

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
INSTITUTO DE INVESTIGACION
PARA EL MEJORAMIENTO DE LA
EDUCACION COSTARRICENSE
(IIMEC)

PROYECTO UNESCO/
ALEMANIA 507/RLA/11
"ELABORACION DE TEXTOS Y
MATERIALES DE LECTURA PARA
LA EDUCACION BASICA EN EL
ISTMO CENTROAMERICANO"

INFORME FINAL

ESTUDIO SOBRE LA SITUACION Y
PERSPECTIVAS DE LA ELABORACION DE LIBROS DE TEXTO
PARA LA EDUCACION BASICA DE COSTA RICA

1993

INVESTIGADORAS:

LIC. MARTA ROJAS P.
LIC. ISABEL DUCCA D.
LIC. AMALIA VARGAS R.

PRESENTACION

El Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (I.I.M.E.C.), muy complacido, entrega a la comunidad costarricense el informe final de **"ESTUDIO SOBRE LA SITUACION Y PERSPECTIVAS DE LIBROS DE TEXTO PARA LA EDUCACION BASICA DE COSTA RICA."**

En colaboración con el **Proyecto U.N.E.S.C.O./Alemania 507/RLA/**, **"Elaboración de Textos y Materiales de Lectura para la Educación Básica en el Istmo Centroamericano"**, un equipo de investigadores del I.I.M.E.C, con dedicación y entusiasmo realizó el análisis de tres aspectos fundamentales de los libros de texto, a saber: el grado de desarrollo alcanzado en el país, en relación con las etapas aplicadas en la producción de los textos; las características curriculares que se manifiestan en los textos producidos y usados en el país, y la utilización que se les da en aulas escolares.

Una de las conclusiones de carácter general de las investigadoras del presente estudio, se refiere a la falta de congruencia entre los fundamentos teórico-prácticos de los libros de

texto que se emplean y se han empleado en el sistema educativo costarricense, el enfoque curricular que promueven las políticas curriculares y los programas de estudio, y el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula.

Esta conclusión, que también se aplica al desarrollo curricular del sistema educativo, según resultados de investigaciones previas, deben de tomarla muy en cuenta las autoridades de este campo, para lograr el mejoramiento de la calidad del libro de texto.

En este sentido, los resultados indican que es necesario que el autor, o los autores tengan claridad sobre el enfoque curricular del libro de texto y su relación con el sustento teórico del enfoque del programa de estudios, al cual el libro servirá de apoyo. ¿Es el libro de texto un elemento dinamizador del aprendizaje, que promueve la reflexión, la creatividad el espíritu crítico en el niño o es un instrumento reproductor de conocimientos, en algunas oportunidades obsoletos, por su falta de actualización o pertinencia al contexto local y mundial en que el niño se desarrolla?.

El para qué del libro de texto, no sólo deben de tenerlo claro los maestros sino también los padres, de quienes se espera que participen activamente en el aprendizaje de sus hijos. De ahí la importancia, según las investigadoras del estudio, de que se capacite a ambas poblaciones sobre su fundamento teórico y su uso

en el aprendizaje.

Finalmente, a quienes tienen la misión de elaborar libros de texto, las autoras recomiendan que, cualquiera sea el énfasis del enfoque curricular que se emplee en él, no deben olvidar, el uso de los aspectos lúdicos, creativos y reflexivos, inherentes a la naturaleza del niño, de manera que el libro de texto se convierta en un facilitador ameno del aprendizaje, que estimule la autonomía intelectual del niño.

Dra. Natalia Campos Saborío
Directora
Instituto de Investigación para el
Mejoramiento de la Educación Costarricense
(I.I.M.E.C.)

**ESTUDIO SOBRE LA SITUACION Y PERSPECTIVAS
DE LA ELABORACION DE LIBROS DE TEXTO
PARA LA EDUCACION BASICA DE COSTA RICA**

CAPITULO I

INTRODUCCION

1. JUSTIFICACION

Alrededor de la crisis de la educación costarricense se vienen escuchando, desde hace varios años, voces de alarma expresadas en investigaciones que señalan bajos rendimientos académicos de los alumnos, procesos de aprendizaje que no conducen a la construcción del significado y un manejo de aula ineficiente.

Las investigaciones educativas realizadas en el IIMEC no se han contentado con describir el problema, sino que, en un esfuerzo conjunto con el Ministerio de Educación Pública, otras universidades del país y organismos internacionales (CIID, de Canadá, por ejemplo), en muchos casos, han derivado cursos de capacitación, discusiones nacionales y políticas que tienden a mejorar esta situación.

En el camino de reconocer esta realidad, se ha podido observar un uso ineficiente del libro de texto en el aula, pues se restringe a la mera copia de los contenidos y las actividades del texto, en dinámicas ausentes de la creatividad y la reflexión por

parte del niño. La mayoría de las veces, el libro de texto sustituye el programa y casi nunca es enriquecido con otros materiales o experiencias, (García, Nidia y otros, 1993) y, además se determinan limitaciones en las concepciones curriculares que los sustentan (Ducca, Isabel y Rojas, Marta, 1993).

No obstante que se han detectado algunas dificultades o deficiencias en los libros de texto, no se ha focalizado, en estas investigaciones, el problema particular del libro de texto.

Por esta razón y porque se reconoce en el libro de texto un gran apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que muchas veces es determinante de lo que sucede en el aula y aprenden los niños, el IIMEC acogió la propuesta de la UNESCO, para realizar la investigación "Estudio y perspectivas de la elaboración de textos y materiales de lectura para el primer y segundo ciclo de la Educación General Básica de Costa Rica".

Esta investigación se llevó a cabo en el marco del Proyecto UNESCO/Alemania, 507/RLA/11 "Elaboración de textos y materiales de lectura para la Educación Básica en el istmo centroamericano".

La investigación propuesta corresponde a un objetivo de ese proyecto regional, que a la letra dice:

"Al término del proyecto se habrá desarrollado, en cada uno de los países de la subregión, capacidades para la

planificación, la elaboración, la producción y la distribución de libros de texto y materiales de lectura y promoción de la lectura. Asimismo, se habrá contribuido en la formulación de proyectos nacionales en dichos campos."

De este estudio se derivará una serie de información necesaria para la toma de decisiones y para la elaboración de diseños que favorezcan el desarrollo de esas decisiones, por parte de la UNESCO o el Ministerio de Educación Pública del país.

El propósito es contar con análisis y estudios que contribuyan a la formulación de políticas y estrategias nacionales para la elaboración de textos y materiales de lectura para la educación básica, con miras a su incorporación en la política educativa global.

En Costa Rica se ha conceptualizado la educación como eje fundamental del desarrollo democrático, de su evolución científica y tecnológica y de su desarrollo económico. En su esfuerzo por mejorar, el país ha replanteado el currículum de su educación general básica.

En estas propuestas de cambio o reformas educativas, el libro de texto como agente dinamizador del currículum, no es ajeno, pues un buen libro de texto y otros materiales de lectura deben ser, en consecuencia, auxiliares imprescindibles para que el

educador obtenga los mejores logros de su acción pedagógica.

Como componente del proceso de enseñanza aprendizaje, el libro de texto y demás materiales de lectura deben reunir ciertos estándares y para ello es necesario que las decisiones que se tomen sobre el particular se fundamenten en estudios objetivos y profundos.

El estudio sobre la situación y perspectivas de la elaboración de textos para el primer y segundo ciclos de la Educación General Básica que realizó el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (I.I.M.E.C.), con el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su representación para Centro América y Panamá, UNESCO/CAP, pretendió generar conocimientos que aporten significado y objetividad para esas decisiones.

2. ANTECEDENTES

Antes de 1968 los libros de texto eran elaborados por escritores independientes que sometían sus obras al análisis del Consejo Superior de Educación, a fin de que fueran avaladas y se recomendara su uso en las escuelas y colegios del país. Entre los textos que más se usaron antes de 1968 están:

- **Silabario Castellano**, de Porfirio Brenes Castro.

- **Paco y Lola**, de Emma Gamboa.
- **Madre América**, de Adela Ferreto de Sáenz y Carlos Luis Sáenz.

Entre 1968 y 1978 se llevó a cabo el Programa ODECA-ROCAP (Organización de Estados de Centro América y Panamá) mediante el cual se dotó de libros de texto a las escuelas públicas de los países del área. Estos textos incluían las guías correspondientes para uso del docente; pero no eran específicos para el país.

Durante 1985 se inició un nuevo programa de elaboración de libros de texto. Este tuvo el financiamiento de la Agencia Internacional para el Desarrollo de Estados Unidos (A.I.D.).

El producto derivado de este proyecto fue la serie de libros de texto "Hacia la luz" para las asignaturas de Español, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias, con sus correspondientes guías para el maestro, para cada año del primer y segundo ciclo de la Educación General Básica. El planeamiento y elaboración de estos libros estuvo a cargo de equipos del país, contratados por el Ministerio de Educación Pública. Durante los dos primeros años de existencia del programa se distribuyeron, aproximadamente, dos millones de libros en todas las escuelas del país.

A la par de estos esfuerzos gubernamentales continúa la ela-

boración de libros de texto en manos privadas.

Para la década de los noventa se llevaron a cabo una serie de eventos: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, marzo 1990); la Cumbre Mundial sobre la Infancia (New York, setiembre 1990); la Declaración de los Presidentes de Centroamérica en Antigua (Junio 1990); la Cumbre de Presidentes en Puntarenas (Diciembre 1990); la Reunión Conjunta de los Ministros de Educación y Salud de los Países Centroamericanos (Octubre 1990); la Reunión Extraordinaria de Ministros de Educación y de Cultura de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana de Tegucigalpa (7-8 Diciembre 1990) y el Compromiso de Tegucigalpa, emanado de la XI Cumbre de los Presidentes Centroamericanos (12-13 Diciembre 1991).

En todos esos eventos, de los que el país formó parte, se observa una manifestación explícita en favor del desarrollo de la educación, la salud y la sociedad como un todo. En este marco, el Ministerio de Educación replantea el currículum de la educación del país y surge una nueva propuesta de elaboración de libros de texto que apoyen este cambio.

En síntesis, en Costa Rica ha habido una manifiesta preocupación por el cambio de programas y por dotar al país de libros de texto, que apoyen esos cambios.

Es necesario que programas y libros de texto se planifiquen dentro de los más estrictos preceptos científicos y de coordinación horizontal y vertical. Este rigor operativo y conceptual se logra cuando los planificadores y autores de libros de texto han comprendido con precisión la conceptualización y los alcances educativos de la obra que emprenden.

Debido a que el país no cuenta con una investigación que ayude en la toma de decisiones sobre el particular, este proyecto se propuso aportar criterios que llenen este vacío.

3. PROBLEMA POR INVESTIGAR

¿Cuál es la situación y las perspectivas de la elaboración de libros de textos para el primer y segundo ciclo de la Educación General Básica en Costa Rica?

Este problema se desglosó en las siguientes preguntas de investigación:

- 3.1. ¿Cuál es el grado de desarrollo alcanzado en Costa Rica en relación con las etapas de planificación, elaboración, producción y distribución de libros de texto y otros materiales de lectura? (Caracterización del proceso)

- 3.2. ¿Cuáles son las características de los componentes curriculares que se manifiestan en los libros de textos y de otros materiales de lectura del país? (Caracterización del producto curricular: libros).
- 3.3. ¿Cuál es el uso que se le da en las aulas escolares al libro de texto? (Caracterización del uso).
- 3.4. ¿Cuáles son las características y los componentes necesarios de los libros de texto para la profundización en la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de la autonomía intelectual de los alumnos? (Caracterización del debe ser).

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivos generales

- a. Determinar el grado de desarrollo de las etapas de planificación, elaboración, producción y distribución de los libros de texto del país.
- b. Caracterizar los componentes curriculares que se manifiestan en los libros de texto del país.
- c. Determinar una caracterización general sobre el uso de los libros de texto en las aulas costarricenses, con la participación de docentes, alumnos y padres

de familia.

- d. Generar, a partir del conocimiento adquirido, aquellos lineamientos curriculares que se requieren en los libros de texto y otros materiales de lectura, para profundizar en la calidad de los aprendizajes y en el desarrollo de la autonomía intelectual de los alumnos.

4.2 Objetivos específicos

- a. Analizar los criterios que han sustentado los diferentes proyectos de elaboración de textos en Costa Rica, en aquellos libros que estén en uso en el año 1992.
 - a.1 Identificar los libros de textos avalados por el Consejo Superior de Educación y los criterios que sustentan el aval.
 - a.2 Investigar los criterios políticos y curriculares, utilizados en diversos momentos históricos del país para el cambio y la elaboración - en cada una de sus etapas - de libros de texto.

- a.3 Confrontar, en cada caso, los criterios utilizados con su concreción en el producto (libro de texto de cada proyecto).

- b. Analizar los libros de texto - resultado de diversos proyectos de elaboración - del país.
 - b.1. Identificar el enfoque curricular manifiesto en cada texto.
 - b.1.1. Identificar las concepciones antropológicas, epistemológicas, psicológicas, histórica y filosófica que subyace en los libros de texto.
 - b.1.2. Analizar el enfoque comunicativo implícito y el componente lingüístico de los libros de texto.
 - b.2. Determinar los niveles de relación del texto con el contexto costarricense.

- c. Analizar algunas prácticas escolares en relación con el uso de libros de texto.
 - c.1 Caracterizar grupos escolares en relación con

el uso del libro de texto.

c.2 Determinar opiniones de niños, padres y maestros en relación con los libros de texto y su uso.

d. Determinar lineamientos curriculares para el mejoramiento de los libros de texto.

d.1 Determinar los criterios de elaboración que favorezcan aprendizajes de calidad (reflexión, creatividad y autonomía).

d.2 Proponer lineamientos generales respecto a las concepciones curriculares necesarias para los textos que pretenden formar a los seres humanos del siglo XXI.

d.3 Dilucidar las diferencias etno y sociolingüísticas que los textos ofrezcan, en concordancia con las regiones del país.

Para lograr este objetivo, el estudio se concretó en la producción de los textos, los textos mismos y su uso. Se analizaron 24 textos utilizados en el país del primero y segundo ciclo de la Educación General Básica, correspondientes a las asignaturas Español, Estudios Sociales, Matemática y Ciencias, publicados en

el país y usados actualmente (hasta el año 1992). Solo se trabajó con los textos utilizados en la primaria diurna, por lo cual quedaron al margen aquellos de escuelas nocturnas, para adultos, educación a distancia y educación especial.

CAPITULO II

ALGUNAS INVESTIGACIONES DEL PAIS RELACIONADAS CON EL TEMA

1. Ovares Ramírez, Flora. **Educación como integración ideológica. Lectura crítica de los textos de ODECA-ROCAP.** San José: Editorial Territorio, 1977.

Flora Ovares propone un análisis de la ideología que propagan los textos de Lectura y Estudios Sociales del Programa ODECA-ROCAP.

Ovares se plantea dos interrogantes:

- ¿Qué visión de la realidad proponen los textos?
- ¿Qué función cumplen en relación con la sociedad costarricense actual?

Como hipótesis considera:

"que los textos estudiados transmiten la ideología de la clase dominante de nuestra sociedad, la visión del mundo de esta clase. Su función sería, fundamentalmente, reforzar la reproducción de las relaciones sociales capitalistas, y más específicamente, aquellas relaciones sociales generadas por la aparición del Mercado Común Centroamericano". (Ovares,

1977: 19).

El estudio se circunscribió a seis temas de análisis: la familia, la escuela, la propiedad, el trabajo, la sociedad y la historia.

Entre las conclusiones más importantes se destacan las siguientes:

- Las estructuras históricas, económicas y sociales responden a esquemas míticos, maniqueístas y ahistóricos, cuyos elementos relevantes son:
 - ausencia del proceso de transformación en el origen de las riquezas y aparición de éstas como premio o casualidad
 - ausencia del proletariado
 - ocio y aventura como estado cotidiano entre los hombres
 - importancia de lo anecdótico y lo accesorio en la explicación de los hechos históricos
 - importancia de la experiencia individual

- Los textos omiten sistemáticamente las referencias a los propietarios de los medios de producción que puedan traslucir algún tipo de conflicto.
- Se insiste en el fraccionamiento de la sociedad, la atomización de los procesos, lo que impide ver el mundo como una compleja totalidad.
- Los productos ideológicos en estudio, corresponden a una determinada concepción del mundo. Como sistemas signícos, sirven para estructurar la situación de interacción social existente y modelan la conducta de acuerdo con los intereses de la clase dominante y del polo imperialista.
- La investigadora propone conformar grupos interdisciplinarios con el fin de analizar la realidad educativa y de elaborar una serie de textos que se basan en el conocimiento de la sociedad y que muestren las causas reales de la enajenación.

2. Padilla Sánchez, Virginia y Vásquez L., Elbia. **Evaluación del contenido de Matemática y Lenguaje de los libros de textos de la Serie "Hacia la Luz"**. San José: CEMIE, 1986.

Virginia Padilla analiza los libros de Matemática de la Serie: "Hacia la Luz" del I Ciclo y señala las siguientes conclusiones:

- Presentan errores de concepto; temas aislados; ilustraciones confusas.
- Aplican, generalmente, una metodología pasiva, que conduce al niño a aceptar resultados sin haberlos comprobado.
- Introducen conceptos sin establecer previamente, las bases psicológicas y matemáticas necesarias.
- Incumplen con los objetivos derivados del marco conceptual de los libros de texto en sus dimensiones filosófica, epistemológica, psicológica y social.

Así como tampoco cumplen con el objetivo de provocar un cambio positivo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática en Costa Rica.

Elbia Miriam Vásquez efectúa un análisis de los libros de lenguaje de la Serie: "**Hacia la Luz**" del I Ciclo.

Comenta los marcos conceptuales que estructuran la Serie, la

Guía didáctica y el libro para el alumno, a partir de consideraciones epistemológicas, lingüísticas, psicológicas y pedagógicas.

Muestra además, una serie de relaciones entre los objetivos, los contenidos y las actividades consignadas en la Guía didáctica y el libro para el alumno.

Entre las conclusiones más importantes a que llegó esta investigadora se encuentran las siguientes:

- Debilidad teórica en los fundamentos epistemológicos, filosóficos, sociales, psicológicos y pedagógicos (eclecticismo acrítico y contradictorio).
- Incongruencia con los referenciales de realidad.
- Propuesta pedagógico-didáctica parcial (intelectual-cognitivo, por asignaturas, temas sueltos-atomístico, asociacionista, de carácter tecnológico. Deja de lado los procesos de construcción del conocimiento, lo afectivo y lo creativo).
- Se deja de lado la estructura dialéctica de la comunicación, su riqueza creadora-afectiva tanto en el acto sémico como en el instrumental.

- Rigidez metodológica apoyada en textos banales e ilustraciones monótonas de escaso valor estético.
- Los textos son a-históricos y a-espaciales por ello, supuestamente, asépticos y neutros, que conducen a una educación acrítica y conformista.

3. Ovares, Flora; Alfaro, Jorge y otros. **La palabra al margen**. San José: Editorial Nueva Década, 1986.

Esta obra analiza la problemática de la enseñanza del español en la secundaria. Su enfoque pretende ser global y, por lo tanto, atiende los aspectos fundamentales del problema: los conceptos o nociones de lenguaje y de comunicación en la secundaria, los programas de estudio, algunos de los textos utilizados y la situación general de los profesores de español.

En esta reseña interesa destacar el análisis hecho a los libros de texto.

El estudio se centra sobre los **Textos de lectura y comentarios, Libros del idioma** y **Textos gramaticales programados**, de Mario Fernández Lobo en sus ediciones de 1964, 1965 y 1979. Los autores realizan un análisis descriptivo de estos textos para apuntar problemas en los criterios de ordenamiento y selección.

A nivel conceptual, plantean un vacío en cuanto al objeto de estudio, pues las nociones de la literatura aparecen implícitas y

dejan ver grados de desactualización tanto con respecto al valor histórico y social de las obras, como con respecto a su especificidad literaria.

La carencia de un referente conceptual coherente se hace notar también en lo que se refiere a las nociones de comunicación, lengua y lenguaje.

Los autores concluyen que el enfoque subyacente en los libros es fragmentario, cargado de juicios de valor y fomenta la pasividad del estudiante con respecto a componentes tan importantes como son la lectura y la lengua.

4. González Suarez, Mirta. **El sexismo en la educación: la discriminación cotidiana.** San José: Editorial U.C.R., 1989.

Se plantea, en esta investigación, que la edad de participación en la escuela es un terreno fértil para la asimilación de conductas y dentro de estas, de roles sexuales.

El sexismo - como forma de discriminación entre sexos - permanece enraizado en diversas tradiciones y costumbres aceptadas como naturales, lógicas, permanentes y estables.

Con el propósito de develar aspectos no igualitarios en a-

quellas áreas que se presentan escoge, a modo de ejemplo, los estereotipos presentados en 28 textos escolares.

Se encontró lo siguiente:

- Un 72% corresponde a modelos masculinos y un 28% a los femeninos, a pesar de que la población del mundo está dividida casi a la mitad de hombres y la otra mitad de mujeres. De acuerdo con estos datos, las mujeres son omitidas sistemáticamente en los libros de texto. Esto, desde el punto de vista educativo, fomenta la consideración de lo masculino como más relevante en la actividad social.
- La utilización de términos genéricos cuya forma gramatical corresponde al masculino, produce un sesgo en detrimento de la presencia femenina. Para efectos de producir un lenguaje más igualitario, es conveniente utilizar palabras que, teniendo significado similar, incluyan más claramente a ambos sexos (hombre por ser humano o persona) y frases inclusivas sin perjuicio para la comunicación de ideas.
- En los trabajos asalariados las mujeres están menos representadas que los hombres, aún en aquellos considerados tradicionalmente como femeninos (maestros, por

ejemplo). Se omiten alternativas laborales para las niñas, mientras que los modelos masculinos realizan todo tipo de labores. No se incluye a la mujer profesional. Conforme se avanza en la escolaridad, los libros aumentan los modelos masculinos.

- Se plantea la guerra como trabajo masculino y se valora socialmente a los ejércitos, aún en libros importados usados en Costa Rica.

- A pesar de la variedad de grupos familiares existentes, en los libros escolares persiste como única forma de familia la nuclear constituida por padre, madre e hijos. Esta familia asume la existencia de una división de funciones en la cual el padre trabaja fuera del hogar, es responsable de los ingresos económicos, mientras que la madre es el ama de casa dedicada a las tareas domésticas y al cuidado del esposo y los hijos. La desvalorización cotidiana de las labores del hogar se empaña tras el mito del sacrificio por amor.

Algunas de las pautas centrales en las relaciones familiares representados son:

- El matrimonio y la maternidad son los objetivos supremos para la realización personal de la mujer.

- La felicidad solo se obtiene a través del matrimonio y la maternidad.
- Las labores domésticas son propias del sexo femenino.
- La madre es ama de casa y el padre proveedor económico.
- La capacidad de proporcionar afecto es la principal virtud femenina.
- El bienestar psicológico de la familia depende de la mujer.
- La verdadera esposa debe sacrificarse por su familia.

Los hombres son presentados en movimiento, mientras que las niñas adoptan posiciones de observación estática. La iniciativa y la acción son, usualmente, prioritarias en el varón; las niñas asumen posiciones dependientes y débiles. Estos libros educan para la sumisión futura.

En todos los rubros, la actividad artística femenina es menor que la masculina.

Las omisiones más frecuentes encontradas en los textos son:

- grupos étnicos no blancos
- personas con limitaciones físicas o mentales
- adolescentes y ancianos
- diversidad religiosa

- diversas posiciones socioeconómicas

Concluye que uno de los objetivos centrales del proceso educativo es el logro de una sociedad democrática, por lo cual es necesario incluir cotidianamente aquellos elementos que faciliten la participación social de los ciudadanos. La educación sexista es parte de dicho proceso, por lo tanto es necesario realizar evaluaciones periódicas de los libros, materiales, actividades y contenidos de programas, actitudes, etc., con el objeto de promover actitudes no discriminatorias hacia los sexos.

CAPITULO III

MARCO CONCEPTUAL

1. DIMENSIONES DEL LIBRO DE TEXTO

Todos los textos forman parte de un proceso de comunicación. Los fenómenos de comunicación, como cualquier otro fenómeno, pueden ser asumidos desde una visión simplista o desde una perspectiva problematizadora y compleja. Usualmente, cuando los procesos de comunicación se simplifican se abstraen de sus condiciones de producción para establecer una generalidad llamada emisor - mensaje - receptor y desde esta generalidad se pretende dar cuenta de un proceso social.

Desde la perspectiva que guió esta investigación, alrededor de los libros de textos se pueden esquematizar las relaciones pero la pobreza del enfoque se hace más evidente por la riqueza de dimensiones del libro de texto. La variedad de dimensiones del libro de texto exige de un instrumental teórico que las contemple. Aunque la dinámica seguida hasta el momento no las asume ni conceptual ni prácticamente, para nosotros se hace indispensable estudiarla como un paso en el compromiso para mejorar la calidad de la educación.

Este compromiso comparte la opinión de Campos Vasquéz:

"Por alguna razón, en nuestro país los textos han venido a convertirse en un hecho técnico, del dominio de los expertos en cuestiones editoriales, artes gráficas o mercado. Por lo tanto, toda posibilidad de discusión crítica está recubierta por un velo de tecnicismos que impiden llegar al núcleo educativo del problema." (pág. 62)

Sin descuidar los aspectos técnicos pero dándole énfasis a los aspectos educativos, este trabajo quiso abordar todas las variables que intervienen para la hora de producir un libro de texto, los contenidos explícitos e implícitos que éste lleva y su uso en las aulas como elemento fundante o de apoyo de otro proceso de comunicación.

Este estudio delimitó tres grandes dimensiones del libro de texto: la primera contempla las etapas de planificación y elaboración, las de producción y distribución; la segunda se relaciona con el texto como portador de sentido; y la tercera se inscribe como "dinamizador" de la relación educador - educandos.

Cada una de estas plantea por sí misma sus propios y particulares aspectos. En la primera, aunque aparece como obra de un autor o de un equipo, intervienen la formación recibida por los autores, su experiencia laboral, sus visiones de mundo, el enfoque

y la calidad de capacitación que recibieron para elaborar los libros, o la carencia de capacitación, el aislamiento de un autor individual, la calidad del equipo de trabajo cuando se hace en grupo, el tomar en consideración el público al que va dirigido, los programas vigentes, los enfoques curriculares, etc, etc.

Así pues, el proceso mediante el cual se trabajan los libros de texto es muy complejo, y está estructurado como se vio anteriormente por diferentes fases y etapas. Con el fin de abarcar y aclarar al máximo las variables y factores que intervienen en los libros de textos, se ha planteado la necesidad de investigar todo el proceso involucrado. Este parte de los criterios con que se planifica, pasa por el momento de elaboración y producción para llegar a las formas y canales utilizados para su distribución.

En la planificación de los libros de textos interesa destacar la relación con las políticas educativas a nivel global y con los programas de la materia. Asimismo, hay que conocer si se contempla la capacitación de los autores con respecto a puntos fundamentales como: conceptualización básica sobre noción de aprendizaje, de educador, de educando, y de sociedad; actualización sobre su materia en particular; actualización sobre los criterios utilizados para la elaboración de libros de texto; y conocimiento de las necesidades académicas y motivacionales de la población a la que van dirigidos. Dada la importancia que tiene la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es rele-

vante conocer la opinión de los educandos pues ellos son los receptores del texto y consecuentemente, actores principales de dicho proceso. Con respecto a la elaboración de los libros es pertinente estudiar las pautas y criterios utilizados para la selección de los contenidos y para la elaboración de los ejercicios, y ver si estos criterios guardan relación con las necesidades de la población a la que van dirigidos. El período que demanda esta etapa es también un factor importante.

En lo que concierne a la fase de producción se ha puesto énfasis en los criterios de producción, así como en la actualización de los participantes en esta etapa. Y, por último, interesa relacionar estos aspectos con el tipo de institución que la lleva a cabo.

Para finalizar este proceso, se ha establecido como determinante investigar las políticas de distribución: qué instituciones, qué canales y cómo se difunden los libros producidos.

2. ENFOQUES CURRICULARES EN LOS LIBROS DE TEXTO

La investigación concibió cada uno de los textos como una unidad portadora de sentido. Al concebir cada texto como una totalidad se hizo necesario integrar diferentes enfoques teóricos pues el corpus ofreció la particularidad de pertenecer al campo pedagógico y abarcar diferentes materias: Matemáticas, Español,

Ciencias y Estudios Sociales.

Los enfoques teóricos a los cuales se hizo referencia, guardan relación con los diferentes componentes de los textos, por lo tanto, hubo que analizar el tratamiento lingüístico de cada texto, la pertinencia y progresión del nivel léxico, la simplicidad o complejidad de la estructuración sintáctica. Pero, como estos textos trabajan también con otros tipos de lenguaje, como el icónico, por ejemplo, se hizo imprescindible elaborar un enfoque semiótico para el estudio de la relación lenguaje escrito con otros lenguajes.

Estos niveles de análisis pretenden abarcar los aspectos relacionados con la forma, pues el nivel del significante guarda una relación dialéctica con el significado (contenido) por lo que se vuelve imprescindible articular una relación de coherencia entre los dos aspectos.

El nivel de coherencia entre las partes que conforman el texto, se estudió de acuerdo con criterios esbozados por la lingüística del texto. Esta ciencia formula varios niveles de coherencia. Uno de los primeros niveles se refiere a la relación temática entre los elementos. El análisis temático abarca, por un lado, la relación con el programa educativo y, por otro lado, la evaluación de su presentación en el texto, para establecer si todos los elementos se relacionan con el tema en cuestión. Como

son textos pedagógicos divididos en unidades de contenido, se cree comúnmente que las unidades son independientes entre sí. En realidad desde la concepción de texto como totalidad, estas unidades deben guardar relación unas con otras, y el análisis de la relación entre estas unidades puede revelar la existencia o no de la coherencia entre las partes. Este nivel de análisis permitirá, a su vez, visualizar si existe o no una coherencia global del texto que permita formular un tema general del mismo, el cual le otorga su coherencia profunda, llamado también cierre semántico. Como se trata, a su vez, de un texto de carácter didáctico y pedagógico es indispensable establecer otro nivel de análisis.

No se puede estudiar solamente el nivel de coherencia temática, ya sea específica o global. Hay que visualizar cómo se trabaja esa temática, la perspectiva del cómo lleva implícitamente a trabajar, bajo qué concepción está planteada dicha temática.

Por lo tanto, hay que acudir a un enfoque curricular para poder establecer una relación entre el sentido global del texto y un marco de referencia en el nivel teórico que, en la mayoría de los casos, se presenta a nivel implícito. Ese marco de referencia pedagógico se ha restringido en nuestro país, hasta hace pocos años, al conductismo, al pragmatismo y al enfoque tecnológico; en los últimos años se han empezado a establecer trabajos con un enfoque constructivista.

Cuando se atiende el enfoque curricular, se puede establecer una relación dinámica entre todos los elementos del texto y el enfoque pedagógico que se reproduce. Esta relación integradora entre las partes entre sí, permite a su vez establecer una relación entre el texto, la corriente pedagógica y la sensibilidad social que intenta reproducir o cambiar el texto. Esta relación se establece mediante la síntesis de los valores y los disvalores que el texto presenta y que están en concordancia con determinada corriente pedagógica. Al poder establecer los valores y disvalores del texto, se articula el texto con una dinámica social de la cual viene y hacia la cual se dirige para reproducirla o trascenderla.

Este último nivel de análisis permite enfrentar el carácter social del texto para evaluar su papel como agente reproductor del "status quo" o como agente transformador. Fue indispensable asumir el carácter social del texto en un estudio de este tipo debido a los destinatarios hacia los cuales va dirigido: los niños, quienes serán los hombres y mujeres que decidirán el rumbo de la sociedad en el futuro.

Resultó conveniente, para el análisis, tomar en cuenta los fundamentos de la teoría curricular.

Para Rolando Pinto, el enfoque curricular se debe entender

como la opción y el énfasis teórico que adopta un determinado sistema educativo, para organizar internamente los factores que constituyen un plan o un programa de estudio.

Estos componentes, de manera general, son los elementos externos o contexto teórico y los elementos internos de los Planes de estudio, que constituyen el currículum en su conjunto.

Depende directamente del enfoque teórico que se adopte, el tipo de énfasis educativo y la organización interna que tengan los componentes del Plan de estudios o de los respectivos programas de clase.

