiendo que la tensión curricular entre extensión y profundidad debiera resolverse por esta última.

Consideramos, entonces, que una posición intermedia resultaría superadora de una dicotomía que tensa el valor de los conocimientos disciplinares y la ligazón rápida con prácticas sociales. Durante la evaluación, el foco estuvo puesto en la capacidad de los materiales de promover la movilización de recursos cognitivos vinculados con conocimientos disciplinares frente a situaciones prácticas significativas; en definitiva, evaluamos el equilibrio entre cantidad de contenidos disciplinares y profundidad en su tratamiento orientado a la acción, que, tal como indica el currículum, supone identificar los conocimientos y habilidades que uno posee y que están disponibles en el entorno para tomar decisiones y ponerlas en acción.

En cuanto a los enfoques transversales, el currículum nacional los define como aquellos valores y actitudes que tenemos al relacionarnos con otras personas y con nuestro entorno con el fin de generar una sociedad más justa, inclusiva y equitativa para todos/as. En ese marco, se definen concretamente los siguientes enfoques:

- Enfoque intercultural: promueve el intercambio de ideas y experiencias entre las distintas formas de ver el mundo.
- Enfoque de derechos: fomenta el reconocimiento de los derechos y deberes; promueve el diálogo, la participación y la democracia.
- Enfoque de igualdad de género: brinda oportunidades a hombres y mujeres, eliminando situaciones que generan desigualdades entre ellos.
- Enfoque ambiental: busca formar personas conscientes del cuidado del ambiente, que promuevan el desarrollo de estilos de vida saludables y sostenibles.
- Enfoque de búsqueda de la excelencia: incentiva a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos para alcanzar sus metas y contribuir con su comunidad.

- Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad: busca reconocer y valorar a todas las personas por igual, con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades.
- Enfoque de orientación al bien común: busca que el conocimiento, los valores y la educación sean bienes para compartir, promoviendo relaciones solidarias en comunidad.

Los enfoques transversales se traducen en maneras de proceder, pero suponen actuaciones que resultan de conocimientos específicos y de experiencias de aprendizaje derivadas de intervenciones que promueven la explicitación de prejuicios e ideas intuitivas, la contrastación con evidencias que muestren disonancias con esa manera de pensar, la posibilidad de dilucidar situaciones dilemáticas, la escucha atenta de otros modos de pensar, un diálogo que suponga transformaciones en la idea propia, entre otras situaciones habilitantes del cambio de conceptos, pensamientos y emociones.

Si bien en el tratamiento interdisciplinar dos o más disciplinas plantean un objeto de estudio desde perspectivas distintas, enriqueciendo el andamiaje ante los conflictos presentados transversales y la disonancia cognitiva. El uso de conocimientos específicos y la comprensión, los enfoques transversales atraviesan todos los temas y los modos de conocer y actuar.

Los indicadores que se utilizaron para evaluar el tratamiento de estos enfoques en los cuadernos de autoaprendizaje son los siguientes:

- En relación con los contenidos presentados:
 - Presencia de contenidos específicos de las áreas curriculares, capaces de promover el conocimiento, el pensamiento y la acción en relación con las cuestiones centrales planteadas en los enfoques explicitados.
 - Presencia de contenidos interdisciplinarios favorecedores de un planteamiento complejo.
 - Planteo de contextos significativos para el tratamiento de los enfoques transversales.
 - Perspectiva multicausal y no lineal para el planteamiento de los problemas.
- En relación con las actividades propuestas:
 - Plantean problemas y situaciones dilemáticas que suscitan el intercambio de ideas divergentes ante los conflictos presentados.
 - Instan a compartir responsabilidades y tareas promoviendo el trabajo colaborativo.
 - Promueven el intercambio de ideas para la construcción de consensos.
 - Proponen de manera sistemática la valoración de procesos a través de listas de cotejo, rúbricas, etc.

- En relación con las consignas que dan origen a la tarea:
 - Ofrecen oportunas y suficientes orientaciones para que los estudiantes justifiquen, fundamenten y argumenten sus puntos de vista.
 - Aparición planificada, sistemática y sostenida de consignas orientadas a los enfoques transversales.

En lo que al *manual para el docente* se refiere, se observó particularmente:

- La promoción del clima de trabajo colaborativo y participativo que habilita el tratamiento de los temas transversales.
- Las orientaciones en cuanto a la conflictividad que suponen los enfoques, al convocar fuertemente valores y emociones.
- La diversificación curricular, es decir, alternativas para adecuaciones a distintos contextos.
- El trabajo con los diferentes actores educativos con particular atención al trabajo con las familias y el entorno comunitario.

4.2 La perspectiva de igualdad de género

La perspectiva de igualdad de género incorporada al Currículo Nacional de la Educación Básica demanda un planteamiento integral de la sexualidad que asuma un enfoque multidimensional, distanciado de una perspectiva moral o solo biomédica. Al mismo tiempo, convoca a la desnaturalización de los estereotipos sexo-genéricos, con particular atención a las representaciones sobre atributos de mujeres y de hombres. La definición curricular del tratamiento de la cuestión desde una perspectiva transversal orienta al análisis de la articulación de cuestiones específicas con los saberes disciplinares de las cuatro áreas objeto de análisis y en el manual para el docente. En relación con Comunicación, por ejemplo, cabe considerar aspectos como la valoración de textos producidos tanto por autores como por autoras o la lectura de libros donde se describan una diversidad de situaciones de vida de varones y mujeres y donde se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia. En relación con el área Personal Social, podrían destacarse cuestiones como la exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones o la identificación de prejuicios y sus componentes valorativos, cognitivos y emocionales. En el área de Ciencia y Técnica bien puede rastrearse el tratamiento ofrecido para la promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas en relación con las dimensiones sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales.

También en el manual para el docente consideramos necesario identificar, en las propuestas de aula, la modalidad de trabajo sugerida. Por ejemplo, ¿favorece el intercambio entre los y las estudiantes?; ¿se promueve el diálogo a partir de la explicitación de puntos

de vista personales? Y lo que es central: ¿qué apoyos brinda al docente para trabajar en el aula con temas perturbadores, como son los vinculados con la educación sexual integral y la perspectiva de género?

Son indicadores a considerar:

- Explicitación de situaciones que permiten identificar la discriminación, la desigualdad y exclusión de las mujeres.
- Análisis superador de perspectivas “naturalmente” determinadas, fundamentalmente alusivas a la base biológica de diferenciación.
- Deconstrucción de estereotipos, en particular en lo relativo a la distribución de tareas domésticas y los roles en la crianza, la valoración de los trabajos tradicionalmente asignados a hombres y mujeres, la toma de decisiones en la comunidad.
- Uso del lenguaje no sexista:
 - Eliminación de expresiones discriminatorias.
 - Omisión de masculinos genéricos.
 - Uso de mecanismos para visibilizar el género femenino.
 - Uso de pares masculinos y femeninos.
- Marcas gráficas, particularmente en ilustraciones que aluden a patrones idealizados.

4.3 El enfoque de la diversidad

La escuela rural multigrado es una institución educativa donde asisten estudiantes que cursan distintos grados y tienen distintas edades. Suelen provenir de hogares de diferentes condiciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas, y poseer diversos conocimientos, experiencias, ritmos y niveles de aprendizaje. En las aulas multigrado, los/as docentes se encuentran con esa heterogeneidad y necesitan un material didáctico que pueda adaptarse a las diversas necesidades, niveles de aprendizaje, conocimientos previos y grados de autonomía.

Así, todas estas cuestiones constituyen un problema y en la intención de abordarlo reside la particularidad de un enfoque que pretende comprenderlo y diseñar estrategias para ello.

El enfoque de la diversidad es el marco desde el cual se generan los cuadernos de autoaprendizaje y los manuales del docente, como propuesta de trabajo para intervenir desde y para la heterogeneidad.

Así, sin pretensión de exhaustividad, identificamos lo siguiente:

- En relación con las alumnas y los alumnos: diversidad en los niveles de desempeño de las competencias, de motivaciones, de experiencias previas, de intereses, con ritmos y modos de aprendizaje distintos. Las identidades son siempre plurales.

- En relación con los docentes: diversidad de estilos, de formación, de motivaciones, de intereses, de expectativas.
- En relación con los contenidos disciplinares: particularidades de los distintos campos del saber y diversidad de estrategias para su planteamiento, estructuración, selección de contenidos, metodología.

Desde el currículo nacional se promueve que los/as profesores/as actúen como guías y facilitadores/as del aprendizaje y hagan uso de variados métodos de enseñanza para que los/as estudiantes logren las competencias necesarias. Pero puede ocurrir que las condiciones de trabajo de los/as profesores/as, junto con la falta de una preparación para trabajar con la diversidad de alumnos/as, lleven a una homogeneización de los contenidos y de las tareas. Proponemos observar de qué manera los cuadernos de autoaprendizaje y los manuales para los/as docentes proponen afrontar la heterogeneidad desde su contexto de uso, desde la estructura de los materiales (organizados en unidades transversales comunes a todos los grados), sus propuestas de autoaprendizaje o interaprendizaje y las estrategias de manejo de la clase que combinan diversos modos de atención (directa, indirecta).

Algunos de los indicadores que fueron observados para atender a esta dimensión son:

- La amplitud del abanico de actividades propuestas en los Cuadernos.
- La oferta de oportunidades de elección por parte del estudiante.
- La progresiva complejidad de las actividades.
- Los distintos agrupamientos sugeridos.
- Las instancias de evaluación alternativas propuestas.
- La habilitación de otros espacios y otros materiales para atender a los distintos ritmos de aprendizaje.

4.4 Los saberes previos y el contexto educativo

El currículo nacional promueve una educación de calidad, entendida como “igualdad de oportunidades, inclusión educativa, respeto a la diversidad y justicia social” (Minedu 2016a: 6), pero, como ya mencionamos, estos objetivos deben ir de la mano de prácticas de enseñanza relevantes y pertinentes. Es sabido que los aprendizajes no se producen en laboratorios con variables controladas, sino en contextos educativos situados social, cultural y familiarmente. No es lo mismo un niño/a o un/una adolescente que cuida hermanos para que su madre pueda trabajar, o que trabaja él/ella mismo/a, que otro/a que no tiene cargas familiares ni laborales. También es diferente el capital simbólico de un/una alumno/a cuyos padres están escolarizados al de otro/a cuya familia nunca fue a la escuela.

Así, se busca que con la asistencia de los materiales didácticos, los/as docentes realicen una evaluación de los saberes previos de los/as alumnos/as. En un enfoque

constructivista, y teniendo en cuenta la diversificación curricular que propone el currículo nacional, darle espacio a los saberes previos y al contexto permite un marco más significativo para el proceso de aprendizaje.

Observamos en los cuadernos de autoaprendizaje las propuestas didácticas que posibilitan que el/la docente evalúe los conocimientos previos y dé un lugar al contexto y a las experiencias propias de los/as estudiantes con la finalidad de lograr un aprendizaje más significativo. Algunas de las cuestiones en las que centramos la atención son:

- Exploración de distintos caminos mediante propuestas didácticas variadas, en los que se busquen los puntos de partida de los/as alumnos/as, y se reconozcan sus identidades culturales y diversidad.
- Flexibilidad de las propuestas para que el/la docente pueda actuar sobre la base de esas condiciones, articulando y aprovechando la diversidad en secuencias en las que se trabaje con momentos separados, momentos conjuntos, de tutoría, etc.
- Capacitación docente que adhiera a un modelo inclusivo que permita a todos/as los/as estudiantes superar las desigualdades de origen.
- Revisión del concepto de evaluación, en la medida en que se entiende como un proceso continuo que ocurre al mismo tiempo que los aprendizajes, que acompaña lo que cada estudiante va aprendiendo o lo que debe reaprender en los procesos de aprendizaje, y que está conformado por diferentes instrumentos.

4.5 La evaluación formativa

La evaluación es una oportunidad para que los/as estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, reconozcan sus debilidades y fortalezas como aprendices. Se trata de evaluar para aprender, colocando al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, reconociendo a la evaluación como un proceso continuo, destacando las prácticas de retroalimentación en tanto motores que contribuyen a mejorar los aprendizajes. Esta mirada sobre la evaluación reconoce lo particular, único y diverso de cada estudiante, favoreciendo el desarrollo de procesos metacognitivos, para que, tal como plantea Camilloni (2004), pueda aumentar su capacidad de pensar y reflexionar acerca de sus aprendizajes. Para ello, es necesario que cada estudiante conozca y comprenda los objetivos de aprendizaje, que estos guíen su proceso de reflexión y, de ese modo, contribuyan al desarrollo de su autonomía.