Por consiguiente, un enfoque curricular es una cierta sistematización dinámica de las relaciones interdependientes que tienen los diferentes elementos que constituyen la teoría curricular.

Técnicamente, el currículum está conformado por los elementos exógenos o externos y por los endógenos o internos. Los elementos exógenos son aquellos aspectos teóricos y prácticos que orientan el énfasis educativo que va a tener un determinado currículum. Por ejemplo, una determinada concepción del individuo, de la sociedad o de la propia cultura, puede determinar que el currículum se organice internamente para privilegiar la formación de ciertas conductas individuales o ciertas relaciones sociales o

entidades socioculturales.

Entre los elementos exógenos más importantes se encuentran:

a- La fuente teórico-práctica del currículo, esto es, el concepto referencial de realidad que se tome en cuenta para así determinar lo que la formación, o el proceso de enseñanza-aprendizaje debe acentuar. Por ejemplo, en el enfoque curricular psicologista la fuente referencial es el individuo y el desarrollo de su personalidad integral con el fin de atender las diferencias individuales y de promover conductas sociales normativas.

Cobra gran importancia el análisis que sobre el alumno se efectúe, pues como se expresó anteriormente, el educando es el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje además de constituirse en el receptor del libro de texto.

b- Los fundamentos científicos del currículo: son la justificación teórica que hace el curriculista para apoyar el referencial de realidad o fuente curricular por la cual optó. Es decir, los fundamentos actúan como filtros teóricos que diseñan la pureza conceptual de la fuente adoptada. En el enfoque tecnológico, por ejemplo, los fundamentos que justifican el carácter instru-

mental del conocimiento y del consecuente proceso de transmisión provienen de la psicopedagogía y la filosofía educacional conductivista y pragmática.

- c- Las políticas y estrategias del currículo: son los lineamientos y mecanismos formales que se utilizan para lograr operacionlizar históricamente el ideal de fuente y los fundamentos científicos de tal ideal.

Los elementos endógenos del currículo son los componentes operacionales e institucionales que dan cuerpo y contenido a los planes de estudio y a los programas de enseñanza-aprendizaje. Los elementos endógenos más importantes son:

- a- Factores estructurales: son aquellos aspectos formales que organizan un plan de estudios como por ejemplo: objetivos, contenidos, metodologías, recursos(libros de texto), procedimientos de evaluación. La acentuación concreta que cada uno de estos factores puede tener, depende de la fuente curricular que se ha adoptado.
- b- Factores operacionales: se refieren a los procesos y mecanismos administrativos que constituyen la planificación, el diseño, la supervisión y la evaluación curricular.

Como elemento fundamental del proceso educativo, el libro de texto es un recurso endógeno que comunica y reproduce el enfoque curricular. Por lo tanto, una descripción de sus características generales se consideró necesaria para este trabajo.

3. EL LIBRO DE TEXTO

William Mejía Botero, en su artículo "¿Sabe usted escoger sus libros de texto?" conceptualiza al texto escolar como un medio de comunicación verbal y gráfico, como la materialización de un área del currículo y como objeto material.

3.1 El texto escolar: un medio de comunicación

Desde esta perspectiva el texto presenta tres tipos de elementos gráficos: la diagramación, la ilustración y el texto escrito.

La diagramación se muestra en la disposición o arreglo de la página: relación entre espacio en blanco, palabras e imágenes.

La ilustración aporta figuras de apoyo al texto verbal: dibujos fotografías, mapas, gráficos y figuras que en sí mismas son textos que el alumno debe trabajar.

El texto escrito es el texto verbal mediante el cual se ofrece el contenido, las actividades, los ejercicios, las evaluaciones, etc.

3.2 El texto escolar: materialización de un modelo de enseñanza-aprendizaje

Cada texto escolar encarna una pedagogía, un modelo de enseñanza-aprendizaje, una concepción de estudiante. Cabe destacar que el educando de primaria es un ser en proceso de personalización, en donde no cabe suplantar la actividad personal del niño. Por ello, fomentar la creatividad, la reflexión y el juego son actos pedagógicos que implican un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje y consecuentemente, libros de texto que responden a ese modelo. El modelo se concreta en la manera en que se propicie la participación del alumno (actor-protagonista del proceso como receptor y memorizador de la información), en el grado y calidad de ésta y en la estructuración y propósitos con que la orienta.

También se materializa en los objetivos de aprendizaje, en el desarrollo de los elementos curriculares (contenidos, objetivos, recursos) y en la concordancia entre los objetivos, las formas de evaluación y los resultados esperados.

Además, el modelo conduce a las estrategias usadas para desarrollar la asignatura, a las relaciones entre el texto y la realidad de los alumnos, a la concordancia entre el programa curricular y las formas de motivación como: preguntas, recapitulaciones, apéndices, lecturas y recursos disponibles en el entorno escolar.

3.3 El texto como acercamiento a una asignatura

El texto hace asequible a los estudiantes un área del conocimiento que debería ser veraz, válida, objetiva y precisa. Debería presentar contenidos actualizados de acuerdo con el desarrollo de la disciplina en cuestión, graduados de acuerdo con el desarrollo del estudiante y las posibilidades del tiempo escolar.

3.4 El texto como objeto material

El texto escolar es un objeto físico que presenta cierto tipo y calidad de encuadernación, tamaño y tipo de letra, nitidez, tipo de papel, longitud de renglones, espacios entre

letras, palabras, renglones y párrafos, número de páginas, precio y capacidad para ser desechado o fungible.

La caracterización anterior facilita una serie de criterios que permiten evaluar los textos escolares. Esta valoración de los textos es sumamente importante porque así como las investigaciones han demostrado que hay una correlación directa entre el uso del texto escolar y los resultados académicos positivos (Centro Norma de Apoyo al Docente), también debe haberlo entre la calidad de los textos usados en las aulas y la calidad de los resultados obtenidos (William Mejía)

Esa caracterización se logra evaluar en la medida en que se asuma también una caracterización del educando para determinar si los textos corresponden a sus necesidades y aspiraciones.

4. USO DEL LIBRO EN LAS AULAS

Según investigaciones, la tenencia del texto escolar no significa, necesariamente, acceso a él, razón por la cual es pertinente una mirada al aula para ver cómo es ese proceso de apropiación y utilización del libro.

Al respecto, es importante considerar asuntos tales como si los temores al deterioro o extravío hacen que los libros de texto

permanezcan bajo llave, solo se usan en el plantel o se prestan para llevar a la casa o para resolver consultas fuera del aula; cuál es el porcentaje de tiempo de la lección que se trabaja con el texto y en qué momento de la clase; si se utiliza para que el alumno escriba en él o no, si el trabajo de la clase con el libro de texto fomenta el razonamiento, la investigación y la creatividad o si es un simple estímulo para la memoria, si se copian textualmente, se hacen esquemas y resúmenes o se reelabora su información, de qué manera participan los niños en las actividades de uso del libro de texto.

CAPITULO IV

LA PLANIFICACION, ELABORACION, PRODUCCION Y DISTRIBUCION DE LOS LIBROS DE TEXTO EN COSTA RICA.

Este capítulo está orientado por el objetivo general:

"Determinar el grado de desarrollo de las etapas de planificación, elaboración y distribución de los libros de texto del país".

1. DESCRIPCION DE LOS INSTRUMENTOS

1.1 Cuestionario dirigido a los autores

Para abarcar las diferentes fases enunciadas en el objetivo, se elaboraron tres cuestionarios; el primero estuvo dirigido a los autores de los libros de texto y se refirió a las dos primeras etapas.

Este cuestionario fue realizado para dos tipos de autores: aquellos cuya producción responde a las políticas de una institución, y para quienes producen por iniciativa propia. El proceso se diferencia mucho de un caso a otro por lo que hubo que combinar en este cuestionario los dos tipos: el institucional y el personal. Este cuestionario contempló

los siguientes apartados:

- A. Datos generales
- B. Capacitación recibida para la elaboración de los libros de texto.
- C. Actualización recibida
- D. Planificación para la elaboración de los libros
- E. Elaboración de los libros

El primer apartado, como su nombre lo indica, se refirió a aspectos generales, entre los cuales interesó, fundamentalmente, si el proceso había sido personal o en equipo.

El apartado B se consideró de vital importancia, no solo porque gira en torno a la capacitación recibida, sino también, porque las preguntas estuvieron dirigidas a averiguar si la capacitación y los autores contemplaron la relación entre lo específico y lo global y de qué forma lo hicieron. Además de indagar sobre esos aspectos globales, se detuvo a ver como se articularon estos en lo específico de los libros. Asimismo, se preguntó sobre la ingerencia del propio autor en esta etapa y sobre qué se debe incluir en una capacitación. Este apartado permitió conocer como se concibió la capacitación y sobre los vacíos presentes en esa área.

Entre los aspectos globales que se consideraron, figuran aquellos que tienen que ver con las orientaciones generales definidas por el gobierno, y los que guardan relación con enfoques curriculares.

Lo relativo a la actualización en la materia de especialidad se incluyó con el fin de destacar la diferencia entre los componentes generales del curriculum y los elementos propios de la materia en cuestión. Interesó también conocer el grado de actualización en el área de la especialidad, para lo cual se solicitó la bibliografía usada. Alrededor de la planificación para la elaboración de los libros, se destacaron dos aspectos: la existencia o no de un diagnóstico previo y como intervino éste en la elaboración de los libros.

En cuanto a la planificación propiamente dicha, abarcó no solo los aspectos de calendario, sino también los elementos que tienen relación con la forma y el contenido de los libros (vocabulario, ilustración, juego, humor, procesos mentales, etc.); otros aspectos incluidos fueron la posibilidad de análisis de lo hecho anteriormente en el país, y la capacitación de los maestros para el uso de los libros.

La elaboración de los libros se trató aparte de la planificación, con el objetivo de obtener la mayor cantidad

de información posible sobre el proceso. Si uno de los objetivos de la investigación era lograr recomendaciones en este campo, se hizo necesario reconstruir las experiencias hasta donde fuera posible.

Este apartado fue el que incluyó más variedad de temas porque, de cierta forma, abarca y sintetiza aspectos de los anteriores. Se trabajó así porque se pretendió conocer si existe algún grado de improvisación a la hora de elaborar los libros. Era indispensable conocer el nivel de manejo consciente de los elementos pedagógicos, metodológicos, la diversidad de procesos mentales para la selección de temas y contenidos, y la confección de actividades y ejercicios. Asimismo, se indagó sobre la relación entre los aspectos globales y su puesta en práctica en el momento de escribir los libros. Se consideró pertinente preguntar sobre la influencia del autor en los aspectos puramente formales.

Se incluyeron preguntas que trataron de medir cuán consciente se hizo la difusión de valores en los libros, o si por el contrario, los valores y disvalores se presentan en los libros independientemente de los autores, con lo cual estos últimos se convierten en simples transmisores ideológicos y no en intelectuales capaces de tomar distancia de su propio discurso. Alrededor de este tema, también fue importante aclarar si las preferencias y los gustos respondían a

la de los adultos o si la preferencia de los niños se ha valorado. Era necesario saber si la óptica sigue siendo adultocéntrica o más bien dialógica, es decir, si tuvieron como eje central las necesidades de los niños.

Para finalizar, se abordaron varios aspectos relacionados con la validación de las obras; los criterios para las reimpresiones y otras ediciones; y el tipo de beneficios recibidos.

1.2 Cuestionario para productores

El segundo cuestionario fue elaborado pensando en los productores de los libros (las editoriales). Evidentemente, también está dirigido a dos tipos de instituciones: la pública y la privada. Tres aspectos principales se destacaron: la participación o no del autor en el proceso de producción, la actualización en cuanto a criterios de diagramación e ilustración, y lo relativo a los costos de producción.

Se decidió trabajar con cuestionarios en lugar de entrevista porque, pese a ser un número pequeño de editoriales o productores, el primero permitía cierto distanciamiento impersonal lo cual era favorable por el tipo de preguntas y de aspectos a indagar.

El cuestionario dirigido a los productores contempló los siguientes aspectos: el tipo de institución, la participación del autor o los autores, la actualización en cuanto a criterios de presentación formal del texto, los criterios básicos para la producción, el porcentaje de ganancia; y, por último, los criterios para la reimpresión.

El objetivo fundamental del proceso de este cuestionario consistía en poder estudiar cada libro de texto analizado en el cuestionario dirigido a los autores, desde las otras fases del proceso: la producción y la distribución.

1.3 Cuestionario para distribuidores

El último cuestionario estaba dirigido a los distribuidores de libros. Se hizo diferencia entre productor y distribuidor pues el Ministerio de Educación Pública no abarca todo el proceso de producción, pero sí los distribuye. En éste, se hizo hincapié en los canales de distribución, la oferta del libro, y las diferencias de acción para zonas rurales y zonas urbanas.

1.4 Construcción de los instrumentos

Dentro de las posibilidades del equipo, se hizo un es-

fuerzo por abarcar todo el proceso relativo a la producción de los libros. Por tratarse de una investigación de campo, pionera en este país, no se contó con un marco de referencia desde el cual evaluar todas las variables del proceso.

El equipo ubicó las variables de la siguiente manera:

ETAPAS PARA LA ELABORACION DE TEXTOS

PLANIFICACION	ELABORACION	PRODUCCION	DISTRIBUCION
-Plan Nacional de desarrollo. -Política curricular. -Programas específicos por materia. -Estudio de las necesidades académicas y motivacionales de la población a la que va dirigida. -Estudio o actualización del área en cuestión. -Formulación de un concepto de educación, educador y educando. -Manejo de una visión de mundo acorde con lo anterior. (valores y disvalores). -Criterios para la elabo-	-Pautas para selección de contenidos. -Plan nacional -Programas -Política curricular. -Pautas para la elaboración de ejercicios. -necesidades academe/motiv. -actualización -concepto de ed./ed./ed. -sociedad. -Clasificación de los valores y disvalores. -Tiempo de elaboración. -Personal que interviene. -Revisión y actualización de los libros ya hechos. -Proceso personal o institucional. -Consideración del tiempo	-Tipo de editorial: -Estatal: Minist. o E. C.R. -Privada. -Tiempo de la producción. -Intervención del autor. -Despliegue del autor. -Políticas de producción: -diagramación -ilustración -corrección -papel -Actualización o formación del personal de producción. -Valor estético o valor utilitario del libro. -Costos de la producción. -Número de ejemplares editados.	-Canales de distribución para: -Ministerio -Otras editor. -Publicidad/comunicación oficial. -Librerías/Ministerio (Estructura administrativa) -Seminarios/charlas/conferencias/talleres. Costo unitario costo oficial de distribución. -Zona urbana Zona rural

ración de los libros de texto.
escolar para los contenidos.

-Proceso individual, espontáneo, dirigido personal o institucionalmente.

A partir de las variables ahí contempladas, se trabajaron los cuestionarios.

Estos cuestionarios fueron validados por especialistas en los diferentes campos que cubre el proceso de producción. Entre estos se encuentran Yadira Mora quien labora para el CENADI y fue coautora de la serie **Hacia la Luz**; Dante Polimeni propietario de la Librería Macondo y profesor universitario; Mabel Morbillo Gerente de la Editorial Norma para nuestro país; Denis Mesén jefe de producción de la Editorial Costa Rica y con una gran experiencia en este campo.

Las observaciones realizadas por estos especialistas fueron sobre aspectos formales fundamentalmente y fueron incorporados.

Como en el proceso intervienen diferentes instituciones, era de esperar que éste no fuera homogéneo; por lo que los cuestionarios tuvieron que contemplar la diversidad, lo cual hizo que se hicieran un poco extensos y por lo que quizá requerían de paciencia y dedicación para ser resueltos.

1.5 Distribución de cuestionarios

Durante la etapa de distribución, este elemento se aclaró para que los responsables no sintieran que estaban en

la obligación de contestar lo que no podían. También se dio la posibilidad de que externaran su opinión sobre el cuestionario, o sobre aspectos que estos no contemplaron.

A lo largo de esta etapa se pudo constatar que las diferencias entre autor individual/autor en equipo, institución estatal/institución privada pesan, y son más densas que lo que en un inicio se pensó.

Para la distribución, la dificultad más grande fue ubicar a los autores. En algunos casos, se trata de pensionados de los cuales ninguna institución sabe dar razón, en otros el acceso al autor fue difícil por problemas de dirección o de horarios de trabajo. Hubo una empresa privada que ofreció toda colaboración para ubicar a los autores que laboran para ella; pero en realidad, bloqueó cualquier posibilidad de acceso a los autores. Después de varias visitas, llamadas y cartas, se logró obtener cinco cuestionarios de diez que había solicitado en un inicio.

La etapa de distribución no pudo abarcar el listado inicial por esos problemas. En general, los cuestionarios entregados fueron respondidos y devueltos. La disposición de la mayoría de los autores contactados fue de colaboración e interés por la investigación.

2. RESULTADOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS AUTORES

2.1 Caracterización de los informantes

A continuación se ofrecen los datos generales aportados por los autores

Tipo de creación	Total	Porcentaje
Individual	4	14,3
En grupo	20	71,4
Ambos	4	14,3

De un total de 28 cuestionarios que se pudieron recoger, el 71,4%, es decir, 20, trabajaron en equipo.

De estos, la gran mayoría participaron en elaboración de la serie **Hacia la Luz**; los que participaron en las dos modalidades lo hicieron en **Hacia la Luz** y escribieron, a la vez, alguna propuesta individual para una editorial privada.

Con respecto a las áreas de especialización en la que se desenvuelven estos autores, se presenta un 35,7% en Español, un 21,4% en Ciencias Naturales, un 14,3% en Estudios Sociales, un 21,4% en Matemáticas y un 3,6% se especializó, a

la vez, en Español, Ciencias Naturales y Estudios Sociales, posiblemente este caso confunde especialización con participación en la elaboración de libros con temática de alguna de estas materias.

El grado académico más frecuente es el nivel de Licenciatura: 46,4%; le sigue el Bachillerato con 32,1%; el Doctorado con 14,3% y el Profesorado con 3,6%. Es importante recalcar que el nivel de profesorado es el más bajo, por lo que se nota cierto interés generalizado por el mejoramiento académico.

La experiencia de enseñanza a niños se consideró un dato importante, en la medida que permite al autor el conocimiento directo de la psicología y las necesidades infantiles. El 85,7% (24) contó con este tipo de trabajo. La mayoría por haber sido maestro antes de ser profesor de secundaria. La última pregunta de los datos generales solicitaba describir brevemente la experiencia. El resultado obtenido fue que la gran mayoría detalló los lugares o escuelas donde estuvieron. Únicamente dos casos fueron más allá: una persona calificó la experiencia como satisfactoria y la otra planteó la utilidad de ese trabajo cuando participó en la serie **Hacia la Luz**. El hecho de que casi todos se inclinaron por la respuesta más formal indica que la pregunta debió haber sido formulada de otra manera para que se viera claramente la

intencionalidad de saber si la experiencia laboral con niños había aportado significativamente o no a la hora de elaborar los libros de texto.

2.2 Capacitación recibida para elaborar el libro de texto o la serie.

El 75% contó con capacitación especializada para la elaboración de los libros. Esta capacitación fue recibida en la Universidad de Costa Rica por un 21%; en la Universidad Nacional la recibió el 7%; en la Universidad Estatal a Distancia el 3,6%; en el Ministerio de Educación Pública la recibió el 50%.

Se señalan además como otros capacitadores a los asesores venezolanos, el Instituto MACARO también de Venezuela y los asesores de Estados Unidos.

Los aspectos más importantes de la capacitación se describen en términos porcentuales de la siguiente manera:

Capacitación sobre	% de respuestas	% No responde
Plan Nacional de Desarrollo	17,9	82,1
Política Curricular	53,6	46,4
Procesos de comunicación	50,0	50,0
Elaboración de materiales		

impresos	64,3	35,7
Criterios de diagramación	60,7	39,2
Criterios de ilustración	50,0	50,0
Otros	46,4	53,6

Como puede observarse en el cuadro, los aspectos contemplados en este giraron alrededor de elementos globales que no necesariamente aparecieron como contenidos explícitos en los libros sino que guardan relación por un lado con el contexto social en el que circularon las obras y, por otro, con aspectos formales que permitan establecer claramente las pautas para hacer del libro un material apetecible para los niños.

En términos generales, se puede concluir que la capacitación fue carencial en esos aspectos, puesto que solo alrededor del 50% responden afirmativamente, el otro 50% no responde, lo que podría interpretarse como una negativa.

En lo que concierne al "Otros" se encontraron temáticas como elaboración de libros de texto; teorías del conocimiento; redacción, ortografía y vocabulario; derechos humanos, como las más sobresalientes.

Una pregunta se dirigió más concretamente a ciertos

contenidos que establecen una relación con el marco conceptual pedagógico del cual se partiría y, que de una u otra forma, aparece implícita o explícitamente en los libros. El cuadro siguiente describe estos contenidos y las respuestas obtenidas.

Marco conceptual sobre	% de respuestas	% No responden
Educación	60,7	39,3
Educador	46,4	53,6
Educando	57,1	42,9
Sociedad	53,6	46,4
Cultura	39,3	60,7
Otros	28,6	71,4

Contemplar esos contenidos tenía el doble propósito de saber si la etapa de capacitación incluyó la perspectiva de que el libro de texto forma parte de una sociedad y de una cultura. Lo que se piense sobre estos, influye, de cierta forma, en lo que se entiende por educador, educando y educación. Esta pregunta también buscaba establecer si la educación se contempla como un proceso dinámico o como algo estático.

Llama la atención en un sentido negativo y hasta cierto punto alarmante, el que los autores respondieran sobre estos aspectos en un porcentaje que no supera el 61%; casi todos suman cerca del 50%, o menos aún. Por ejemplo, el concepto de educación es el porcentaje más alto y el concepto de cultura uno de los más bajos. Cabría preguntarse cómo se concibe a la educación aislada de la cultura. No se sabe si la capacitación habría contemplado la relación dinámica entre todos esos componentes del proceso, o simplemente estudió cada concepto como unidad completa y aislada de las otras.

Este es un aspecto que se tomó en cuenta cuando se analizaron los libros de texto para saber si se da o no una desarticulación entre cultura, sociedad y componentes del proceso educativo. Hipotéticamente, de acuerdo con las respuestas observadas en el cuadro anterior, se podría adelantar que muy probablemente se presentan de forma fragmentaria.

En el "Otros", incluido en el cuadro, las respuestas vieron sobre todo el aspecto metodológico. Hubo una persona que respondió teoría sobre currículum, a pesar de que todos los elementos contemplados giraron sobre esta materia. A veces, cuando se cambian los conceptos por sus diferentes componentes, se pierde el referente. En realidad, todo versaba sobre teoría curricular y esta materia se ubica en otros.

Hasta qué punto esto no refleja un problema de aprendizaje un tanto generalizado en nuestro país. Se aprende o se enseña un término o un concepto vacío de contenidos y concreciones. Cuando ese término o concepto se cambia, desaparece toda referencia pues no se visualiza la red de relaciones que éste engloba.

De ser así, habría que profundizar en un futuro sobre formas de socialización de los marcos teóricos y formas de

aprenderlos. Pues, si ese mecanismo está funcionando, es posible que los libros de texto estén vacíos de un marco conceptual, aunque la capacitación lo haya contemplado.

De hecho, la siguiente pregunta se dirigía a ver si la misma capacitación había estudiado la forma desde la cual incorporar esos contenidos generales en los contenidos y las actividades de los libros de texto. Dieciséis personas, el 57,1%, respondieron que sí, dos, el 7,1%, contestaron negativamente y 10, el 35,7%, no contestaron, este último si se suma al anterior, tendremos un 42,8% como negativo, lo cual permite ir corroborando, de cierta forma, lo dicho anteriormente.

Con el objetivo de profundizar más sobre este aspecto, se dejaron dos preguntas abiertas. Para quienes contestaron positivamente, se les solicitaba que aclararan como se incorporaron dichos contenidos. En general, las respuestas plantearon que la incorporación se realizó alrededor de los contenidos, los ejes temáticos y las situaciones de aprendizaje; así como a través de los "Carteles de Avance y Secuencia". Las respuestas más acabadas provienen de algunos de los autores de la Serie **Hacia la Luz**. Hubo dos o tres casos que confundieron la puesta en práctica de un concepto con el enunciado general, pues respondieron que se incorporaban mediante los fines de la educación, lo cual consti-

tuye una incoherencia.

Los objetivos de la educación como los conceptos constituyen marcos de referencia que guían el proceso. Pero, estos deben ser traducidos e incorporados implícitamente a las obras mediante los ejes temáticos, las actividades o los ejercicios. No puede ser incorporada la generalidad o la abstracción mediante ella misma. Algunos pocos relacionaron con aspectos de forma.

Para quienes respondieron negativamente (sobre la incorporación de conceptos generales). Hubo un caso que, aparentemente, no comprendió las secuencias de las preguntas, y el otro caso contesta incoherentemente, pues dice que se incorporan elaborando un marco conceptual. Este caso coincidió con el mecanismo descrito anteriormente, pues como los conceptos aparecieron desglosados sin nombrar marco conceptual o teoría curricular, no puede asimilar lo planteado. Se queda carente de contenido.

De los 10 casos que no respondieron, es interesante ver que la mayoría son autores individuales que trabajaron o editaron con editoriales privadas. Únicamente dos de los casos dijeron haber participado en la Serie **Hacia la Luz**. De estos datos se puede esbozar una tentativa de conclusión: los equipos conformados por M.E.P., tienen una formación más

clara y concisa que aquellos que trabajan de forma aislada y para la empresa privada.

Una de las preguntas abiertas solicitó describir y evaluar el proceso de capacitación, la mayoría de los que respondieron, pertenecen evidentemente a la Serie **Hacia la Luz**. Las respuestas difieren entre sí, para cuatro personas fue bueno o muy bueno; tres lo consideran corto, insuficiente o superficial, pero dio algunas bases. Para una persona fue constante y enriquecedor; mientras que para otra fue improvisado e interrumpió el proceso de producción. Un caso de los que la calificó negativamente, consideró que la verdadera capacitación se logró dentro del equipo por la dinámica de discusión y lectura interna. De los autores individuales pocos contestaron, uno de los que lo hizo, confundió la capacitación con el proceso de validación de los libros.

En lo que concierne al involucramiento de los autores en el planeamiento de la capacitación fue, en términos generales, negativo pues el 14,3% (4 personas) participó ocasionalmente, el 21,4% (6 personas) fue nulo y el 25% (7 personas) no respondió. Es decir, únicamente el 39,3% (11 personas) participó constantemente en el planeamiento. De lo que puede suponerse que la motivación para el proceso de capacitación tendió a ser baja, y, por otra parte, esta

capacitación no fue planeada a partir de las necesidades de los autores. Pareciera, por el contrario, que fue impartida de manera tradicional y verticalmente.

Hubo una secuencia de preguntas que giraban sobre los capacitadores. Con respecto al grado académico de estos, la mayoría (16) eran Licenciados, 6 tenían Maestría y 8 poseían un Doctorado. La especialidad con que contaban los capacitadores varía, pero la mayor parte tenían especialidad en educación y en la elaboración y publicación de materiales didácticos.

Sobre si los capacitadores poseían o no experiencia en la producción de libros de texto, 13 autores (46,4%) contestaron que sí, 5 (17,9%) dicen no, 2 (7,1%) respondieron que algunos la tenían y otros no, 8 (28,6%) no contestaron la pregunta.

Se pidió evaluar la capacidad comunicativa del capacitador. Para el 21,4%, es decir, 6 personas, esta era excelente; para el 32,1%, es decir, 9 personas, esta era mala; para el 10,7%, es decir, 3 personas, esta era buena; una persona no responde claramente y 9 (32,1%) no responden.

Sobre la nacionalidad del o los capacitadores, nueve personas no responden; 6 responden que estos eran costarricenses y venezolanos; 4 determinan una nacionalidad cos-

tarricense; 3 asignan la nacionalidad estadounidense a los capacitadores; el resto combinan nacionalidades latinoamericanas. Entre los países que se nombran están: Argentina, Brasil, México, El Salvador, Guatemala y Chile. En dos casos se nombró a España.

Para cerrar el apartado sobre capacitación se planteó que marcaran lo que consideraban como indispensable en un proceso de capacitación para producir libros de texto. El cuadro siguiente da las respuestas.

Elementos indispensables en un proceso de capacitación	% de respuestas	% No responde
El conocimiento del Plan Nacional de Desarrollo.	46,4	53,6
El conocimiento de la política Curricular y de los programas vigentes.	67,9	32,1
La actualización con respecto al área en cuestión.	67,9	32,1
El estudio de las necesidades académicas y motivacionales de la población a la que va dirigido el producto.	67,9	32,1
Los criterios para la elaboración de los libros de texto.	75,0	25,0
Otros	46,4	53,6

Lo que más llama la atención de este cuadro es el alto porcentaje de los que no respondieron. Es alto en la medida en que se trata de una pregunta sobre el futuro. De cierta manera un tipo de pregunta que abre las posibilidades aunque

sean hipotéticas, implicaría una mayor participación. Lo que deja ver es un cierto desgano para proyectarse y visualizar otro tipo de trabajo; es importante señalar que donde baja el porcentaje de los que no responden es en lo que se relaciona con criterios para la elaboración de los libros. Al no haber un interés muy alto por la actualización, se puede pensar que el criterio predominante es aquel que concibe la elaboración de material didáctico para niños como algo sin mayor complicación que requiere de destrezas técnicas fundamentalmente. Si este criterio prevalece, deja traslucir una confusión entre traducir una conceptualización al lenguaje de los niños y una simplicación de contenidos y procesos mentales.

Esta observación se corrobora, de cierta forma, con las respuestas ofrecidas en el "Otros". De las trece personas que contestaron, 7 (más de la mitad) plantearon la necesidad de capacitación técnica alrededor de aspectos tan variados como diagramación, ilustración, redacción, mercadeo, elementos sobre normas editoriales, entre otros. Únicamente tres personas dijeron necesitar aspectos relacionados con teorías curriculares y psicopedagógicas.

2.3 Actualización recibida

Como se anotó en la introducción, se dejó en un apartado lo de la actualización para diferenciarlo de los elementos que tienen relación con el enfoque curricular. Esta actualización se refiere al área de especialidad: español, ciencias, matemáticas y estudios sociales.

La primera pregunta se refería a si se contó o no con la posibilidad de vivir un proceso de actualización. Diecinueve personas, el 67,9%, respondieron que sí; dos, el 7,1%, contestaron que no; y 7, el 25%, no contestaron. Si a estos siete se suman las dos que respondieron que no, tendremos que el 32,1% pertenece a lo negativo. El hecho de que no respondan, deja pensar que no vivieron un proceso de actualización. Lo que podría estar confirmando la hipótesis de que se cree que elaborar textos para niños es algo muy simple y no requiere mayor esfuerzo.

Se solicitó en una pregunta abierta que se refirieran a dicho proceso. Las respuestas no fueron uniformes, difirieron unas de otras. Cuatro casos se refirieron a la actualización realizada por el M.E.P., como cursos, charlas o revisión de programas. Dos casos plantearon como actualización la revisión y coordinación del material con profesores universitarios. Algunos casos vivieron un proceso individual, uno de estos aclara que su proceso ha sido "más en las

aulas con los niños y los maestros que con los libros". Unicamente dos casos se refirieron al proceso de actualización como parte de su formación universitaria. Un autor dijo haber hecho un proceso espontáneo a partir del cual dió a conocer un método en Costa Rica.

Como se puede observar no hubo una política global que atendiera las necesidades de actualización, parece ser, por el contrario, que este dependió de las oportunidades y compromisos individuales, lo que puede implicar un riesgo en términos de simplificación de los contenidos, de improvisación y voluntarismo.

Como parte del conocimiento del nivel de actualización, se formuló una pregunta abierta en la cual se solicitaba la bibliografía usada para tal propósito. Aquí las respuestas también variaron. Para la mayoría no fue posible anotarla pues se circunscribió a los materiales policopiados o fotocopiados dados durante las capacitaciones. Otros no la anotaron porque aparece en las guías didácticas de **Hacia la Luz**. Un caso privilegió la realidad vivencial frente a los formalismos libresco. Unicamente tres casos escribieron una bibliografía básica. Como puede verse, parece ser que no existió un criterio homogéneo sobre la referencia bibliográfica. Hay que anotar que esta pregunta no fue contestada por doce entrevistados. ¿Falta de criterio por contribuir con

esta investigación o carencia de parámetros sobre los procesos de investigación?

La última pregunta de este apartado pretendía conocer como fue el proceso, si individual o en equipo, si espontáneo o institucional. He aquí, el resultado obtenido.

Tipo de actualización	% de respuestas	% No responde
Individual y espontáneo	25,0	21
Individual y dirigido	21,4	22
Institucional y espontáneo	3,6	27
Institucional y dirigido	32,1	19

La mayoría (82,14) participó en algún tipo de actualización lo que permite ver cierto interés y motivación por ésta. El hecho de que trece autores hayan realizado su actualización de forma individual, permite corroborar la carencia de una política global. Institucionalmente, la realizaron menos de la mitad del grupo (32,14%). No respondieron 17,85% del total, lo que puede interpretarse como que no vivieron un proceso de actualización pues las opciones ofrecidas abarcaban todas las posibilidades.

Las necesidades en un campo tan complejo como los procesos del conocimiento no pueden ser satisfechas si no existe una política general que las atienda, pues este tipo de necesidades muchas veces ni siquiera se racionalizan por el aislamiento intelectual, la rutina o la falta de dinamismo del medio educativo en el cual repetir por años un mismo

curso es la norma. La innovación y la búsqueda no se estimulan institucionalmente.

2.4 Planificación para la elaboración de los libros.

La primera pregunta en este apartado indaga sobre la existencia de un diagnóstico previo para conocer las necesidades académicas y motivacionales de la población estudiantil.

	Total	% de respuestas	% No responden
Diagnóstico previo sobre las necesidades académicas y motivacionales.	13 (Si)	46,4	53,6
	11 (No)	39,3	60,7

De acuerdo con los datos, menos del cincuenta por ciento contaron con dicho diagnóstico. Si se suman los que contestaron no a los que no respondieron, más del 50% se ubica en una perspectiva negativa. Se dejó como pregunta abierta la descripción del diagnóstico para que éste no fuera asumido desde una visión institucional, se pensó en la posibilidad de que se hubieran dado diagnósticos más improvisados, más espontáneos y más personales. Lo más importante era saber si había existido la inquietud de un acercamiento a la población a la que se dirigían. Sin pensar en canales y métodos necesariamente sistematizados.

Las respuestas variaron. Hubo tres autores que no conocieron el diagnóstico porque se integraron al equipo después de realizado; estos autores pertenecen a la serie **Hacia la Luz**. Un participante de esta misma serie dijo que el diagnóstico realizado fue por oposición a los libros de ROCAP, mientras que otro participante señaló que fue por medio de pre-tests y post-tests trabajados con los maestros. Por otra parte, otro autor de esta misma serie planteó que se recogió la opinión de los maestros por núcleos en todo el país. Otro autor indicó que a la serie **Hacia la Luz** le faltó evaluación de planes y programas.

Tres autores dijeron haber realizado un proceso espontáneo, personal y empírico, su participación directa en las aulas les permitió conocer las necesidades de los niños y los maestros.

Unicamente un caso respondió haber acudido a dos investigaciones sobre la conducta de niños antisociales ante los animales. Este diagnóstico fue utilizado para el libro Educación para el respeto a los seres vivos.

Una de las respuestas nombró a los especialistas que participaron pero no describió como hicieron para atender las necesidades.

Y un caso planteó como diagnóstico la elaboración de un marco conceptual con sus diferentes dimensiones. Otro señaló que se realizaron encuestas a docentes y algunos administrativos y conversaciones con docentes, niños y padres de familia.

De esta variedad de respuestas, se puede concluir que no existió un criterio homogéneo sobre lo que es un diagnóstico, ni sobre cómo realizarlo. Dentro de una misma serie, el caso de **Hacia la Luz**, las respuestas difirieron unas de otras.

Con el fin de ubicar si existió una relación dinámica entre las diferentes fases del proceso de elaboración, se formuló una pregunta para indagar sobre si los resultados del diagnóstico intervinieron a la hora de planificar la elaboración de los libros.

El 42,9% contestó que sí; el 10,7% dijo que no; y el 46,4% no contestó. Si estas últimas se suman a los no, hubo una respuesta negativa en más del 50%.

En una pregunta abierta, se solicitó que explicaran como fue que intervinieron dichos resultados. Hubo dos respuestas que indican verticalidad del proceso pues una señaló que se siguieron los programas oficiales, lo que permite deducir que los resultados no fueron incorporados; el otro caso dijo que los jefes fijaron criterios para guiar órdenes en los

lineamientos, no se sabe si los criterios y las órdenes tomaron en cuenta los resultados del diagnóstico, por la verticalidad del proceso, se podría concluir que no. Una respuesta contestó lo mismo que respondió para la ejecución del diagnóstico. El resto señaló que en la actualización de los programas de acuerdo con las necesidades, reformulación de objetivos, ajustes de currículum, realización y modificación de los "Carteles de alcance y secuencia", así como la inclusión de temas no previstos con anterioridad del diagnóstico. Un último caso apuntó que los resultados le permitieron elegir ejercicios que respondieran a la idea de reflexionar y criticar.

Otra pregunta abierta solicitó la descripción de como fue establecida la planificación para la elaboración de los libros. Un caso dijo no haber comprendido la pregunta. El 82,1% respondieron de la siguiente manera. Las respuestas más acabadas provienen de los autores de la serie **Hacia la Luz**, aunque no coincidieron totalmente pues algunos nombraron el marco conceptual (6 personas) "y/o" el "Cartel de alcance y secuencia" (9 personas), una persona agregó a esos dos elementos los ejes de integración, esta última respuesta fue la más completa pues plantea el marco conceptual, el "Cartel de alcance y secuencia" y los ejes de integración. Pero dentro de esta misma serie, se encontraron respuestas divergentes y menos claras; para una persona el criterio fue el

perfil de salida de primero a sexto grado, para otra fue lo aportado por el equipo de redactores; para otra fue el estudio del programa del M.E.P. y la organización por medio de unidades; para la última fueron las discusiones en comisiones sobre los diversos temas. El hecho de que autores de una misma serie presentaron respuestas divergentes, se debió a la incorporación tardía de algunos de estos al trabajo. Posiblemente quienes se incorporaron desde el principio vivieron todas las etapas de la programación por lo que sus respuestas son más acabadas.

En lo que concierne a los autores independientes las respuestas variaron, pero todas presentaron un empirismo que no se encontró en los autores de **Hacia la Luz**. Dos se guiaron por las etapas del método endogénico; otro caso se guió por los Planes y Programas de estudio de I y II ciclos, por consultas a profesores y por la revisión de libros de otros países.

Una persona no comprendió la pregunta pues respondió sobre otro aspecto. Una persona se guió por las destrezas que los niños deben tener. Otro caso se orientó por los nuevos programas. La última respuesta dijo que se definieron objetivos, contenidos, materiales, tiempo y recursos sin mayor aclaración, pues se sabe que en todo proceso de elaboración estos elementos están presentes necesariamente.

Como puede observarse los autores independientes son quienes tienen menos información y formación sobre la necesidad de contemplar el proceso desde una perspectiva global.

La siguiente pregunta se detuvo a ver qué aspectos particulares no globales había contemplado la planificación. En el siguiente cuadro se ven los resultados.

Aspectos particulares contemplados en la planificación	% de Respuestas	% No responde
Tipo de vocabulario	92,9	7,1
Porcentaje de ilustraciones	89,3	10,7
Claridad de las indicaciones	96,4	3,6
Tipos de ítemes	64,3	35,7
Incorporación del humor	46,4	53,6
Incorporación del juego	92,9	7,1
Variedad de los procesos mentales	96,4	3,6

Este es el primer cuadro en el que las respuestas positivas fueron por primera vez casi del 100%, lo que confirma, de una u otra forma, la hipótesis de que no existe una formación para pensar y analizar los procesos globales. De hecho, los casos que no respondieron, aumentaron los aspectos menos técnicos de los planteados y fueron los que se refieren a los tipos de ítemes y a la incorporación del humor. En estos dos aspectos, tiene que darse una combinación de metodología con creatividad. Hay que destacar el

hecho de que se afirmó haber incorporado las necesidades de los niños y menos del cincuenta por ciento incorporó el humor. Por otra parte, habría que contemplar en los análisis de los libros, el estudio de los procesos mentales, pues es significativo que se dijo haber incorporado la variedad de procesos mentales y no se piensa en la variedad de ítemes ni en el humor. Si se tomó en cuenta la variedad de los procesos mentales, fue necesario pensar en los diferentes tipos de ítemes así como en la necesidad de hacer dinámico el aprendizaje mediante el juego y el humor.

A la pregunta sobre el cumplimiento de la planificación, el 71,4% respondió que sí totalmente; el 21,4% que parcialmente; y el 7,1% no contestó.

Sobre si se dieron o no modificaciones a la planificación, el 5,5% contestó que sí, el 35,7% dijo que no, y el 14,% no contestó. Alrededor de la existencia o no de modificaciones se dejó una pregunta abierta para que explicaran cuáles y por qué; el 50% que modificó presentó las siguientes respuestas: los autores de la serie **Hacia la Luz** plantearon respuestas variadas, en un caso la tercera etapa no se concluyó, pues las obras para sétimo año no fueron publicadas; otro caso señaló variaciones durante la segunda etapa a raíz de los errores detectados, como cambio en las ilustraciones, incorporación del proceso cognoscente y el estudio de

la relación entre páginas y temas; una respuesta dijo que los cambios se dieron por el aporte de educadores extranjeros; otra respuesta indicó que hubo modificación a los planteamientos iniciales para el segundo ciclo sobre la base de la experiencia de los textos de primer ciclo; otro caso planteó modificaciones para poder terminar en el tiempo previsto; otra contestación argumentó dificultades pero no aclaró sobre las modificaciones; el último de la serie contestó que hubo modificaciones en el enfoque de temas por indicaciones de asesores.

En general, los autores de la serie **Hacia la Luz** presentaron variedad en el proceso pero lo que llama la atención es que la planificación no varía por las necesidades de educadores o de educandos, sino por exigencias técnicas, de tiempo o por indicaciones pedagógicas de personas ajenas al proceso. Pareciera que en esta etapa, las necesidades de la población estudiantil quedaron por fuera.

Entre las respuestas de los autores independientes sucede lo contrario. Cuatro de seis autores, introdujeron modificaciones por retroalimentación a partir de temas planteados a grupos "no seleccionados" de niños, por recomendación de los docentes sobre las situaciones de aprendizaje, por las demandas de niños y docentes. Las otras dos respuestas dieron razones de orden técnico.

En una pregunta, se indagó sobre si se contempló la revisión y el análisis de los libros de texto utilizados en el país: el 64,3% respondió que sí; el 25% dijo no haberlos revisado y un 10,7% no respondió. Si se suma el porcentaje negativo al que no respondió, se obtuvo que un 35,7% no tuvo la motivación y el rigor académico para revisar la producción que circula. La última pregunta indagaba sobre la elaboración de una guía para los docentes, el 89,3% la contempló y el 10,7% no respondió.

2.5 Elaboración de los libros

La primera pregunta giró sobre los criterios utilizados para la elaboración de los libros. El siguiente cuadro ofrece una síntesis de las respuestas.

%

Criterios utilizados	Responden	No responden
Estéticos	64,3	35,7
Utilitarios	50,0	50,0
Pedagógicos	100,0	00,0
Psicológicos	89,3	10,7
Mercado	17,9	82,1
Sociales y culturales	82,1	17,9

Sobre si el autor participó o no para definir los criterios de diagramación un 71,4% respondió que sí, el 21,4% que

no, el 3,6% parcialmente y el 3,6% no contestó.

Esta última pregunta y las respuestas de la anterior permiten concluir que los autores dominan fundamentalmente los aspectos de su materia y los aspectos psicopedagógicos, el resto de los componentes se asumen muy fragmentariamente.

La mayoría de las preguntas sobre la elaboración de los libros se tuvieron que dejar abiertas pues lo que se pretendía conocer era el nivel de coherencia entre presupuestos teóricos y su puesta en práctica en los libros. Este objetivo obligó a darle a los autores la posibilidad de expresarse más detenidamente. No se transcribirán las respuestas una por una sino que se presentarán comentarios generales a los problemas planteados.

Con respecto a los criterios utilizados para la organización de los libros:

De nuevo las respuestas fueron muy variadas. Aún dentro de la serie **Hacia la Luz**, se externaron criterios que hasta pueden ser contradictorios. Para cinco autores el criterio fue establecer grandes unidades con temas y subtemas a partir de los objetivos que aparecen en la guía para el docente y una correlación temática entre las cuatro asignaturas. Dos confunden organización con ilustración o diagramación. Para

otro, el criterio fue que los libros los hicieran costarricenses que conocieran el país; otros indicaron que los criterios fueron establecidos por el jefe de producción de la serie o por el jefe del Departamento de Libros de texto; un último apuntó los mismos elementos que señaló para la capacitación. Como puede observarse a lo largo de las respuestas obtenidas entre los autores de la serie **Hacia la Luz** existen divergencias que van más allá de lo puramente formal para dejar ver problemas de concepción del trabajo. Se va desde una concepción más académica y rigurosa hasta una concepción puramente vertical.

Es de suponer que entre los autores independientes se presenten también divergencias. Está quien introdujo algo tan difícil de combinar como son los intereses y las necesidades de los niños con los programas del M.E.P.; hasta aquellos que establecieron criterios como: programas del M.E.P., nivel de destrezas, estrictamente metodológicos, "la realidad del país atendiendo el estudio de Jean Piaget", "unidad por fase del método, el espacio y uso del texto por el niño", "ilustración", "las necesidades del país resaltando lo positivo y eliminando lo negativo y llevar el conocimiento a través de la experiencia", "funcionalidad para el docente y el niño". Como puede verse, la variedad de respuestas más que apuntar hacia la riqueza y complejidad del proceso de elaboración lleva más a pensar en una pobreza de óptica desde

la cual se asume el proceso pues pueden funcionar criterios estrictamente técnicos, de la visión oficial y juicios de valor sobre la realidad costarricense.

Con respecto a los criterios metodológicos con que se elaboraron los libros:

La variedad y extensión de las respuestas hizo que esas se clasificaran en tres tipos y que se transcribieran casi que literalmente.

* Respuestas poco claras (en estas hay algunas que pueden presentar cierta incoherencia).

- Cartel de alcance y secuencia -Plan Nacional de Desarrollo.
- Libro de iniciación que atrajera a los niños y le diera al maestro recursos para la conversación y el trabajo motriz.
- "Fuera de los recursos económicos se trató de que los libros fueran atractivos, con colores y vivencias del costarricense."
- Marco conceptual con fundamentación filosófica, epistemológica, psicológica y sociológica.
- "Aplicación de estudio y se sugirieron algunas técnicas nuevas en el tratamiento de algunos temas."

- "Estrategia metodológica mediante la cual el educando se ve enfrentado a la adquisición de la información necesaria que le permitiría la puesta en práctica de experiencias enriquecedoras."

* Respuestas esquemáticas:

- Niño sujeto de aprendizaje -Motivación
- Aprendizaje como proceso y construcción de conocimiento.
- Los contiene la guía.
- Metodología niño actor del aprendizaje.
- Métodos y técnicas para la lectura. Método deductivo-inductivo. Procesos mentales.
- Metodología constructivista.
- Método ecléctico-operatorio-constructivista (los apunta para tres libros diferentes).
- Método endogenésico.

* Respuestas aclaratorias o explicativas:

- Etapas del aprendizaje de las matemáticas (concreto, semi-concreto y abstracto).
- De lo conocido a lo desconocido, de lo particular a

lo general, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil. Búsqueda de actividades dinámicas y participativas para lograr el análisis, la reflexión, la creatividad y la criticidad.

- De lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano, de lo fácil a lo difícil (simple-complejo), de lo particular a lo general.
- Secuencia metodológica deductivo-inductiva, con situaciones que partieran de la vida cotidiana para lograr la construcción del conocimiento se buscaba que la información brindada fuera la indispensable.

Esta clasificación se planteó con el objetivo de describir la distancia y las diferencias de formación/información de los autores. Se escogió el punto sobre criterios metodológicos porque se supone que este aspecto está mucho más socializado que los que se refieren a aspectos puramente teóricos y porque este elemento es el dinamizador del proceso educativo. Las respuestas poco claras, revelan carencia de formación. Las esquemáticas pueden presentar conflicto por cuanto al desglosarlas queda la inquietud de si la metodología mencionada se domina, o si por el contrario, es un nombre que oculta una vieja manera de hacer las cosas. Evidentemente, existe la posibilidad de que las respuestas esquemáticas fueran mayoritarias porque el cuestionario era muy largo y por lo tanto desmotivara la cooperación. En todo

caso, entre las tres variedades se logró percibir la distancia.

Para no convertir esta exposición en una descripción detallada, el resto de preguntas abiertas se sintetizaron pues los lineamientos generales del proceso de capacitación, diagnóstico y elaboración ya han sido esbozados. La información que falta comprueba de una u otra forma esos lineamientos, cuando se presente una ruptura se desarrollará por si aporta contradicciones con respecto a estos.

Con respecto a si se tomó en cuenta la variedad de procesos mentales, de técnicas y de actividades pedagógicas:

La dinámica descrita anteriormente se mantuvo. Hubo quienes confundieron los procesos mentales con aspectos metodológicos; se repitieron los aspectos enumerados en la pregunta precedente; se concibió como participación o como gama de variedad de ejercicios. Se presentaron respuestas muy generales que afirman haberlos tomado en cuenta pero no explicaron como. Otros casos asumieron que la revisión del trabajo por parte de psicólogos, metodólogos y profesores universitarios asegura de por sí, la variedad de procesos mentales. Se presentó un elemento nuevo y es que algunos autores (3) plantearon una visión autocrítica por cuanto no fueron incluidos en su totalidad por falta de infor-

mación/formación. Tres respuestas únicamente se refirieron a los procesos mentales de forma acabada y explicativa.

Con respecto a las pautas utilizadas para la selección de temas y contenidos:

La dinámica continuó. Hubo pocas respuestas explicativas, la mayoría fueron escuetas. Se presentaron algunas que combinaron los programas vigentes con otros elementos como el método endogénico, contenidos de educación humanitaria, criterios de profesores, necesidades de la sociedad actual y futura, el rescate de valores y aprecio por lo nuestro. La mayoría, 7 respuestas, siguió únicamente los lineamientos oficiales por medio de los planes y programas vigentes o por medio de las asesorías nacionales. Un caso dijo haberse guiado por el método.

En esta pregunta se dio un cambio. Generalmente las respuestas más acabadas y explicativas provenían casi siempre de los autores de la serie **Hacia la Luz** con mayor o menor incongruencias entre ellos. En esta los autores de la serie siguieron los lineamientos oficiales, o bien, dijeron haber combinado el "Cartel de Alcance y Secuencia" con ajustes necesarios y revisión de programas. Las dos respuestas más acabadas y explicativas fueron de autoras independientes que no necesariamente se han comportado así en otras respuestas. Esta ruptura permitió darse cuenta de que la selección de temas y contenidos es uno de los aspectos del trabajo que

posibilita desplegar la creatividad. En el caso de los autores de la serie **Hacia la Luz**, pareciera que la riqueza conceptual se coarta por el seguimiento de planes y programas. Por el contrario, el autor independiente puede desplegar más su creatividad. El hecho de que solo dos autoras expresaron esta creatividad hacen pensar que el resto de los autores independientes asumieron el proceso de forma más mecánica y se ajustaron a los programas oficiales.

Con respecto a los criterios metodológicos y técnicos usados para la elaboración de los ejercicios:

En esta pregunta se pretendió que relacionaran los elementos aportados sobre metodología con los tipos de ejercicios que se planearon para destacar mediante estos la puesta en práctica de aquellos. Es decir, si alguien planeó desde una metodología participativa era de esperar que los ejercicios integraran los ítemes diferentes y preguntas de investigación o de desarrollo, por ejemplo.

En las respuestas hubo varios niveles, por una parte, se encontraron niveles de confusión y de incoherencia, algunos repitieron lo de la pregunta anterior y no lo articularon con los ejercicios; otros no respondieron o la evadieron.

La mayoría de los que habían seguido los programas

oficiales para la selección de temas y contenidos aquí contestaron con generalidades que no dicen nada o que evadieron el tema de los ejercicios. Un caso representativo fue el que se guió únicamente por los programas oficiales del M.E.P. y en esta pregunta dijo que se dirigió por el nivel de desarrollo de los niños y por sus intereses. Se dieron 9 respuestas incongruentes. Estas no presentaron correspondencia entre lo que formularon en relación con lo metodológico y lo detallado ahora. Posiblemente la pregunta no fue bien comprendida porque un único caso aclaró la relación de lo metodológico con los tipos de ejercicios. Un caso contrario enunció teóricamente lo que debió ser, pero la articulación de ese deber ser en los ejercicios, no lo llevó a cabo.

Con respecto a la relación existente entre los ejercicios y los contenidos con los conceptos sobre educación, educando, educador y sociedad:

Esta pregunta tenía el mismo objetivo que la anterior, conocer si las formulaciones teóricas guardaron correspondencia con el nivel práctico.

Las respuestas de las 18 personas que contestaron varían. La gran mayoría (13) respondieron con generalizaciones

y no atendieron el punto específico. Las generalizaciones permiten ver el grado de dificultad para establecer una relación dinámica entre todos los niveles del proceso. Unicamente 5 personas establecieron algún nivel de articulación entre los elementos teóricos y el nivel específico de los ejercicios, el nivel de contenidos quedó fuera casi siempre.

Con respecto a si las ilustraciones guardan relación con el mensaje escrito:

Tenemos que el 85,7% repondió afirmativamente, el 3,6% algunas veces y el 10,7% no contestó.

Se solicitó en una pregunta abierta que definieran los criterios utilizados para ilustrar los libros. A continuación se da una lista general de los mismos:

- Acordes o relacionados con el contenido (6 respuestas)
- Pedagógicos (3 respuestas)
- Reflejo de la realidad y de la sociedad (3 respuestas)
- Motivación (2 respuestas)
- Estéticos (3 respuestas)
- Esbozados por el Departamento de Libros de Texto (1 respuesta)

- Rompimiento de estereotipos sexuales y racistas (3 respuestas)
- Estimulación (1 respuesta)
- Sustitución del texto para los primeros niveles (1 respuesta)
- Creatividad, variedad, enfoque ecológico

Por tratarse de un factor más técnico las respuestas aunque varían fueron más claras, únicamente hubo tres casos de confusión y ocho casos no respondieron.

Con respecto a la relación entre los contenidos, los ejercicios y las necesidades académicas y motivacionales de la población estudiantil:

En esta pregunta, se esperaba una síntesis de como lograron establecer esa relación. Como es de esperar, las posiciones variaron. Siete personas repondieron afirmativamente y argumentaron esa afirmación pero no lograron explicar cómo fue que establecieron esa relación. Cinco personas afirmaron sin ningún tipo de explicación. Tres respuestas son confusas (una por problemas de redacción y en dos hubo mal uso de conceptos). Dos autores de la serie **Hacia la Luz** plantearon problemas para lograr esa relación pues uno dijo que por tratarse de un proyecto político se dificultó esa labor; el otro planteó que hubo debilidad por falta de un

diagnóstico previo y una adecuación curricular. Seis respuestas fueron en mayor o menor medida explicativas, describieron cómo lograron esa relación con elementos formales y de contenido.

Con respecto a los valores difundidos:

Se les solicitó que enumeraran la lista de valores difundidos en los libros.

En este apartado se hace necesario distinguir a los autores de la serie **Hacia la Luz** del resto, pues la explicación varió. El manejo de los valores en estos autores fue, en términos generales, muy homogénea y consciente, pues estos afirmaron que fue uno de los aspectos más trabajados; ellos formularon el respeto por la vida y la dignidad humana (integridad, espiritualidad, trascendencia), la democracia como forma de vida (paz social, igualdad de oportunidades sin discriminación de sexo, raza, origen socio-económico, justicia social, civismo, solidaridad, expresión libre del pensamiento, honestidad, trabajo, veracidad); algunos pusieron énfasis en la valoración del agricultor y del campesino, el rescate de costumbres y tradiciones, el aprecio de lo nuestro, etc.

De los autores independientes hubo quienes plantearon el

respeto, la solidaridad; otro formuló la libertad, el respeto, la autonomía, la creatividad, lo cívico, el amor, la autoestima, la estética; otro escribió el espíritu de nacionalidad y la valoración de los recursos; uno dió disciplina, uso del razonamiento, aprendizaje del lenguaje matemático y orden; dos no contestaron pese a haber contestado todas las preguntas anteriores, tres respondieron con generalidades.

Pese a que todos afirmaron tener visión integral del desarrollo de los niños, esta visión pareciera que se quedó a nivel de lo puramente formal y no se tradujo en una propuesta de valores para afirmar ese desarrollo.

Se hizo presente, una vez más, la tendencia a manejar la información desligada de su trascendencia y presencia en la vida cotidiana y en las lecturas y ejercicios. Esta carencia que manifestaron la mayoría de los autores, hace pensar que los procesos de formación debe rectificarse para que los docentes se enfrenten a una variedad de situaciones de aprendizaje que contrasten y permitan ver la diferencia cualitativa de una posición teórica o de otra. Más que llenar folletos de información que estos repetirán pasivamente, se requiere de activación frente a problemas prácticos.

Al respecto, es ilustrativa la observación anotada por una autora de la serie **Hacia la Luz**, dice: "Aunque la planificación se llevó a cabo minuciosamente y se trabajó en coordinación con especialistas, estamos conscientes de que nuestros valores salieron a relucir aunque no fuera lo que buscamos. El machismo salía a flote aunque tratáramos de evitarlo". Si dentro de esta serie se manifestó la contradicción entre la predica y la práctica, hay que concluir que en los demás autores, quienes no trabajaron ese aspecto conscientemente, la práctica posiblemente aparece cargada de valores tradicionales y adultocéntricos.

Con respecto a reimpresiones, ediciones y otros cambios:

Después se dió preguntas sobre reimpresiones, ediciones y cambios sufridos por las obras. En estas respuestas, se descartaron los autores de la serie **Hacia la Luz** pues tuvo únicamente una edición y no hubo reimpresiones.

Las obras de los autores independientes han sido, en ocasiones, reimpresas y algunas han tenido más de una edición. Se solicitó que formularan los cambios operados en las otras ediciones. Los criterios que prevalecieron, fueron el técnico y de diagramación, aunque se nombraron los cambios de contenido, estos últimos no fueron los más significativos. A la pregunta de si esos cambios guardaron relación con

aspectos de mercado, únicamente el 3,6% (una persona) respondió afirmativamente y dijo que el objetivo fue que los libros salieran a bajo costo.

A la pregunta de si tomó en consideración la opinión de los usuarios, el 21,4% (6 personas) respondieron afirmativamente. Luego, en una pregunta abierta se solicitó describir como tomó en cuenta esa opinión, las respuestas fueron esquemas: mediante preguntas, para realizar cambios, adecuando el material, dándole la mayor adecuación posible, por los docentes, la última se refirió a los niños, maestros, dibujantes, diagramadores y editores.

Con respecto a la validación:

Otra secuencia de preguntas atendió los aspectos de validación de la obra. La primera indagó sobre la planificación de los criterios que orientaron a los maestros y a los especialistas durante el proceso de validación. Únicamente el 32,1% respondió afirmativamente, el 21,4% lo hizo negativamente, el 42,9% no contestó y el 3,6% (una persona) dijo que la obra fue validada por expertos estadounidenses. Como puede observarse a partir de estos datos, el proceso de validación fue fundamentalmente espontáneo.

En una pregunta abierta, se pidió que definieran los

criterios con que se planificó la validación, dentro del 32,1% que respondió afirmativamente las respuestas variaron, una respuesta fue muy completa y detalló varios aspectos importantes como: selección de lecturas, número de palabras en lecturas y ejercicios, diversidad, presentación y variedad de ejercicios, etc, etc.; otra respuesta contempló: metodología, léxico, ejercicios, intereses de los niños, currículo; otra planteó: características del usuario, relación con el programa oficial, claridad del lenguaje; una respuesta reveló incomprensión de la pregunta. De los autores de la serie **Hacia la Luz** contestaron muy pocos, la posición más coherente formuló que "la validación no fue planificada institucionalmente quedó a criterio de cada autor buscar niños o educadores quienes aisladamente emitirían un criterio".

Sobre si se tomó en cuenta la opinión de los niños, únicamente el 28,6% respondió afirmativamente, el 25% dijo que no, y el 46,4% no contestó. Posiblemente, el 46,4% no contestó porque no se dió un proceso de validación, si se suma al no, hay un 71,4% negativo. Lo cual revela una vez más la distancia entre planteamientos "teórico-metodológicos" y realización, pues todos afirmaron haber contemplado las necesidad de los niños; pero no se sintió la necesidad de validar la obra con los niños para ser coherentes con el objetivo, o si dicha necesidad se visualizó, no se llevó a

cabo. Para quienes contestaron afirmativamente, se solicitó que explicaran los ajustes hechos a partir de la validación con los niños, las modificaciones giraron alrededor de las órdenes dadas, del vocabulario, precisión, ejercicios, cambio de textos, simplicidad de los ejercicios, dibujos, (una respuesta revela no haber comprendido la secuencia de preguntas), dos respuestas eludieron el detalle de los ajustes.

Después se pedía que describieran mediante varias opciones la forma en como intervino el autor en el proceso de validación. El resultado aparece en el siguiente cuadro:

Intervención del autor en la validación	Responden	No responden
Visitas a las aulas	25,0%	75,0%
Con un informe de los maestros	28,6%	71,4%
Con un informe de especialistas	21,4%	78,6%
Otros	25,0%	75,0%

Dentro de la opción "Otros", hubo variedad de respuestas: una reveló incoherencia o problemas de lectura, pues repitió una de las opciones formuladas: revisión de informes con especialistas; otra planteó reuniones con niños y maestros fuera del aula; otra confundió validación con capacitación dada a los docentes; otra fue realizada durante un

curso lectivo pero no aclaró si fue un maestro quien participó o fue el autor lo que posibilitó ver problemas de comprensión pues si fue a la escuela la cubre la primera opción, si fue por el maestro no entra dentro de la pregunta porque giraba sobre el autor.

Si de las pocas respuestas que detallaron, hubo de nueve, dos que presentaron problemas de comprensión, deja para pensar que conforme los niveles más prácticos y menos "direccionales" del proceso se presentan, se dió una incapacidad general para pensar una respuesta personal. Hasta que punto no se estará manifestando una formación recibida verticalmente que inhibe la creatividad y experimentación. Si este elemento está presente tendrá expresión también en los libros de texto. Las otras respuestas dijeron haber hecho la validación por un equipo de investigadores y un psicólogo; dos afirmaron no haber intervenido en el proceso.

Algunas de las observaciones hechas a lo largo de esta exposición son hipotéticas que deben confrontarse con el análisis de los libros. Un cuestionario por más elaborado que sea, no puede cubrir todo lo particular, tiene que dirigirse hacia las tendencias generales y representativas, por lo que deja, a los ojos de los autores, incompleta su experiencia, hubo dos casos que formularon haber preferido una entrevista oral, pero era imposible por cuestiones metodoló-

gicas.

Por el momento, hay que retener para confrontarla con el análisis de los libros, la tendencia a una escisión entre "formulaciones teóricas, metodológicas o de objetivos" y la práctica. Si el proceso de formación universitaria o para elaborar los libros ha sido vertical y formal (es decir memorística, repetitiva y poco esclarecedora) esta dimensión podrá manifestarse en los libros.

Con respecto a los beneficios obtenidos:

La última pregunta giró sobre los beneficios recibidos por la elaboración de los libros; el cuadro siguiente reproduce los resultados.