El foco del análisis, al respecto, se orientó a observar el uso sostenido y deliberado, no incidental, de estrategias clave de la evaluación formativa. Algunas de ellas son el diálogo con los/as estudiantes para clarificar, compartir y favorecer que comprendan los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación; el diseño de debates, preguntas y tareas en las clases, que provean evidencias de aprendizaje; ofrecer retroalimentación y promover el diálogo entre pares para la mutua colaboración en la resolución de sus tareas; que los/as estudiantes establezcan planes y monitoreen procesos, entre otras estrategias.

4.6 El desarrollo de la autonomía

Concebir al estudiante como protagonista implica reconocerlo como sujeto en un contexto, portador de una trayectoria escolar, con intereses variados, habituado a manejarse con lenguajes multimediales, pero no necesariamente autónomo para tomar decisiones vinculadas a sus aprendizajes: planificar, organizar, seleccionar procedimientos y recursos, gestionar sus tiempos, autoevaluarse, tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz. Protagonista es un estudiante que busca, comparte, organiza y se organiza.

La autonomía supone la facultad del estudiante de tomar decisiones que le permitan regular sus aprendizajes para alcanzar las metas propuestas en un contexto determinado.

El desarrollo de la autonomía no sucede como una experiencia solitaria, es necesario un trabajo profundo con pares: si la autonomía se constituye como objeto de enseñanza, si las propuestas en las aulas se orientan a enseñarla, el trabajo con pares en relación con este propósito es central para su construcción. Solo se puede educar en la autonomía si se ofrece a los/as estudiantes libertad para tomar decisiones.

Desde un análisis cognitivo, ser autónomo requiere desarrollar habilidades metacognitivas, entendiendo a la metacognición como el proceso de "pensar sobre el propio pensamiento". Este pensar requiere que los/as estudiantes se hagan conscientes de los mecanismos puestos en juego en la realización de una tarea. ¿Cómo aprendo? ¿Cuáles son mis fortalezas? ¿Cuáles mis obstáculos?

La metacognición es relevante, además, en la formación y en la reformulación del conocimiento práctico de los/as estudiantes para su vida personal, social y profesional. Saber qué hacemos, cómo lo hacemos, cómo nos sentimos con ello y cómo sería posible mejorarlo es parte del trabajo en esta línea. La autonomía y la metacognición pueden ser consideradas principios para el diseño de situaciones de enseñanza.

Por lo tanto, el análisis se centró en la capacidad de las propuestas incluidas en los materiales de favorecer un aprendizaje autónomo; es decir, en qué medida se incorporan propuestas intencionales para el alcance de la autonomía.

4.7 El machote como herramienta para el aprendizaje

Un machote es un boceto, una hipótesis, un esquema, una estructura en la que cada elemento tiene un interés y una funcionalidad. Es una composición de partes, textos, imágenes, entre otros elementos que dan unidad al conjunto. Cada elemento puede ser analizado en sí mismo, pero adquiere particular sentido en la estructura marco.

Cuando un material se diseña con fines didácticos, cada elemento se asocia a instancias concretas y propósitos definidos. El machote visibiliza una concepción sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, así como una definición del papel del material didáctico.

El machote da cuenta de un conjunto de decisiones didácticas, estéticas y disciplinares. Cada elemento está alineado —o no— con esas decisiones, dando cuenta de propuestas más o menos coherentes y consistentes con los propósitos definidos a priori.

Es fundamental analizar las decisiones adoptadas en la instancia de diseño para evaluar posteriormente el grado de ajuste a esas disposiciones. Por un lado, en el análisis nos propusimos identificar las pretensiones de cada uno de los elementos de diseño y evaluar su interés, relevancia, consistencia con el enfoque de la enseñanza y la perspectiva de los documentos curriculares. Por el otro, analizamos el grado de ajuste o logro de cada uno de estos elementos a lo largo de las distintas unidades, dado que son elementos fijos que debieran ser variados pero fieles a su intencionalidad, en todos los casos.

Son *elementos fijos de diseño* a evaluar:

- Las aperturas
- Las páginas tipo
- Las secciones fijas
- Los cierres de unidad

Son indicadores para considerar en las *aperturas*:

- La presencia de anticipaciones a través de interrogantes, desafíos, imágenes, etc.
- Las instancias de recuperación de ideas previas y presencia de oportunidades para reflexionar y desarrollar la capacidad de mirar.
- La calidad de textos e imágenes.
- El tipo de consignas que dan inicio al trabajo: aspectos motivacionales y centralidad en relación con el objeto de conocimiento.

Son indicadores para considerar en las *páginas tipo*:

- La identificación de segmentos de la página para usos específicos.
- La sistematicidad en el cumplimiento de las decisiones de contenido y diseño.
- La coherencia entre elementos supra y subordinados relacionados con aspectos centrales y secundarios del contenido y de la propuesta áulica.

Son indicadores para considerar en las *secciones fijas*:

- El uso de glosarios para favorecer la lectura comprensiva y la construcción de cada campo del saber.

- La presencia de interrupciones para fines específicos (por ejemplo, esquemas, representaciones cartográficas, infografías, trabajo con fuentes primarias o secundarias, entre otras).
- La presencia de universos de sentido alternativos (por ejemplo, entrevistas, experiencias de laboratorio, textos de divulgación, entre otros).
- La presencia de instancias de discusión, debate, expresión de ideas como formato cultural de intercambio dialógico.

Son indicadores para considerar en las *páginas de cierre*:

- Las oportunidades para poner en juego procesos metacognitivos.
- Las oportunidades para recibir y ofrecer retroalimentación.
- Las oportunidades para procesos de síntesis y apertura a nuevos interrogantes.

4.8 La lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales

Si bien en el ámbito de Comunicación se identifican tres competencias propias del área: “Se comunica oralmente en su lengua materna”, “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y “Escribe diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, al proponer desde el Currículo un enfoque comunicativo, que considera las prácticas sociales del lenguaje y el contexto sociocultural donde se desarrolla la comunicación, se manifiesta un propósito de integrar a los alumnos a un universo de la cultura oral y escrita que contribuya de ese modo a su formación como ciudadanos. Por lo tanto, podemos pensar en otras competencias y capacidades que estén implicadas en el proceso de apropiación de las prácticas de escritura, lectura y oralidad: se contribuye a la formación de personas capaces de tomar la palabra, de escuchar y hacerse escuchar en diversas situaciones, se trata de aportar a la formación de hablantes y escritores/as que se consideren autorizados/as a defender sus derechos y los de los/as otros/as, que utilicen su voz y su escritura para reclamar, dar sus opiniones, hacer pedidos, aportar información, argumentar sus puntos de vista, analizar críticamente los medios de comunicación y apreciar manifestaciones artísticas y culturales, entre otras habilidades que se desarrollan al pertenecer a una cultura letrada.

Observamos en los cuadernos de autoaprendizaje la manera en la que estas competencias se materializan en prácticas, remiten a la acción y al contexto de uso, aprehendiéndolas mediante prácticas variadas, en ámbitos diversos y con propósitos diferenciados a lo largo de los distintos ciclos. En la guía de alfabetización y en los manuales para el/la docente identificamos las propuestas referidas a la generación de condiciones para alfabetizar, las propuestas y las indicaciones sobre el trabajo áulico, y las indicaciones para el desarrollo de las actividades.

a) Las prácticas de lectura y la reflexión sobre la lengua

Alfabetizar implica trabajar para que los/as estudiantes lleguen a disponer del lenguaje oral y escrito de manera crítica y creativa. Se trata de un proceso que abarca todos los niveles educativos, y exige procesos prolongados, continuidad, progreso y alternancia.

El trabajo de lectura y escritura parte de las conceptualizaciones de los/as alumnos/as al recuperar los conocimientos que tienen sobre el tema en cuestión, el género discursivo y las hipótesis sobre el sistema de escritura que les permitan acercarse al significado, anticipando, corroborando o rechazando hipótesis cada vez más ajustadas. En la primera etapa de alfabetización es fundamental que los/as niños/as tengan numerosas oportunidades de interactuar con los textos y de indagar la escritura: escuchar leer, explorar libros, buscar información, tomar nota, participar en intercambios orales. Todas estas prácticas deben tener un sentido, una justificación para ejercerlas: argumentar en defensa de un punto de vista sobre una situación de su contexto cotidiano; revisar la ortografía y mejorar la sintaxis de una nota porque realmente será compartida con las personas de la comunidad; buscar información con un propósito definido; escribir para un destinatario real.

Tanto para aprender a leer como a escribir se requiere reiteración de prácticas didácticas y participación continua en situaciones de lectura y escritura sostenidas en el tiempo. Para aproximarse a los textos literarios es importante que los niños y las niñas tengan acceso a una diversidad de obras literarias de calidad, de manera que encuentren el sentido de aprender a leer en la posibilidad de acceder a esos mundos ficcionales, brindándoles oportunidades para construir criterios de selección, enriquecer sus interpretaciones y profundizar la construcción de sentidos.

Por otro lado, durante esta primera etapa de la alfabetización, en la que los/as niños/as adquieren la lectoescritura, se torna fundamental la reflexión sobre la lengua y sobre los procesos metacognitivos implicados en la lectura y la escritura. Algunos ejemplos de este trabajo serían que los/as estudiantes:

- Reconozcan la red semántica de los textos leídos y escuchados (descubran las relaciones de sinonimia y antonimia y sus propósitos dentro del texto).
- Reflexionen sobre el vocabulario (formen familias de palabras para realizar reformulaciones de los textos escritos).
- Reflexionen sobre la escritura de las palabras (por ejemplo, durante la revisión de lo escrito, dudar sobre la correcta escritura de las palabras y descubrir, reconocer y aplicar algunas convenciones ortográficas propias del sistema).
- Identifiquen las formas de organización textual y el propósito de los textos, reconociendo en un texto unidades menores, como párrafos y oraciones, y considerando que por cada párrafo hay una idea o parte de texto.

b) La lectura y la comprensión lectora

La lectura es una actividad que atraviesa no solo el ámbito escolar, sino la vida de una persona. Sin lugar a dudas, la lectura comprensiva constituye un objetivo a lograr para todos los sistemas educativos.

La comprensión de textos es una práctica. No se trata solamente de enseñar a leer, escribir o producir un texto. Se trata, también, de enseñar de modo explícito a comprender un texto. Por otra parte, consideramos que no es un problema exclusivo del área de Comunicación. Afecta a todas las disciplinas y constituye un foco de atención para todos los materiales didácticos impresos.

Cada vez que un/una lector/a se expone a la tarea de leer y comprender un texto, construye una representación mental del contenido. Por un lado, el/la lector/a identifica palabras, estructuras sintácticas, extrae el significado de las palabras y las oraciones, pero también se ve expuesto/a a la necesidad de establecer relaciones entre las distintas partes del texto y el conocimiento que tiene del mundo: la comprensión lectora constituye el resultado de una transacción entre texto y lector/a.

Para comprender un texto tenemos que saber leer, es decir, decodificar; pero si bien la decodificación es una habilidad que se necesita para comprender textos, no asegura por sí sola una buena comprensión. Decodificar y comprender son habilidades distintas, que implican procesos subyacentes diferentes y que, en consecuencia, requieren de mecanismos de enseñanza y de intervención específicos.

Comprender un texto supone una actividad compleja, que nunca se automatiza y que requiere de un gran esfuerzo cognitivo en tanto pone en marcha una gran cantidad de procesos y funciones como, por ejemplo, generar inferencias, jerarquizar la información, monitorear lo leído, entre otros.

Para comprender lo leído, el/la lector/a pone en juego la habilidad de "intuir" el texto, es decir de anticiparse a partir de las hipótesis que genera al descubrir ciertas pistas como el título, el formato o la estructura del texto. También hay una adecuación al tipo de texto y esto se ajusta a lo que esperamos del texto, conforme al contexto en el que aparece. El vocabulario que se usa está adecuado al contexto.

Otro aspecto relevante para la comprensión lectora es la flexibilidad, entendida como la capacidad de llevar adelante una tarea buscando y usando las mejores estrategias posibles para un objetivo determinado (Abusamra 2018).

De todas estas cuestiones y del compromiso con la formación de lectores/as hábiles, se desprenden algunos de los aspectos evaluados en los cuadernos de autoaprendizaje: la presencia de un programa sostenido y deliberado de comprensión lectora a través de un conjunto de actividades como el entrenamiento en la jerarquización de la información; la realización de inferencias; la profundización en el vocabulario, entre otras habilidades. Por otro lado, también fueron analizados los textos en cuanto a sus esquemas básicos, estructura, cohesión y jerarquía.

c) La lectura de elementos paratextuales

Como vimos, la comprensión de un texto supone una serie de operaciones complejas —de anticipación, búsqueda en la memoria, selección y puesta en relación de la información— que implica una carga cognitiva importante. Algunos elementos del paratexto colaboran en este proceso, ayudando al lector/a a integrar la información que obtiene.