Beneficios obtenidos	Responden
Salario (sobresueldo)	32,1%
Derechos de autor	28,6%
Derechos de autor, venta y distribución de los libros	7,1%
Ninguno	3,6%
Satisfacción de elaborar una obra que facilitara el trabajo de educar	3,6%
Reconocimiento profesional	3,6%
No responden	21,4%

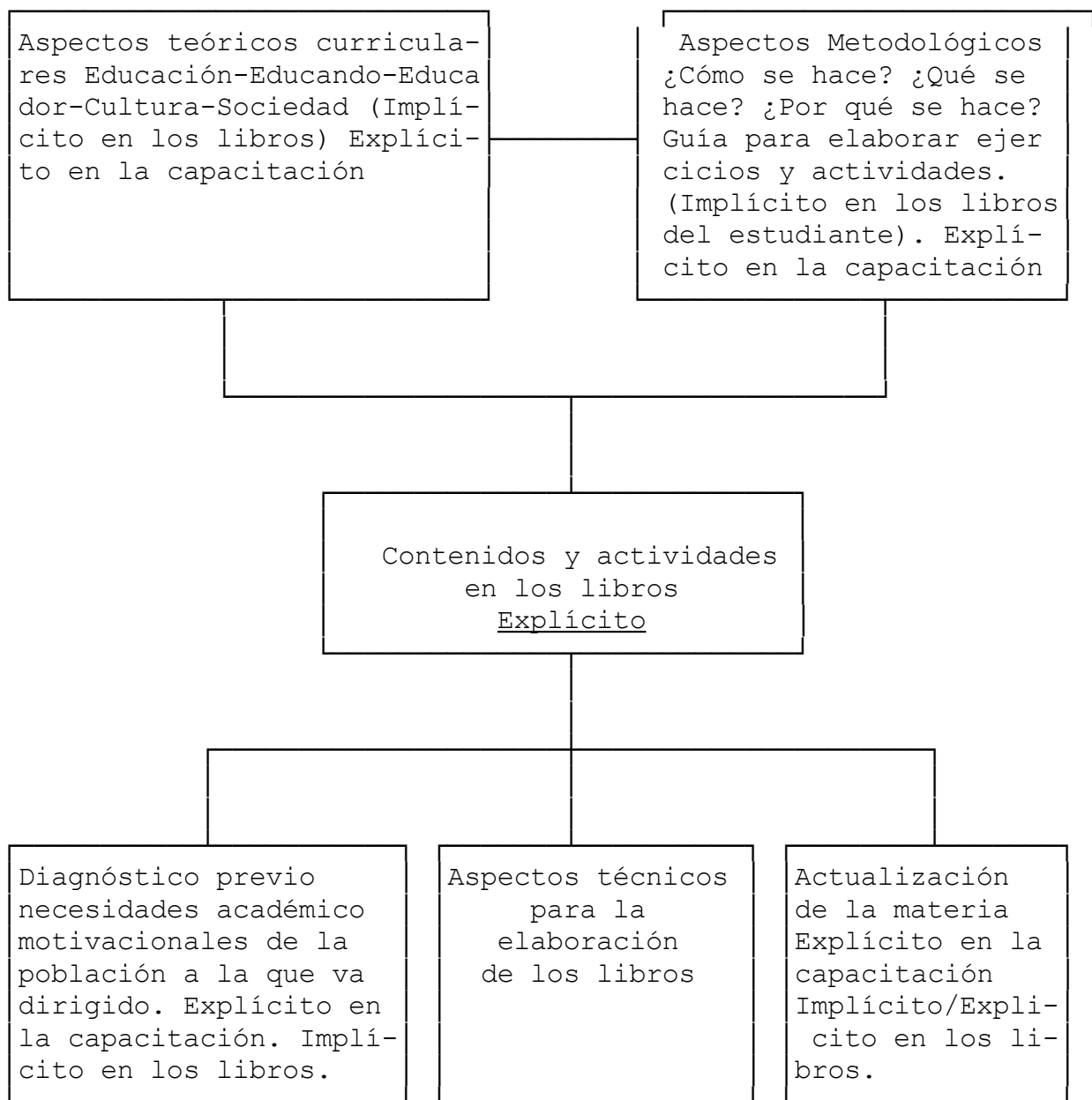
El porcentaje mayor corresponde a la serie **Hacia la Luz**, quienes realizaron el trabajo por el mismo sueldo de educadores; posiblemente las categorías ninguno, satisfacción y reconocimiento que fueron establecidas por los mismos entrevistados corresponden a estos mismos autores por lo que se tendría un 42,9% con una gratificación nula, salarial o moral. Habría que ver si este factor influyó o no en la motivación para el trabajo, o si pudo haber afectado a la hora de que consolidaran los grupos de trabajo.

Unicamente dos casos, el 7,1% dijo cubrir todos los beneficios del proceso, este porcentaje es inexacto por cuanto un entrevistado cuya capacidad empresarial cubre todos los beneficios del proceso y que, además no paga derechos de autor a sus colaboradores, no respondió esta pregunta.

El porcentaje de quienes se ven beneficiados con los derechos por el trabajo intelectual es bajo, no se puede saber a ciencia cierta bajo qué modalidades contractuales se establece la edición y la distribución de los libros, pues una autora que trabaja con la empresa privada no contesta esta pregunta y en otras afirma desconocer datos de edición o reimpresión. Si las apariencias no engañan, se está frente a dos procesos de gratificación o explotación intelectual muy dispares: el de la empresa privada y el del Ministerio de Educación Pública.

De ser así, habría que plantearse una legislación que regule ambas modalidades para proteger la producción intelectual, con el fin de estimular la necesidad de formación social y evitar que la voluntad oficial y vertical mande sobre el proceso, o la voluntad empresarial y lucrativa ordene y "explote". Es necesaria una regulación previa que marque, a pesar de las diferentes modalidades, pautas para no permitir el voluntarismo, la espontaneidad, el lucro y la desconsideración.

Para finalizar lo que corresponde al cuestionario dirigido a los autores, se ha querido ilustrar con un esquema que pretende sintetizar los diferentes aspectos que se han visto hasta aquí, así como el dinamismo de sus relaciones.



3. RESULTADOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A PRODUCTORES

Los resultados generales de esta parte del estudio tienden a

ser negativos. El objetivo fundamental no se pudo cumplir pues algunas de las editoriales privadas no mostraron interés en contestar los cuestionarios, evadieron la posibilidad de una respuesta explicativa personal' y aquellas que contestaron lo hicieron de forma general sin referirse al libro a la serie que se había editado en la primera parte. Dos productores se refieren a un libro o una serie en concreto, uno lo hace sobre la serie **Hacia la Luz** y si bien es interesante la información no es la más representativa pues estos libros fueron distribuidos de forma gratuita por los que no reporta información en términos de tasas de ganancia y, además, esta serie no fue reimpressa. El otro productor es Farben y se refiere a una novela infanto-juvenil porque de esta editorial no se incluyó ningún autor nacional, pues apenas está iniciando la adaptación de obras para el contexto costarricense.

A pesar de los inconvenientes presentados se pueden sacar algunas observaciones valiosas.

La participación de los autores durante el proceso de producción no es constante y no es definitiva. Los criterios sobre la presentación formal del texto los decide el jefe de producción, el gerente junto con el Departamento de arte y mercadeo, o el Consejo Asesor para la serie **Hacia la Luz**. Si bien el aporte a las sugerencias de los autores fueron consideradas como valiosas, estos no tuvieron la posibilidad de decidir. Aunque no todos los

autores tienen formación en cuanto criterios de arte o de mercvadeo, cabe preguntarse si los criterios para diagramar y para ilustrar guardaron la coherencia necesaria con el texto. Hay libros, en los que se encontró un recargo de ilustraciones y otros en los cuales la diagramción no contempló espacios en blanco dentro de la hoja para descanso de la vista y para colaborar en la concentración de los niños.

Los criterios para la producción de los libros combinan lo estético, lo mercantil, lo pedagógico con las necesidades de los usuarios.

Los márgenes de ganancia que obtuvieron las editoriales con los libros de texto fue imposible de determinar. Lo cual anuló la posibilidad de estudiar el libro en su dimensión real de mercancía' pero, al mismo tiempo, permitió ver que su valor en el proceso de producción es muy alto en una sociedad como esta donde el mercado del libro encuentra sus puntos de concentración alrededor del proceso educativo.

Los criterios para reimpresión se basaron en los márgenes de venta y alcance del libro. La pregunta sobre los criterios para la reimpresión cerraba el cuestionario y posibilita concluir sobre la trascendencia del libro como mercancía pues en ningún caso se adujeron aspectos pedagógicos. La ley de demanda estableció qué

libro o qué serie se reimprimirá. El caso de la serie **Hacia la Luz** es ilustrativo al respecto pues aunque tuviera un valor pedagógico muy estimable en comparación con otros que circulan todavía en el país, no fue reimpresa por cuanto no se le dio seguimiento y no se buscó financiamiento para tal efecto. Por el contrario, hay obras que requieren urgentemente una revisión y una actualización pero son continuamente reimpresas porque no existe una presión oficial para que exista la oferta de libros de texto de calidad.

4. RESULTADOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A DISTRIBUIDORES

Para este cuestionario, era muy importante poder contrastar entre los canales de distribución de la editoriales y los canales utilizados por el M.E.P. para la serie **Hacia la Luz**. Este contraste no se pudo realizar porque no fue posible localizar a quienes se encargaron de tal labor en el M.E.P.; dejaron de laborar o se pensionaron y dentro de institución no se pudo lograr ubicar una memoria o un reporte de la distribución.

La información obtenida fue de tres editoriales: dos privadas y una estatal.

Los canales de distribución fueron los tradicionales: librerías, agentes vendedores y donaciones.

La promoción del libro o de la serie se realizó mediante campañas publicitarias, seminarios, charlas, conferencias, talleres y comunicados oficiales del M.E.P. Fue ejecutada por el personal de promoción, el centro de apoyo a los docentes y el autor o la autora.

El costo de la promoción no fue reportado, pero los tres indicaron que se hizo con un fondo especial; es decir, no se recargó al costo de libro o de la serie.

Los canales de presentación y distribución no cambiaron para la zona rural. Pero se encontraron problemas como: inexperiencia de las librerías en todas las zonas y carencia del transporte para hacer llegar los libros.

CAPITULO V

ANALISIS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES EXPLICITOS E IMPLICITOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA

1. EXPLICACION DE LAS TABLAS DESCRIPTIVAS UTILIZADAS PARA EL ANALISIS

Para cumplir con la realización del objetivo 9.2 del Proyecto que a la letra dice:

"Caracterizar los componentes curriculares que se manifiestan en los libros de texto y otros materiales de lectura del país."

el equipo de investigación se abocó a la construcción de un instrumento con diversas categorías de análisis para determinar las orientaciones curriculares de los libros de texto.

En un inicio, se confeccionaron 24 tablas descriptivas que fueron validadas por los siguientes especialistas en curriculum:

- Dra. Natalia Campos, Directora del IIMEC
- Lic. Guillermo Araya, experto en análisis curricular.
- Lic. Marvin Loría, Asesor Supervisor del Ministerio de Educación Pública.

Las sugerencias de estos tres especialistas fueron discutidas en el equipo de trabajo e incorporadas en las tablas descriptivas definitivas.

Los criterios vertidos por los especialistas y que fueron tomados en cuenta, se centraron en los siguientes aspectos:

- a. Eliminar algunas categorías de las tablas, pues la amplitud de ellas podría impedir un buen análisis de los libros.
- b. Refundir categorías que para efectos de análisis parecían ser similares.
- c. Incluir nuevas tablas que evaluaran:
 - las actividades en la clase.
 - las actividades fuera de la clase.
 - el lenguaje escrito y gráfico.
 - el rol del maestro, el del padre de familia, los roles de la comunidad y la iglesia.
 - la dimensión epistemológica de los textos.

Como producto final de esta etapa de la investigación, el equipo construyó 28 tablas descriptivas cuyos ejes fundamentales giraron alrededor de los siguientes fundamentos teóricos y prác-

ticos del curriculum.

1.1 Fuentes del curriculum

- Concepto de familia
- Concepto de patria
- Concepto de trabajo
- Concepto de educador
- Concepto de cultura

1.2 Perfil del desarrollo integral del niño

1.3 Tratamiento que se les da, en los libros de texto, a los conceptos y a las actividades

1.4 Caracterización de la evaluación

1.5 Enfoques curriculares predominantes (énfasis)

1.6 Origen, utilidad social y producción del conocimiento

1.7 Lenguaje escrito y gráfico

Cabe destacar que las 28 tablas descriptivas fueron aplicadas por las investigadoras en la muestra que a continuación se especifica.

2. MUESTRA

Para determinar la muestra de los libros de texto a los cuales se les aplicaron las 28 tablas descriptivas se siguieron los siguientes pasos:

2.1 Se hicieron varias visitas al Consejo Superior de Educación con el objetivo de conocer, mediante el estudio de sus archivos, los pronunciamientos, que en materia de libros de texto, ese órgano institucional había autorizado en el ámbito nacional.

Se quiso conocer el cuándo, el cómo y el porqué el Consejo Superior de Educación había acordado, al menos, recomendar a los educadores y padres de familia el uso de un determinado texto o serie de libros.

El equipo revisó las actas del Consejo a partir de 1968 y no encontró ningún acuerdo que hiciera referencia a la obligatoriedad o recomendación de libros de texto. Tampoco se conservan cartas en las que los especialistas expresan sus criterios.

2.2 Ante los esfuerzos fallidos en el Consejo Superior de Educación, se tomó la decisión de entrevistar a varios asesores nacionales de primaria del Ministerio de Educación Pública para conocer, de otra fuente institucional, la política oficial en cuanto a la selección y

utilización de los libros de texto.

Los asesores consultados coincidieron en que no existe un libro oficial con carácter obligatorio en la Enseñanza General Básica.

- 2.3 Como tercera opción, se decidió consultar a maestros, quienes poseían vasta experiencia en el aula, para determinar los textos que más usan los niños costarricenses.

Esos educadores proporcionaron una lista de libros la cual demostró contener una visión anárquica en cuanto a la definición de los textos en la escuela.

- 2.4 Con los sondeos efectuados se procedió a delimitar el corpus, objeto de estudio.

El universo de los textos representados en esta investigación lo constituyeron todos los libros de texto, guías para el maestro y libros de actividades para los niños utilizados, en el país, en el I y II ciclo de la Educación General Básica.

Se analizaron los textos correspondientes a las asignaturas de Español, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias elaborados por autores costarricenses, desde 1968 y usados actualmente en el país.

Los textos escogidos se utilizan, actualmente, en la primaria diurna y en las escuelas públicas del país.

De los textos más usados se determinó una muestra al azar y se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- momento en que se empleó.
- uso en las escuelas.
- pertenencia a una serie o libro único (si es libro único, automáticamente pasó al corpus de la muestra; si pertenece a una serie se seleccionó un porcentaje).
- asignatura (aquellos libros que pertenezcan a series de diferentes asignaturas, quedaron representadas proporcionalmente por cada asignatura).

De 64 libros, se escogieron al azar, para la muestra, 24 textos que cumplieron con los requerimientos antes señalados.

La cantidad de libros escogidos por asignatura quedó distribuida de la siguiente manera:

ASIGNATURA	# DE LIBROS
Estudios Sociales	5
Matemática	6
Español	9
Ciencias	4

La mayor cantidad corresponde a la asignatura de Español, materia en donde los autores han escrito libros específicos relacionados con diversas áreas: literatura, apresto, redacción y gramática.

Los libros escogidos para el análisis son los siguientes:

ESTUDIOS SOCIALES

NOMBRE DEL LIBRO	AUTOR O REDACTOR
Conmemoraciones escolares	Evelia Fuentes
Estudios Sociales	Evelia Fuentes
Estudios Sociales 6 Libro de contenido	Cristina Arrieta Iris Sánchez
Estudios Sociales 5 Serie Hacia la Luz	Nuria Corrales y Luis. Gmo. Quesada
Estudios Sociales 6 Libro de actividades	Edith León y Otros

ESPAÑOL

NOMBRE DEL LIBRO	AUTOR O REDACTOR
Aprendo a redactar 2	Alba Bolaños
Aprendo a redactar 5	Alba Bolaños

Lecturas para trabajo independiente 2	Nora de Chacón
Mi mundo creado 2	Rolando Zamora
Ejercicios idiomáticos 3	Mario Fernández L.
Español V Serie Hacia la Luz	Julieta Fonseca
Ejercicios idiomáticos 4	Mario Fernández L.
Lecturas para trabajo independiente 5	Nora de Chacón
Cocuyos 3	Nora de Chacón

MATEMATICA

NOMBRE DEL LIBRO	AUTOR O REDACTOR
Matemática 5 Serie Hacia la Luz	Aníbal Morales y M. de los Ang. Ulate
Matemática 6 Actividades	Mayrena Arce y Betty León
Contenidos Matemática 6	Dora Emilia Campos M. de los Ang. Jiménez
Matemáticas 3 Serie Hacia la Luz	Aníbal Morales y M. de los Ang. Ulate
Hagamos Matemática 3	Moisés Befeler
Hagamos Matemática 5	Moisés Befeler

CIENCIAS

NOMBRE DEL LIBRO		AUTOR O REDACTOR
Ciencias	6 Libro de Contenidos	Antonieta Castro, Grace Castro y Olga Rodríguez
Ciencias	6 Libro de Actividades	Olga Saglul Lilliam Jarquín
Ciencias	5 Serie Hacia la Luz	M. de los Ang. Vidao- rreta y Olga Saglul
Ciencias	3 Serie Hacia la Luz	Ana Cecilia Fallas y Otros

3. RESULTADOS OBTENIDOS A PARTIR DEL ANALISIS DE LAS ORIENTACIONES CURRICULARES DE LOS LIBROS DE TEXTO.

Los libros de texto no son objetos neutros pues constituyen prácticas significantes construidas por un sujeto poseedor de una visión de mundo determinada, esta influye en la selección de los marcos de referencia y en la propuesta de uso del texto.

Además, los libros de texto pertenecen a un intercambio lingüístico en donde el lenguaje escrito y gráfico constituyen unidades de sentido que circulan, pues producen y transforman un mensaje, un conocimiento; poseen un valor de cambio ya que se insertan dentro de un mercado en donde se privilegia el papel que juega la oferta y la demanda; y, además, conllevan un valor de uso pues dichas producciones satisfacen necesidades comunicativas en los lectores.

Ese producto es elaborado por un sujeto "creador" quien está determinado por un contexto concreto y por un curriculum oficial que encuentran su razón de ser en las condiciones sociales, políticas y económicas de la sociedad.

Es propio de los seres humanos, "decir" el mundo, expresarlo, definirlo, aceptarlo o transformarlo por medio del trabajo.

Por ello, la educación y la sociedad, en general, tienen la

obligación de estimular el desarrollo de una necesidad que posee todo ser humano: la de su expresividad.

Ahora bien, al asumir una actividad crítica ante los libros de texto escogidos, se debe afirmar que esa acción no finaliza en la descodificación pura del lenguaje (escrito y gráfico) sino que se anticipa y se prolonga en la comprensión del mundo pues dichos materiales impresos incorporan paradigmas, marcos de referencia con sus valores particulares, hacen énfasis en un determinado enfoque curricular y asumen una posición epistemológica y desde ahí, el niño recibe el mundo explícito o implícito en el texto.

Por consiguiente, el análisis que se ha hecho de los libros de texto, como una totalidad (aspectos técnicos, ideológicos y mercantiles), implicó una percepción crítica, una interpretación y una "reescritura" de lo leído desde la perspectiva del equipo investigador.

El análisis abarcó el estudio de aspectos tales como: los fundamentos teóricos, prácticos, metodológicos del curriculum, elementos psicológicos, los dibujos, la impresión, el contexto, el uso de la lengua así como lo explícito y lo implícito, lo escrito y lo supuesto.

3.1 Fuentes del curriculum

En la doctrina curricular existen elementos teóricos conceptuales denominados fuentes del curriculum porque constituye los marcos referenciales de la realidad y justifican la intención educativa.

Se consideró conveniente analizar algunas fuentes del curriculum en los libros de texto para así determinar la perspectiva cultural de éste.

Las fuentes curriculares analizadas en este estudio son las siguientes:

- Familia
- Patria
- Cultura
- Trabajo
- Educador

En relación con el componente de la FAMILIA, se analizó, en los textos el modelo de familia que proyectan. El cuadro siguiente muestra los resultados:

Se proyecta un modelo de familia	# de libros en donde aparece	% Máximo en que aparece
- Rica	-	-
- Media	15	100,00
- Pobre	2	4,55

La información que nos suministra el anterior cuadro demuestra que esa fuente no cobra ninguna relevancia, en los libros de texto, pues en 15 de ellos se hace mención a la familia de clase media. En 11 de esos 15 con porcentajes que oscilan entre 1,15% y 29,17%. Solamente en 4 libros: uno de Estudios Sociales, dos de Matemática (de la empresa privada) y uno de Español tratan el concepto en un 100%.

Dos libros apenas hacen alusión, de la familia pobre, con porcentajes mínimos:

ASIGNATURA	%
Matemática	1,35
Español	4,55

Por lo tanto, la proyección de la familia que se da es la que pertenece a la clase media. Se olvida por lo tanto, la heterogeneidad de clases que sí existe en Costa Rica: además de la clase dominante y dueña de los medios de producción existe una gama que va desde los sectores y capas medios hasta los sectores explotados, marginales y desempleados. Además, los textos reproducen un estereotipo de la sociedad costarricense: en Costa Rica predominó un sector de clase media que se afianzó gracias a la modernización de finales de la década del 50 y de la década del 60. Pero los

libros no hacen alusión a la crisis que padecen los sectores medios actualmente y el empobrecimiento de la gran mayor a poblacional.

Para caracterizar mejor a la FAMILIA, se trabajó con una tabla que incluyó veinte categorías de análisis. El abanico de posibilidades fue muy amplio para no dejar de lado alguna noción que un autor , de un libro de texto, considerara importante de resaltar.

La tabla descriptiva es la siguiente:

La familia se concibe	# de libros	% máximo
- integrada en términos tradicionales	7	25,00
- desintegrada en términos tradicionales	-	-
- indiferente	1	4,17
- interdependiente	4	6,67
- activa	3	10,81
- pasiva	2	4,55
- solidaria	4	8,11
- agresiva	-	-
- religiosa	1	4,17
- no religiosa	-	-
- integrada a la comunidad	2	3,23
- desintegrada de la comunidad	1	4,55
- sin problemas económicos	6	29,17
- con problemas económicos	1	4,55
- consumista	-	-
- no consumista	2	3,23
- respetuosa	5	10,00
- irrespetuosa	-	-
- autoritaria	-	-
- democrática	3	6,67

Como se observa en la tabla anterior, las 20 variables están distribuidas, en su mayoría, en categorías dicotómicas. Ninguna variable ofrece porcentajes que superen el 50%, pues este paradigma casi no lo usan los autores. Sin embargo, vale la pena resaltar dos aspectos de esta tabla.

- Los autores introducen la temática de la familia, escasamente, en los libros de texto, pero cuando lo hacen, resaltan, solamente, las categorías positivas y armoniosas de aquella.

Los niños, por medio de la lectura visualizan una familia integrada, tradicionalmente conformada por un papá y una mamá, interdependiente, activa, solidaria, religiosa, integrada a la comunidad, sin problemas económicos, no consumista, respetuosa y democrática.

- El segundo aspecto digno de examinar es la ausencia, en los textos, de una realidad: el conflicto y la desintegración familiar que viven la mayoría de los hogares costarricenses y la propuesta de alternativas para la superación de los conflictos familiares.

Ninguno de los 24 textos escogidos menciona la problemática de la desintegración familiar, la agresión, el irrespeto y la autocracia.

A los niños se les transmite por medio del lenguaje (escrito, gráfico) una familia de ingresos medios, en completa armonía e idílica, pues ni siquiera los problemas económicos que agobian a cualquier hogar de los sectores medios son introducidos en los textos, cuando la realidad es que la familia es cerrada, autárquica e individualista, en la mayoría de los casos. Los índices de agresión y maltrato a los niños así lo demuestran.

Para un desarrollo integral del niño, el texto debe incorporar los conflictos para que el educando pueda expresar las tensiones que vive en su hogar. No puede obviarse la realidad de las familias costarricenses: integradas, problemáticas o alternativas.

Es viable y recomendable que el texto incluya diversos ejemplos de familia, precisamente, para que el niño discuta y profundice sus problemas y sus alegrías cotidianos.

Tomando en cuenta las condiciones puramente objetivas de la sociedad costarricense en donde el machismo, la violencia doméstica y la doble moral están a la orden del día, no es sorprendente los resultados obtenidos con las tablas referentes a la imagen de mujer y de hombre que proyectan en los contenidos y en las actividades de los textos.

El 62,5% de la muestra remite a una proyección TRADICIONAL de la imagen femenina y masculina en los contenidos y actividades de los textos. Las asignaturas que más promueven este enfoque son Español y Estudios Sociales:

En los contenidos y en las actividades del texto se proyecta una imagen de mujer	Nº de veces	% Máximo
- tradicional	15	100
- no tradicional	9	50

En los contenidos y en las actividades del texto se proyecta una imagen de hombre	Nº de veces	% Máximo
- tradicional	15	100,00
- no tradicional	8	16,13

En relación con la fuente PATRIA los resultados obtenidos son los siguientes:

La PATRIA se proyecta de forma	Nº de textos en que aparece	% Máximo
- falseada	11	100,00
- no falseada	4	7,14

De los 24 libros, 15 libros hacen mención, en los contenidos o en las actividades, de la noción de patria.

De esos 15 textos, 11 libros se refieren de una manera ideologizada (imagen falseada de la realidad), es decir, se concibe a la patria independiente, solidaria, religiosa, democrática, igualitaria, pacifista, respetuosa de los derechos humanos y de la ecología, justa y paternalista.

De los 11 libros que hacen una caracterización de la Patria como anteriormente se describió, 3 textos de Estudios Sociales utilizan ese paradigma en más de un 50% en los contenidos.

ASIGNATURA	%
Estudios Sociales	60,18
Estudios Sociales	100,00
Estudios Sociales	100,00

Ahora bien, solo 4 libros (16,66%) de la muestra introducen, en un mínimo porcentaje, elementos más acordes con la realidad de la noción de Patria.

ASIGNATURA	%
Matemática	2,70
Ciencias	3,33
Estudios Sociales	5,31
Estudios Sociales	7,14

La asignatura de Español queda excluida en esta tabla, pues cuando tratan este concepto lo hacen de una forma totalmente falseada.

En términos generales no se presenta a la Patria como debe ser, precisamente los caminos que se trazan no podrían construir una patria. En los textos, ésta no corresponde a la realidad.

En el caso del concepto de cultura, esta se percibe en 10 libros (41,66% de la muestra) de manera pluricultural y su incidencia en los textos es ínfima, según lo demuestran los siguientes datos:

ASIGNATURA	%
Español	2,04
Español	2,38
Español	2,44
Estudios Sociales	3,06
Español	4,00
Español	4,17
Matemática	5,41
Estudios Sociales	13,27
Estudios Sociales	14,29
Matemática	50,00

Nótese la ausencia de Ciencias en el cuadro anterior.

Esos datos insignificantes hacen referencia a la presencia ocasional en un dibujo o en una fotografía de un negro o de un aborigen con algún rasgo cultural y no a la valoración científica y sociopolítica de las minorías como integrantes de una sociedad y portadoras de cultura. La situación de vida de las minorías se asume de una manera pintoresca y folclórica y no dentro de un contexto de explotación, racismo y exterminio de culturas.

Los libros de texto obvian el análisis de un conjunto de premisas teóricas y metodológicas del fenómeno mestizo y multiétnico de América Latina, así como la intromisión de programas de penetración cultural que provocan todo un proceso de desculturación de lo indígena y de aculturación eurocéntrica.

Otra fuente importante considerada es la noción de TRABAJO que se proyecta en los textos. Los resultados son los siguientes:

La noción de TRABAJO se proyecta de una forma	Nº de libros en que aparece	% Máximo
- estereotipada	13	100
- no estereotipada	4	37,84

La categoría estereotipada abarca rasgos tales como: la mujer efectúa labores de ama de casa, el hombre es agricul-

tor, constructor, maestro, científico.

Esa noción de trabajo valora la responsabilidad individual; propaga la justicia, la democracia, la participación y descarta la injusticia en las relaciones laborales.

Como se observa en el cuadro, la categoría estereotipada aparece en 13 libros. En 12 de ellos los porcentajes oscilan entre 2,33% y 23,21% y solo en un caso (Estudios Sociales) aparece la presencia de esta categoría en un 100%.

En los libros de texto, se asume una vez más, la concepción idealizada de TRABAJO, así como se asumió el concepto de FAMILIA y PATRIA.

Constantemente, cuando se discute el papel que debe jugar el maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se hace énfasis en un tipo de educador que apoya y orienta aprendizajes duraderos e importantes, que toma en cuenta las características de los educandos, el aporte que brinda el contexto sociocultural en donde está inmerso y sobre todo, debe convertirse en un facilitador dinámico, creativo y activo que promueva la participación e investigación del alumno.

Sin embargo, la información que aportan los libros

analizados demuestra un rol del educador diferente al descrito anteriormente.

El papel del educador se concibe como:	Nº de libros en que aparece	% Máximo
- Directivo	18	100
- Facilitador	7	20
- Crítico	3	100
- Acrítico	13	100
- Creativo	1	2,17
- Reproductor	16	100
- Pasivo	17	100
- Activo	5	20

En la mayoría de los libros se concibe al educador como:

- directivo (en 18 libros)
- acrítico (en 13 libros)
- reproductor del conocimiento (en 16 libros)
- pasivo (en 17 libros)

Estas características dominantes armonizan con el enfoque curricular que se promueve en los textos y que posteriormente se analizará. El educador al ser directivo y reproductor del conocimiento es dueño y transmisor del saber. Ese saber se lega a los educandos de una manera lineal, vertical,

unidireccional y sin suscitar la crítica, la reflexión y la participación de los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como conclusión, el educador, en los textos analizados, no es ni un facilitador ni un orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje pues el texto le brinda toda la información sin dar espacio para la reflexión, la crítica, etc.

El texto, claramente, sustituye el programa, y la mayoría de los educadores a lo que se limitan es a reproducir conocimientos idealizados y fragmentarios.

3.2 Perfil del educando en los libros de texto

Uno de los problemas más importantes, quizá, el más importante en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno.

Para definir el perfil del niño, se recurrió a la identificación de una serie de características que están relacionadas con el desarrollo integral del niño y que se espera se proyecten en los textos, además, se analizó el tipo de participación que fomentan en el niño, los libros de texto.

En relación con las características que proyectan los textos, los datos recogidos son los siguientes:

Las siguientes características en relación con el desarrollo integral del niño se proyectan en el texto	Nº de libros en que aparece	% Máximo
-creativo	15	100
-emprendedor	2	12,16
-autónomo	9	100
-interdependiente	7	36
-inteligente	11	100
-reflexivo	14	100
-expresivo de sus emociones	7	68,18
-preocupado por la comunidad	7	13,33
-obediente, respetuoso, disciplinado	5	30,43
-participativo	8	40,71
-solidario	2	15
-futurista	3	7,14

La tabla descriptiva solo aporta categorías positivas, 12 en total y de esas categorías solo 5 aparecen en los libros en más de un 50%.

Cabe destacar que los libros en donde aparecen categorías como:

- creativo
- autónomo
- inteligente
- reflexivo

- expresivo de sus emociones

En un 100%, son los textos Aprendo a redactar 2 y 5 de Alba Bolaños.

Las restantes 7 categorías se presentan en los textos esporádicamente y con porcentajes ínfimos.

Características como que el niño sea preocupado por su comunidad, que la conozca y se identifique con ella, que sea participativo, solidario, emprendedor, con iniciativa, casi no aparecen en los libros de texto.

Y hay que resaltar, en este análisis, y eso sin ser muy exigentes, cómo aparecen las categorías.

Por ejemplo, se contabilizó como un alumno participativo aquel que lo ponen a buscar palabras en el diccionario, en grupo, o hacer comentarios literales sobre un texto para sus compañeros.

Solidario es aquel que de forma rutinaria cuenta, ante sus compañeros, el desarrollo de habilidades o que describe un problema de la comunidad. Es decir, las categorías aparecen de una manera, desvalorizada, anulando la capacidad creadora y la inteligencia que los niños poseen; de lo que se

desprende que el niño no es sujeto de su realidad. No se le permite ni se le impulsa a conocerla, a interpretarla y proponer alternativas acordes con su desarrollo biopsico-social.

El texto no le permite al niño ser creativo, original para orientar su accionar ni se promueven hábitos y valores como la solidaridad, la organización, la responsabilidad individual y social.

Ahora bien, en relación con el tipo de participación que fomentan en el niño, los libros de texto, los resultados obtenidos son los siguientes:

El libro de texto fomenta en el niño una participación:	Nº de libros en que aparece	% Máximo
- individual autónoma	14	100
- individual dirigida	15	100
- colectiva autónoma	1	28
- colectiva dirigida	11	57,52
- autónoma	11	100
- dependiente	18	100
- activa	16	100
- pasiva	21	100

Del análisis de esta tabla se desprenden las siguientes conclusiones:

- Los libros de texto fomentan una participación individual y colectiva dirigida , dependiente y pasiva.
- Dos libros que promueven la total autonomía del niño en el desarrollo de las actividades son Aprendo a redactar 1 y 5.
- La asignatura de Estudios Sociales, representada en sus diversos textos, alcanzó los mayores porcentajes en la siguientes categorías: pasiva, dependiente, colectiva e individual dirigida.
- En 18 libros y con un porcentaje de más del 50% aparece la categoría dependiente y en 17 libros la participación de tipo pasiva se fomenta con porcentajes de más del 50% en cada libro.

Esta tabla se incluyó en este apartado porque no puede desligarse el perfil del niño con el tipo de participación que impulsan los libros de texto. Se expresó, anteriormente, que al niño no se le permite desarrollar la criticidad, la creatividad y esto se confirma pues los libros demuestran que las actividades o ejercicios conducen a un niño acrítico, pasivo, individualista y dirigido a pesar del gran potencial

que un libro de texto puede desarrollar en el infante.

3.3 Tratamiento de los conceptos y de las actividades en los libros de texto

Tanto los contenidos y las actividades así como las ilustraciones, los dibujos, los espacios en blanco, el tipo de letra y otros elementos conforman un todo globalizador. Sin perder esta perspectiva, en esta sección, el análisis se orienta a determinar el tratamiento que se les da a los contenidos, conceptos y actividades.

En primera instancia, se analizó la manera de tratar los contenidos y los conceptos en los textos. Los resultados se ofrecen a continuación:

En el texto, los contenidos y los conceptos se tratan de una forma:	Nº de libros en que aparece	% Máximo
- trivial	16	100
- atomizada	14	100
- acorde al desarrollo biopsicosocial del niño	9	100
- con validez científica	9	100
- actualizado	9	100
- coherente, sistemática y gradual	8	100
- innovadora con respecto al	6	32,26

programa

- dinámica con respecto a los fines de la educación	6	100
--	---	-----

Las categorías que aparecen con mayor presencia en los libros son dos: trivial y atomizada y la asignatura en donde estos dos rasgos ocupan el porcentaje de presencia más elevado es Estudios Sociales.

Los libros, por lo tanto, tratan los conceptos y contenidos de una forma intrascendente, poco interesante y llamativa para los niños.

Los contenidos son divididos en infinidad de aspectos y se presentan en forma aislada, despreciando la concatenación, estructuración, totalidad e interdisciplinariedad del conocimiento.

La selección de textos, en términos generales, es muy limitada, pues se caracteriza por ser ahistórica, aespaciales, con posiciones eclécticas y centristas del conocimiento, estereotipada, de poca o ninguna significación para los niños, alejada de la vida cotidiana del alumno y en muchos casos, el texto es solo un pretexto para plantearle a los educandos actividades y ejercicios y peor aún, lo que se comprobó en un libro que varios textos ni siquiera sirvieron

para promover ejercicios. Se colocaron para una lectura del niño, sin provocar ninguna reacción de aquel.

Los conceptos, contenidos, lecturas, etc., son escogidos por adultos y para ellos, y minimizan y hasta ridiculizan la capacidad intelectual, creadora y crítica de los niños, ya que presenta los temas de una manera intrascendente para el niño, simplificando los contenidos y desvalorizando el gusto de los alumnos.

En síntesis, se promueve una educación cerrada, verticalista, acrítica, conformista y disgregada de los conocimientos.

La atomización de los conceptos lleva a los autores a cometer errores de concepto y en los libros correspondientes a las asignaturas de Matemática y Español, sobre todo, a introducir nociones sin establecer, previamente, las bases teóricas necesarias para que el niño comprenda un nuevo concepto.

En segunda instancia y como aporte relevante para el análisis de los contenidos y conceptos se estudió la presencia o ausencia de conflictos en los libros. Se entendió el término "conflicto" como aquella situación tensional o problemática para el niño. la cual se podría suscitar en cual-

quier realidad histórica y social.

El conflicto no es un fenómeno aislado, sólo para adultos y extraño para los niños. A los alumnos, al compartir un hogar, una escuela, una barriada, una calle, inclusive el juego, se les presentan, muchas veces conflictos de diferente índole; por lo tanto, el equipo investigador consideró de suma importancia plantear esta temática en el análisis para descubrir hasta qué punto los libros reflejan una realidad cotidiana concreta y cercana del niño.

En los 24 libros analizados, el conflicto se evade y precisamente es en la categoría que dice: "evita los conflictos" que la asignatura de Estudios Sociales ocupa el mayor porcentaje de presencia en los textos: un 83,19%. Obsérvese la tabla descriptiva que suministra la información anterior"

En el libro de texto, con la selección de la temática que se presenta,	Nº de libros n que aparece	% Máximo
- se alude a los conflictos	9	23
- se evitan los conflictos	7	83,19
- se mitigan los conflictos	4	15,04
- se busca o plantea la superación de los conflictos	3	7,14

Pero la tabla que se presenta a continuación expresa mejor la

orientación teórica y metodológica que se le da al "conflicto" en los contenidos y actividades de los textos.

¿Cuál de los siguientes conflictos se presentan en el texto?	Nº de libros en que aparece	% Máximo
- Social	5	3,54
- Escolar	-	-
- Ecológico	8	13,33
- Familiar	-	-
- Religioso	1	0,88
- Económico	4	7,08
- Infantil	1	4,55
- Relación adulto-niño	1	6,45
- Agresión a la niñez	1	4,55
- Histórico	2	4,55
- Etnico	1	6,12
- Moral	-	-
- Sexual	1	3,33

Las conclusiones están a la vista:

- Ninguno de los conflictos presentados en la tabla (13 en total) aparecen con una presencia significativa en los textos. Por el contrario, en unos textos su presencia es mínima y en otros es nula.
- El conflicto que más aparece (en 8 libros) es el ecológico y no es de extrañarse por los recursos y campañas que despliegan diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales en favor de la preservación y conservación del ambiente.

Es importante resaltar que la crisis ecológica en que está sumida nuestro planeta y Costa Rica, consecuentemente, no la provocan los niños, al contrario, ellos son sujeto de manipulación y figuras decorativas en muchas de las campañas.

Además, el planteo que le hacen a los niños en relación con este conflicto, también es trivial, con poca profundización y argumentación científica y política. En estos, el análisis crítico está ausente y el potencial creativo del niño es castrado abruptamente pues no se le permite investigar, profundizar o tomar decisiones.

- Los conflictos que no aparecen o aparecen mínimamente (en un libro de los 24, el 4,16% de la muestra), son:
 - escolar, familiar, moral (NUNCA aparecieron)
 - religioso, infantil, relación adulto-niño, agresión a la niñez, étnico y sexual (solo en un libro aparecen)

- En un libro de Ciencias, se establece la armonía social y ecológica de la sociedad y se niega totalmente el conflicto.

Como corolario, en los libros de texto analizados, al

niño se le abstrae de una realidad y se le impide enfrentar problemas que sí vive como son los familiares, sexuales, económicos, de agresión, escolares, ecológicos y que nadie, por más conciliador que sea, los puede negar como presencia de los conflictos a nivel global.

Por lo tanto, no hay comprensión ni análisis ni valoración de la realidad para que los niños interactúen y así otorgarle a los libros de texto mayor significación y pertinencia a los aprendizajes.

En tercera instancia, se analizó el eje en torno al cual se centraron los contenidos y las actividades. La información recogida demostró que tanto la temática como las actividades del texto están concentradas en el contenido programático:

La temática y las actividades del texto están concentradas en:	Nº de libros en que aparece	% Máximo
- el niño	7	100
- el contenido programático	23	100
- la problemática social	1	13,27

Esta información está acorde con los resultados obtenidos a lo largo de este capítulo pues al centrar la temática y las actividades en el contenido se demuestra que el

enfoque curricular predominante en los textos analizados corresponde al academicista (el cual se analizará posteriormente). Al asumirse el contenido como eje, no se privilegia al alumno en situación, con sus necesidades, aspiraciones, inquietudes, potencialidades y acorde con las etapas de desarrollo del educando ni tampoco se toma en cuenta su entorno social, económico, histórico y cultural.

En última instancia, en este enfoque el libro de texto es un instrumento depositario de información.

Otra actividad que se realizó fue contar, una por una, las actividades o ejercicios que los textos promovían y clasificarlos de acuerdo con 6 categorías preestablecidas.

Se consignan los siguientes resultados:

En el texto las actividades se presentan:	N° de libros en que aparece	% Máximo
- mecánicas	22	100
- dinámicas	20	67,27
- variables	21	72,73
- monótonas	22	100
- de ensimismamiento	23	100
- de integración	16	54,55

En un 91,66% de la muestra, las actividades son mecánicas, monótonas y de ensimismamiento. El siguiente cuadro aclara más la situación en términos de porcentajes:

Tipo de Actividad	N° de libros en que aparece	% mínimo	% máximo
- mecánicas	17 libros	53,85	100
- dinámicas	3 libros	53,62	67,27
- variables	3 libros	53,26	72,73
- monótonas	19 libros	55,20	100
- de ensimismamiento	18 libros	55,20	100
- integración	1 libro	-	54,55

Definitivamente, la caracterización que se señaló, anteriormente, (mecánica, monótona y de ensimismamiento)

queda dilucidada pues la cantidad de libros, más del 70,83% de la muestra confirman que esas actividades aparecen en los textos en más del 50%.

Las actividades son reiterativas, no se le permite al niño desarrollar su creatividad puesto que, por ejemplo, se le solicita - para reafirmar conocimientos - que repita una misma actividad innumerables veces: para aprender la suma de fracciones, se le presentan 20 ejemplos mecánicos.

La mayoría de las actividades debe realizarse aislada-mente, fomentándose así una metodología pasiva e individual.

A veces, esas actividades están alejadas de la realidad cotidiana de muchos niños. Por ejemplo se les solicita que "siembre semillas de una misma clase en diferentes tipos de suelo" sin tomar en cuenta que para tal actividad se necesitaría desplazarse por diversas ciudades del país, o se les pide: "oscurezca completamente su habitación" en ambientes donde una familia comparte una misma habitación para todo.

Cuando se trata de integrar a los niños, la actividad que siempre se demanda es por ejemplo: "en grupo identifi-que... los sustantivos de un texto" lo que demuestra que esa integración no redundará en un aprendizaje de calidad, pues la integración grupal puede aprovecharse para el intercambio de

posiciones, discusión de ideas, creación de propuestas, etc. En un libro se llega a plantear el juego pero... en mi cuaderno (Estudios Sociales V).

La mayoría de textos plantean las mismas actividades, no importa la asignatura o el contenido que se desarrolla por lo que la variedad de actividades está ausente y esa carencia impide el desarrollo activo, crítico y participativo del niño.

La caracterización descrita de las actividades se relacionó con la participación o no de otros sujetos en dichas actividades y se concluye, con base en la información recogida, que la participación de otros miembros de la comunidad se niega.

El libro de texto fomenta la integración a las actividades académicas	Nº de libros en que aparece	% Máximo
- del padre de familia	1	1,89
- de la madre	1	3,77
- de la comunidad	2	4,35
- de la iglesia	-	-

Pero también se le impide al niño enfrentar las actividades extraclase, con otros integrantes de la realidad por

ejemplo, desarrolla un diálogo con algún miembro de la comunidad, (inclusive su familia; investiga su contorno social y nacional; observa aspectos y elementos de su cotidianidad, o ejecuta proyectos en donde pueda aplicar conocimientos y confrontarlos, posteriormente, con la realidad concreta.

3.4 Caracterización de la evaluación

La evaluación es considerada como aquel proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático, integral y constante que sirve, fundamentalmente, para indicar hasta qué punto se lograron los objetivos del programa educativo.

En los libros de texto se analizaron tres categorías:

- la diagnóstica
- la dirigida
- la autónoma

Los resultados obtenidos los confirma la siguiente tabla:

¿Cuál es el tipo de evaluación que se promueve en las actividades propuestas en el libro de texto.	Nº de libros en que aparece	% Máximo
- diagnóstica	1	100
- no aplica	23	100

- dirigida	17	100
- autónoma	5	100

El 95,83% de la muestra (23 libros) ignoraron el uso de la evaluación diagnóstica. Este tipo de evaluación le permite al educador obtener información para que planifique conjuntamente con los educandos los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Además, descubre las condiciones y potencialidades de los alumnos.

El tipo de organización de los libros influye mucho en la ausencia de la evaluación diagnóstica, pues en los textos se presentan una infinidad de temas disgregados, atomizados en donde ninguno guarda estrecha relación, de ahí que la evaluación diagnóstica no cobra relevancia dentro de un proceso tan asistemático como son los libros analizados.

Siguiendo la tendencia verticalista de los libros la evaluación dirigida es la que prima en la muestra. En 17 libros aparece esta categoría en más del 50%.

ASIGNATURA	Nº de libros con más del 50%	Total de la muestra
Estudios Sociales	5	5
Español	7	9
Matemática	4	6

La asignatura que menos utiliza esta categoría es Ciencias y consecuentemente, un libro de Ciencias es en el que se emplea la evaluación autónoma en un 100%.

Por lo tanto, la evaluación formativa es nula en los textos. Al niño, directamente, se le solicita efectuar actividades pero en ningún momento se le permite, explícitamente, confrontar sus resultados o avances con sus compañeros, profundizar en las dudas, inquietudes o errores y así avanzar en las áreas: cognoscitiva, socioafectiva y psicomotora.

3.5 Enfoques curriculares predominantes en los libros de texto

Según la teoría de curriculum, el enfoque curricular es la opción y el énfasis teórico que adopta un determinado sistema educativo con el fin de organizar y caracterizar los factores que constituyen un plan de estudio, los programas de estudio y en el caso que nos ocupa, un libro de texto. Según el énfasis educativo y la organización interna de los elementos de un libro así se determinará el enfoque curricular predominante.

También, un enfoque curricular es una cierta sistemati-

zación dinámica de las relaciones interdependientes que poseen los diversos elementos (exógenos y endógenos) de la teoría curricular.

Ahora bien, después de estudiar los textos como una totalidad y desentrañar, a la vez, cada una de sus partes, se obtuvo la siguiente información:

El proceso de aprendizaje del niño planteado en el texto, como un todo, obedece a una concepción:	Nº de libros en que se presenta
- personalizada	-
- conductista	6
- cognitiva	1
- academicista	12
- socio-reconstruccionista	3
- dialéctica	-
- psicologista	2
- tecnológica	-
- genética	-

Son muchos los enfoques curriculares que pudieran orientar la formulación de un libro de texto. Se escogieron, para efectos de análisis, 9 enfoques pues se consideró que eran los más usados o, al menos, más conocidos por los

autores y educadores costarricenses.

Definitivamente, el enfoque academicista fue el que primó en la muestra. Se ofrecen, a continuación, varios cuadros que determinan la ubicación de las diferentes asignaturas y su correspondiente enfoque.

ENFOQUE	ASIGNATURA	Nº LIBROS
Academicista	Estudios Sociales	4
	Matemática	3
	Español	3
	Ciencias	2

ENFOQUE	ASIGNATURA	Nº LIBROS
Conductista	Español	3
	Matemática	2
	Estudios Sociales	1

ENFOQUE	ASIGNATURA	Nº LIBROS
Socioreconstruccionista	Matemática	1
	Ciencias	2

ENFOQUE	ASIGNATURA	Nº LIBROS
Psicologista	Español	2

ENFOQUE	ASIGNATURA	N° LIBROS
Cognitiva	Español	1

De la información se deduce que la asignatura de Estudios Sociales es la que posee mayor presencia del enfoque academicista en sus textos, (un 80% de la muestra).

A este enfoque, predominante en los libros analizados también se le denomina intelectualista pues acentúa el carácter instrumental del conocimiento, como una operación que permite la formación estructural de la razón o el pensamiento. Este pensamiento adquiere su dimensión estructural mediante el desarrollo cognoscitivo del individuo.

Y como bien lo ha señalado Magendzo, este enfoque curricular tiene como objetivo fundamental: "asegurar la transmisión de la cultura universal a las generaciones nuevas. Cultura que encuentra sus raíces en las disciplinas del saber y que se expresan curricularmente en la disciplinas de estudio (Magendzo, 1986, 23).

Dos propósitos fundamentales tiene el enfoque academicista:

- Se garantiza que con el desarrollo cognoscitivo que adquiere el ser humano, éste puede insertarse funcionalmente a la producción económica y cultural de la sociedad.
- Mediante el anterior proceso de inserción, se

garantiza la continuidad y preservación de la civilización occidental dominante.

¿Cómo se expresa este enfoque curricular en la mayoría de los textos analizados?

- El contenido resulta ser el eje de cada libro. Todo gira en torno de él ya que se privilegia la formación intelectual del niño.
- Los contenidos son presentados de una forma fragmentada y atomizada.
- Los libros están centrados en la reproducción intelectual de la cultura dominante y en las disciplinas "básicas" de los programas de estudio: (Español, Matemática, Ciencias y Estudios Sociales) por lo que se obvia la interdisciplinariedad.
- Los libros se organizan por áreas cognoscitivas que operacionalizan de forma vertical el proceso de transmisión de conocimientos.
- El educando es pasivo y se le impide desarrollar su creatividad y criticidad pues los ejercicios o actividades de los textos están orientados a fomentar la repetición literal y la memorización en los niños.
- El educador es directivo, acrítico, pasivo y reproductor del conocimiento.

3.6 Enfoque epistemológico predominante en los libros de texto

La epistemología, entendiéndose como teoría del conocimiento científico, procura dilucidar el problema del origen, la utilidad social y proyección del conocimiento de un objeto. Por eso, la epistemología tiene que ver con la producción y reproducción del conocimiento y, por ende, con el proceso de interpretación y explicación de la realidad.

Los 24 libros de texto de la muestra fueron objeto del análisis del tratamiento epistemológico, pues todos conllevan un significado social y son portadores de un conocimiento que no es neutro.

Para determinar el enfoque epistemológico predominante, en los textos, el equipo investigador aplicó 4 tablas con el fin de caracterizar mejor cada libro.

La primera tabla se refiere al tipo de proceso mental que más demandó cada libro. Los procesos mentales se organizaron desde los más simples hasta los más complejos de ejecutar. En total, se analizaron 14 procesos mentales.

A continuación se ofrecen los resultados:

¿Cuáles de los siguientes procesos mentales se fomentan y promueven en el texto?	# Libros en que aparece	% Máximo
- Memorización	14	52,78
- Repetición literal	21	92,86
- Resumen	11	30,72
- Descripción	16	30,61
- Comparación	16	15,16
- Oposición	5	15,81
- Clasificación	15	12,73
- Explicación	14	32,61
- Aplicación	22	91,95
- Interpretación	17	25,70
- Reflexión	15	29,00
- Recomendación	4	2,22
- Invención	14	14,80
- Construcción	15	18,15

Como puede observarse, los procesos mentales que más se requieren de los niños, en los libros de texto escogidos, son: la "aplicación" y la "repetición literal".

Es oportuno aclarar que la "aplicación" de los conocimientos se hace de manera mecánica. Por ejemplo, al niño se le da un contenido "x" y para que adquiriera ese conocimiento le proponen una serie de ejercicios o problemas para que repita el nuevo contenido.

Muchas veces, el libro de texto se convierte en una rutina para el niño, pues está repleto de actividades repetitivas y memorísticas y no despierta, en el infante, el interés por adquirir nuevos conocimientos y el desarrollo por el quehacer intelectual.

Los procesos mentales más complejos como interpretación, reflexión, recomendación, invención y construcción, aparecen en los libros con porcentajes inferiores al 50%, a pesar de que el equipo consideró, por ejemplo, "reflexión" como sinónimo de comentario, "construcción", como la redacción de una oración, un párrafo o un texto. Es decir, estas categorías se simplifican para que el análisis no quedará reducido a lo repetitivo y mecánico. Se omite, en los textos, la capacidad de que goza el niño para poner en juego su imaginación y su inteligencia, la potencialidad que tiene para construir o reconstruir conceptos o niveles más complejos. También los libros restringen la posibilidad de cultivar la curiosidad -tan común en los niños- y los inducen, constantemente, a dar respuestas ya prefabricadas.

A los niños se les impide el desarrollo de su potencial intelectual para crear, analizar, proponer hipótesis de manera disciplinada y científica.

Los rubros como "memorización", "repetición literal",

"aplicación mecánica", "resumen", dejan de lado los procesos de construcción del conocimiento, lo afectivo y lo creativo.

Todo conocimiento que adquiere el niño tiene su historia. Ese conocimiento se ha producido gracias a un movimiento gradual que va desde el desconocimiento al saber; desde el conocimiento incompleto a otro cada vez más amplio y profundo.

Para que el niño adquiriera ese conocimiento el libro le debería proponer varios métodos, es decir, diversos caminos, pero, al respecto, los resultados obtenidos son los siguientes:

¿Cuál de los siguientes métodos aparece con mayor frecuencia en el libro de texto?	# Libros en que aparece	% Máximo
- Deductivo	9	96,77
- Inductivo	9	59,09

En relación con el método "Deductivo", éste solo aparece en 9 libros de los 24 analizados (un 37,5% de la muestra). De esos 9 libros solamente en 4 textos, el método deductivo se presenta en un 50%.

Los libros que significativamente parten de un principio general conocido para llegar a un principio particular desconocido son:

Matemáticas 6 Actividades	52,00%
Matemáticas 6 contenidos	65,22%
Ciencias 6 Contenidos	93,33%
Aprendo a redactar 5	96,77%

Obsérvese la ausencia de los libros de Estudios Sociales en este cuadro.

El método Inductivo también aparece en 9 libros pero solamente en dos textos se presentan porcentajes iguales o superiores al 50%. Esos libros son:

Matemáticas 5 de la Serie Hacia la Luz	50,00%
Aprendo a redactar 2	59,09%

Los métodos empleados en el texto, se orientan:	# Libros en que aparece	% Máximo
- De lo particular a lo general	9	87,10
- De lo general a lo particular	7	83,33
- De lo concreto a lo abstracto	9	87,84
- De lo abstracto a los concreto	6	67,39
- De lo simple a lo complejo	11	100,00
- De lo complejo a lo simple	5	40,00
- De lo cotidiano a lo universal	8	70,27

Como puede observarse a partir de estos resultados, los libros de texto producidos en nuestro país presentan una desorganización metodológica, pues no son ni deductivos ni inductivos, ni combinan adecuadamente ambos métodos. Esta carencia de organización metodológica debería plantearse seriamente en las capacitaciones de las Universidades y del Ministerio de Educación, pues esto apunta a una dispersión y desorientación en todos los niveles: psicológico, intelectual y afectivo.

El conocimiento, en términos generales, se orienta de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo y de lo cotidiano a lo universal, pero, como puede observarse por los resultados de la tabla, la situación precaria en cuanto métodos se repite.

Para definir el enfoque epistemológico predominante en cada texto, el equipo investigador analizó en cada libro cómo se transmitió el conocimiento, con qué método, el tipo de proceso mental que el niño utilizó para adquirir los conocimientos, cómo se estructuró el pensamiento y qué papel jugó la realidad objetiva en la reconstrucción del conocimiento.

La tabla siguiente demuestra los resultados:

La dimensión epistemológica del texto, se ubica dentro de la teoría del conocimiento denominada:	# Libros en que aparece
- Empirista	
- Neoempirista	
- Positivista	4
- Neopositivista	15
- Constructivista	5
- Dialéctica	
- Clasificación	
- Fenomenológica	
- Relativista	
- Pragmática	
- Criticista	
- Racionalista	
- Apriorista	
- Intelectualista	

Como puede observarse el enfoque epistemológico que predomina es el neopositivista, pues en 15 textos es el que impera (62.5% de la muestra).

Los 15 textos quedaron distribuidos por asignatura de la siguiente forma:

ASIGNATURA	# de libros	% de la muestra
- Estudios Sociales	5	100,00
- Español	6	66,66
- Matemática	2	33,33
- Ciencias	6	50,00

Se afirma que el enfoque que se privilegia en estas textos es le neopositivista porque se le da gran importancia a la estructuración del pensamiento lógico-matemático del sujeto.

Además, la realidad externa al sujeto no se comprende como interactuante con él, sino como un mero depósito de hechos. La realidad circundante le sirve únicamente al niño para validar la objetividad del conocimiento que el libro de texto le aporta. Por ello, el conocimiento no necesita ser construido y reconstruido en una interacción continua e infinita entre el sujeto cognoscente y el objeto real cognoscible.

El libro de texto le ofrece al niño un depósito de conocimientos, un banco de datos y por medio de procesos mentales como: "memorización", "repetición literal" y "aplicación mecánica" los interioriza y asimila.

El texto epistemológico neopositivista conlleva una seria orientación academicista (50% de la muestra), la cual se vislumbra en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven en los libros de texto.

Para concluir, algunos elementos epistemológicos que comparten los 15 textos neopositivistas son:

- Las asignaturas son concebidas como disciplinas de un saber especializado, intelectual y ya sistematizado por la ciencia correspondiente.
- Se plantea el conocimiento como un producto preformado que es reelaborado de acuerdo con las capacidades individuales de cada educando.
- Se normatiza el proceso formativo como una transferencia de conocimientos-productos ya sistematizados y graduados por el docente.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido como la interiorización intelectual de la norma-conocimiento y sus posterior ejecución.
- La asignatura es una disciplina reproductora de los conocimientos descubiertos por los científicos, únicos sujetos con capacidad de investigar y construir el saber hacer.
- No interesa la interacción sujeto (estudiante) cognoscente y objeto-realidad cognoscible, ya que

esta no tiene nada que aportar al estudiante.

- Los procesos mentales que más se fomentan y promueven en el texto son la:
 - la memorización
 - la repetición literal
 - la aplicación mecánica
 - la descripción
 - la comparación

3.7 Análisis de los elementos gráficos en el libro de texto

Los 24 textos analizados forman parte de todo un engranaje de comunicación, la cual se difunde por medio del lenguaje verbal y del lenguaje icónico o no verbal.

Entendiéndose la comunicación como la relación dialéctica, entre el significado y el significante, en este apartado de la investigación se analizarán tres elementos gráficos:

- la ilustración
- la diagramación

- el tratamiento lingüístico

Estos elementos "de forma" no pueden aislarse o desvincularse de todo el análisis anterior, pues el texto es una globalidad comunicativa en donde cada una de sus partes tiene su complejidad y razón de existir.

La primera tabla descriptiva permitió el análisis de la relación que se establece entre la ilustración y el texto escrito.

Los resultados se ofrecen a continuación:

La ilustración en relación con el texto escrito	# de libros en que aparece	% máximo
- lo complementa	21	100,00
- lo repite	19	100,00
- lo sustituye	6	10,87
- lo contradice	6	100,00

En 21 libros aparecen ilustraciones que complementan el texto escrito. De esos 21 libros solo en 7 se presenta esa relación en un 50% (un 29,16% de la muestra).

Ahora bien, en 19 libros se presentan ilustraciones que repiten el texto escrito y este tipo de relación aparece en 13 libros con más de un 50%.

Al repetirse en la ilustración lo que el texto manifiesta se hace menos atractivo la lectura para el niño. Por ejemplo, en la mayoría de los textos se le ofrece al niño una lectura, ya sea un cuento o un poema e inmediatamente se le presenta una ilustración literal de lo que acaba de leer.

Esta organización del libro: texto-ilustración texto - ilustración es monótona, rutinaria y mecánica, y se le agrega, además, la mala calidad de la ilustración.

No existen, en esos textos, espacios para que el niño dibuje y recree los textos. La ilustración se impone de forma vertical.

En cuanto a los tipos de ilustración se analizaron cuatro pares de categorías dicotómicas.

Tipos de ilustración	# de libros en que aparece	% máximo
- color	12	100,00
- blanco y negro	20	100,00
- trivial / utilitaria	21	100,00
- creativa / estética	7	93,02
- ideologizada	23	100,00
- desideologizada	11	100,00
- relacionada con la realidad	21	100,00
- no relacionada con la realidad	11	100,00

En términos generales, la ilustración que dominó en los 24 textos analizados presenta las siguientes característi-

cas:

- en blanco y negro (20 textos)
- trivial / utilitaria (21 textos)
- ideologizada (23 textos)
- relacionada con la realidad (21 textos)

En las ilustraciones las figuras que aparecen son estereotipadas, cursis y poco atractivas. En cuanto a los dibujos, la mayoría son en blanco y negro, poco claros, de una gran pobreza estética y monótonos.

En algunos libros, sobre todo en los de Estudios Sociales, se da un abuso de la fotografía alejada de nuestra realidad. En muchos casos, las reproducciones son irreconocibles.

En el análisis de la ilustración se destacó el tipo de imagen de mujer y de hombre que proyectaron los textos.

Las tablas descriptivas aportaron los siguientes datos:

En la ilustración aparece la imagen de mujer como:	# de libros en que aparece	% máximo
- tradicional	21	100,00
- no tradicional	10	97,96

En la ilustración aparece la imagen del hombre como:	# de libros en que aparece	% máximo
- tradicional	20	100,00
- no tradicional	10	97,96

En las dos tablas se privilegian la imagen de mujer y de hombre tradicional.

A continuación se ejemplifica, el tipo de imagen que proyectan los textos:

- Cuando se refiere al tema "El trabajo en la comunidad" se privilegia la figura varonil en los dibujos.
- En el tema: "Comportamiento en las vías públicas" se especifica que "la calle es de todos", sin embargo, en la ilustración aparecen solamente varones.
- En un libro, correspondiente a la asignatura de Español, hay un abuso de la figura masculina. en doce páginas, numeradas casi consecutivamente solo aparecen ilustraciones con la figura varonil. En ese mismo libro, en las páginas 120 y 121 se presenta la imagen de mujer tradicional: una seño-

ra embarazada, ama de casa y la imagen de varón tradicional: un campesino trabaja la tierra.

- En un libro de Ciencias se privilegia la figura masculina de la siguiente forma:

p.7 un niño hace ejercicios

p.9 un niño trabaja la tierra con una pala.

p.11 6 niños juegan en el campo.

p.23 un niño observa a través del microscopio y lo rodea un mundo natural, variado, científico y que incita a la experimentación.

p.24 el niño está pensando...

En ese mismo libro, la imagen femenina se despliega como opuesta a la imagen varonil.

En la página 16 aparece una niña rodeada de flores y mariposas.

En la página 36 está una niña con delantal y sobre la mesa aparecen unos pedazos de yuca y papas para añadirles yodo. La pobreza del entorno contrasta con la riqueza que acompaña al varón que experimenta con un microscopio. En la imagen del varón todo incita a la ciencia, y en esta imagen solo la indicación permite ver que se trata, también, de un experimento. En la página 52 la niña sirve la

mesa.

- En otros libros de Ciencias y Matemáticas los oficios que muestran las ilustraciones solo son realizados por varones:
vendedor p.16agricultor p.64
carpintero p.36trabajador p.67
lechero p.68pulpero p.96
dentista p.41campesino p.61
orero p.62

En relación con la diagramación se concluyó que fue adecuada en doce textos, (un 50% de la muestra).

El lenguaje escrito se presentó correctamente en 13 textos. Se contabilizaron algunas faltas ortográficas como las siguientes: "dá", "erupcion".

Para concluir con los elementos gráficos, se confecciono una tabla descriptiva con el fin de analizar las explicaciones que los textos proporcionaron a los usuarios.

Los resultados se ofrecen a continuación:

En el texto las explicaciones se oscurecen por:	# de libros en que aparece	% máximo
- incoherencia temática	5	33,63
- sustitución narrativa	2	80,43
- imposición de normas	5	23,91
- incoherencia entre contenidos y actividades	9	31,86

En términos generales, las explicaciones se oscurecen en los textos, porque se carece de contenidos que introduzcan el tema por desarrollar.

En nueve libros se presenta oscuridad en las explicaciones por la incoherencia entre contenidos y actividades.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de esas incoherencias que desubican a los lectores:

- En un libro de Ciencias se le indica al niño:
"Comience la lectura a partir del círculo rosado". p.14 y en el libro nunca apareció ningun círculo rosado.

- En un libro de Español se le ofrece al niño la idea central de una fábula y de manera simultánea se le solicita que dé con sus palabras la idea central de esa fábula. Textualmente el ejemplo dice así:

"La idea central de la fábula es: el engaño resulta un daño para el engañador. Usted exprésela con sus palabras". p. 71.

¿No es más didáctico que el niño averigüe por sus propios medios la idea central de esa fábula?.