El paratexto es, por una parte, lo que le da forma al texto, le da cuerpo (la composición tipográfica, la diagramación, la tapa, el texto de contratapa, la solapa, en el caso de un libro). La manipulación gráfica y tipográfica del texto permite atraer la atención —y mantenerla— sobre ciertos ítems y ayuda a relacionar las informaciones: recuadros, cambios de cuerpo, grosor y estilo de letra sirven para destacar palabras, frases o párrafos, favoreciendo la integración del contenido global del texto. La ilustración es otro paratexto que favorece fundamentalmente la representación mental de la situación o el mundo de referencia del texto. En algunos casos —como el de ciertos esquemas—, incluso genera la imagen del referente, que de otro modo no sería accesible al lector/a, lo que dificultaría la comprensión.

Por otro lado, encontramos los elementos paratextuales (epígrafe, título y subtítulo, notas al pie, glosario, etc.) que proporcionan indicaciones o instrucciones de lectura que le permiten a los/as lectores/as reconocer un género o tipo textual.

Los/as estudiantes, como usuarios de la lengua, tienen incorporado un repertorio de géneros que los ayudan a comunicarse cotidianamente, y existen otros que conocerán durante su escolarización. La frecuentación de los géneros da, tanto a lectores/as como a escritores/as, ciertas destrezas que facilitan la lectura y la escritura.

Como lectores/as, reconocer el género a través de algunas de sus marcas más visibles permite canalizar los esfuerzos interpretativos en una dirección. A partir de los anticipadores paratextuales, los lectores/as elaboran hipótesis sobre el contenido del texto, que, en el transcurso de la lectura, irá testeando.

Con el propósito de formar lectores/as competentes y entrenados en las estrategias de comprensión textual, los/as docentes deben, siempre que sea posible, llevar al aula el soporte en el que el texto fue impreso para que los niños/as conozcan su forma de circulación social: si leen una noticia, que vean un diario; si leen una nota de enciclopedia, que puedan tener acceso al volumen del que se tomó; si leen un cuento, que vean el libro...

En ese sentido, nos centramos en los textos de distintos géneros incluidos en los Cuadernos, teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

- Textos diseñados sobre soportes similares a los reales.
- Uso de tipografías parecidas a las utilizadas en los contextos reales de circulación de los textos.
- Presencia de los elementos paratextuales propios del género.
- Mediante prácticas didácticas diversas, entrenamiento de los alumnos/as en el reconocimiento de los paratextos y de la información que aportan para orientar la interpretación y los objetivos de lectura.

d) Las prácticas de la oralidad

Para que los/as estudiantes logren desarrollar la competencia de la oralidad, la educación áulica debe contribuir a la formación de personas capaces de tomar la palabra, de escuchar, de hacerse escuchar en las más diversas situaciones, incluso en aquellas en las que se sienten en inferioridad de condiciones frente al interlocutor.

En la escuela, la práctica de la oralidad es sumamente importante, ya que el lenguaje oral es un instrumento privilegiado de construcción de conocimientos. Es el medio a través del cual docente y alumnos negocian significados, es el instrumento que permite confrontar conceptualizaciones acerca de los diversos contenidos que se trabajan, intercambiar informaciones, analizar problemas, discutir alternativas de solución, pensar juntos sobre lo que se está enseñando y aprendiendo.

Al comienzo de la alfabetización, el desarrollo de la oralidad se hace posible fundamentalmente a través del uso constante del lenguaje como instrumento de elaboración compartida del conocimiento. Para que todos los/as alumnos/as puedan progresar como hablantes en el contexto escolar, es esencial llevar a la práctica en la actividad cotidiana propuestas didácticas que inciten y faciliten prácticas de la oralidad.

Algunos de los indicadores observados en los manuales de los/as docentes para atender a esta dimensión son:

- La legitimación de la coexistencia de diversas variedades lingüísticas, poniendo de manifiesto el respeto por todas ellas.
- Las sugerencias para la creación del aula como ámbito en el cual todos se sientan autorizados y convocados a expresar sus ideas, aun cuando sean diferentes a las del docente o sus compañeros; un ambiente en el que el disenso esté permitido y se constituya en el punto de partida de discusiones que inciten a comprometerse activamente con los contenidos trabajados.
- Las propuestas de escucha e interacción del docente con los alumnos, o entre alumnos, para valorar la palabra como medio para construir subjetividad y el ejercicio de la ciudadanía.

En los Cuadernos fueron observadas las propuestas que favorecían esta práctica. Algunas de ellas son:

- Las sesiones de comentario y discusión dirigidas a tratar situaciones de interés, resolver conflictos, acordar normas en el marco de situaciones concretas.
- La participación en una variedad de situaciones comunicativas, asumiendo diversas posiciones como hablante y como oyente, tanto en el aula como en el contexto de otras actividades realizadas fuera de la escuela.
- La organización de situaciones de comunicación oral que requieran planificación previa y para cuya preparación sea necesario recurrir tanto a la lectura de diversos materiales como al registro escrito de ideas o informaciones que se desea transmitir.
- Las actividades que incluyen la oralidad como parte importante de los quehaceres del lector/a y escritor/a: comentar lo que se está leyendo, confrontar diferentes interpretaciones posibles, recomendar o relatar lo que ha leído, etc.
- La escritura con otros, en la que se somete a consideración de los/as compañeros/as un texto que se está produciendo, se revisa en conjunto y se discute, por ejemplo, la necesidad de agregar alguna información o de sustituir determinada expresión por otra más adecuada, etc.

5. ALGUNOS HALLAZGOS DEL ANÁLISIS REALIZADO

La evaluación de los materiales didácticos se articuló en las dimensiones de análisis presentadas en los apartados anteriores, las que a su vez sirvieron para exponer las propuestas de mejora, desarrolladas al final de este documento.

Se realizó este análisis en los materiales para cuarto y en las cuatro áreas de los cuadernos de autoaprendizaje: Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y Personal Social, además de un análisis del diseño de machote y sus recursos en las cuatro áreas disciplinares.

Como se mencionó en la introducción, se diseñó un instrumento de análisis con el que los distintos especialistas llevaron a cabo la evaluación de los Cuadernos y de los manuales docentes. En ese instrumento (que se encuentra en el anexo) están identificadas las dimensiones de análisis (y los aspectos principales que se deben observar en cada una de esas dimensiones) en las cuales nos centramos durante la evaluación de los materiales didácticos. Resumimos a continuación algunos de los hallazgos de cada área.

5.1 Comunicación

En cuanto a la presencia y tratamiento de la *lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales*, se valoró positivamente la presencia en los cuadernos de actividades, diseñadas desde un enfoque comunicativo, el propósito de integrar a los/as alumnos/as a la cultura oral y escrita para contribuir a su formación como ciudadanos/as, las prácticas variadas en ámbitos diversos y con fines diferenciados a lo largo de los distintos grados, y las prácticas que remiten a la acción y al contexto de uso. Se sugirió la inclusión de menor cantidad de lecturas adaptadas en función de los enfoques, de análisis crítico de los medios de comunicación, de propuestas referidas a apreciar manifestaciones artísticas y culturales; se planteó que la inclusión de textos y actividades orientados a la cultura propia del país y solo sobre la época actual es una limitación. Se sugirió profundizar el trabajo con variedades lingüísticas.

Asimismo, se valoró la coherencia en el *trabajo de reflexión sobre la lengua* (gramática textual, ortografía) con el enfoque comunicativo planteado en el currículo. Se sugirió mejorar la práctica en la reflexión sobre la lengua y sobre los procesos metacognitivos implicados en la lectura y la escritura. Algunos ejemplos de este trabajo serían: que reconozcan la red semántica de los textos leídos y escuchados, y que reflexionen sobre el vocabulario y sobre la escritura de las palabras (descubrir, reconocer y aplicar algunas convenciones ortográficas propias del sistema). Es importante también el trabajo de identificación de las formas de organización textual y el propósito de los textos: que reconozcan en un texto unidades menores, como párrafos y oraciones; que consideren que por cada párrafo hay una idea o parte de texto; que comprendan que las oraciones tienen una estructura interna, a la vez que se relacionan con las demás oraciones presentes en el texto (cohesión).

En cuanto a la *comprensión lectora*, se valoró positivamente la presencia de un programa sostenido de este proceso a través de un conjunto de actividades, como el entrenamiento en la jerarquización de la información, la realización de inferencias, entre otras; las tareas orientadas a reflexionar sobre la finalidad y los/as destinatarios/as de los textos, con agrupamientos diversos y de manera individual. Se propuso la inclusión de textos de mayor calidad con respecto a la autoría, a su complejidad, estructura y recursos cohesivos; la inclusión de más literatura (sobre todo narrativa) y de textos diseñados sobre soportes similares a los reales (presencia de los elementos paratextuales propios del

género). Se sugirió el entrenamiento de los/as alumnos/as, mediante prácticas didácticas diversas, en el reconocimiento de los paratextos y de la información que aportan para orientar la interpretación y los objetivos de lectura.

Con respecto a la *formulación de consignas* y a la *diversificación de las actividades*, se propuso una mayor variación de resolución de consignas: completación de espacios en blanco, tachar la respuesta incorrecta, verdadero o falso, reescribir la oración de manera correcta, reescribir modificando el narrador, etc.; una mayor flexibilidad en la formulación para que sea posible que los estudiantes elijan modos, procedimientos, recursos, interlocutores; así como la inclusión de una mayor cantidad de consignas de ejercitación (sintaxis, gramática, ortografía).

Con respecto a los *enfoques transversales*, se observó un trabajo sistemático de enfoques transversales de derecho, inclusión, intercultural, ambiental y el enfoque de igualdad de oportunidades entre mujeres y varones; se vio una progresiva profundidad en las reflexiones y actitudes que supone el tratamiento del enfoque a lo largo de los Cuadernos. Se valoró también positivamente la presencia del enfoque de igualdad de género en el tratamiento de los demás enfoques, y el trabajo del enfoque inclusivo y la empatía de manera consistente y desde páginas que están tratando otro enfoque.

Se observa sistematicidad en la promoción de la *autonomía* a través de la explicitación de las metas perseguidas en cada unidad, en general, y en cada actividad, en particular, así como en la toma de decisiones grupales acerca de cómo organizarse según los roles y las metas propuestos a través de la sección "¿Cómo nos organizaremos en esta unidad?". Se sugiere incluir la sección "¿Cómo aprendimos en esta unidad?" al finalizar cada actividad. La evaluación formativa más tradicional es necesaria para identificar aquellos aspectos del desempeño de cada alumno/a que el/la docente no haya podido notar hasta esta instancia.

5.2 Matemática

Se observó que las competencias específicas del área (23, 24, 25 y 26) se desarrollan con pertinencia y criterio didáctico para la edad, que los contenidos disciplinares se presentan problematizados en situaciones significativas y contextualizadas. Sin embargo, la introducción a ciertos contenidos, tal el caso de las fracciones, no plantea problemas matemáticos ni conflictos cognitivos, sino una conducción de la reiteración.

Se observó una aparición regular y sostenida de consignas orientadas a los *enfoques transversales* y la presencia de contenidos específicos e interdisciplinares que favorecen un planteamiento complejo de la realidad cotidiana y contextos que apelan a la diversidad regional y cultural: nombres, aspectos, costumbres, formas del espacio y la producción.

Se vio que desde las consignas se promueve sistemáticamente el intercambio de ideas para la construcción de conceptos y se apunta a un trabajo con los distintos actores educativos: familias y comunidad. Se sugiere incrementar la cantidad de consignas con diversidad de respuestas y aprovechar más las interacciones, promoviendo comparaciones, discusiones e intercambios.

El trabajo de *diversificación* se observa en estrategias de manejo de la clase que combinan diversos modos de atención (directa, indirecta) y proponen tareas tanto individuales como compartidas y asistidas, contemplando la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. No obstante, la presentación de procedimientos diversos en ocasiones deja afuera estrategias posibles y frecuentes de los/as estudiantes, o queda lejos de la exhaustividad y riqueza en su multiplicidad.

Para el desarrollo de la *autonomía* se promueven múltiples instancias de trabajo autónomo individual y en colaboración. El texto ayuda a la propia organización de tareas, del espacio y los materiales. Consignas, ejemplos y explicaciones colaboran con la comprensión autónoma de las ideas. Se sugiere ampliar la cantidad de propuestas de producción más abiertas, menos dirigidas, como continuidad y profundización de las consignas direccionadas.

5.3 Ciencia y Tecnología

Se observó que las *competencias* específicas del área (20, 21, 22, 28 y 29) se desarrollan con pertinencia y criterio didáctico para la edad. La competencia 22 es la que se percibió con un desarrollo más acotado ("Diseña y construye soluciones tecnológicas para resolver problemas de su entorno"), por lo que se sugiere la inclusión de consignas con el fin de proporcionar orientaciones acerca de la verificación del funcionamiento de la solución tecnológica y para la realización de ajustes, la inclusión de la explicación del procedimiento, el conocimiento científico aplicado y los beneficios de la solución tecnológica, y la evaluación del funcionamiento de la solución tecnológica para proponer mejoras. También se recomienda el abordaje sistemático de la competencia transversal 28 ("Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC") y la consecuente incorporación de propuestas para el desarrollo de las capacidades esperadas. Se recomienda también, en el planteamiento de la competencia transversal 29 ("Gestiona su aprendizaje de manera autónoma"), proporcionar orientaciones, mediante rúbricas de autoevaluación, con el fin de profundizar en orientaciones que apunten a evaluar si las acciones seleccionadas y su planificación son las más pertinentes para alcanzar sus metas de aprendizaje y hacer los ajustes oportunos a sus acciones con el fin de lograr los resultados previstos.

Con respecto a los *enfoques transversales*, se observó la presencia regular del enfoque ambiental en el abordaje de algunas aperturas, actividades de desarrollo y consignas, a través del tratamiento de los valores (“solidaridad planetaria” y “equidad intergeneracional”; “justicia y solidaridad”; “respeto a toda forma de vida”); la presencia del enfoque de derechos en el planteamiento sistemático de la act. 1 de la sección “¿Cómo nos organizaremos en esta unidad?”, donde se propone la redacción de acuerdos de convivencia.

Se destaca, en particular, el valor diálogo y de concertación, así como la actitud: disposición a conversar con otras personas intercambiando ideas o afectos de modo alternativo para construir juntos una postura común; la presencia del enfoque intercultural, en particular, en relación con el valor “respeto por la identidad cultural”, plasmado en la decisión de diseño de presentar aperturas de unidades con imágenes pertinentes, que expresan la identidad cultural y la pertenencia de los/as estudiantes.

Sobre el enfoque ambiental, por su especificidad con el área de Ciencia y Tecnología, se sugiere abordar propuestas relevantes para el desarrollo de actitudes relacionadas con la disposición a evaluar los impactos y costos ambientales de las acciones y actividades cotidianas; abordar los contenidos de cuidado de la salud, hábitos de higiene y alimentación saludable con ejemplos por la positiva, en contextos significativos para el tratamiento de una perspectiva no tanto centrada en la enfermedad, sino más bien en la prevención y, sobre todo, en la promoción de la salud; propiciar la relación de grandes conceptos, por ejemplo, conectando la prevención de la polución ambiental con la promoción de la salud de los órganos de los sentidos en el ser humano.

Se recomienda la inclusión del enfoque de igualdad de género, en particular a través del valor “empatía”. También en relación con este enfoque, se sugiere la reformulación de algunos dibujos en busca de mayor consistencia. Por ejemplo, el que identifica las consignas “En la casa”, por contradecir los valores postulados en este enfoque al reforzar la estigmatización del rol de la mujer en la asignación exclusiva del cuidado doméstico.

El trabajo de *diversificación* se observa en la variación de actividades en las secuencias didácticas, en la presencia de tres instancias de autoevaluación: rúbricas, al finalizar cada actividad de desarrollo, y batería de consignas, al finalizar cada unidad; en la presencia de actividades escolares y extraescolares; y en la presencia de actividades para el trabajo individual, en parejas, en grupos, con el docente, con adultos en familia, con personas de la comunidad. En este sentido, se recomienda visibilizar cierta variedad de actividades, atendiendo a la diversidad tanto de los niveles como de los ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes presentes en la misma aula, e incluir de manera sistemática y planificada una diversidad de fuentes de información, en relación tanto con los tipos textuales como con los soportes y los tipos de imágenes.

Se observó una sistematicidad en la promoción de la autonomía a través de la explicitación de las metas perseguidas en cada unidad, en general, y en cada actividad, en particular; una sistematicidad en la toma de decisiones grupales acerca de cómo organizarse según los roles y las metas propuestos y una sistematicidad en la promoción de la autonomía desde el punto de vista de la metacognición a través de las rúbricas de autoevaluación al finalizar cada actividad de desarrollo. En este aspecto, se recomienda la inclusión de propuestas de coevaluación que propicien la reflexión sobre la proposición de ideas y la aceptación de las propuestas de otros/as, la reflexión sobre la gestión del tiempo, la colaboración, etc.

5.4 Personal Social

Con respecto al trabajo con las *competencias* de esta área (1, 16, 17, 18, 19), se observó que se abordan nociones históricas complejas, como las diversas temporalidades, el uso de cronologías y las sincronías, así como el análisis de diferentes tipos de fuentes de las que deben extraer información. Todos estos recursos permiten la construcción de los propios conocimientos a través de métodos científicos (competencias 17 y 20). Se observó positivamente que se busca desde las consignas que los/as estudiantes analicen causas y consecuencias de determinados acontecimientos y los cambios o permanencias a lo largo del tiempo (competencias 17 y 20). La competencia 16 (“Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común”) atraviesa las diferentes unidades de diversas maneras. Está presente, por ejemplo, cuando los estudiantes deben construir normas de convivencia antes de comenzar a trabajar y distribuyen responsabilidades entre ellos. Se marcan así las “conductas esperables” que favorecerán el aprendizaje de todos/as a través de una convivencia respetuosa y del diálogo. Se observó la presencia de promoción de acciones para cuidar el medioambiente que compromete a todos/as (competencias 16 y 18).

La competencia 29 (“Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”) está presente en todas las unidades a través de la organización del trabajo, el conocimiento de las metas de aprendizaje, las diversas estrategias de autoevaluación y reflexión sobre el aprendizaje propio.

Se observó, asimismo, que, en algunos casos, el planteamiento conceptual es limitado. Por ejemplo, en la unidad 2 titulada “Somos parte de una familia”, no se analiza qué se entiende por familia (competencia 20). Se sugiere profundizar el nivel con el que se abordan ciertas problemáticas o procesos históricos (competencias 17 y 20). Se propone que los niños y niñas indaguen sobre todo lo que pervive o lo que ha cambiado en la actualidad de las costumbres ancestrales. Y se destaca que no existe la posibilidad de evaluación entre pares, ni feedback de parte del docente, así como tampoco de instancias que permitan reflexionar sobre cómo se aprenderá lo que aún no se ha logrado (competencia 29).

Se observó la presencia sostenida de enfoques transversales, como los enfoques de derechos y deberes, responsabilidades compartidas, multicultural y ambiental. Sin embargo, la presencia del enfoque inclusivo o de atención a la diversidad es bastante parcial. Se sugiere, con respecto al enfoque ambiental, incorporar con mayor profundidad problemáticas relacionadas con la salud de la población o con la vulnerabilidad de algunos grupos en función de su situación económica frente a los “desastres naturales”, así como profundizar el eje de la diversidad evitando preguntas que refuercen estereotipos. Se recomienda incluir menciones a cuestiones relacionadas con la igualdad de género y propuestas para la utilización de los entornos virtuales: no hay referencias ni páginas web, ni *links* que remitan a textos, fotografías o videos.

En el trabajo con la *diversificación* se observó que los títulos de cada unidad dan cuenta de la presentación de contenidos en diferentes niveles de complejidad que van de lo personal a lo colectivo; que todas las unidades tienen una misma estructura formada por tres actividades y que cada actividad consta de consignas de trabajo introductorias, de desarrollo y de cierre asociadas por lo general a la autoevaluación a través de rúbricas en el caso de las actividades y de diversas actividades al finalizar cada unidad. Se observaron los diferentes tipos de agrupaciones de trabajo, señalados mediante íconos al lado de las consignas; y también que las actividades pueden resolverse en la escuela, en casa o con personas de la comunidad. Parecen contemplarse diferentes ritmos de aprendizaje (esto se hace visible en las rúbricas). Se sugiere, en este aspecto, presentar fuentes con posturas diversas sobre los hechos más relevantes de la historia del país y visibilizar actividades que atiendan a distintos ritmos de aprendizaje.

Para el desarrollo de la *autonomía* se incluyen explicaciones a los niños y niñas, desde la presentación del Cuaderno, acerca de lo que aprenderán y cómo lo harán. En ese “cómo” se aclara que contarán con el apoyo permanente del/de la profesor/a (este lugar del/de la docente, como guía y acompañante está claramente definido en el manual del docente); también se aclara en la presentación las formas en que podrán trabajar y las responsabilidades que deberán asumir; asimismo, en la apertura de cada unidad, se presenta a los/as estudiantes qué contenidos se abordarán y por qué son importantes, así como indicaciones para la organización del trabajo. Están presentes las instancias de autoevaluación que permiten reajustar las estrategias de aprendizaje en función de la concientización de cuánto se ha aprendido y de las dificultades con las que se hayan encontrado. Se sugiere incluir instancias de evaluación entre pares, ya que eso puede propiciar el intercambio de opiniones y de ideas acerca de cómo facilitar el proceso de aprendizaje de aquellos contenidos aún no alcanzados.

6. REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LAS AULAS A DISTANCIA

El aislamiento obligó a probar modos alternativos a la presencialidad para dar continuidad a la educación. Pero la modalidad remota se encontró con una conectividad inadecuada.

Tres preguntas pueden situar la reflexión, porque aun en la incertidumbre es necesario el esfuerzo de idear estrategias transformadoras que permitan alcanzar los propósitos educativos con los que el Ministerio de Educación y sus agentes se encuentran comprometidos:

- ¿Cómo era la escuela rural previo a la pandemia?
- ¿Cómo es en pandemia?
- ¿Cómo imaginamos que puede ser después de la pandemia?

Estas preguntas nos pueden orientar para saber el tipo de problemáticas que exceden las circunstancias y coyuntura; nos pueden permitir analizar las acciones que emprendimos en este contexto tan particular, muchas de urgencia que pueden resultar oportunidades para profundizar en ellas y, otras, que convendrá abandonar en cuanto las condiciones lo permitan.

Las dos primeras preguntas nos enfrentan a una realidad: la pobreza estructural da cuenta de una inequidad que se expresa en una nula o baja conectividad, en la ausencia de dispositivos o dispositivos de poca capacidad y de prepago, en la nula o poca familiaridad con la tecnología, en la precariedad de las condiciones de vida al interior de los hogares y las familias. Y esto describe la situación de muchas niñas y niños, pero también de muchos docentes.

Sabemos que para abordar la tercera pregunta con cierto optimismo es imprescindible lo siguiente:

- Políticas públicas comprometidas con promover el acceso al mundo digital.
- Formación docente; capacitación orientada al desarrollo personal y profesional con formación digital.
- Renovación curricular y producción de materiales didácticos digitales.

Como se mencionó en la introducción, en este escenario de pandemia tuvimos la oportunidad de observar las estrategias de educación a distancia puestas en funcionamiento con enormes dificultades y dejando en evidencia las desigualdades en el acceso a la educación, pero también mostrando la importancia de los materiales didácticos como mediadores del proceso de aprendizaje. Más allá de la etapa actual de digitalización,

recordemos que los materiales didácticos impresos fueron desde el comienzo esenciales en la modalidad, mediando y orientando el aprendizaje de los estudiantes. En los orígenes, poder concretar el propósito educativo, los contenidos y las estrategias en un medio físico determinado, como el papel, abrió de manera espectacular las posibilidades de intervenir en contextos distantes, como en zonas rurales.

En el comienzo de la educación a distancia se reconocen orígenes democratizadores. Los materiales impresos fueron predominantes en la educación a distancia y en la educación de poblaciones más dispersas. También es necesario señalar que desde la época de los impresos enviados por correo y de los cursos por correspondencia para el aprendizaje de oficios, la educación a distancia se identificó con una educación de menor calidad. La radio y la televisión ampliaron las posibilidades de paquetes instruccionales, pero la interacción fue siempre una preocupación y la educación a distancia, básicamente unidireccional.

¿Cómo pensar la educación a distancia de calidad en el marco actual? Es imposible pensarla por fuera de la fuerte impronta de la educación virtual. Podríamos pensar en una educación mediada por tecnologías que supere la diferenciación entre educación presencial y educación a distancia, o que acerque distancias entre ambientes urbanos y ambientes rurales. Podríamos imaginar que Internet permite acceder a una enorme cantidad de información y, fundamentalmente, posibilita la comunicación, la colaboración, la producción compartida, entre otras enormes posibilidades.