CAPITULO VI

EL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN LA ESCUELA COSTARRICENSE

En este capítulo se trata de dar respuesta a la pregunta ¿cuál es el uso que se le da en las aulas escolares al libro de texto?

Para caracterizar ese uso, la investigación se orientó por el objetivo general:

"Determinar una caracterización general sobre el uso de los libros en las aulas costarricenses, con la participación de docentes, alumnos y padres de familia"

1. INSTRUMENTOS

Con el propósito de lograr ese objetivo se confeccionaron tres cuestionarios sobre el libro de texto y su uso en la escuela: uno dirigido a maestros, otro a niños de segundo ciclo de la educación general básica y otro a padres de familia.

Para su validación, estos cuestionarios fueron aplicados a maestros y niños de una escuela de los barrios del Sur de San José.

Posterior a esta aplicación, se hicieron las adecuaciones correspondientes.

1.1 Cuestionario para maestros

El cuestionario para maestros quedó constituido de la siguiente manera:

I DATOS DEMOGRAFICOS

Aquí se solicitaban datos tales como: nombre de la escuela, tipo de escuela, nivel que atiende, zona rural o urbana, grupo profesional del encuestado y años de servicio en docencia.

II INFORMACION GENERAL DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO

En este apartado se requería información sobre el uso del libro de texto en la escuela en general: si lo usan o no, para qué lo usan, cuáles usan. Se solicita que anoten los nombres de libros de autores nacionales que utilizan para las asignaturas Ciencias, Matemática, Español y Estudios Sociales.

III INFORMACION GENERAL DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN SUS CLASES

Se pregunta en esta oportunidad sobre: quién escoge los libros de texto que se utilizan en su aula, cuáles libros de texto nacionales utilizan para las asignaturas en cuestión, si revisan periódicamente otros libros de texto, desde cuándo usan los libros de texto, qué criterios utilizan para escogerlos y si toman en cuenta la opinión de los alumnos, padres de familia o compañeros de trabajo.

IV TABLAS SOBRE EL USO DEL LIBRO DE TEXTO

Cuatro tablas indagan sobre la opinión del maestro respecto al libro en cuanto al nivel:

- del contenido programático
- de lo que el estudiante aprende y hace
- de los valores
- gráfico.

Dos se refieren a cómo el maestro utiliza el libro en la clase: una para qué le sirve y otra al acceso del niño a este recurso.

Una última tabla se refiere al porcentaje de tiempo de la clase que se trabaja con el libro de texto.

V PRIORIDADES EN EL USO DEL LIBRO DE TEXTO

Se le presentaron 5 preguntas con varias respuestas para que las organizara en orden de mayor a menor importancia, según las prioridades que considerara en el uso del libro de texto.

VI PREGUNTAS ABIERTAS

Este último apartado corresponde a 6 preguntas abiertas sobre el uso del libro de texto y la capacitación recibida al respecto.

1.2 Cuestionario para el estudiante

Este cuestionario estuvo conformado por las siguientes partes:

I DATOS DEMOGRAFICOS

Se indagaba sobre la escuela a la que asiste el niño, nivel que cursa y zona rural o urbana a la que pertenece.

II INFORMACION GENERAL DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN SU ESCUELA

Se pregunta si en general, es su escuela se utilizan libros de texto, cuáles ha utilizado él en sus años de estudio y cuáles durante el año actual.

III TABLAS SOBRE EL USO DEL LIBRO DE TEXTO

Las tablas recogen información respecto a la opinión de los estudiantes sobre el libro utilizado, el acceso a éste, su complementaridad o no, su apreciación sobre el trabajo en clase que favorecen y el ambiente emotivo que se desarrolla con su uso.

1.3 Cuestionario para padres de familia

Este cuestionario se estructuró en las siguientes partes:

I DATOS DEMOGRAFICOS

Aquí se recopiló información concerniente a número

de hijos de edad escolar, escuela a la que asisten sus hijos, nivel que cursan, zona rural o urbana y escolaridad del padre o la madre.

II INFORMACION GENERAL SOBRE EL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN LA ESCUELA

Se pregunto si sus hijos utilizan o no libros de texto, cuáles, si los maestros o maestras les explican los criterios utilizados para escogerlos o cambiarlos, su grado de participación en la elección del libro de texto que usan sus hijos e información recibida sobre la manera en que sus niños trabajan con éstos. Además se incluyeron preguntas relativas a las actividades mediante las cuales les informan estos asuntos y su opinión sobre la importancia de que los niños utilicen o no libros de texto.

III TABLAS SOBRE EL LIBRO DE TEXTO

Este cuestionario incluía dos tablas, una requería información sobre criterios por los que los padres compran o no los libros de texto y otra sobre su opinión sobre el uso que le dan los niños y maestros al libro de texto

1.4 Aplicación

Estos instrumentos fueron aplicados en 15 escuelas, en cada una de las cuales un maestro coordinó el proceso con los grupos de informantes.

Las investigadoras visitaron las escuelas, entregaron los instrumentos, un instructivo para la aplicación y el permiso del Ministerio de Educación Pública.

El maestro o maestra coordinador (a) organizó a sus compañeros (as), padres de familia y alumnos y alumnas, y aplicó los instrumentos. Para este proceso se dio un mes de tiempo, después del cual se volvió a las escuelas a recoger los cuestionarios aplicados.

1.5 Limitación sobre los procedimientos para recolectar la información

Aunque para esta investigación hubiera sido muy importante la observación en las aulas para captar el uso real del libro de texto, por razones de tiempo y de recursos no se pudo realizar tal actividad y la recolección de información tuvo que circunscribirse a la aplicación de cuestionarios.

2.- CARACTERIZACION DE LA MUESTRA

Con el afán de recoger diferentes puntos de vista, los cuestionarios se aplicaron en 15 escuelas de las zonas de los Santos, San Ramón, Guadalupe, San Pedro, Movavia, Aserri, Pavas, Escazú y Santa Ana.

En total, contestaron los cuestionarios 92 maestros (31 de zona rural y 61 de urbana); 493 niños (de los cuales un 28% es de zona rural y un 71% urbana) y 171 padres (30% rurales y 64 urbanos).

Los maestros consultados atienden los siguientes niveles:

Primero	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto
22	14	11	14	18	20

El total suma 99 porque algunos maestros atienden más de un nivel.

Los niños cursan los siguientes niveles:

Cuarto	Quinto	Sexto
29,9%	30,2%	44,4%



Los hijos de los padres consultados cursan los siguientes niveles:

Primero	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto
24,6%	29,8%	26,3%	20,5%	29,8%	40,4%

Años de servicio en docencia de los maestros, maestros consultados:

AÑOS	%
0 - 5	41
6 - 10	25
11 - 20	15
21 - 28	19

Como se observa, el 66% de los docentes consultados es joven en su trabajo docente, pues tienen como máximo 10 años de servicio.

Escolaridad de los padres consultados:

GRADO	%
Sin escolaridad	0
Primaria incompleta	8,8
Primaria completa	24,6
Secundaria incompleta	29,2
Secundaria completa	15,8
Universitaria incompleta	11,1
Universitaria completa	9,9

3.- ANALISIS DE RESULTADOS

3.1 Percepción de los docentes sobre los libros de texto y su uso en la escuela

3.1.1 Información del uso del libro de texto en la escuela en general

Un 97% de los docentes consultados manifestó que, en general los maestros de su escuela utilizan libros de texto.

El gráfico siguiente muestra para qué los usan.

Como se observa, el maestro percibe que el libro de texto se utiliza en la escuela como un recurso tanto para el planeamiento de las lecciones, como para el trabajo con los niños en la concreción de los procesos de aula.

A la solicitud de que anotaran los libros de texto que se utilizan en la escuela se respondió con una lista de 103 libros, lo cual muestra la enorme dispersión y quizá la falta de orientación que existe sobre el particular, pues excepto la Serie de Libros **Hacia la Luz** que alcanza un 17,5%, Colección Santillana 10,8%, Ciencias de la Naturaleza 5,6%, Ejercicios Idiomáticos 4,7%; el resto obtiene porcentajes que oscilan entre el 3,6% y el 0,3%.

Además, en la lista se anotan, por ejemplo, textos tales como:

Enciclopedias
Pantalones cortos
Diccionario
Constitución Política
Cocorí
Fotocopias
La Biblia Latinoamericana

De esta información se desprende que el concepto que se tiene de libro de texto es también ambiguo, pues en él se incluyen tanto aquellas obras que tienen una concepción didáctica, como las que son netamente descriptivas y las literarias.

Obsérvese también otras categorías tales como "fotocopias". Esto indica que no hay investigación ni criterios para seleccionar o referirse al libro de texto. Más bien, cualquier tipo de referencia se toma como libro de texto.

3.1.2 Información general del uso del libro de texto en las clases

Como libros de texto utilizados en sus lecciones para cada asignatura los maestros y maestras anotaron lo siguiente:

ESTUDIOS SOCIALES

Hacia la Luz	41,8%
Textos de Santillana	22,0%
Libros de Evelia Fuentes	16,5%

Dieciséis libros más anotados obtienen porcentajes
menores al 2,3%

MATEMATICA

Hacia la Luz	48,7%
Número y Forma	12,2%
Nacho	8,2%
Hagamos Matemática	6,8%

Se anotaron 15 libros más con porcentajes menores
al 4,2%

ESPAÑOL

Hacia la Luz	28,6%
Ejercicios idiomáticos	10,2%
Lecturas para trabajo independiente	10,2%
Vida nueva	7,1%
Nos comunicamos	7,1%

Se anotaron 30 libros más con porcentajes menores
al 4,2%

CIENCIAS

Hacia la Luz	56,3%
Vallecillo	7,0%

Se anotaron 23 libros más con porcentajes menores al 4,3%

De nuevo, la información desprendida de estos datos muestra ausencia de criterios orientadores para la selección del libro de texto que se utiliza.

Obsérvese que los textos de la Serie Hacia la Luz son un recurso importante para el maestro y que en la asignatura español es donde mayor producción de libros de texto compite con esa serie.

Un 96,7% de los docentes de la muestra afirma revisar periódicamente otros libros de texto y señalan, dentro de esos "otros" 61 títulos.

Pareciera, también, que hay poca conciencia respecto a cuáles textos son nacionales o extranjeros; pues en la lista, a pesar de que lo solicitado eran textos nacionales, se refieren algunos extranjeros.

El siguiente gráfico muestra que son Español y Estudios Sociales las asignaturas donde más se utilizan libros de texto.

La respuesta a la pregunta ¿quién escogió esos libros de texto? se expresa en el siguiente gráfico.

Nótese que el criterio que predomina en el escogimiento del libro es el del maestro mismo o el de grupos de maestros; mientras que el rol del director y del coordinador de nivel es casi nulo.

Pareciera oportuno señalar que es necesario rescatar la función del director y del coordinador de nivel como asesores curriculares y no como meros administradores de recursos. Resulta realmente preocupante su ausencia en la orientación para escoger el libro de texto, máxime si la situación, según parece irse esbozando, es la de un personal docente con poco criterio para escoger el libro de texto.

A la pregunta "¿Qué criterios utilizó para escoger los libros de texto que usa?", las respuestas fueron:

CRITERIOS	%
Pedagógicos	60,9
Facilitadores del trabajo	60,9
Por su correspondencia con los programas	70,7
Por la diagramación, uso del color y, buena presentación de las ilustraciones.	27,2
Económicos	27,2

Del cuadro anterior se observa que lo que más cuenta tiene que ver con criterios curriculares y pedagógicos; pues son los que facilitan el desarrollo de programas y de manejo de la clase en relación con el contenido de las asignaturas. No parece ser importante, para los maestros, ni lo económico ni lo estético.

Respecto a si para seleccionar los libros el maestro tomó en cuenta la opinión de alumnos, padres de familia o compañeros de trabajo las respuestas consignadas son las siguientes:

SI	%	NO	%
En general	46,7	En general	30,5
Comp. y director	2,2	No responde	9,8
Compañeros	7,6		
Padres	2,2		
Total	57,7		

Casi un 60% coincide en que toma en cuenta a otros compañeros, padres de familia y niños; sin embargo, del 10% que especifica, el gran ausente es el niño, seguido de los padres de familia.

En síntesis, el libro de texto parece concebirse como un sustituto de los programas y, en su selección, no cuentan ni los niños ni los padres de familia, según opinan los docentes.

3.1.3 Opinión del docente sobre el libro de texto y el trabajo de clase que éste favorece

Los datos posteriores expresan la opinión de los docentes sobre el libro de texto que utiliza, sobre su uso en el aula y sobre los procesos mentales que éste favorece o no en el aprendizaje de los niños.

Cabe destacar que un 41,3% de los consultados se refirió a textos de Estudios Sociales, un 43,5% a Español, un 22,8% a Matemática y un 13% a Ciencias.

Los resultados se exponen en términos generales y no especificados para cada asignatura.

3.1.3.1 Caracterización hecha por los docentes respecto a los libros de texto que usan

Contenido programático de los libros

En el nivel de contenido programático	Frecuente-mente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
El libro satisface sus expectativas y necesidades.	48,9	43,5	4,3	0	3,3
La información del libro puede manejarse en la intensidad de horario del año escolar.	58,7	30,4	7,6	0	3,3
La dificultad y profundidad del libro es adecuada al nivel escolar del estudiante.	73,9	18,5	2,2	2,2	3,3
El libro presenta contenidos actualizados.	71,7	18,5	3,3	1,1	5,5
En el libro los contenidos ayudan a analizar los conflictos de la sociedad y del desarrollo de los niños.	51,1	27,2	14,1	2,2	5,5
El libro trata los temas necesarios para el desarrollo del programa.	63,0	22,8	7,6	1,1	5,5
El libro integra diversas áreas o asignaturas.	35,9	31,5	10,9	15,2	6,6
En el libros, la secuencia de los temas es adecuada.	58,7	29,3	5,4	3,3	3,3
En el libro, el equilibrio entre teoría y práctica es adecuado.	58,7	30,4	6,5	1,1	3,3

Como se observa, respecto al contenido programático de los libros de texto, la opinión de los maestros y maestras es muy positiva en lo que se refiere al grado de dificultad y profundidad, la actualización de los contenidos y el tratamiento de los temas necesarios para el desarrollo del programa, rubros que superan el 60% en la casilla "frecuentemente".

La posibilidad de manejar la información del libro en el horario del año escolar, su equilibrio entre teoría y práctica, y la secuencia de las temáticas es calificada como adecuada por el 58,7% de los entrevistados que marca el rubro "frecuentemente o porcentajes mayores al 29% que anota "algunas veces".

Aunque la mayoría (78,3%) marca las casillas que califican como aceptables ("frecuentemente" y "algunas veces") a la ayuda que los contenidos prestan para el análisis de los conflictos de la sociedad y del desarrollo del niño, es también, en este rubro, donde la casilla "casi nunca" adquiere el mayor porcentaje (14,1%).

No obstante la satisfacción de expectativas y necesidades por parte del libro no alcanza los mayores porcentajes, sí se manifiesta un grado de aceptación (48% y 43% en las casillas "frecuentemente", "algunas veces" respectivamente.)

En relación con la integración de diversas áreas o asignaturas, éste es el rubro con el cual se observa más descontento, pues las casillas "con poca frecuencia" y "nunca" alcanzan un 26,1%.

Nivel de lo que el libro permite que el estudiante aprenda y haga.

En el nivel de lo que el estudiante aprende y haga	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
El libro resulta interesante para el estudiante.	63,0	26,1	3,3	0	7,6
El libro presenta referencias a la realidad y cotidianidad del estudiante.	59,8	28,3	6,5	1,1	4,4
El libro pide aplicabilidad de lo aprendido a otras situaciones.	44,6	38,0	10,9	2,2	4,4
Las actividades de aprendizaje del libro trascienden el desarrollo memorístico y la enseñanza literal.	28,3	19,6	21,7	22,8	7,6
Las actividades de aprendizaje del libro conducen al desarrollo de procesos mentales que requieren del establecimiento de relaciones, interpretaciones y juicios críticos.	43,5	43,5	4,3	4,3	4,4
Las actividades de aprendizaje del libro conducen al desarrollo de la creatividad.	39,1	41,3	15,2	1,1	3,3

Los rubros en los cuales se anotan mayores aciertos de los libros son aquellos referidos al interés de los estudiantes (63%) y referencias hechas sobre su realidad y cotidianidad (59,8%).

La aplicabilidad y la reflexión a la que conduce lo aprendido obtiene grados aceptables si observamos las casillas correspondientes a "fre-

cuentemente" y "algunas veces".

Se anotan los mayores desaciertos de los libros respecto al aprendizaje de los estudiantes en los rubros relacionados con la creatividad (15,2% casi nunca) y trascender los procesos de memoria y la enseñanza literal (44,5% en "con poca frecuencia" y "nunca".

Valores que el libro promueve.

En el nivel de los valores	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
El libro propone, explícitamente, el desarrollo de valores positivos tales como la paz, la cooperación y el respeto hacia los otros.	53,3	26,1	8,7	7,6	4,3
El libro propone, explícitamente, estrategias de trabajo cooperativo que favorezcan la solidaridad y responsabilidad entre los niños.	52,2	28,3	7,6	7,6	4,4
El libro trabaja, explícitamente, el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales necesarias para la democratización de la escuela.	43,5	38,0	10,9	4,3	3,3
El libro promueve, explícitamente, el diálogo entre las autoridades educativas y los estudiantes y los niños entre sí.	38,0	30,4	15,2	10,9	5,5
El libro apela al compromiso del niño con su sociedad.	45,7	29,3	9,8	7,6	7,6

El libro conduce al niño para que saque sus propias conclusiones.	53,3	22,8	16,3	2,2	5,5
El libro permite respuestas divergentes y respeta otros puntos de vista.	42,4	30,4	13,0	7,6	6,6

Aunque en términos globales los maestras y maestros consultados expresan satisfacción respecto a los valores que se promueven en los libros de texto, pues las casillas "frecuentemente" y "algunas veces" juntas están sobre el 70%, es importante anotar que las correspondientes a "con poca frecuencia" y "nunca" alcanzan porcentajes que oscilan entre el 15% y el 26%, lo cual muestra a un grupo importante de docentes preocupados por el tratamiento o la ausencia de los valores en los libros de texto.

Plano gráfico

En el plano gráfico	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Las ilustraciones aclaran asuntos pedagógicos.	58,7	23,9	7,6	3,3	6,5
El diseño (colores, figuras, recuadros) ayuda al estudiante a concentrarse en el texto.	58,7	21,7	9,8	3,3	6,5

En relación con el plano gráfico de los libros se opina que las ilustraciones son fundamentalmente para aclarar asuntos pedagógicos y su

diseño ayuda a la concentración del estudiante.

3.1.3.2 Utilización del libro de texto

Los tres siguientes cuadros expresan la utilidad que dan los docentes al libro de texto:

Utilización que le dan los docentes al libro de texto.

En cuanto al uso del libro de texto, lo utilizan como:	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Mecanismo para introducir temas.	29,3	43,5	13,0	8,7	5,5
Material para afirmar las explicaciones del profesor (a)	50,0	38,0	6,5	1,1	4,4
Soporte en todo el proceso de motivación, desarrollo y cierre de los contenidos estudiados en la lección.	38,0	35,9	17,4	3,3	5,5
Auxiliar principal de la enseñanza.	39,1	37,0	15,2	4,3	4,4
Obra de consulta e información para usted como docente.	52,2	21,7	9,8	7,6	8,7
Obra de consulta e información para los estudiantes.	46,7	28,3	10,9	5,4	8,7

Mecanismo para facilitar la realización de trabajos extra clase.	50,0	25,0	15,2	6,5	3,3
--	------	------	------	-----	-----

Es evidente que el libro de texto es utilizado por el docente principalmente como obra de consulta donde encontrar información requerida para el desarrollo de sus clases, como material para que los estudiantes afirmen las explicaciones que él les da, como mecanismo para facilitar la realización de trabajos extra - clase y como obra de consulta para los alumnos.

Para qué le sirve el libro de texto al maestro.

El texto le sirve para:	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Suplir deficiencias propias en cuanto a conocimientos y formación general, sobre la asignatura.	39,1	35,9	17,4	2,2	5,5
Solucionar problemas de acceso a recursos variados en el aula.	38,0	42,4	12,0	3,3	4,4
Orientar el orden de la secuencia en que se organiza el contenido programático.	33,7	34,8	20,7	4,3	6,5
Encontrar desarrollado el contenido programático.	32,6	35,9	15,2	10,9	5,5

Si sumamos las casillas "frecuentemente" y "algunas veces", un 80%

de los entrevistados manifiesta que el texto le sirve para solucionar problemas de acceso a recursos variados en el aula; un 75%, para suplir deficiencias en cuanto a sus conocimientos y un 68% para organizar la secuencia y el desarrollo del contenido programático.

Realización de innovaciones en el uso del libro de texto.

En el uso del libro de texto	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Lo sigue al pie de la letra.	13,0	40,2	27,2	14,1	5,5
Realiza innovaciones y algunos cambios.	51,1	34,8	7,6	2,2	4,4

Respecto a si realiza innovaciones o sigue al pie de la letra el libro de texto, por lo menos el 51% expresa un rol activo.

Los dos siguientes cuadros se refiere al trabajo de los niños con los libros de texto:

Acceso del niño al libro de texto.

Con respecto al acceso del niño al libro	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Los libros de texto permanecen bajo llave.	8,7	6,5	12,0	63,0	5,4

Permanecen en el aula y los niños los toman libremente cuando es necesario.	50,0	16,3	8,7	16,3	8,7
Solo se usan en el plantel educativo.	39,1	22,8	5,4	19,6	13,0
Se llevan a la casa. Se utilizan para resolver consultas fuera del aula.	30,4	26,1	8,7	26,1	8,7
Cada niño tiene su propio libro.	44,6	13,0	6,5	21,7	14,1
Los niños pueden escribir en el libro de texto.	40,2	7,6	3,3	39,1	9,8

De este cuadro la respuesta (63%) de que nunca permanecen bajo llave y el 50% (frecuentemente) que afirma que el niño lo puede tomar libremente cuando es necesario, resulta muy halagadora, pues muestran un acceso libre del niño al libro.

Resulta realmente preocupante (39%, 26% y 21% respectivamente) las respuestas que afirman (nunca) que el niño no puede escribir en el libro, no lo puede utilizar fuera del aula para resolver problemas y no tiene su propio libro. Esto muestra un porcentaje importante de maestros que atienden niños que tienen un acceso realmente restringido al libro de texto.

Tiempo en el que se trabaja con el libro en clase.

Casi la mitad de los entrevistados coincide en que entre un 25% y 50% del tiempo de la clase se trabaja con el libro de texto.

3.1.3.3 Prioridades establecidas por los docentes, en relación con el uso del libro de texto.

Los siguientes gráficos muestran la priorización hecha por los docentes, respecto a los rubros que se les señalaron

En cuanto a los usos dados al libro de texto, el mayor porcentaje en prioridad 1 corresponde a completar la instrucción y la prioridad 2 como fuente de ejercicios.

La actividad que alcanza el mayor porcentaje de priorización corresponde a aquella en que para facilitar el uso del texto, éste se complementa con otras fuentes de información; en segundo lugar el repaso de vocabulario y, en tercero, resaltar las ideas principales.

La mayor limitación la impone el tiempo, seguido de los requisitos del sistema.

Esto es, las limitaciones más sentidas no tienen que ver ni con el educador, ni con los niños ni con los libros, sino más bien con el sistema educativo.

Los aspectos gráficos son los que marcan mayormente el gusto del maestro por el texto y, en porcentajes menos altos, pero dignos de anotarse; el contenido, las actividades y ejercicios.

En relación con lo que más disgusta de los libros de texto, los porcentajes anotados en las prioridades son muy bajos, lo cual parece mostrar que, en general, los docentes están contentos con los libros de texto.

Globalmente y referida a los cuadros de prioridades, es importante anotar que en estos cuadros se concentraron muy altos porcentajes en las

casillas de "no responde" y, particularmente, en el último cuadro.

3.1.3.4 Sobre la capacitación del docente para el uso del libro de texto.

En este acápite se dan resultados a preguntas abiertas. En la medida de lo posible, estos se tratan de categorizar o se da cuenta de las respuestas más globales.

Ante el ítem "El libro de texto requiere una utilización activa, es decir, un uso para: motivar al alumno, lograr que el estudiante trabaje (no solamente el docente), razone, investigue y sea creativo.

"¿De qué maneras concretas utiliza usted los textos para conseguir este uso activo?".

las respuestas obtenidas fueron 120, las cuales se resumen en las siguientes categorías:

MANERAS UTILIZADAS PARA CONSEGUIR UN USO ACTIVO DE LOS TEXTOS	%
Profundizar, consultar o estudiar temas.	20,8
Hacer motivación anterior.	6,6
Trabajar en grupo.	12,5
Trabajar individualmente.	9,1
Leer y hacer las prácticas.	13,3
Seguir guías de investigación o fichas de trabajo.	11,6
Discutir temas.	11,6
Dramatizar temas.	0,8

Trabajar en la casa.	2,5
Hacer actividades complementarias o extracurriculares.	1,6
Permitir que el niño escoja entre varias opciones.	1,6
Hacer proyectos y experimentos que el libro plantea.	0,8
Permitir que el niño, basado en el texto, plantee otros ejercicios.	0,8
Escoger los ejemplos en los que hay que pensar, no darles todo hecho.	0,8
Elaborar cuestionarios.	2,5
Usar la ilustración para complementar el tema.	0,8
Sacar ideas principales.	1,6

Como se observa, los usos más estereotipados o comunes del libro de texto son los que el maestro señala como formas que constituyen un uso activo. Por ejemplo: "Después de explicar el tema, doy los libros para que hagan los ejercicios de práctica."

No obstante, se enriquece esta lista con algunas propuestas que llaman la atención sobre un uso más participativo: dramatizar temáticas, hacer actividades extra-curriculares, favorecer el escogimiento del niño entre varias opciones, hacer proyectos y experimentos, permitir que el niño plantee ejercicios.

Un maestro, textualmente anota:

"Algunas veces le proporciono al niño el libro para que investigue determinado tema, después de que ha observado la naturaleza fuera del aula y se ha discutido el tema estudiado. Le sirve para reobservar, anotar, discriminar elementos estudiados que luego explica en forma oral a los compañeros y acepta las críticas que se le hacen al respecto."

Ante la pregunta:

"En vez de copiar, ¿qué propone usted que hagan los estudiantes con los contenidos del texto?".

se obtuvieron 127 respuestas, que categorizadas se exponen en las siguientes líneas:

OPCIONES PARA LA COPIA	%
Sacar conclusiones.	3,1
Resolver situaciones.	0,7
Dramatizar situaciones.	0,7
Aplicar lo aprendido.	2,3
Comentar y discutir.	18,8
Redactar acerca del tema.	0,7
Contar experiencias similares.	1,5
Aclarar dudas.	1,5
Contestar fichas o cuestionarios.	13,4
Sacar ideas principales	9,4
Ampliar, comparar, ilustrar.	7,1
Estudiar la gramática.	0,7
Elaborar resúmenes, esquemas o gráficos.	22,0
Hacer prácticas.	11,0
Trabajar con material correcto para que los niños creen.	0,7
Busca lo implícito.	0,7
Que el niño formule sus propias preguntas o cuestionarios.	3,1
Inventar historias.	1,5

Al verse cuestionados por la copia literal del libro de texto en el cuaderno, los docentes anotan otras posibilidades, algunas muy cercanas a la operación reproductiva que implica la copia, tales como hacer resúmenes, sacar ideas principales, contestar fichas o cuestionarios y resolver los ejercicios del texto.

Detrás de esta situación hay dos elementos importantes: la carencia de libros de textos hace que el docente, muchas veces, se vea obligado a que el niño copie en el cuaderno lo que el libro le provee y, en segundo lugar, la necesidad de complacer a los padres y protegerse de ellos, pues estos

reclaman como buena educación, el cuaderno "lleno."

Las dos siguientes opiniones, así lo confirman:

"Para evitarnos tanta copia, sería necesario que los niños puedan trabajar en su libro, para lo cual necesitaríamos que cada año el Ministerio de Educación nos los envíen, pues las condiciones económicas de la comunidad no permiten adquirirlos."

"Qué los comenten entre todos, siempre hay que copiar, porque de dónde van a sacar para los exámenes, los contenidos de memoria se les olvidan, es decir, si no las tienen en apuntes es difícil que se acuerden, si por casualidad hay un problema con el padre de familia por un contenido que no vio en los cuadernos uno tiene con qué defenderse cuando aparezca un error, ya sea por una calificación de un examen."

Un maestro anota:

"Ellos deben usar los libros como complemento para aprender y no para copiar."

Lástima que la cantidad de sujetos que anota estas posibilidades es mínima.

A la pregunta "Cuando sus alumnos copian algo de texto, ¿usualmente qué parte de éste es y para qué lo hacen?" se respondió en los términos que aparecen en las siguientes categorías:

Qué copian	%	Para qué copian	%
Conceptos, definiciones.	14,7	Para reafirmar.	53,1
Recuadros.	5,8	Para tener material de estudio para el examen.	14,8
Vocabulario o expresiones significativas.	7,3	Para crear sus propios textos.	2,1
Esquemas.	8,8	Para introducirse al tema.	2,1
Ejercicios.	14,7	Para complementar el tema.	10,6
Las ideas principales.	38,1	Para aclarar.	2,1
Solo lo más difícil.	1,4	Para aplicar lo estudiado.	2,1
Resúmenes de la guía del maestro.	1,4	Para evaluar comprensión.	2,1
Resúmenes hechos por los niños.	3,0	Para desarrollar más o interpretar.	4,2
Lecturas o textos.	4,4	Para practicar caligrafía, ortografía, puntuación.	6,3

En general, lo que más se copia son las ideas principales, los conceptos, definiciones y ejercicios con el propósito de reafirmar y conservar el material para estudiar.

De la pregunta: "¿Ha recibido cursos sobre el uso del texto escolar durante su formación universitaria, en la Normal o en capacitaciones? Comente su opinión al respecto y refiérase a los temas tratados.", se deriva la siguiente información.

Como se observa, la mayoría de los docentes nunca ha recibido

capacitación.

Los que han recibido alguna capacitación, opinan de ella lo siguiente:

Como se observa, la mayoría de las opiniones señalan aspectos negativos de la capacitación recibida.

A manera de ilustración, se transcriben literalmente algunas de las observaciones realizadas por los encuestados:

"Hace años el M.E.P. y C.E.M.I.E. asesoraron para los libros Hacia la Luz. Los otros libros son comerciales, solo les interesa la venta."

"No he recibido ningún asesoramiento como me imagino ningún docente o si acaso algunos pocos lo han recibido. Apenas se está recibiendo asesoramiento sobre los programas ¡imagínese con los libros!"

"Soy graduado de la UNED en el Plan de Emergencia de Formación de Docentes en I y II Ciclos y no recuerdo ningún curso que haya recibido sobre manejo y uso de libros de texto. Tampoco he recibido capacitaciones".

El siguiente gráfico muestra la participación de los padres de familia en la selección de los libros de texto.

Se expresa, en esta información poca participación a los padres de familia en esta actividad.

MANERAS EN QUE PARTICIPAN LOS PADRES DE FAMILIA EN LA SELECCION DE LOS LIBROS DE TEXTO.	%
A veces algún padre opina y se estudia su opinión.	12,1
Se les da la lista para que los compren.	30,3
Se les presentan varios. Ellos preguntan cuál es el más completo. Se usa el que la mayoría decida.	42,4
La participación es poca y trata de seleccionar el más económico.	12,1
Opinan con experiencias de años anteriores.	3,0

En general, la poca participación de los padres se circunscribe a escoger dentro de la gama que le presente la escuela y a comprar o rechazar por criterios económicos.

Algunas opiniones textuales podrían aclarar más este sentido:

"Cuando se les presentan varios libros de texto de distintas asignaturas, ellos preguntan cuál es el más completo y se ajusta a los programas y por unanimidad deciden comprarlo".

"Generalmente el libro se llega a utilizar por consenso con el paralelo. A los padres de familia se les pide comprar el libro (si es posible). Solo algunos padres preguntan acerca de la utilidad del libro, pero sobre todo para evitarse el gasto."

"Creo que muchos no reúnen los criterios necesarios para escoger los textos y lo que hacen es aceptar el criterio del maestro."

El siguiente esquema informa sobre si los docentes explican o no a los padres cómo es que los niños trabajan con los libros de texto.

La mayoría de los maestros aceptan compartir esta información con los padres. Algunas de las respuestas de los maestros y que representan las

opiniones más generales son las siguientes:

"Yo les explico que el niño debe ser un investigador, que no debe encontrar todo hecho, que lo que va a aprender debe hacerlo para un mejor aprendizaje y para que le sirva para su vida y que lo aplique en su casa y comunidad."

"Se les da una explicación, pues los niños tienen que escribir en ellos".

"Para que los guíen en su casa".

"Muchos creen que los libros de texto no se deben rayar para que los sirvan a otros hijos, pero en las reuniones creamos conciencia de que es para que el niño aprenda a trabajar y a utilizarlo y no a copiar su contenido ¡son del niño! De nadie y para nadie más".

"En reuniones se explica el uso del libro dentro del aula y cómo les va a servir de apoyo en su casa".

"Se les explica que el libro de texto es efectivamente un libro de trabajo que se va a rayar y a estudiar de él y que de él se debe aprender a extraer resúmenes con llaves, con flechas, etc., que deben aparecer en el cuaderno respectivo. También se les pide a los padres de familia la revisión periódica del libro, tal y como debe hacerse con los cuadernos, ya que repito, es un libro de trabajo y por lo tanto, es también material para tareas y pruebas".

Para terminar de exponer la información dada por los maestros y

maestras consultadas, se da cuenta de una nota escrita:

"En la elaboración de libros de texto es fundamental contar con el trabajo de maestros que están en el aula y no de aquellas personas que decidan detrás del escritorio, con desconocimiento de la realidad educativa."

3.2 Resultados del análisis estadístico del cuestionario para estudiantes

3.2.1 Información General.

Según la mayoría de los estudiantes consultados (87,8%) en su escuela, los

maestros y maestras utilizan libros de texto en su clase.

Como se observa en el siguiente gráfico, en la asignatura que, según los niños, más libros de texto se utiliza es en español (48%).

Los resultados por nivel muestran, de nuevo, que, en cada nivel es en español donde más libros se utilizan, y es en el nivel de sexto año donde el uso de libros de texto más se incrementa.

3.2.2 Opinión de los estudiantes sobre el libro de texto y su uso en la clase

3.2.2.1 Opinión de los niños sobre los libros de texto y su uso en el aula

Opinión sobre los libros utilizados.					
Acerca de mi opinión sobre el libro de texto	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Me resultan conocidas y claras las palabras que se usan en el libro.	53,1	35,3	8,3	1,2	2,0
Comprendo con facilidad las ideas que el libro comunica.	49,1	41,4	6,3	1,0	2,2
Los ejercicios, lecturas o prácticas del libro tratan sobre mi mundo, mis experiencias y mis intereses como estudiante y como persona.	37,5	37,1	16,8	5,7	2,8
Entiendo individualmente las instrucciones del libro por lo que no necesito que mi maestro(a) me las explique.	10,1	22,7	47,8	16,4	2,8
Me parece que el nivel de dificultad es adecuado; ni fácil ni difícil.	36,5	42,4	14,2	2,8	4,1
Las lecturas, ejercicios y prácticas del libro me resultan agradables y despiertan mi interés.	66,1	21,9	7,7	0,8	3,4
El libro me da la información adecuada para resolver los ejercicios, problemas, tareas y preguntas.	59,8	27,4	9,3	1,0	2,4

Las actividades del libro me permiten expresar libremente mis sentimientos, gustos y emociones.	45,2	33,5	16,2	2,8	2,2
---	------	------	------	-----	-----

Se observa que, en general, la opinión de los niños y las niñas, respecto al libro utilizado es favorable.

Los niños muestran gran satisfacción respecto a las lecturas, ejercicios y prácticas, y manifiestan que presentan la información necesaria y un léxico adecuado a su nivel, y que, por tanto, se comunican con claridad las ideas.

Aunque tienen porcentajes aceptables en las casillas "frecuentemente" o "algunas veces" no se puede pasar por alto que las casillas "con poca frecuencia" y "nunca", de los rubros relativos al nivel de dificultad, la posibilidad de la expresión libre de ideas y la incorporación del mundo del estudiante, oscilan en porcentajes alrededor del 15%.

Un elemento importante de tomar en cuenta es que un 47,8% y un 16,4% dicen que con "poca frecuencia" o "nunca", respectivamente, entienden individualmente las instrucciones del libro, debido a lo cual necesitan la explicación del maestro. Este dato concuerda con otras investigaciones (Rojas y otras, 1991) en las que se caracteriza el aula costarricense en términos de una fuerte dependencia del niño hacia el maestro y con actitudes del docente que favorecen tal accionar. Parece, entonces, que las propuestas de trabajo en clase que fomentan los libros, también, fortalecen la formación de un niño dependiente.

Opinión sobre el uso del libro de texto

Respecto al acceso del niño al libro de texto.

Acceso del niño al libro de texto	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
En mi clase, los libros de texto permanecen bajo llave.	26,6	13,8	15,2	40,8	3,7
En mi clase, los libros de texto solo se usan en el aula en la escuela.	51,9	25,6	5,3	12,6	4,7
Llevo a casa los libros de texto para resolver consultas fuera del aula.	17,0	19,7	7,9	51,3	4,1
En mi clase tomo libremente los libros de texto.	33,1	20,7	9,3	33,1	3,9
Tengo mi propio libro de texto.	46,7	5,7	41,9	37,3	5,5
Puedo escribir en el libro de texto.	14,0	10,8	3,4	67,3	4,5

Los datos anteriores evidencian un acceso restringido del niño al libro de texto, pues aunque éste no permanezca bajo llave y haya alguna libertad en cuanto a tomarlo en clase, la mayoría de los consultados concuerdan en que éstos sólo se usa en la escuela, no se llevan a la casa para resolver consultas y no se puede escribir en ellos.

Por otro lado, un 41,9% y un 37,3% de estudiantes manifiestan que

tienen pocos libros propios o del todo no los pueden obtener.

Respecto al uso complementario del libro de texto.

Uso complementario del libro de texto	Frecuente-mente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
En mi clase se usa el libro de texto como única obra de consulta e información para los estudiantes.	23,3	39,8	16,2	16,2	4,5
En mi clase el maestro, cuando usa el libro de texto, plantea otras actividades o lecturas y no lo sigue al pie de la letra.	25,6	22,3	12,0	36,1	4,1
En mi clase, además del libro de texto, utilizamos otros recursos tales como excursiones, grabaciones, observación de la naturaleza, colecciones, etc.	31,4	33,7	18,1	13,4	3,4

Alrededor de un 60% plantea que el libro de texto tiene un uso elevado como única obra de consulta; pero las opiniones de si éste se complementa con otras actividades, lecturas y recursos contradicen, en alguna medida (excepto el 36% del segundo rubro en la casilla nunca) este resultado de la encuesta.

Apreciación de los niños sobre el uso del libro de texto en su clase

Uso del libro de texto	Frecuente-mente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No
------------------------	-----------------	---------------	---------------------	-------	----

					responde
En mi clase copiamos todo lo que viene en el libro de texto al cuaderno.	25,4	40,0	18,5	12,6	3,7
En mi clase comparamos las respuestas y dialogamos sobre las lecturas y actividades del libro de texto.	53,1	20,5	16,4	6,3	3,7
En mi clase se acepta que las respuestas de los estudiantes ante las preguntas del libro de texto, no sean todas parecidas.	48,1	29,2	7,1	10,8	4,9
En mi clase discutimos el mensaje de los dibujos e ilustraciones del libro de texto.	58,2	22,5	7,7	7,7	3,9
En mi clase no copiamos en el cuaderno todo lo que viene en el libro de texto, sino, más bien hacemos resúmenes, esquemas con las ideas más importantes, comentarios, dramatizaciones, etc.	49,3	30,6	6,9	9,3	3,9
En mi clase tratamos de aplicar a nuestra realidad los conocimientos adquiridos en el libro de texto.	52,7	30,6	5,9	5,3	5,5

En general, los niños muestran una opinión favorable respecto a las dinámicas de la clase derivadas del uso del libro de texto. Sin embargo, es necesario destacar el abuso de la copia que se expresa en estos datos, el 16,4% que manifiesta que "con poca frecuencia" se dialoga y en la casilla

"nunca", el 10,8% y 9,3% que, respectivamente, señala la ausencia de pluralidad de respuestas y otras actividades ajenas a la copia.

Sobre el clima motivacional de la clase, respecto al uso del libro de texto.

Ambiente motivacional de la clase	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
En mi clase, cuando trabajamos con el libro de texto, siempre se hace de la misma manera, no se varía.	21,3	48,3	13,6	12,4	4,5
El ambiente de la clase cuando trabajamos con el libro de texto es aburrido.	11,8	32,3	15,4	35,5	5,1
Cuando trabajamos con el libro de texto en mi clase me siento muy entusiasmado.	39,4	35,5	9,9	9,5	5,7
Cuando trabajamos con el libro de texto en mi clase participo haciendo preguntas, dando respuestas, comentando, etc.	36,3	42,0	11,2	5,5	5,1
Cuando trabajamos con el libro de texto en mi clase aprendo a pensar, a opinar y inventar cosas nuevas.	55,6	27,2	10,8	2,2	4,3

Un porcentaje alto señala un ambiente monótono y aburrido respecto al uso del libro de texto; no obstante marcan muy positivamente lo relativo al

entusiasmo, participación y posibilidades de reflexión y de creación que se manifiesta en las dinámicas del uso del libro en la clase.

3.3 Resultados del análisis estadístico del cuestionario para padres de familia

3.3.1. Información general sobre el uso del libro de texto en la escuela

Conocimiento de los padres respecto al uso del libro de texto en la escuela	Sí	No	No responde
¿En la escuela de su hijo (a) se usan libros de texto?	88,3	7,6	4,1
¿Sabe usted cuáles libros de texto se utilizan?	75,4	21,6	2,9
¿Considera usted importante que los niños utilicen libros de texto?	95,4	0,6	4,1
¿Ha participado usted en alguna reunión o actividad en la que el docente de su hijo (a) le explique los criterios utilizados para escoger o cambiar los libros de texto?	29,8	56,7	13,5
¿Tuvo usted alguna ingerencia o participación en la elección del libro de texto que usan sus hijos (as) en la escuela?	11,7	76,6	11,7
¿En la escuela le han explicado cómo es que los niños utilizan los libros de texto?	57,9	39,8	2,3

Según los padres de familia, en la mayoría de escuelas de la muestra se utilizan libros de texto, aunque más del 20% no sabe cuáles se usan. A esto se suma que, más del 95% considera importante este recurso para el aprendizaje de los niños.

Respecto a la ingerencia y conocimiento que tienen los padres sobre los criterios de selección del libro y del trabajo en clase que se realiza

con éste, los datos expresan que la participación de los padres no es considerada muy relevante, pues el 56%, el 76% y el 39,8% marcan la casilla "no".

Los que marcaron "sí" responden que sí se les explica y motiva; pero que, fundamentalmente, razones económicas no les permiten adquirirlos:

"Sí, solo que económicamente no he podido comprarlo"

"Sí, he participado en reuniones donde se ha decidido no pedir libros de texto por el motivo de que muchos niños no los compran, porque no tienen dinero".

En relación con las explicaciones que reciben para seleccionar los libros, las siguientes expresiones muestran los criterios más generales:

" Nos explicaron que son importantes para que el niño entienda más de la materia".

" Porque a la maestra le parecía muy bueno."

" Porque son adaptados a la nueva reforma."

" Porque sirven de ayuda para el estudio del niño."

" Porque son necesarios para el mejor aprendizaje del niño."

"Porque les ayuda para el examen."

" Acaté exactamente el pedido de la maestra, confiando en su experiencia para saber cuál libro era el mejor para mi hija."

" Se supone que la maestra es quien tiene el mejor criterio para hacer la elección. En todo caso, es difícil discutir de un programa que le es impuesto a ella también."

Las razones de los padres, por las cuales consideran importante el uso del libro de texto por parte de sus hijos, tiene que ver, fundamentalmente, con la ayuda que estos prestan para complementar temas, para el trabajo de la clase y para el trabajo de la casa:

" Porque les ayuda mucho."

" Porque tienen material para trabajar en la casa y en la escuela."

" Se avanza más rápido en el proceso de aprendizaje."

" Se instruye mejor."

" Los niños aprenden más."

" Ayuda al niño en sus estudios, porque no solos con las explicaciones del maestro basta. El libro es complemento."

" Facilita el trabajo."

" Tienen una fuente de referencia para leer sobre un tema y estudiarlo para un examen con el mismo criterio, o bajo el mismo enfoque de sus compañeros."

" Son un instrumento adecuado para complementar las tareas o trabajos en clase."

" En ellos encuentran una explicación más amplia de lo que están estudiando. Además de que se ayudan con los ejemplos de las láminas o dibujos para estudiar mejor."

" Se informan más del tema y no tienen que andar buscando en otros lugares."

" Para facilitar el estudio."

" Son de mucha ayuda para el trabajo en casa y su educación en la escuela."

" Sirven de guía para trabajos de investigación en el hogar y en la escuela."

" Refuerzan lo que el maestro explica en clase y los padres tenemos más conocimiento de la materia."

" Sí ayudan, siempre que se trate de un texto

con contenidos actualizados, y que el aprendizaje no quede circunscrito a la bibliografía únicamente."

" Sirve como guía para orientarse en las diferentes materias y por medio de ellos se ayuda a motivar más profundamente para investigar. Aunque algunos libros de texto no son adecuados para esto."

Medidas utilizadas para informar a los padres sobre el uso del libro de texto.	%
Reuniones de padres de familia	59,6
Circulares	4,7
Otros	4,1

El medio más utilizado para darles información a los padres de familia, sobre criterios, uso y necesidad del libro de texto son las reuniones.

Como se observa en el gráfico siguiente, contrario a la información de docentes y estudiantes, según los padres, los niños usan libros de texto para las cuatro asignaturas, en proporciones muy similares.

Criterios por los que se compran o no los libros de texto

En relación con criterios por los que se compran o no los libros de texto	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No responde
Una dificultad para adquirir los libros de texto es el precio.	41,5	31,0	9,4	8,2	9,9
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque los maestros no lo piden.	11,1	17,5	25,7	32,2	13,5
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque no tengo información sobre libros de texto a la venta.	12,3	15,8	29,2	28,1	14,6
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque considero que el MEP debe darlos a cada escuela.	16,4	18,1	17,5	33,3	14,6
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque considero que éstos no ayudan a mejorar el aprendizaje.	2,9	1,2	21,1	61,4	13,5
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque los que hay en el mercado no me parecen adecuados.	1,8	7,6	33,6	44,4	12,9

Esta información confirma que el principal obstáculo para la compra de libros de texto es el económico.

Percepción del padre sobre el uso dado por el niño al libro de texto

En relación con el uso del libro de texto	Frecuente-mente.	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Mi hijo (a) usa el libro de texto para hacer sus tareas.	36,8	36,3	8,2	13,5	5,3
Cuando mi hijo (a) usa el libro de texto para hacer sus tareas solamente se limita a leer, copiar o resolver algunas preguntas	25,7	34,5	18,1	11,1	10,5
Cuando mi hijo (a) usa el libro de texto para hacer sus tareas busca en otros libros, compara, entrevista o complementa con información que den otros miembros de la familia, o de la comunidad, etc.	34,5	30,4	11,1	14,6	9,4
Cuando mi hijo (a) usa el libro de texto se manifiesta entusiasmado.	62,0	18,7	4,1	8,2	7,0

En general, el padre tiene una percepción positiva sobre el uso del libro de texto en la escuela.

CAPITULO VI

EL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN LA ESCUELA COSTARRICENSE

En este capítulo se trata de dar respuesta a la pregunta ¿cuál es el uso que se le da en las aulas escolares al libro de texto?

Para caracterizar ese uso, la investigación se orientó por el objetivo general:

"Determinar una caracterización general sobre el uso de los libros en las aulas costarricenses, con la participación de docentes, alumnos y padres de familia"

1. INSTRUMENTOS

Con el propósito de lograr ese objetivo se confeccionaron tres cuestionarios sobre el libro de texto y su uso en la escuela: uno dirigido a maestros, otro a niños de segundo ciclo de la educación general básica y otro a padres de familia.

Para su validación, estos cuestionarios fueron aplicados a maestros y niños de una escuela de los barrios del Sur de San José.

Posterior a esta aplicación, se hicieron las adecuaciones correspondientes.

1.1 Cuestionario para maestros

El cuestionario para maestros quedó constituido de la siguiente manera:

I DATOS DEMOGRAFICOS

Aquí se solicitaban datos tales como: nombre de la escuela, tipo de escuela, nivel que atiende, zona rural o urbana, grupo profesional del encuestado y años de servicio en docencia.

II INFORMACION GENERAL DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO

En este apartado se requería información sobre el uso del libro de texto en la escuela en general: si lo usan o no, para qué lo usan, cuáles usan. Se solicita que anoten los nombres de libros de autores nacionales que utilizan para las asignaturas Ciencias, Matemática, Español y Estudios Sociales.

III INFORMACION GENERAL DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN SUS CLASES

Se pregunta en esta oportunidad sobre: quién escoge los libros de texto que se utilizan en su aula, cuáles libros de texto nacionales utilizan para las asignaturas en cuestión, si revisan periódicamente otros libros de texto, desde cuándo usan los libros de texto, qué criterios utilizan para escogerlos y si toman en cuenta la opinión de los alumnos, padres de familia o compañeros de trabajo.

IV TABLAS SOBRE EL USO DEL LIBRO DE TEXTO

Cuatro tablas indagan sobre la opinión del maestro respecto al libro en cuanto al nivel:

- del contenido programático
- de lo que el estudiante aprende y hace
- de los valores
- gráfico.

Dos se refieren a cómo el maestro utiliza el libro en la clase: una para qué le sirve y otra al acceso del niño a este recurso.

Una última tabla se refiere al porcentaje de tiempo de la clase que se trabaja con el libro de texto.

V PRIORIDADES EN EL USO DEL LIBRO DE TEXTO

Se le presentaron 5 preguntas con varias respuestas para que las organizara en orden de mayor a menor importancia, según las prioridades que considerara en el uso del libro de texto.

VI PREGUNTAS ABIERTAS

Este último apartado corresponde a 6 preguntas abiertas sobre el uso del libro de texto y la capacitación recibida al respecto.

1.2 Cuestionario para el estudiante

Este cuestionario estuvo conformado por las siguientes partes:

I DATOS DEMOGRAFICOS

Se indagaba sobre la escuela a la que asiste el niño, nivel que cursa y zona rural o urbana a la que pertenece.

II INFORMACION GENERAL DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN SU ESCUELA

Se pregunta si en general, es su escuela se utilizan libros de texto, cuáles ha utilizado él en sus años de estudio y cuáles durante el año actual.

III TABLAS SOBRE EL USO DEL LIBRO DE TEXTO

Las tablas recogen información respecto a la opinión de los estudiantes sobre el libro utilizado, el acceso a éste, su complementaridad o no, su apreciación sobre el trabajo en clase que favorecen y el ambiente emotivo que se desarrolla con su uso.

1.3 Cuestionario para padres de familia

Este cuestionario se estructuró en las siguientes partes:

I DATOS DEMOGRAFICOS

Aquí se recopiló información concerniente a número

de hijos de edad escolar, escuela a la que asisten sus hijos, nivel que cursan, zona rural o urbana y escolaridad del padre o la madre.

II INFORMACION GENERAL SOBRE EL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN LA ESCUELA

Se pregunto si sus hijos utilizan o no libros de texto, cuáles, si los maestros o maestras les explican los criterios utilizados para escogerlos o cambiarlos, su grado de participación en la elección del libro de texto que usan sus hijos e información recibida sobre la manera en que sus niños trabajan con éstos. Además se incluyeron preguntas relativas a las actividades mediante las cuales les informan estos asuntos y su opinión sobre la importancia de que los niños utilicen o no libros de texto.

III TABLAS SOBRE EL LIBRO DE TEXTO

Este cuestionario incluía dos tablas, una requería información sobre criterios por los que los padres compran o no los libros de texto y otra sobre su opinión sobre el uso que le dan los niños y maestros al libro de texto

1.4 Aplicación

Estos instrumentos fueron aplicados en 15 escuelas, en cada una de las cuales un maestro coordinó el proceso con los grupos de informantes.

Las investigadoras visitaron las escuelas, entregaron los instrumentos, un instructivo para la aplicación y el permiso del Ministerio de Educación Pública.

El maestro o maestra coordinador (a) organizó a sus compañeros (as), padres de familia y alumnos y alumnas, y aplicó los instrumentos. Para este proceso se dio un mes de tiempo, después del cual se volvió a las escuelas a recoger los cuestionarios aplicados.

1.5 Limitación sobre los procedimientos para recolectar la información

Aunque para esta investigación hubiera sido muy importante la observación en las aulas para captar el uso real del libro de texto, por razones de tiempo y de recursos no se pudo realizar tal actividad y la recolección de información tuvo que circunscribirse a la aplicación de cuestionarios.

2.- CARACTERIZACION DE LA MUESTRA

Con el afán de recoger diferentes puntos de vista, los cuestionarios se aplicaron en 15 escuelas de las zonas de los Santos, San Ramón, Guadalupe, San Pedro, Movavia, Aserri, Pavas, Escazú y Santa Ana.

En total, contestaron los cuestionarios 92 maestros (31 de zona rural y 61 de urbana); 493 niños (de los cuales un 28% es de zona rural y un 71% urbana) y 171 padres (30% rurales y 64 urbanos).

Los maestros consultados atienden los siguientes niveles:

Primero	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto
22	14	11	14	18	20

El total suma 99 porque algunos maestros atienden más de un nivel.

Los niños cursan los siguientes niveles:

Cuarto	Quinto	Sexto
29,9%	30,2%	44,4%



Los hijos de los padres consultados cursan los siguientes niveles:

Primero	Segundo	Tercer	Cuarto	Quinto	Sexto
24,6%	29,8%	26,3%	20,5%	29,8%	40,4%

Años de servicio en docencia de los maestros, maestros consultados:

AÑOS	%
0 - 5	41
6 - 10	25
11 - 20	15
21 - 28	19

Como se observa, el 66% de los docentes consultados es joven en su trabajo docente, pues tienen como máximo 10 años de servicio.

Escolaridad de los padres consultados:

GRADO	%
Sin escolaridad	0
Primaria incompleta	8,8
Primaria completa	24,6
Secundaria incompleta	29,2
Secundaria completa	15,8
Universitaria incompleta	11,1
Universitaria completa	9,9

3.- ANALISIS DE RESULTADOS

3.1 Percepción de los docentes sobre los libros de texto y su uso en la escuela

3.1.1 Información del uso del libro de texto en la escuela en general

Un 97% de los docentes consultados manifestó que, en general los maestros de su escuela utilizan libros de texto.

El gráfico siguiente muestra para qué los usan.

Como se observa, el maestro percibe que el libro de texto se utiliza en la escuela como un recurso tanto para el planeamiento de las lecciones, como para el trabajo con los niños en la concreción de los procesos de aula.

A la solicitud de que anotaran los libros de texto que se utilizan en la escuela se respondió con una lista de 103 libros, lo cual muestra la enorme dispersión y quizá la falta de orientación que existe sobre el particular, pues excepto la Serie de Libros **Hacia la Luz** que alcanza un 17,5%, Colección Santillana 10,8%, Ciencias de la Naturaleza 5,6%, Ejercicios Idiomáticos 4,7%; el resto obtiene porcentajes que oscilan entre el 3,6% y el 0,3%.

Además, en la lista se anotan, por ejemplo, textos tales como:

Enciclopedias
Pantalones cortos
Diccionario
Constitución Política
Cocorí
Fotocopias
La Biblia Latinoamericana

De esta información se desprende que el concepto que se tiene de libro de texto es también ambiguo, pues en él se incluyen tanto aquellas obras que tienen una concepción didáctica, como las que son netamente descriptivas y las literarias.

Obsérvese también otras categorías tales como "fotocopias". Esto indica que no hay investigación ni criterios para seleccionar o referirse al libro de texto. Más bien, cualquier tipo de referencia se toma como libro de texto.

3.1.2 Información general del uso del libro de texto en las clases

Como libros de texto utilizados en sus lecciones para cada asignatura los maestros y maestras anotaron lo siguiente:

ESTUDIOS SOCIALES

Hacia la Luz	41,8%
Textos de Santillana	22,0%
Libros de Evelia Fuentes	16,5%

Dieciséis libros más anotados obtienen porcentajes
menores al 2,3%

MATEMATICA

Hacia la Luz	48,7%
Número y Forma	12,2%
Nacho	8,2%
Hagamos Matemática	6,8%

Se anotaron 15 libros más con porcentajes menores
al 4,2%

ESPAÑOL

Hacia la Luz	28,6%
Ejercicios idiomáticos	10,2%
Lecturas para trabajo independiente	10,2%
Vida nueva	7,1%
Nos comunicamos	7,1%

Se anotaron 30 libros más con porcentajes menores
al 4,2%

CIENCIAS

Hacia la Luz	56,3%
Vallecillo	7,0%

Se anotaron 23 libros más con porcentajes menores al 4,3%

De nuevo, la información desprendida de estos datos muestra ausencia de criterios orientadores para la selección del libro de texto que se utiliza.

Obsérvese que los textos de la Serie Hacia la Luz son un recurso importante para el maestro y que en la asignatura español es donde mayor producción de libros de texto compite con esa serie.

Un 96,7% de los docentes de la muestra afirma revisar periódicamente otros libros de texto y señalan, dentro de esos "otros" 61 títulos.

Pareciera, también, que hay poca conciencia respecto a cuáles textos son nacionales o extranjeros; pues en la lista, a pesar de que lo solicitado eran textos nacionales, se refieren algunos extranjeros.

El siguiente gráfico muestra que son Español y Estudios Sociales las asignaturas donde más se utilizan libros de texto.

La respuesta a la pregunta ¿quién escogió esos libros de texto? se expresa en el siguiente gráfico.

Nótese que el criterio que predomina en el escogimiento del libro es el del maestro mismo o el de grupos de maestros; mientras que el rol del director y del coordinador de nivel es casi nulo.

Pareciera oportuno señalar que es necesario rescatar la función del director y del coordinador de nivel como asesores curriculares y no como meros administradores de recursos. Resulta realmente preocupante su ausencia en la orientación para escoger el libro de texto, máxime si la situación, según parece irse esbozando, es la de un personal docente con poco criterio para escoger el libro de texto.

A la pregunta "¿Qué criterios utilizó para escoger los libros de texto que usa?", las respuestas fueron:

CRITERIOS	%
Pedagógicos	60,9
Facilitadores del trabajo	60,9
Por su correspondencia con los programas	70,7
Por la diagramación, uso del color y, buena presentación de las ilustraciones.	27,2
Económicos	27,2

Del cuadro anterior se observa que lo que más cuenta tiene que ver con criterios curriculares y pedagógicos; pues son los que facilitan el desarrollo de programas y de manejo de la clase en relación con el contenido de las asignaturas. No parece ser importante, para los maestros, ni lo económico ni lo estético.

Respecto a si para seleccionar los libros el maestro tomó en cuenta la opinión de alumnos, padres de familia o compañeros de trabajo las respuestas consignadas son las siguientes:

SI	%	NO	%
En general	46,7	En general	30,5
Comp. y director	2,2	No responde	9,8
Compañeros	7,6		
Padres	2,2		
Total	57,7		

Casi un 60% coincide en que toma en cuenta a otros compañeros, padres de familia y niños; sin embargo, del 10% que especifica, el gran ausente es el niño, seguido de los padres de familia.

En síntesis, el libro de texto parece concebirse como un sustituto de los programas y, en su selección, no cuentan ni los niños ni los padres de familia, según opinan los docentes.

3.1.3 Opinión del docente sobre el libro de texto y el trabajo de clase que éste favorece

Los datos posteriores expresan la opinión de los docentes sobre el libro de texto que utiliza, sobre su uso en el aula y sobre los procesos mentales que éste favorece o no en el aprendizaje de los niños.

Cabe destacar que un 41,3% de los consultados se refirió a textos de Estudios Sociales, un 43,5% a Español, un 22,8% a Matemática y un 13% a Ciencias.

Los resultados se exponen en términos generales y no especificados para cada asignatura.

3.1.3.1 Caracterización hecha por los docentes respecto a los libros de texto que usan

Contenido programático de los libros

En el nivel de contenido programático	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
El libro satisface sus expectativas y necesidades.	48,9	43,5	4,3	0	3,3
La información del libro puede manejarse en la intensidad de horario del año escolar.	58,7	30,4	7,6	0	3,3
La dificultad y profundidad del libro es adecuada al nivel escolar del estudiante.	73,9	18,5	2,2	2,2	3,3
El libro presenta contenidos actualizados.	71,7	18,5	3,3	1,1	5,5
En el libro los contenidos ayudan a analizar los conflictos de la sociedad y del desarrollo de los niños.	51,1	27,2	14,1	2,2	5,5
El libro trata los temas necesarios para el desarrollo del programa.	63,0	22,8	7,6	1,1	5,5
El libro integra diversas áreas o asignaturas.	35,9	31,5	10,9	15,2	6,6
En el libros, la secuencia de los temas es adecuada.	58,7	29,3	5,4	3,3	3,3
En el libro, el equilibrio entre teoría y práctica es adecuado.	58,7	30,4	6,5	1,1	3,3

Como se observa, respecto al contenido programático de los libros de texto, la opinión de los maestros y maestras es muy positiva en lo que se refiere al grado de dificultad y profundidad, la actualización de los contenidos y el tratamiento de los temas necesarios para el desarrollo del programa, rubros que superan el 60% en la casilla "frecuentemente".

La posibilidad de manejar la información del libro en el horario del año escolar, su equilibrio entre teoría y práctica, y la secuencia de las temáticas es calificada como adecuada por el 58,7% de los entrevistados que marca el rubro "frecuentemente o porcentajes mayores al 29% que anota "algunas veces".

Aunque la mayoría (78,3%) marca las casillas que califican como aceptables ("frecuentemente" y "algunas veces") a la ayuda que los contenidos prestan para el análisis de los conflictos de la sociedad y del desarrollo del niño, es también, en este rubro, donde la casilla "casi nunca" adquiere el mayor porcentaje (14,1%).

No obstante la satisfacción de expectativas y necesidades por parte del libro no alcanza los mayores porcentajes, sí se manifiesta un grado de aceptación (48% y 43% en las casillas "frecuentemente", "algunas veces" respectivamente.)

En relación con la integración de diversas áreas o asignaturas, éste es el rubro con el cual se observa más descontento, pues las casillas "con poca frecuencia" y "nunca" alcanzan un 26,1%.

Nivel de lo que el libro permite que el estudiante aprenda y haga.

En el nivel de lo que el estudiante aprende y haga	Frecuente-mente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
El libro resulta interesante para el estudiante.	63,0	26,1	3,3	0	7,6
El libro presenta referencias a la realidad y cotidianidad del estudiante.	59,8	28,3	6,5	1,1	4,4
El libro pide aplicabilidad de lo aprendido a otras situaciones.	44,6	38,0	10,9	2,2	4,4
Las actividades de aprendizaje del libro trascienden el desarrollo memorístico y la enseñanza literal.	28,3	19,6	21,7	22,8	7,6
Las actividades de aprendizaje del libro conducen al desarrollo de procesos mentales que requieren del establecimiento de relaciones, interpretaciones y juicios críticos.	43,5	43,5	4,3	4,3	4,4
Las actividades de aprendizaje del libro conducen al desarrollo de la creatividad.	39,1	41,3	15,2	1,1	3,3

Los rubros en los cuales se anotan mayores aciertos de los libros son aquellos referidos al interés de los estudiantes (63%) y referencias hechas sobre su realidad y cotidianidad (59,8%).

La aplicabilidad y la reflexión a la que conduce lo aprendido obtiene grados aceptables si observamos las casillas correspondientes a "fre-

cuentemente" y "algunas veces".

Se anotan los mayores desaciertos de los libros respecto al aprendizaje de los estudiantes en los rubros relacionados con la creatividad (15,2% casi nunca) y trascender los procesos de memoria y la enseñanza literal (44,5% en "con poca frecuencia" y "nunca".

Valores que el libro promueve.