Pero el contexto efectivo de disposición tecnológica hace poco probable que podamos pensar en el corto plazo en materiales ajustados al contexto digital del presente. Porque ese presente es, como señalábamos al comienzo, diferenciado, segmentado, desigual. Durante la pandemia se ha hecho uso fuertemente de la TV, de la radio y de la plataforma web. Estos medios al servicio de darle continuidad a la educación deberían ser pensados como una trama, en su complementariedad, manteniendo los impresos centralidad en ese set o conjunto de recursos.

Si bien hay recursos diversos y accesibles a través de la red que podrían llevarnos a revisar el tipo de materiales impresos requeridos, las condiciones contextuales (falta de dispositivos y de conectividad) nos hacen persistir en la necesidad de seguir produciendo materiales impresos "casi" autosuficientes. Pero esta es una debilidad propia de las condiciones materiales, sociales y culturales de nuestras sociedades latinoamericanas, más que una condición del tipo de materiales que pueden diseñarse para generar aprendizajes poderosos.

De todos modos, o junto con lo anteriormente dicho, pensemos que, al habilitar la circulación de todo tipo de información, la digitalización obliga a pensar en una alfabetización específica, en la que el acceso suponga no solo acceso material sino estrategias habilitantes para la selección de contenidos confiables y la producción mediada por tecnologías.

En ese marco, el diseño, desarrollo y distribución de materiales impresos de autoaprendizaje siguen teniendo un enorme potencial. Son fundamentales. Pensemos que son propuestas concretas para los estudiantes que contienen contenidos relevantes, despliegan secuencias para acceder a ellos y plantean interacciones con los docentes, a los que se acompaña a través de manuales específicamente diseñados para su tarea, armando una unidad de sentido que amplía sus posibilidades de alcance de propósitos. Estos materiales impresos, sobre todo en este contexto de pandemia, deben fortalecer la autonomía de los/as estudiantes, ya que todas las estrategias educativas en conjunto debieran estar orientadas a dicho propósito, lo que “supone que cada estudiante se involucre con facilidad y de manera prolongada en las actividades propuestas; que aplique las orientaciones y culmine las tareas sugeridas, en el entendido de que este proceso le permitirá progresar en el logro de sus competencias. Pero esto tiene un requisito: que haya desarrollado capacidades que le permitan alcanzar procesos de aprendizaje autónomo” (Andrade y Guerrero 2021: 61). Este tipo de trabajo en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje es uno de los aspectos que puede ser focalizado en los materiales impresos (como vimos en el desarrollo de este escrito), lo cual requiere del trabajo de los/as docentes en ese sentido y del acompañamiento familiar.

Lo dicho anteriormente no impide que redoblemos esfuerzos para hacer realidad el mayor acceso al universo digital. La educación a distancia o remota restringida al uso de WhatsApp habla de intencionalidad, pero de muy poca capacidad de sostener los itinerarios de aprendizaje que, desde antes de la pandemia, se veían fuertemente complicados.

Por último, pero no por su poca importancia, es necesario ampliar aún más el trabajo con las familias para el acompañamiento de sus hijos para persistir en la continuidad del vínculo con la escuela, los docentes y la educación.

7. RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

El conjunto de recomendaciones aquí planteadas debe leerse en atención a las dimensiones sugeridas como recorte del análisis. Las propuestas son ejemplos perfectibles que pretenden desplegar una idea en espacio real; es decir, llevar la idea a su espacio de concreción. Su inclusión pretende contribuir a valorar los materiales ya producidos, promover su uso en el aula e inspirar nuevos desarrollos y prácticas.

7.1 Sostener una propuesta diversificada

El enfoque de la diversidad encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas. Este tipo de aulas, constituidas bajo el concepto de "flexibilidad", implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos a aprender requieran. A mayor flexibilidad, mayor capacidad tiene un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad. Diferenciar la enseñanza es actuar de modo que cada alumno/a se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda, en situaciones de aprendizaje productivas para él o ella.

Diversificar no significa diseñar una clase diferente para cada alumno/a. Sin embargo, sí equivale a ofrecer diferentes tareas tomando en consideración algunas de las diversidades, como los tipos de inteligencia, intereses y niveles de pensamiento, las trayectorias escolares, los contextos culturales, entre otras.

Atendiendo a la necesaria diversificación, es preciso ampliar en las actividades de aprendizaje las oportunidades para el trabajo colaborativo y las posibilidades para que alumnos y alumnas tomen decisiones y elijan. Por ejemplo, optar entre varias propuestas de actividades de aprendizaje y, además, programar, organizar, monitorear y evaluar su propia tarea. Es prioritario, también, la inclusión de la mayor cantidad de propuestas flexibles en cuanto a las maneras posibles de estructurar los espacios, los tiempos, los modos de agrupamientos de los alumnos/as, los modos de comunicación y el uso de los recursos, así como la inclusión de propuestas de enseñanza diversas con el fin de ofrecer múltiples oportunidades para un aprendizaje significativo y con sentido.

Tal como hemos ya señalado, las propuestas de actividades se expresan a través de consignas, que son textos instruccionales que las orientan, promueven u obstaculizan. Las consignas tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos/as porque orientan el proceso cognitivo y permiten que desarrollen sus estrategias de aprendizaje. Podríamos indicar que los cuadernos de autoaprendizaje sostienen su estructura en una secuencia explícita de consignas.

Las consignas invitan a realizar un conjunto de actividades que suponen una puesta en juego de diversas destrezas encaminadas al trabajo con contenidos previamente definidos. Su definición explícita, entre otras cosas, el tipo de operación mental que el alumno tendrá que desarrollar para apropiarse de un determinado contenido, las posibles estrategias que podrá emplear, las que se quiere propiciar, el tipo y la cantidad de información necesaria para que el estudiante pueda resolverla, etc. Una buena consigna debe ser clara y específica en lo que requiere que el/la alumno/a piense y realice, tanto como en los procedimientos, recursos y materiales que puede utilizar.

Las consignas que permiten diversificar la enseñanza tienen que definir claramente:

- La tarea que se debe realizar, especificando el o los tipos de producción que los/as estudiantes deben desarrollar.
- La finalidad que se persigue, aclarando el objetivo de la tarea.
- Los procedimientos que se deben utilizar, precisando limitaciones o dando pistas sobre otros usos posibles.
- El tiempo disponible para la realización de la tarea.
- Los recursos y elementos que se deben emplear, y si son obligatorios u opcionales.
- La modalidad individual, colectiva, o si se la deja librada a la elección de los/as alumnos/as.

7.2 Enriquecer la evaluación formativa para promover la autorregulación del aprendizaje

Las actividades de evaluación formativa contribuyen a mejorar los aprendizajes cuando ofrecen información que los/as estudiantes pueden utilizar para evaluarse a sí mismos o a sus pares, y que a partir de ella se generan cambios en sus aprendizajes.

Cuando el/la estudiante asume un papel activo en su propio proceso, trabaja entre pares y recibe evidencias sobre sus aprendizajes, adquiere cada vez mayor capacidad de autorregulación. La autorregulación concierne a la aptitud de los/as alumnos/as para ocuparse de sus procesos cognitivos y motivacionales para aprender. Por este motivo, es fundamental intervenir sistemáticamente mediante la inclusión de rúbricas, protocolos y otras herramientas de autoevaluación y evaluación entre pares, y mediante la explicitación de las expectativas, de los logros esperados y de los objetivos de las tareas, así como de los criterios de evaluación de los aprendizajes. Por último, no hay que perder de vista la importancia de la promoción del clima de confianza, de trabajo e intercambio que se requiere para lograr los aprendizajes.

En cuanto a las actividades que propician la retroalimentación, es necesario incluir marcas que orienten los desempeños y producciones para ser recuperadas en la reflexión

sobre la tarea realizada; señalamientos que favorezcan la identificación de fortalezas y dificultades; y preguntas que estimulen la reflexión metacognitiva, haciendo visibles sus estrategias de aprendizaje.

Las propuestas que se deben integrar en los Cuadernos y que debieran dar origen o asistir a cada docente deben favorecer el diálogo para aclarar y compartir los criterios de evaluación; la provisión de evidencias de aprendizaje; la oportunidad para recibir y ofrecer retroalimentación que ayude a mejorar los aprendizajes; y la participación en procesos cooperativos en los que un/una estudiante le enseña a otro/a lo que sabe “hacer bien”. Se trata de realizarlo sistemáticamente, no de modo incidental. También incluimos la posibilidad de que los/as estudiantes diseñen planes, monitoreen sus procesos, recopilen y orienten sus acciones para lograr sus aprendizajes. En ese sentido, es recomendable que los cuadros de autoevaluación no mantengan una estructura fija y con las mismas preguntas siempre, tal como se observa en la producción actual.

Es central plantearse el desarrollo de habilidades metacognitivas, entendidas como la capacidad de reconocer nuestras fortalezas y aspectos por mejorar. Es nuestra capacidad para planificar estrategias a fin de emprender una tarea, reconocer qué informaciones son necesarias, monitorear nuestros propios pasos, ajustar, reorientar nuestro recorrido y reflexionar acerca de nuestro punto de llegada y nuestro trayecto, habilitando nuevas preguntas y perspectivas.

Sugerimos incluir con este fin, preguntas metacognitivas del tipo:

- ¿Cuál fue tu parte favorita del trabajo? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la parte que menos te gustó del trabajo? ¿Por qué?
- Si pudieras volver a hacer esta tarea, ¿qué harías diferente? ¿Por qué?
- ¿Cómo podrías mostrar lo que comprendiste?
- ¿En qué otras situaciones puedes usar lo que aprendiste?
- ¿A quién podrías recurrir para pedir ayuda?
- ¿Qué has hecho bien? ¿Cómo sabes que lo has hecho bien?

7.3 Desplegar una variedad de recursos gráficos

Un texto claro en una página mal diseñada puede no ser comprendido por el/la lector/a. Por eso, es imprescindible que el diseño de un material didáctico facilite la interpretación de la información presentada, mediando en el proceso de comunicación.

Para que este requisito se cumpla, el diseño debe identificar los diferentes tipos de información y explicitar su estructura; organizar y estructurar la información indicando el recorrido visual a seguir mediante jerarquías de textos, de títulos y subtítulos, de recuadros;

y facilitar el proceso de lectura haciendo visibles y reconocibles los distintos tipos de textos: informativos, literarios, actividades, textos provenientes de otros soportes gráficos, como periódicos, revistas, digitales, redes sociales. Debe, además, tener una coherencia visual y un sentido estético, y mantener un equilibrio entre texto, imágenes y espacios en blanco, acorde a la edad de los destinatarios.

Es imprescindible que un material didáctico incluya una variedad de recursos gráficos e imágenes. Y nuestra propuesta es el enriquecimiento de cada uno de ellos para alcanzar materiales más ricos y potenciadores del aprendizaje:

- Íconos
- Fotografías
- Ilustraciones
- Gráficos
- Infografías
- Obras de arte
- Mapas

Un *ícono* es la representación gráfica de un mensaje en el proceso de la comunicación. Por lo tanto, debe ser una imagen simplificada, sencilla, debe expresar con claridad y de un solo golpe de vista el significado de aquello que representa.

Si el/la receptor/a debe pensar cada vez de qué se trata el ícono, significa que esta representación gráfica no cumple su papel. Un ícono debe ser reconocible para cualquier receptor. Su misión fundamental es ofrecer, sin distraer, una información visual concreta.

Las *fotografías* son portadoras de conocimiento y facilitadoras de la comprensión y el aprendizaje. Son motivadoras para el acceso a la información y deben ser información adicional. Son relevantes en todos los materiales didácticos, pero imprescindibles en los de Ciencias. Aprender a leer una imagen es tan importante como saber leer un texto escrito, por eso es imprescindible incentivar esta capacidad a partir de los materiales didácticos. Una de las estrategias para guiar la lectura y observación de las ilustraciones es la de formular preguntas que ofrezcan al alumno/a la posibilidad de desmenuzar, desarmar, plantear hipótesis, entre otros procesos constructivos.

En un material didáctico impreso, las *ilustraciones* pueden ser variadas: desde las artísticas que acompañan un texto literario y que, en ocasiones, son equivalentes a obras de arte, hasta las hiperrealistas que se usan en los libros de Ciencias o las viñetas pequeñas que acompañan algunos gráficos. Al igual que las fotografías, las ilustraciones deben ser un complemento del

texto, aportar información adicional. Su función, como la de cualquier imagen en un material didáctico, es ser motivadoras, explicativas, informativas, facilitadoras y estéticas.

Los *gráficos* son una herramienta didáctica que suele usarse para presentar una serie de datos mediante una representación visual. Son útiles para ilustrar y presentar información dura de manera más amigable para facilitar su comprensión.

Las *infografías* son representaciones visuales informativas que sirven para aportar contenido sobre diversos temas. En un espacio reducido y en un lenguaje más amigable que el texto escrito, una infografía aporta mucha información de un solo pantallazo, trata un tema con mucho poder de síntesis y con el aditamento de ser visualmente atractiva.

Las *infografías* usan distintas herramientas: textos, imágenes, color, formas, y para cumplir su función, deben ser de fácil lectura (usando un lenguaje directo, conciso y claro) y sencillas de entender por el aporte de lenguaje visual. En los materiales didácticos impresos suelen usarse para mostrar acontecimientos históricos o los pasos de una experiencia científica, para graficar temas de actualidad, etc. La calidad de una infografía depende de la información que contenga y de su comprensión visual. El objetivo de una infografía es mejorar la comprensión de un tema, transformar lo complejo en simple.

Las *obras de arte* incluidas en los materiales gráficos impresos permiten analizar un tema desde otra perspectiva, más sensorial, más visual, más emocional.

Por ejemplo, analizar el *Guernica* de Pablo Picasso permite entender la Guerra Civil Española desde otro punto de vista. Su reproducción ayuda a los alumnos a “mirar” de otra manera, a acercarse al tema desde los sentidos.

Los *mapas* son otra de las herramientas que se usan para transmitir información de manera visual. Se trata de abstracciones, representaciones gráficas que representan un territorio a escala métrica (es decir, más pequeño que el tamaño real), pero conservando las proporciones. En los materiales didácticos impresos la presencia de mapas es imprescindible, en especial en los textos de Ciencias Sociales.

Los tipos de mapas son variados, pero los más usados en los materiales didácticos son los tradicionales mapas geográficos que sirven para delimitar un área y para conocer información detallada sobre ella, para ubicarse en el espacio, para conectar diferentes puntos, para trazar recorridos; los temáticos, que se usan para mostrar gráficamente distintos temas; y los de geoposición, como los que usa Google Earth.

De todo lo dicho, sugerimos:

- Ampliar la calidad de los distintos recursos gráficos identificados, generando mayor calidad estética.
- Cuidar la funcionalidad de cada uno de ellos en pos del enriquecimiento del contenido tratado.
- Preservar la capacidad de cada elemento para contribuir a la calidad de la lectura y la comprensión de los diferentes tipos de textos.

7.4 Incluir proyectos

El aprendizaje y enseñanza por proyectos es una estrategia potente para motivar y desafiar a los/as estudiantes, que favorece aprendizajes significativos y comprometidos y otorga valor al contexto de los/as alumnos/as y de la comunidad. Supone una flexibilización de los tiempos y los espacios escolares y otorga relevancia a los intereses de los/as alumnos/as, quienes toman decisiones acerca de sus planes de trabajo, desarrollando su autonomía. El contexto resulta el escenario central en el que las tareas se despliegan.

Sugerimos incluir en los Cuadernos instancias de trabajo por proyectos, aunque no como único modo de organizar todo el material ni como una estructura rígida de trabajo.

A partir de alguna pregunta dilemática, de un problema expresado en una pregunta o de un conjunto de preguntas, es factible interpelar la realidad y problematizarla. Es de desear que resulte significativa para los/as estudiantes, que se vincule con sus saberes previos, que los mueva a explorar, a buscar conocimiento; que los incite a tomar decisiones, a buscar información, a formularse nuevas preguntas.

Las preguntas, y no las respuestas, son las que están en el centro de la estrategia y las que estimulan que los/as estudiantes se las formulen. En esa exploración son indispensables los conceptos y saberes que están vinculados a diversas disciplinas.

Los proyectos requieren de un planteamiento que involucra disciplinas diversas por el tipo de interrogantes que se generan durante el proceso de indagación y, también, en el de comunicación. Los/as docentes juegan un rol relevante en ambos momentos.

Los/as estudiantes descubren dificultades, delimitan y construyen problemas y buscan la forma de abordarlos, lo que abre las puertas para atender a la diversidad de estudiantes dentro del curso. A su vez, pueden elegir un tratamiento específico, un punto de vista, una perspectiva, de acuerdo con sus intereses.

Si los Cuadernos ofrecen instancias programadas de proyectos, se establecen cronogramas, hipótesis de productos finales, modos de compartirlos y situaciones de evaluación. Pero en paralelo son los/as estudiantes quienes planifican las acciones que van a llevar adelante, definen productos y cómo realizarlos, organizan tiempos, distribuyen tareas. El/la docente puede proponer el trabajo en grupos, donde cada grupo no tiene por qué realizar ni la misma tarea ni pasar por los mismos "pasos". Entendemos que resulta una propuesta valiosa en el contexto de aulas multigrado.

Todo trabajo por proyectos implica la comunicación de los resultados alcanzados. No se trata necesariamente de un producto final tangible, no tiene por qué ser el mismo para todos los/as estudiantes. Comunicar lo que se hizo no consiste simplemente en una presentación para el grupo de pares, o una exposición en clase. Es deseable que se comunique lo realizado a los pares, pero también a otros actores de la comunidad.

Tomar decisiones acerca de lo que se quiere comunicar implica poner en juego procesos metacognitivos. Por eso resulta importante que el/la profesor/a que acompaña el proyecto se centre no solamente en los resultados alcanzados, sino también en el proceso de los/as estudiantes: se necesita acompañarlos/as realizando intervenciones que los/as ayuden a reflexionar sobre las acciones que están llevando adelante.

Al igual que en cualquier situación de enseñanza, en el marco del trabajo por proyectos es relevante evaluar los aprendizajes alcanzados. Por supuesto, el trabajo por proyectos no se centra en aprendizajes acerca de los cuales se requiera solamente la repetición de saberes. Los proyectos promueven la construcción de saberes complejos, habitualmente en torno a más de una disciplina, en la que los/as estudiantes hacen foco en "hacer y pensar". Resulta un desafío anticipar y diseñar situaciones en las que los/as estudiantes puedan dar cuenta de lo aprendido. Queda claro que esto excede a las pruebas de lápiz y papel. Es necesario que los/as profesores/as puedan acordar con sus grupos de estudiantes situaciones en las cuales puedan evaluar lo aprendido y explicitar los criterios que considerarán en los procesos de evaluación.

En este marco, la elaboración de rúbricas y/o listas de cotejo, según sea apropiado, puede resultar valioso, dado que orientan la tarea y constituyen oportunidades para ofrecer retroalimentaciones.

Desde luego, la evaluación del trabajo por proyectos supone más que evaluar conocimientos teóricos. En este sentido, las acciones y productos, las intervenciones realizadas, el trabajo cooperativo que se haya llevado adelante, pueden también ser objeto de análisis crítico, ser evaluados.

Por último, destacamos que el trabajo por proyectos puede transformar cierta “debilidad” de las aulas multigrado en “fortaleza”, ya que la centralidad está puesta en el trabajo en grupos: aprender junto con los otros y de los otros. Esto involucra no solamente a los grupos de estudiantes dentro de las aulas, sino a las posibilidades que los proyectos promuevan para vincularse con otros: la comunidad con la que se relaciona el proyecto que estén llevando adelante.

Así, se propone una cultura de la participación, considerando que participar implica colaborar de manera activa.

PROYECTO

LA HISTORIA DE LOS OBJETOS
¡Entre todos vamos a investigar la historia de algunos objetos
y los vamos a exponer en un museo!

PASITO A PASO

1 Escribimos en papelitos el nombre de los objetos que nos gustaría investigar y los sorteamos.

2 En este paso dibujen el objeto que van a investigar y escriban todo lo que sepan de él.

3 Pensamos qué cosas queremos conocer de cada objeto y hacemos preguntas.

4 Comenzamos a investigar.

5 Hacemos las fichas para el museo.

6 Armamos el museo con los objetos y las fichas e invitamos a otros grados a conocerlo.

Fig. 1: Organización por proyectos.

	PASOS	¿QUÉ HACEMOS?	¿CUÁNDO LO HACEMOS?	¿QUÉ NECESITAMOS PARA HACERLO?	¿LISTO? ✓
1	LISTAMOS Y SORTEAMOS	Hacemos una lista de objetos para investigar y un sorteo para repartirlos.			
2	ESCRIBIMOS	Escribimos todo lo que sabemos sobre el objeto.			
3	NOS PREGUNTAMOS	Elaboramos preguntas sobre todo lo que queremos averiguar. Preparamos la ficha de investigación.			
4	PLANIFICAMOS E INVESTIGAMOS	Diseñamos el plan para investigar los objetos: ¿dónde?, ¿cómo?, ¿cuándo?			
5	ORGANIZAMOS LA INFORMACIÓN	Preparamos la información en forma de fichas que acompañarán a cada objeto en el museo. ¿Cómo serán? ¿Qué vamos a colocar en el museo además de los objetos y fichas?			
6	ARMAMOS E INVITAMOS	Armamos el Museo de los Objetos e invitamos a otros grados a recorrerlo.			

Fig. 2: Organización por proyectos.

PROYECTO. Hacer y recomendar un libro

Además de su función nutricional, la comida está presente en todos los momentos importantes. Sabemos también que hay comidas más saludables que otras. Tenemos comidas que nos gustan y comidas que nos generan rechazo. No todos comemos lo mismo. Por medio de la comida también se conserva la identidad de origen.

Con este proyecto reconocerás cómo la comida es, además de alimento, un importante elemento cultural. Conocerás la forma de comer y cocinar de familias que vienen de diferentes lugares. Aprenderás diferentes palabras relacionadas con el mundo "culinario". Analizarás y escribirás textos instructivos (recetas). Observarás las diferentes partes que componen un libro para poder escribir uno colectivamente, y luego te convertirás en un booktuber.

Hoja de ruta

ESTE SERÁ EL RECORRIDO PARA LLEVAR ADELANTE EL PROYECTO

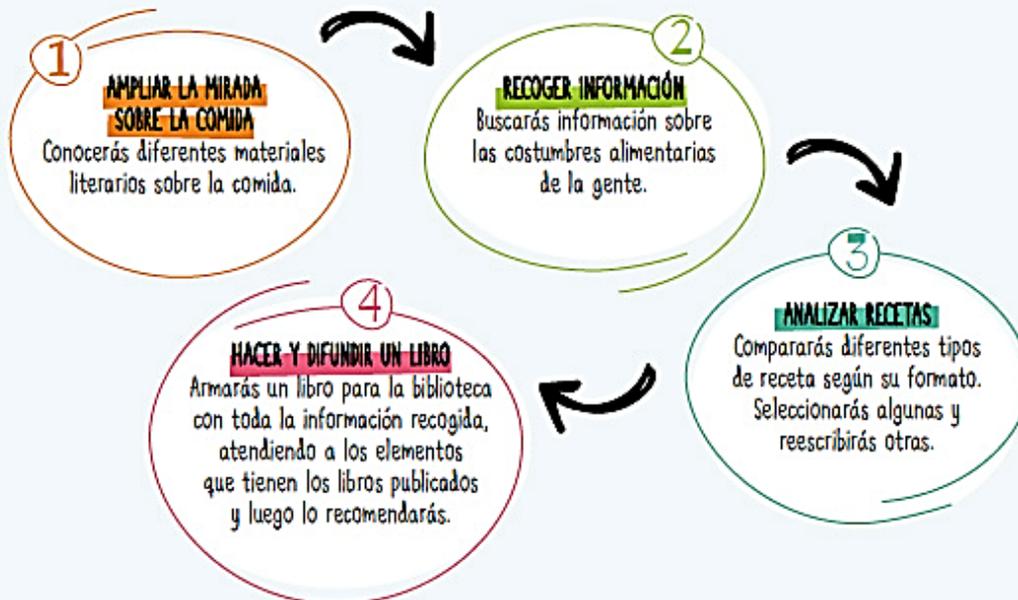


Fig. 3: Organización por proyectos.

PROYECTO

La pandemia en fotos

Debido a la pandemia de Covid-19 que conocimos en el 2020 son muchos los cambios que tuvimos que llevar a cabo: hemos reorganizado totalmente nuestras vidas para protegernos, encontrando diferentes modos de aprender y de relacionarnos con nuestras amigas y amigos e incluso, con nuestra familia.

En este proyecto podrás conocer más sobre qué es una pandemia, y también podrás reflexionar acerca de tus vivencias brindando un testimonio visual de algún aspecto de la realidad o de un momento que documente la manera en la que viviste la pandemia.