En el nivel de los valores	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
El libro propone, explícitamente, el desarrollo de valores positivos tales como la paz, la cooperación y el respeto hacia los otros.	53,3	26,1	8,7	7,6	4,3
El libro propone, explícitamente, estrategias de trabajo cooperativo que favorezcan la solidaridad y responsabilidad entre los niños.	52,2	28,3	7,6	7,6	4,4
El libro trabaja, explícitamente, el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales necesarias para la democratización de la escuela.	43,5	38,0	10,9	4,3	3,3
El libro promueve, explícitamente, el diálogo entre las autoridades educativas y los estudiantes y los niños entre sí.	38,0	30,4	15,2	10,9	5,5
El libro apela al compromiso del niño con su sociedad.	45,7	29,3	9,8	7,6	7,6

El libro conduce al niño para que saque sus propias conclusiones.	53,3	22,8	16,3	2,2	5,5
El libro permite respuestas divergentes y respeta otros puntos de vista.	42,4	30,4	13,0	7,6	6,6

Aunque en términos globales los maestras y maestros consultados expresan satisfacción respecto a los valores que se promueven en los libros de texto, pues las casillas "frecuentemente" y "algunas veces" juntas están sobre el 70%, es importante anotar que las correspondientes a "con poca frecuencia" y "nunca" alcanzan porcentajes que oscilan entre el 15% y el 26%, lo cual muestra a un grupo importante de docentes preocupados por el tratamiento o la ausencia de los valores en los libros de texto.

Plano gráfico

En el plano gráfico	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Las ilustraciones aclaran asuntos pedagógicos.	58,7	23,9	7,6	3,3	6,5
El diseño (colores, figuras, recuadros) ayuda al estudiante a concentrarse en el texto.	58,7	21,7	9,8	3,3	6,5

En relación con el plano gráfico de los libros se opina que las ilustraciones son fundamentalmente para aclarar asuntos pedagógicos y su

diseño ayuda a la concentración del estudiante.

3.1.3.2 Utilización del libro de texto

Los tres siguientes cuadros expresan la utilidad que dan los docentes al libro de texto:

Utilización que le dan los docentes al libro de texto.

En cuanto al uso del libro de texto, lo utilizan como:	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Mecanismo para introducir temas.	29,3	43,5	13,0	8,7	5,5
Material para afirmar las explicaciones del profesor (a)	50,0	38,0	6,5	1,1	4,4
Soporte en todo el proceso de motivación, desarrollo y cierre de los contenidos estudiados en la lección.	38,0	35,9	17,4	3,3	5,5
Auxiliar principal de la enseñanza.	39,1	37,0	15,2	4,3	4,4
Obra de consulta e información para usted como docente.	52,2	21,7	9,8	7,6	8,7
Obra de consulta e información para los estudiantes.	46,7	28,3	10,9	5,4	8,7

Mecanismo para facilitar la realización de trabajos extra clase.	50,0	25,0	15,2	6,5	3,3
--	------	------	------	-----	-----

Es evidente que el libro de texto es utilizado por el docente principalmente como obra de consulta donde encontrar información requerida para el desarrollo de sus clases, como material para que los estudiantes afirmen las explicaciones que él les da, como mecanismo para facilitar la realización de trabajos extra - clase y como obra de consulta para los alumnos.

Para qué le sirve el libro de texto al maestro.

El texto le sirve para:	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Suplir deficiencias propias en cuanto a conocimientos y formación general, sobre la asignatura.	39,1	35,9	17,4	2,2	5,5
Solucionar problemas de acceso a recursos variados en el aula.	38,0	42,4	12,0	3,3	4,4
Orientar el orden de la secuencia en que se organiza el contenido programático.	33,7	34,8	20,7	4,3	6,5
Encontrar desarrollado el contenido programático.	32,6	35,9	15,2	10,9	5,5

Si sumamos las casillas "frecuentemente" y "algunas veces", un 80%

de los entrevistados manifiesta que el texto le sirve para solucionar problemas de acceso a recursos variados en el aula; un 75%, para suplir deficiencias en cuanto a sus conocimientos y un 68% para organizar la secuencia y el desarrollo del contenido programático.

Realización de innovaciones en el uso del libro de texto.

En el uso del libro de texto	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Lo sigue al pie de la letra.	13,0	40,2	27,2	14,1	5,5
Realiza innovaciones y algunos cambios.	51,1	34,8	7,6	2,2	4,4

Respecto a si realiza innovaciones o sigue al pie de la letra el libro de texto, por lo menos el 51% expresa un rol activo.

Los dos siguientes cuadros se refiere al trabajo de los niños con los libros de texto:

Acceso del niño al libro de texto.

Con respecto al acceso del niño al libro	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Los libros de texto permanecen bajo llave.	8,7	6,5	12,0	63,0	5,4

Permanecen en el aula y los niños los toman libremente cuando es necesario.	50,0	16,3	8,7	16,3	8,7
Solo se usan en el plantel educativo.	39,1	22,8	5,4	19,6	13,0
Se llevan a la casa. Se utilizan para resolver consultas fuera del aula.	30,4	26,1	8,7	26,1	8,7
Cada niño tiene su propio libro.	44,6	13,0	6,5	21,7	14,1
Los niños pueden escribir en el libro de texto.	40,2	7,6	3,3	39,1	9,8

De este cuadro la respuesta (63%) de que nunca permanecen bajo llave y el 50% (frecuentemente) que afirma que el niño lo puede tomar libremente cuando es necesario, resulta muy halagadora, pues muestran un acceso libre del niño al libro.

Resulta realmente preocupante (39%, 26% y 21% respectivamente) las respuestas que afirman (nunca) que el niño no puede escribir en el libro, no lo puede utilizar fuera del aula para resolver problemas y no tiene su propio libro. Esto muestra un porcentaje importante de maestros que atienden niños que tienen un acceso realmente restringido al libro de texto.

Tiempo en el que se trabaja con el libro en clase.

Casi la mitad de los entrevistados coincide en que entre un 25% y 50% del tiempo de la clase se trabaja con el libro de texto.

3.1.3.3 Prioridades establecidas por los docentes, en relación con el uso del libro de texto.

Los siguientes gráficos muestran la priorización hecha por los docentes, respecto a los rubros que se les señalaron

En cuanto a los usos dados al libro de texto, el mayor porcentaje en prioridad 1 corresponde a completar la instrucción y la prioridad 2 como fuente de ejercicios.

La actividad que alcanza el mayor porcentaje de priorización corresponde a aquella en que para facilitar el uso del texto, éste se complementa con otras fuentes de información; en segundo lugar el repaso de vocabulario y, en tercero, resaltar las ideas principales.

La mayor limitación la impone el tiempo, seguido de los requisitos del sistema.

Esto es, las limitaciones más sentidas no tienen que ver ni con el educador, ni con los niños ni con los libros, sino más bien con el sistema educativo.

Los aspectos gráficos son los que marcan mayormente el gusto del maestro por el texto y, en porcentajes menos altos, pero dignos de anotarse; el contenido, las actividades y ejercicios.

En relación con lo que más disgusta de los libros de texto, los porcentajes anotados en las prioridades son muy bajos, lo cual parece mostrar que, en general, los docentes están contentos con los libros de texto.

Globalmente y referida a los cuadros de prioridades, es importante anotar que en estos cuadros se concentraron muy altos porcentajes en las

casillas de "no responde" y, particularmente, en el último cuadro.

3.1.3.4 Sobre la capacitación del docente para el uso del libro de texto.

En este acápite se dan resultados a preguntas abiertas. En la medida de lo posible, estos se tratan de categorizar o se da cuenta de las respuestas más globales.

Ante el ítem "El libro de texto requiere una utilización activa, es decir, un uso para: motivar al alumno, lograr que el estudiante trabaje (no solamente el docente), razone, investigue y sea creativo.

"¿De qué maneras concretas utiliza usted los textos para conseguir este uso activo?".

las respuestas obtenidas fueron 120, las cuales se resumen en las siguientes categorías:

MANERAS UTILIZADAS PARA CONSEGUIR UN USO ACTIVO DE LOS TEXTOS	%
Profundizar, consultar o estudiar temas.	20,8
Hacer motivación anterior.	6,6
Trabajar en grupo.	12,5
Trabajar individualmente.	9,1
Leer y hacer las prácticas.	13,3
Seguir guías de investigación o fichas de trabajo.	11,6
Discutir temas.	11,6
Dramatizar temas.	0,8

Trabajar en la casa.	2,5
Hacer actividades complementarias o extracurriculares.	1,6
Permitir que el niño escoja entre varias opciones.	1,6
Hacer proyectos y experimentos que el libro plantea.	0,8
Permitir que el niño, basado en el texto, plantee otros ejercicios.	0,8
Escoger los ejemplos en los que hay que pensar, no darles todo hecho.	0,8
Elaborar cuestionarios.	2,5
Usar la ilustración para complementar el tema.	0,8
Sacar ideas principales.	1,6

Como se observa, los usos más estereotipados o comunes del libro de texto son los que el maestro señala como formas que constituyen un uso activo. Por ejemplo: "Después de explicar el tema, doy los libros para que hagan los ejercicios de práctica."

No obstante, se enriquece esta lista con algunas propuestas que llaman la atención sobre un uso más participativo: dramatizar temáticas, hacer actividades extra-curriculares, favorecer el escogimiento del niño entre varias opciones, hacer proyectos y experimentos, permitir que el niño plantee ejercicios.

Un maestro, textualmente anota:

"Algunas veces le proporciono al niño el libro para que investigue determinado tema, después de que ha observado la naturaleza fuera del aula y se ha discutido el tema estudiado. Le sirve para reobservar, anotar, discriminar elementos estudiados que luego explica en forma oral a los compañeros y acepta las críticas que se le hacen al respecto."

Ante la pregunta:

"En vez de copiar, ¿qué propone usted que hagan los estudiantes con los contenidos del texto?".

se obtuvieron 127 respuestas, que categorizadas se exponen en las siguientes líneas:

OPCIONES PARA LA COPIA	%
Sacar conclusiones.	3,1
Resolver situaciones.	0,7
Dramatizar situaciones.	0,7
Aplicar lo aprendido.	2,3
Comentar y discutir.	18,8
Redactar acerca del tema.	0,7
Contar experiencias similares.	1,5
Aclarar dudas.	1,5
Contestar fichas o cuestionarios.	13,4
Sacar ideas principales	9,4
Ampliar, comparar, ilustrar.	7,1
Estudiar la gramática.	0,7
Elaborar resúmenes, esquemas o gráficos.	22,0
Hacer prácticas.	11,0
Trabajar con material correcto para que los niños creen.	0,7
Busca lo implícito.	0,7
Que el niño formule sus propias preguntas o cuestionarios.	3,1
Inventar historias.	1,5

Al verse cuestionados por la copia literal del libro de texto en el cuaderno, los docentes anotan otras posibilidades, algunas muy cercanas a la operación reproductiva que implica la copia, tales como hacer resúmenes, sacar ideas principales, contestar fichas o cuestionarios y resolver los ejercicios del texto.

Detrás de esta situación hay dos elementos importantes: la carencia de libros de textos hace que el docente, muchas veces, se vea obligado a que el niño copie en el cuaderno lo que el libro le provee y, en segundo lugar, la necesidad de complacer a los padres y protegerse de ellos, pues estos

reclaman como buena educación, el cuaderno "lleno."

Las dos siguientes opiniones, así lo confirman:

"Para evitarnos tanta copia, sería necesario que los niños puedan trabajar en su libro, para lo cual necesitaríamos que cada año el Ministerio de Educación nos los envíen, pues las condiciones económicas de la comunidad no permiten adquirirlos."

"Qué los comenten entre todos, siempre hay que copiar, porque de dónde van a sacar para los exámenes, los contenidos de memoria se les olvidan, es decir, si no las tienen en apuntes es difícil que se acuerden, si por casualidad hay un problema con el padre de familia por un contenido que no vio en los cuadernos uno tiene con qué defenderse cuando aparezca un error, ya sea por una calificación de un examen."

Un maestro anota:

"Ellos deben usar los libros como complemento para aprender y no para copiar."

Lástima que la cantidad de sujetos que anota estas posibilidades es mínima.

A la pregunta "Cuando sus alumnos copian algo de texto, ¿usualmente qué parte de éste es y para qué lo hacen?" se respondió en los términos que aparecen en las siguientes categorías:

Qué copian	%	Para qué copian	%
Conceptos, definiciones.	14,7	Para reafirmar.	53,1
Recuadros.	5,8	Para tener material de estudio para el examen.	14,8
Vocabulario o expresiones significativas.	7,3	Para crear sus propios textos.	2,1
Esquemas.	8,8	Para introducirse al tema.	2,1
Ejercicios.	14,7	Para complementar el tema.	10,6
Las ideas principales.	38,1	Para aclarar.	2,1
Solo lo más difícil.	1,4	Para aplicar lo estudiado.	2,1
Resúmenes de la guía del maestro.	1,4	Para evaluar comprensión.	2,1
Resúmenes hechos por los niños.	3,0	Para desarrollar más o interpretar.	4,2
Lecturas o textos.	4,4	Para practicar caligrafía, ortografía, puntuación.	6,3

En general, lo que más se copia son las ideas principales, los conceptos, definiciones y ejercicios con el propósito de reafirmar y conservar el material para estudiar.

De la pregunta: "¿Ha recibido cursos sobre el uso del texto escolar durante su formación universitaria, en la Normal o en capacitaciones? Comente su opinión al respecto y refiérase a los temas tratados.", se deriva la siguiente información.

Como se observa, la mayoría de los docentes nunca ha recibido

capacitación.

Los que han recibido alguna capacitación, opinan de ella lo siguiente:

Como se observa, la mayoría de las opiniones señalan aspectos negativos de la capacitación recibida.

A manera de ilustración, se transcriben literalmente algunas de las observaciones realizadas por los encuestados:

"Hace años el M.E.P. y C.E.M.I.E. asesoraron para los libros Hacia la Luz. Los otros libros son comerciales, solo les interesa la venta."

"No he recibido ningún asesoramiento como me imagino ningún docente o si acaso algunos pocos lo han recibido. Apenas se está recibiendo asesoramiento sobre los programas ¡imagínese con los libros!"

"Soy graduado de la UNED en el Plan de Emergencia de Formación de Docentes en I y II Ciclos y no recuerdo ningún curso que haya recibido sobre manejo y uso de libros de texto. Tampoco he recibido capacitaciones".

El siguiente gráfico muestra la participación de los padres de familia en la selección de los libros de texto.

Se expresa, en esta información poca participación a los padres de familia en esta actividad.

MANERAS EN QUE PARTICIPAN LOS PADRES DE FAMILIA EN LA SELECCION DE LOS LIBROS DE TEXTO.	%
A veces algún padre opina y se estudia su opinión.	12,1
Se les da la lista para que los compren.	30,3
Se les presentan varios. Ellos preguntan cuál es el más completo. Se usa el que la mayoría decida.	42,4
La participación es poca y trata de seleccionar el más económico.	12,1
Opinan con experiencias de años anteriores.	3,0

En general, la poca participación de los padres se circunscribe a escoger dentro de la gama que le presente la escuela y a comprar o rechazar por criterios económicos.

Algunas opiniones textuales podrían aclarar más este sentido:

"Cuando se les presentan varios libros de texto de distintas asignaturas, ellos preguntan cuál es el más completo y se ajusta a los programas y por unanimidad deciden comprarlo".

"Generalmente el libro se llega a utilizar por consenso con el paralelo. A los padres de familia se les pide comprar el libro (si es posible). Solo algunos padres preguntan acerca de la utilidad del libro, pero sobre todo para evitarse el gasto."

"Creo que muchos no reúnen los criterios necesarios para escoger los textos y lo que hacen es aceptar el criterio del maestro."

El siguiente esquema informa sobre si los docentes explican o no a los padres cómo es que los niños trabajan con los libros de texto.

La mayoría de los maestros aceptan compartir esta información con los padres. Algunas de las respuestas de los maestros y que representan las

opiniones más generales son las siguientes:

"Yo les explico que el niño debe ser un investigador, que no debe encontrar todo hecho, que lo que va a aprender debe hacerlo para un mejor aprendizaje y para que le sirva para su vida y que lo aplique en su casa y comunidad."

"Se les da una explicación, pues los niños tienen que escribir en ellos".

"Para que los guíen en su casa".

"Muchos creen que los libros de texto no se deben rayar para que los sirvan a otros hijos, pero en las reuniones creamos conciencia de que es para que el niño aprenda a trabajar y a utilizarlo y no a copiar su contenido ¡son del niño! De nadie y para nadie más".

"En reuniones se explica el uso del libro dentro del aula y cómo les va a servir de apoyo en su casa".

"Se les explica que el libro de texto es efectivamente un libro de trabajo que se va a rayar y a estudiar de él y que de él se debe aprender a extraer resúmenes con llaves, con flechas, etc., que deben aparecer en el cuaderno respectivo. También se les pide a los padres de familia la revisión periódica del libro, tal y como debe hacerse con los cuadernos, ya que repito, es un libro de trabajo y por lo tanto, es también material para tareas y pruebas".

Para terminar de exponer la información dada por los maestros y

maestras consultadas, se da cuenta de una nota escrita:

"En la elaboración de libros de texto es fundamental contar con el trabajo de maestros que están en el aula y no de aquellas personas que decidan detrás del escritorio, con desconocimiento de la realidad educativa."

3.2 Resultados del análisis estadístico del cuestionario para estudiantes

3.2.1 Información General.

Según la mayoría de los estudiantes consultados (87,8%) en su escuela, los

maestros y maestras utilizan libros de texto en su clase.

Como se observa en el siguiente gráfico, en la asignatura que, según los niños, más libros de texto se utiliza es en español (48%).

Los resultados por nivel muestran, de nuevo, que, en cada nivel es en español donde más libros se utilizan, y es en el nivel de sexto año donde el uso de libros de texto más se incrementa.

3.2.2 Opinión de los estudiantes sobre el libro de texto y su uso en la clase

3.2.2.1 Opinión de los niños sobre los libros de texto y su uso en el aula

Opinión sobre los libros utilizados.					
Acerca de mi opinión sobre el libro de texto	Frecuentemente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Me resultan conocidas y claras las palabras que se usan en el libro.	53,1	35,3	8,3	1,2	2,0
Comprendo con facilidad las ideas que el libro comunica.	49,1	41,4	6,3	1,0	2,2
Los ejercicios, lecturas o prácticas del libro tratan sobre mi mundo, mis experiencias y mis intereses como estudiante y como persona.	37,5	37,1	16,8	5,7	2,8
Entiendo individualmente las instrucciones del libro por lo que no necesito que mi maestro(a) me las explique.	10,1	22,7	47,8	16,4	2,8
Me parece que el nivel de dificultad es adecuado; ni fácil ni difícil.	36,5	42,4	14,2	2,8	4,1
Las lecturas, ejercicios y prácticas del libro me resultan agradables y despiertan mi interés.	66,1	21,9	7,7	0,8	3,4
El libro me da la información adecuada para resolver los ejercicios, problemas, tareas y preguntas.	59,8	27,4	9,3	1,0	2,4

Las actividades del libro me permiten expresar libremente mis sentimientos, gustos y emociones.	45,2	33,5	16,2	2,8	2,2
---	------	------	------	-----	-----

Se observa que, en general, la opinión de los niños y las niñas, respecto al libro utilizado es favorable.

Los niños muestran gran satisfacción respecto a las lecturas, ejercicios y prácticas, y manifiestan que presentan la información necesaria y un léxico adecuado a su nivel, y que, por tanto, se comunican con claridad las ideas.

Aunque tienen porcentajes aceptables en las casillas "frecuentemente" o "algunas veces" no se puede pasar por alto que las casillas "con poca frecuencia" y "nunca", de los rubros relativos al nivel de dificultad, la posibilidad de la expresión libre de ideas y la incorporación del mundo del estudiante, oscilan en porcentajes alrededor del 15%.

Un elemento importante de tomar en cuenta es que un 47,8% y un 16,4% dicen que con "poca frecuencia" o "nunca", respectivamente, entienden individualmente las instrucciones del libro, debido a lo cual necesitan la explicación del maestro. Este dato concuerda con otras investigaciones (Rojas y otras, 1991) en las que se caracteriza el aula costarricense en términos de una fuerte dependencia del niño hacia el maestro y con actitudes del docente que favorecen tal accionar. Parece, entonces, que las propuestas de trabajo en clase que fomentan los libros, también, fortalecen la formación de un niño dependiente.

Opinión sobre el uso del libro de texto

Respecto al acceso del niño al libro de texto.

Acceso del niño al libro de texto	Frecuente-mente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
En mi clase, los libros de texto permanecen bajo llave.	26,6	13,8	15,2	40,8	3,7
En mi clase, los libros de texto solo se usan en el aula en la escuela.	51,9	25,6	5,3	12,6	4,7
Llevo a casa los libros de texto para resolver consultas fuera del aula.	17,0	19,7	7,9	51,3	4,1
En mi clase tomo libremente los libros de texto.	33,1	20,7	9,3	33,1	3,9
Tengo mi propio libro de texto.	46,7	5,7	41,9	37,3	5,5
Puedo escribir en el libro de texto.	14,0	10,8	3,4	67,3	4,5

Los datos anteriores evidencian un acceso restringido del niño al libro de texto, pues aunque éste no permanezca bajo llave y haya alguna libertad en cuanto a tomarlo en clase, la mayoría de los consultados concuerdan en que éstos sólo se usa en la escuela, no se llevan a la casa para resolver consultas y no se puede escribir en ellos.

Por otro lado, un 41,9% y un 37,3% de estudiantes manifiestan que

tienen pocos libros propios o del todo no los pueden obtener.

Respecto al uso complementario del libro de texto.

Uso complementario del libro de texto	Frecuente-mente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
En mi clase se usa el libro de texto como única obra de consulta e información para los estudiantes.	23,3	39,8	16,2	16,2	4,5
En mi clase el maestro, cuando usa el libro de texto, plantea otras actividades o lecturas y no lo sigue al pie de la letra.	25,6	22,3	12,0	36,1	4,1
En mi clase, además del libro de texto, utilizamos otros recursos tales como excursiones, grabaciones, observación de la naturaleza, colecciones, etc.	31,4	33,7	18,1	13,4	3,4

Alrededor de un 60% plantea que el libro de texto tiene un uso elevado como única obra de consulta; pero las opiniones de si éste se complementa con otras actividades, lecturas y recursos contradicen, en alguna medida (excepto el 36% del segundo rubro en la casilla nunca) este resultado de la encuesta.

Apreciación de los niños sobre el uso del libro de texto en su clase

Uso del libro de texto	Frecuente-mente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No
------------------------	-----------------	---------------	---------------------	-------	----

					responde
En mi clase copiamos todo lo que viene en el libro de texto al cuaderno.	25,4	40,0	18,5	12,6	3,7
En mi clase comparamos las respuestas y dialogamos sobre las lecturas y actividades del libro de texto.	53,1	20,5	16,4	6,3	3,7
En mi clase se acepta que las respuestas de los estudiantes ante las preguntas del libro de texto, no sean todas parecidas.	48,1	29,2	7,1	10,8	4,9
En mi clase discutimos el mensaje de los dibujos e ilustraciones del libro de texto.	58,2	22,5	7,7	7,7	3,9
En mi clase no copiamos en el cuaderno todo lo que viene en el libro de texto, sino, más bien hacemos resúmenes, esquemas con las ideas más importantes, comentarios, dramatizaciones, etc.	49,3	30,6	6,9	9,3	3,9
En mi clase tratamos de aplicar a nuestra realidad los conocimientos adquiridos en el libro de texto.	52,7	30,6	5,9	5,3	5,5

En general, los niños muestran una opinión favorable respecto a las dinámicas de la clase derivadas del uso del libro de texto. Sin embargo, es necesario destacar el abuso de la copia que se expresa en estos datos, el 16,4% que manifiesta que "con poca frecuencia" se dialoga y en la casilla

"nunca", el 10,8% y 9,3% que, respectivamente, señala la ausencia de pluralidad de respuestas y otras actividades ajenas a la copia.

Sobre el clima motivacional de la clase, respecto al uso del libro de texto.

Ambiente motivacional de la clase	Frecuente-mente	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
En mi clase, cuando trabajamos con el libro de texto, siempre se hace de la misma manera, no se varía.	21,3	48,3	13,6	12,4	4,5
El ambiente de la clase cuando trabajamos con el libro de texto es aburrido.	11,8	32,3	15,4	35,5	5,1
Cuando trabajamos con el libro de texto en mi clase me siento muy entusiasmado.	39,4	35,5	9,9	9,5	5,7
Cuando trabajamos con el libro de texto en mi clase participo haciendo preguntas, dando respuestas, comentando, etc.	36,3	42,0	11,2	5,5	5,1
Cuando trabajamos con el libro de texto en mi clase aprendo a pensar, a opinar y inventar cosas nuevas.	55,6	27,2	10,8	2,2	4,3

Un porcentaje alto señala un ambiente monótono y aburrido respecto al uso del libro de texto; no obstante marcan muy positivamente lo relativo al

entusiasmo, participación y posibilidades de reflexión y de creación que se manifiesta en las dinámicas del uso del libro en la clase.

3.3 Resultados del análisis estadístico del cuestionario para padres de familia

3.3.1. Información general sobre el uso del libro de texto en la escuela

Conocimiento de los padres respecto al uso del libro de texto en la escuela	Sí	No	No responde
¿En la escuela de su hijo (a) se usan libros de texto?	88,3	7,6	4,1
¿Sabe usted cuáles libros de texto se utilizan?	75,4	21,6	2,9
¿Considera usted importante que los niños utilicen libros de texto?	95,4	0,6	4,1
¿Ha participado usted en alguna reunión o actividad en la que el docente de su hijo (a) le explique los criterios utilizados para escoger o cambiar los libros de texto?	29,8	56,7	13,5
¿Tuvo usted alguna ingerencia o participación en la elección del libro de texto que usan sus hijos (as) en la escuela?	11,7	76,6	11,7
¿En la escuela le han explicado cómo es que los niños utilizan los libros de texto?	57,9	39,8	2,3

Según los padres de familia, en la mayoría de escuelas de la muestra se utilizan libros de texto, aunque más del 20% no sabe cuáles se usan. A esto se suma que, más del 95% considera importante este recurso para el aprendizaje de los niños.

Respecto a la ingerencia y conocimiento que tienen los padres sobre los criterios de selección del libro y del trabajo en clase que se realiza

con éste, los datos expresan que la participación de los padres no es considerada muy relevante, pues el 56%, el 76% y el 39,8% marcan la casilla "no".

Los que marcaron "sí" responden que sí se les explica y motiva; pero que, fundamentalmente, razones económicas no les permiten adquirirlos:

"Sí, solo que económicamente no he podido comprarlo"

"Sí, he participado en reuniones donde se ha decidido no pedir libros de texto por el motivo de que muchos niños no los compran, porque no tienen dinero".

En relación con las explicaciones que reciben para seleccionar los libros, las siguientes expresiones muestran los criterios más generales:

" Nos explicaron que son importantes para que el niño entienda más de la materia".

" Porque a la maestra le parecía muy bueno."

" Porque son adaptados a la nueva reforma."

" Porque sirven de ayuda para el estudio del niño."

" Porque son necesarios para el mejor aprendizaje del niño."

"Porque les ayuda para el examen."

" Acaté exactamente el pedido de la maestra, confiando en su experiencia para saber cuál libro era el mejor para mi hija."

" Se supone que la maestra es quien tiene el mejor criterio para hacer la elección. En todo caso, es difícil discutir de un programa que le es impuesto a ella también."

Las razones de los padres, por las cuales consideran importante el uso del libro de texto por parte de sus hijos, tiene que ver, fundamentalmente, con la ayuda que estos prestan para complementar temas, para el trabajo de la clase y para el trabajo de la casa:

" Porque les ayuda mucho."

" Porque tienen material para trabajar en la casa y en la escuela."

" Se avanza más rápido en el proceso de aprendizaje."

" Se instruye mejor."

" Los niños aprenden más."

" Ayuda al niño en sus estudios, porque no solos con las explicaciones del maestro basta. El libro es complemento."

" Facilita el trabajo."

" Tienen una fuente de referencia para leer sobre un tema y estudiarlo para un examen con el mismo criterio, o bajo el mismo enfoque de sus compañeros."

" Son un instrumento adecuado para complementar las tareas o trabajos en clase."

" En ellos encuentran una explicación más amplia de lo que están estudiando. Además de que se ayudan con los ejemplos de las láminas o dibujos para estudiar mejor."

" Se informan más del tema y no tienen que andar buscando en otros lugares."

" Para facilitar el estudio."

" Son de mucha ayuda para el trabajo en casa y su educación en la escuela."

" Sirven de guía para trabajos de investigación en el hogar y en la escuela."

" Refuerzan lo que el maestro explica en clase y los padres tenemos más conocimiento de la materia."

" Sí ayudan, siempre que se trate de un texto

con contenidos actualizados, y que el aprendizaje no quede circunscrito a la bibliografía únicamente."

" Sirve como guía para orientarse en las diferentes materias y por medio de ellos se ayuda a motivar más profundamente para investigar. Aunque algunos libros de texto no son adecuados para esto."

Medidas utilizadas para informar a los padres sobre el uso del libro de texto.	%
Reuniones de padres de familia	59,6
Circulares	4,7
Otros	4,1

El medio más utilizado para darles información a los padres de familia, sobre criterios, uso y necesidad del libro de texto son las reuniones.

Como se observa en el gráfico siguiente, contrario a la información de docentes y estudiantes, según los padres, los niños usan libros de texto para las cuatro asignaturas, en proporciones muy similares.

Criterios por los que se compran o no los libros de texto

En relación con criterios por los que se compran o no los libros de texto	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No responde
Una dificultad para adquirir los libros de texto es el precio.	41,5	31,0	9,4	8,2	9,9
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque los maestros no lo piden.	11,1	17,5	25,7	32,2	13,5
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque no tengo información sobre libros de texto a la venta.	12,3	15,8	29,2	28,1	14,6
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque considero que el MEP debe darlos a cada escuela.	16,4	18,1	17,5	33,3	14,6
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque considero que éstos no ayudan a mejorar el aprendizaje.	2,9	1,2	21,1	61,4	13,5
No compro libros de texto para mi hijo (a) porque los que hay en el mercado no me parecen adecuados.	1,8	7,6	33,6	44,4	12,9

Esta información confirma que el principal obstáculo para la compra de libros de texto es el económico.

Percepción del padre sobre el uso dado por el niño al libro de texto

En relación con el uso del libro de texto	Frecuente-mente.	Algunas veces	Con poca frecuencia	Nunca	No responde
Mi hijo (a) usa el libro de texto para hacer sus tareas.	36,8	36,3	8,2	13,5	5,3
Cuando mi hijo (a) usa el libro de texto para hacer sus tareas solamente se limita a leer, copiar o resolver algunas preguntas	25,7	34,5	18,1	11,1	10,5
Cuando mi hijo (a) usa el libro de texto para hacer sus tareas busca en otros libros, compara, entrevista o complementa con información que den otros miembros de la familia, o de la comunidad, etc.	34,5	30,4	11,1	14,6	9,4
Cuando mi hijo (a) usa el libro de texto se manifiesta entusiasmado.	62,0	18,7	4,1	8,2	7,0

En general, el padre tiene una percepción positiva sobre el uso del libro de texto en la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Fischel, Astrid y Calvo, Carlos Evaluación de contenido en Estudios Sociales y Ciencias de los libros de textos de la Serie: Hacia la Luz. San José: CEMIE, 1986.

García, Nidia; Rojas, Marta; Campos, Natalia y Campos, Emilia. Conocimiento, participación y cambio en el aula: tratamiento del contenido académico en el aula. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. En prensa.

Conociemiento, participación y cambio: la capacitación del docente a partir de la investigación en el aula. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1993.

González, Mirta. El sexismo en la educación: la discriminación cotidiana. San José: Editorial U.C.R., 1989.

Ordoñez, Jacinto. Teorías clásicas del conocimiento. San José: mimeografiado, s.f.e.

Ovares, Flora. Educación como integración ideológica. Lectura crítica de los textos de ODECA-ROCAP. San José: Editorial Territorio, 1977.

Ovares, Flora; Alfaro, Jorge y otros. La palabra al margen. San José: Editorial Nueva Década, 1986.

Padilla, Virginia y Vásquez, Elbia. Evaluación del contenido de Matemática y Lenguaje de los libros de textos de la Serie "Hacia la luz". San José: CEMIE, 1986.

Peña, Luis B. "El libro de texto como problema de la calida educativa". En La calidad del libro de texto. Bogotá: Editorial Plazas Impresores, 1991.

Rojas, Marta; García, Nidia y Brenes, Margarita. Conocimiento,

participación y cambio: uso del tiempo en el aula. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. En prensa.