En esta propuesta podrás aprender, reflexionar y, finalmente, participar de una muestra de fotografías documentales que representen la manera en la que este grupo de 4to año vivió la pandemia en sus contextos: sus hogares, barrios, ciudades y provincia.

HOJA DE RUTA

Este será el recorrido para llevar adelante el proyecto.

```
graph LR; 1[1 LA MEMORIA EN IMÁGENES] --> 2[2 PERCEPCIONES SOBRE LA PANDEMIA]; 2 --> 3[3 LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN CONFIABLE]; 3 --> 4[4 CÓMO EVALUAR PÁGINAS DE INTERNET]; 4 --> 5[5 LA PANDEMIA EN CONTEXTO]; 5 --> 6[6 TRANSMITIR CON IMÁGENES]; 6 --> 7[7 LA MUESTRA DE FOTOS DOCUMENTALES]; 7 --> 8[8 DIFUNDIR EN LA COMUNIDAD];
```

- 1 LA MEMORIA EN IMÁGENES
- 2 PERCEPCIONES SOBRE LA PANDEMIA
- 3 LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN CONFIABLE
- 4 CÓMO EVALUAR PÁGINAS DE INTERNET
- 5 LA PANDEMIA EN CONTEXTO
- 6 TRANSMITIR CON IMÁGENES
- 7 LA MUESTRA DE FOTOS DOCUMENTALES
- 8 DIFUNDIR EN LA COMUNIDAD

Fig. 4: Organización por proyectos.

7.5 Diseñar actividades con fines específicos

En el currículo nacional se percibe la intención de focalizar el proyecto educativo en la adquisición de competencias complejas que brinden a los/as estudiantes recursos para comprender, autoorganizarse y accionar sobre el mundo. Es decir, adquirir conocimientos, pero consolidándolos en el marco de la experiencia.

Son las experiencias de aprendizaje que se concreten las que posibilitarán el alcance de un aprendizaje significativo y con sentido. Los Cuadernos constituyen un dispositivo nodal de dichas experiencias a través de su planteo de actividades, las que promueven la construcción del conocimiento por parte del sujeto del aprendizaje.

Son las actividades las que permiten dicha construcción, cuya calidad estará relacionada con la calidad de las situaciones experimentadas. Las actividades guían, organizan, motivan, promueven procesos cognitivos complejos, favorecen el intercambio y la colaboración, la regulación del proceso de aprendizaje, entre otros propósitos específicos. Las actividades de aprendizaje suponen experiencias valiosas en la medida en que permiten contrastar los nuevos conocimientos con otros anteriores, promueven la producción y la resolución de problemas, motivan y despiertan la curiosidad y el interés del aprendiz.

Factores como la viabilidad de las mismas, la claridad y precisión de las consignas, la estructuración de la tarea, entre otros, son centrales a la hora de pensar en su alcance. Su grado de dificultad, la relevancia en relación con el contenido y variedad, así como la atención prestada al aula multigrado: diversidad, autonomía, colaboración, autorregulación, flexibilidad, son todos aspectos que definen la calidad de las actividades.

Desde esta perspectiva, se requiere analizar el grado de ajuste en cuanto a la organización de la enseñanza en torno a casos, problemas, proyectos, desafíos, comenzar por preguntas y favorecer que los estudiantes se formulen preguntas auténticas.

Es preciso considerar para la configuración de la situación de enseñanza, que los modos de pensar y las habilidades que se ponen en juego se entranan con las disciplinas que las albergan.

Podemos identificar distintos tipos de actividades: iniciales, de ampliación, de experimentación, de práctica, de ejercitación, entre otras; escolares y extraescolares; de trabajo individual, en parejas, grupos pequeños; con adultos, pares, la comunidad toda. Serán, además, indicadores claves para evaluar la calidad de las actividades:

- La demanda cognitiva que exigen.
- El desarrollo de la autonomía que promueven.
- La incitación a la búsqueda de nueva información.
- Las oportunidades para la reconstrucción conceptual.
- La formulación de preguntas.
- La propuesta de trabajo colaborativo.
- Las orientaciones tendientes a aprender a planificar la tarea.
- La promoción de la argumentación de las ideas.
- La promoción de la toma de decisiones negociada.
- La invitación a realizar proyectos compartidos.

Con afán de explicitar y “mostrar” propuestas de mejoras, profundizaremos en tres tipos de tareas con fines específicos:

- La inclusión de actividades de comprensión lectora.
- La presencia sostenida de rutinas de pensamiento.
- La inclusión de actividades enriquecidas con las TIC.

a) La inclusión de actividades de comprensión lectora

La comprensión de textos es una práctica. No se trata solamente de enseñar a leer, escribir o producir un texto. Se trata, también, de enseñar de modo explícito a comprender un texto. Por otra parte, consideramos que no es un problema exclusivo del área de Comunicación. Afecta a todas las disciplinas y constituye un foco de atención para todos los materiales didácticos impresos.

Leer y escribir son habilidades lingüísticas culturales. Ningún ser humano nace sabiendo leer ni escribir. En otros términos, la capacidad lingüística es una propiedad genética de la especie, no es una habilidad y no es “entrenable”. La comprensión de textos, así como otras conductas en las que la capacidad lingüística interviene, es —por el contrario— una habilidad “entrenable” (mejora con la práctica): hay buenos y malos lectores o buenos y malos comprendedores. (Abusamra, Chimenti y Tiscornia 2021).

Esta es una propuesta concreta de mejora: intervenir sistemáticamente y de manera deliberada con un programa sostenido de comprensión lectora a través de un conjunto de actividades para el entrenamiento en la jerarquización de la información, la realización de inferencias, la profundización en el vocabulario, entre otras habilidades.

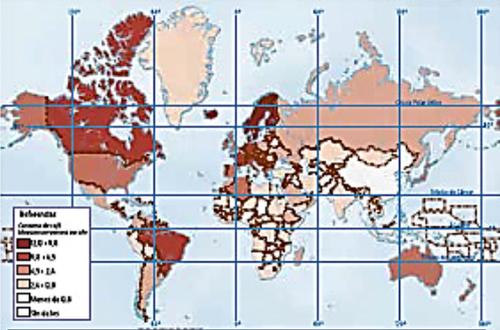
Favorecer la comprensión de textos no solo actúa como propósito para los/as estudiantes en relación con los contenidos disciplinares que tienen que aprender, sino, también y fundamentalmente, para ayudarlos/as a fomentar su autonomía, igualar oportunidades y favorecer el desarrollo de ciudadanos/as críticos/as; competencias relevantes destacadas en el currículo nacional.

Como ya mencionamos, se deberá prestar atención especial a los elementos paratextuales, desde la composición tipográfica, la diagramación, la tapa, el texto de contratapa, la solapa, en el caso de un libro, hasta la manipulación gráfica y tipográfica del texto que permite atraer la atención —y mantenerla— sobre ciertos ítems y ayuda a relacionar las informaciones. La ilustración es otro paratexto que favorece fundamentalmente la representación mental de la situación o el mundo de referencia del texto.

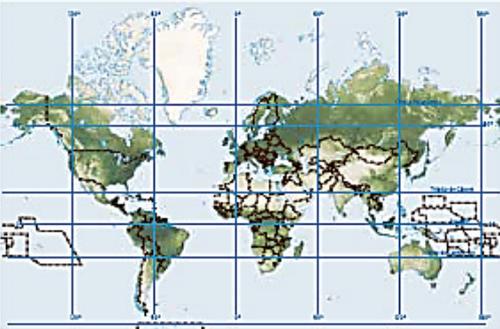
Mapas temáticos

Los mapas temáticos son mapas que representan cualquier fenómeno geográfico de la superficie terrestre. Veamos algunos ejemplos...

¿Qué otros significados puede tener la palabra **fenómeno**?
Búscala en el diccionario, elige uno de los significados de la palabra y úsala en una oración en tu carpeta.



EL MAPA DE CONSUMO DE CAFÉ:
cuánto más oscuro es el tono de marrón, más café se consume en ese país.



MAPA DE VEGETACIÓN:
cuánto más intenso es el color verde, más vegetación se encuentra en ese lugar.

Consumo de café
10-15 kg por año
15-20 kg
20-25 kg
25-30 kg
Más de 30 kg

Fig. 5: Actividades variadas de comprensión lectora.

Ciudades perdidas

Varios siglos después de haber sido levantadas, en las selvas de Guatemala, se descubrieron ruinas de más de 60 ciudades construidas por los mayas. En 1805, el norteamericano John Stephens recorrió la selva y, en su libro de vistas, *Monumentos en Yucatán*, publicado en 1840, fue quien dio a conocer estas ciudades al gran público.

A partir del éxito de su libro, años más tarde, llegaron a la región pintores y más adelante fotógrafos que buscaban obtener imágenes de las "ciudades perdidas", o que estaban supuestamente perdidas, ya que existía conocimiento sobre ellas, pero no estaban habitadas. Uno de esos fotógrafos fue el francés Désiré Charnay, quien publicó las fotos de las ruinas y los relatos de su viaje en un libro que llamó *Un viaje a Yucatán*, en 1863.

¿Qué pasó primero?

- Se descubren ruinas de ciudades.
- Désiré Charnay saca fotos a las ruinas.
- Los mayas crearon más de 60 ciudades.
- John Stephens da a conocer las ciudades con sus libros.

Nuestra identidad

¿Por qué **derechos** está en minúscula en el primer renglón y en mayúscula en el segundo? ¿Las palabras significan lo mismo? ¿Hacen referencia a cosas distintas?

Los niños, las niñas y los adolescentes comparten derechos con los adultos y tienen algunos específicos, como los Derechos del Niño que fueron escritos hace casi 100 años. En Perú, desde 1990, es obligatorio hacer cumplir esos derechos: a la libertad, la alimentación, la salud, la educación, a una vivienda digna, a no trabajar, entre otros.

El Derecho a la Identidad es el derecho de cada uno a ser uno mismo, a saber quién es.

Fig. 6: Actividades variadas de comprensión lectora.

b) La presencia sostenida de rutinas de pensamiento

Promover la comprensión profunda en los/as estudiantes supone desarrollar una cultura del pensamiento que incluye el desarrollo de habilidades, rutinas y lenguaje de pensamiento. Para ello resulta necesario un plan sistemático y deliberado a través de propuestas concretas capaces de contribuir a una mejor comprensión de aquello que se aprende. Ejemplos de esto son la invitación a hacer conexiones entre temas, considerar distintos puntos de vista y perspectivas, promover la generación de preguntas, evaluar argumentos y acciones, entre otras propuestas. Las rutinas de pensamiento contribuyen a construir una comprensión profunda. Entendemos que es provechoso proponer presencia, frecuencia y calidad de este tipo de propuestas.

Se trata, fundamentalmente, de integrar habilidades de pensamiento en la enseñanza de los contenidos curriculares, y hacerlo de manera deliberada y sistemática.

Para obtener información, evaluarla, usarla, para resolver problemas y tomar decisiones, es necesario aprender a pensar. Y para alcanzar ese aprendizaje, es importante que nos lo planteemos como propósito de la enseñanza, que lo hagamos de manera explícita, haciendo de la reflexión una presencia evidente y valorada, dando tiempo para que suceda, ofreciendo oportunidades de poner en palabras y “sacar fuera” eso que se está pensando. Allí está la base, también, de un diálogo que suponga negociación de significados en búsqueda de mejoras en la comprensión y también de contrastación de puntos de vista y argumentos. Pensar y exponer lo que se piensa, por qué y cómo, es un requerimiento clave para el cambio conceptual, para la transformación de preconceptos y prejuicios y, también, para la construcción de consensos y prácticas dialógicas que mejoren la participación y la vida en comunidad.

Las rutinas de pensamiento son secuencias sencillas de razonamiento que ayudan a los/as alumnos/as a aprender a pensar. Son estrategias que organizan la actividad de la clase y pueden presentarse con facilidad a través de los Cuadernos. Elegimos, a modo de ejemplo, la rutina para iniciar un tema llamada: “Veo-Pienso-Me pregunto”

Mostramos actividades iniciales en el área de Ciencia y Tecnología, orientadas a explicitar el pensamiento. Ante las preguntas asociadas a una imagen: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué te preguntas?, se ayuda a los/as estudiantes a ser cuidadosos/as con la observación, a detenerse en la imagen, a trabajar individualmente antes de socializar observaciones e interpretaciones.



Fig. 7: Rutinas de pensamiento.

c) La inclusión de actividades enriquecidas con las TIC

La competencia 28 planteada en el currículo nacional indica lo siguiente: “Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC”, una competencia poco explorada en los cuadernos de autoaprendizaje.

Es propósito de la educación del presente, en diferentes contextos, promover la alfabetización digital, referida al desarrollo del conjunto de competencias y habilidades necesarias para que las personas se puedan integrar plenamente en la cultura digital, incluyendo su participación activa —como productoras y como consumidoras— en el entramado de los medios digitales. En tal dirección se encaminan los esfuerzos por generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las TIC, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.

Integrar a la comunidad educativa en la cultura digital es promover la igualdad de oportunidades y posibilidades, es decir: favorecer la inclusión socioeducativa, otorgando prioridad a los sectores más desfavorecidos.

En contextos rurales, sabemos que las condiciones de infraestructura no permiten el acceso a Internet en el aula. Sin embargo, aunque es una condición que excede el propósito de este informe, seremos insistentes en la necesidad de dicho acceso, que permite dar lugar al currículum emergente, que atiende realmente lo heterogéneo y diverso, permite realizar investigación escolar acudiendo a actualizadas y variadas fuentes de información, posibilita la comunicación asincrónica y sincrónica, permite articular y coordinar el trabajo que se realiza en el aula física y en contextos extraclase, y permite acceder a recursos didácticos digitales, entre otros beneficios.

Cabe aclarar, también, que la existencia y presencia de recursos TIC en las aulas no garantizan la calidad ni la innovación didáctica. La expresión “tecnologías de la información y la comunicación” (TIC) refiere a formas de tecnología que se usan para transmitir, almacenar, crear, exhibir, compartir o intercambiar información por medios electrónicos. Esta definición amplia incluye tecnologías como radio, televisión, video, DVD, teléfono (líneas fijas y móviles), sistemas satelitales, computadoras y hardware y software en red, como así también el equipamiento y los servicios asociados con estas tecnologías, como por ejemplo correo electrónico, blogs, conferencias web, etc.

Las TIC pueden usarse como herramientas que apoyan, guían y extienden nuestros procesos de pensamiento y nuestras formas de representación del conocimiento, formas para comunicar lo que conocemos. Por otra parte, contribuyen a incrementar la motivación de los/as alumnos/as debido al acercamiento entre aprendizajes escolares, extraescolares e informales. También permiten conectar a docentes e instituciones que poseen metas e intereses comunes en tiempos flexibles y desde cualquier lugar.

Somos conscientes de que plantear propuestas con tecnologías requiere no solo contar con herramientas y recursos sino, también, con docentes que dispongan de cierta fluidez tecnológica; es decir, de habilidades para el manejo de los dispositivos, comprensión de conceptos y principios básicos, capacidad para crear con tecnologías, entre otras. Y lo que es central, comprensión de cómo cambian la enseñanza y el aprendizaje al incluir tecnología.

Sin embargo, nos resulta pertinente plantear algunas intervenciones como:

- Proponer actividades orientadas a la búsqueda de información, junto con la elaboración de criterios que permitan distinguir información relevante de aquella que es errónea, falsa, tergiversada.
- Sugerir enlaces de calidad que favorezcan el acceso a mayor cantidad y variedad de fuentes de información, elaboradas desde diferentes perspectivas, en diferentes épocas y lugares y con intenciones disímiles.

- Incluir consignas que orienten la creación de producciones sencillas: podcasts, animaciones, escritura de blogs, entre otras prácticas, desarrollando competencias comunicativas y expresivas mediante textos, imágenes fijas, videos y sonidos.
- Desarrollar proyectos colaborativos promoviendo la comunicación entre instituciones educativas y docentes, entre alumnos y alumnas entre sí y con sus docentes, con las familias.

El gráfico muestra una página de actividades con un fondo amarillo claro y decoraciones como gafas, plumas y estrellas. El título principal es 'PLANIFICAMOS E INVESTIGAMOS' con un icono de un lápiz. El contenido incluye:

- PLANIFICAMOS E INVESTIGAMOS**
Pueden investigar de distintas maneras:
 - **Ir** la biblioteca.
 - **Buscar** en internet.
 - **Preguntar** a otras personas.
- Si vas a investigar en internet, es importante que sigas estos consejos.
- Un ícono de navegador con el texto: **Usá más de una página web para encontrar variedad de información.**
- Un ícono de navegador con el texto: **Pensá** muy bien la pregunta o las palabras que tenés que escribir para encontrar lo que realmente estás buscando. Por ejemplo: si escribís "espejo" es muy probable que te traiga ofertas de espejos, cuentos con espejos, dibujos de espejos... pero si escribís "historia del espejo", seguramente te traerá la información que necesitás.
- Un ícono de navegador con el texto: **Tené en cuenta** que no siempre lo primero que aparece contiene la mejor información, conviene observar quién es el autor de la página que estás leyendo y leer distintas fuentes para ver si la información se repite.
- Un ícono de navegador con el texto: Es importante ver el dominio de la página: .gov, .edu, .org suelen ser más confiables. También hay que tener en cuenta la actualidad de la publicación.
- Un ícono de conversación con el texto: **Conversen** entre todos para pensar más recomendaciones que les permitan encontrar información en la que puedan confiar.
- Un ícono de un círculo con el texto: **Nunca** des datos personales en internet.

Fig. 8: Actividades TIC.

8. A MODO DE CIERRE: EL VALOR DE EVALUAR LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

La evaluación siempre es una oportunidad para analizar, revisar, compartir, mejorar, persistir... Al analizar, evaluar o seleccionar los materiales didácticos, numerosos autores/as y docentes utilizan como principal criterio el soporte en el cual están diseñados y desarrollados: el impreso, el audio, el video, etc. Este criterio suele prevalecer en tiempo de convergencia digital; pero, aun cuando se consideren los materiales de manera descontextualizada, desde una perspectiva pedagógica esta no debería ser su característica definitoria.

Los materiales son siempre componentes centrales de la enseñanza, ofrecen contenidos y experiencias de conocimiento, son vehículos de expresión de propósitos y referentes a la hora de su concreción. Es importante analizar cómo se diseñan y desarrollan, a la par de comprender las repercusiones que tiene su uso. Y la evaluación es imprescindible para la mejora de la educación, en la medida de que se los interpela como recursos articuladores de la práctica docente.

Conviene no perder de vista la intencionalidad de quienes elaboran los materiales didácticos, la enorme inversión del proyecto y los recursos que implican. Junto con esto, tener una mirada atenta para contrastar con lo que sucede en la práctica en el uso de los materiales, tanto por parte de los/as docentes como de los/as estudiantes. Y, finalmente, realizar una evaluación de uso en diversos contextos, que ofrezca información relevante acerca de cuánto el material didáctico dinamiza el aprendizaje y de qué modo, la enseñanza.

Evaluar los materiales didácticos favorece la innovación educativa en la medida en que nos permite reflexionar sobre los enfoques pedagógicos, las estrategias didácticas, la complementariedad entre materiales, los nuevos modos de interacción, colaboración, evaluación. Se trata de un proceso de indagación que prioriza la construcción de ideas capaces de ofrecer alternativas a las situaciones problemáticas de los contextos y las prácticas de la enseñanza. Porque, en la evaluación, la mirada debe estar siempre más puesta en el proceso que en el producto.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, Valeria (2018). Cuadernos de apoyo didáctico: Lectores del siglo XXI. Buenos Aires: Santillana.
- Abusamra, Valeria, Ángeles Chimenti y Sol Tiscornia (2021). La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos. Buenos Aires: Tilde Editora.
- Alvarado, Maite (2009). Paratexto. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado, Maite y Alicia Yeannoteguy (2013). La escritura y sus formas discursivas. Buenos Aires: Eudeba.
- Ames, Patricia (2013). "Educación, desarrollo y desigualdad". En Revesz, Bruno (ed.), Miradas cruzadas: políticas públicas y desarrollo regional en el Perú. Lima: IEP – CIPCA.
- Andrade, Patricia y Luis Guerrero (2021). Aprendo en Casa: balance y recomendaciones. Lima: Proyecto CREER/GRADE.
- Anijovich, Rebeca (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Graciela Cappelletti (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Graciela Cappelletti (2019). El sentido de la escuela secundaria. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Alicia (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Quehacer Educativo, Montevideo (Uruguay), año XIV, núm. 68, 6-12.
- Cartoceti, Rebeca et ál. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. Interdisciplinaria, 33(1), 111-128.
- Dosio, Patricia (2011). Mundos de papel: el diseño de los libros de texto escolares. Reflexión académica en Diseño y Comunicación XVI. Universidad de Palermo.
- Espinoza, Ana, Adriana Casamajor y Egle Pitton (2009). Enseñar a leer textos de ciencias. Buenos Aires: Paidós.

Ferrer, Eulalio (2000). Los lenguajes del color. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, Howard (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Buenos Aires: Paidós.

Gorriz, Pilar (2015). El diseño gráfico en los libros de texto, un campo para la investigación. *Gráfica*, 5(9), 61-66. Recuperado de: <https://revistes.uab.cat/grafica/article/view/v5-n9-gorriz/69-pdf-es>

Hall, Beatriz y Marta Marín (2011). "El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva". En García Negroni, María Marta (coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Harasic, Ximena (2009). Diseño gráfico y libros de texto. Un modelo conceptual del libro en la sala de clases. Recuperado de: https://sociocognitiva.files.wordpress.com/2009/11/documento-7_diseno-grafico-y-libros-de-texto.pdf

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Llanos, Fernando y Jessica Tapia (2021). *Prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado: hallazgos y recomendaciones para la formación docente*. Lima: Proyecto CREER/ GRADE.

Manghi, Dominique (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, núm. 22.

Minedu – Ministerio de Educación del Perú (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Minedu. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>

Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2016b). *Mi cuaderno de autoaprendizaje*. Lima: Minedu. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6824>

Minedu, Ministerio de Educación del Perú (2016c). *Manual del docente para el uso de los cuadernos de autoaprendizaje*. Lima: Minedu. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6824>

Miranda, Liliana (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Lima: Proyecto CREER/GRADE.

Pampillo, Gloria (1999). Permítame contarle una historia. Buenos Aires: Eudeba.

Perrenoud, Philippe (2000). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?
Revista de Docencia Universitaria, núm. II, Universidad de Ginebra.

Richhart, Ron, Mark Church y Karin Morrison (2014). Hacer visible el pensamiento. Buenos Aires: Paidós.

Tosi, Carolina (2018). Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula. Buenos Aires: Paidós.

10. ANEXO: INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

A modo de síntesis de todo lo expuesto, presentamos el modelo de instrumento que utilizamos para la evaluación de los cuadernos de autoaprendizaje y los manuales para el docente. En todos los casos, el análisis incluyó tanto las valoraciones positivas como los aspectos que se deben mejorar en cada eje.

CUADRO 1: ANÁLISIS DE MAQUETA. Estructura base

	VALORACIONES POSITIVAS	ASPECTOS A MEJORAR
Aperturas		
Páginas Tipos		
Secciones fijas		
Página de cierre		

CUADRO 2: LOS MATERIALES Y EL CURRÍCULO NACIONAL

	VALORACIONES POSITIVAS	ASPECTOS A MEJORAR
Las competencias		
Los enfoques transversales		
La diversidad		
La autonomía		

CUADRO 3: LAS ACTIVIDADES

	VALORACIONES POSITIVAS	ASPECTOS A MEJORAR
Formulación de consignas		
Diversificación		
Procesos cognitivos implicados		
El perfil de egreso		
Los enfoques transversales		
La gestión del aprendizaje		
La colaboración con otros		
La autoregulación del aprendizaje y la evaluación		

CUADRO 4: ALFABETIZACIÓN

	VALORACIONES POSITIVAS	ASPECTOS A MEJORAR
Lecturas, escritura y oralidad como prácticas sociales		
La reflexión sobre la lengua		
La comprensión lectora		

CUADRO 5: DISEÑO GRÁFICO

	VALORACIONES POSITIVAS	ASPECTOS A MEJORAR
La r�eticula		
Diseño		
Diagramación		
Elección tipográfica		
Imágenes		

CUADRO 6: RECURSOS GRÁFICOS

	VALORACIONES POSITIVAS	ASPECTOS A MEJORAR
Íconos		
Fotografías		
Ilustraciones		
Gráficos		
Infografías		
Obras de arte		
Mapas		

CUADRO 7: MANUAL PARA EL DOCENTE

	VALORACIONES POSITIVAS	ASPECTOS A MEJORAR
Acompañamiento al docente y grado de autonomía para la toma de decisiones		
Actualización disciplinar		
Orientaciones en relación con		
los temas transversales		
el trabajo en aulas heterogéneas		
la evaluación y la retroalimentación		
el trabajo con las familias		
la diversificación		
el trabajo con TIC's		