

**ARTICULANDO RECURSOS: MEJORANDO EL DESEMPEÑO  
DOCENTE Y LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE  
UNA INTERVENCIÓN CENTRADA EN EL USO DE  
MATERIALES EDUCATIVOS**

**RESOURCE ALIGNMENT: IMPROVING TEACHER PERFORMANCE AND  
READING COMPREHENSION THROUGH AN INTERVENTION BASED ON  
EDUCATIONAL MATERIAL USAGE**

**ARTICULANDO RECURSOS: MELHORANDO O DESEMPENHO DOCENTE E O  
ENTENDIMENTO LEITOR ATRAVÉS DE UMA INTERVENÇÃO CENTRADA NO  
USO DE MATERIAIS EDUCATIVOS**

*Mariana Eguren, Natalia González Carrasco  
y Carolina de Belaunde*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num3/art04.pdf>

Fecha de recepción: 30 de agosto de 2012  
Fecha de dictaminación: 25 de septiembre de 2012  
Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2012

La necesidad de contar con materiales educativos de diverso tipo en las instituciones educativas de todos los niveles es aceptada sin cuestionamientos tanto por los actores del quehacer educativo en todos sus niveles como por la comunidad académica. En los últimos años, sin embargo, la importancia de los docentes como intermediarios en el uso que se les dé a los materiales ha adquirido preponderancia frente a los enfoques que consideraban que la sola presencia de los materiales en la escuela podría lograr impactos positivos. La evidencia de que enormes inversiones en programas de dotación de material educativo no mejoraban automáticamente el desempeño académico de los alumnos llevó a la academia y a las grandes agencias de cooperación internacional a replantear el tema y a considerar aspectos históricos, culturales y políticos que no habían sido suficientemente atendidos. En ese marco, este artículo analiza la experiencia del programa *Leer es estar adelante* para la mejora de la comprensión lectora entre estudiantes de primaria de escuelas públicas del Perú, programa que ha logrado resultados de aprendizaje notables entre los estudiantes que atiende gracias a un enfoque que, centrado en el uso eficaz del material educativo, resalta la importancia de mantener la articulación en todos los aspectos de la intervención.

## 1. LA FUNCIÓN DEL MATERIAL Y SU LUGAR EN EL PROCESO EDUCATIVO

El material educativo constituye un factor esencial en cualquier proceso del que se esperen aprendizajes. A partir de la masificación de la educación escolarizada y de la democratización del acceso al conocimiento, los materiales educativos (con el libro de texto ocupando un lugar central) se convirtieron en elementos indispensables en la escuela, bajo el supuesto de que contrarrestaban las limitaciones de formación de los maestros, así como la falta de atención personalizada resultante del alto número de estudiantes en las aulas.

En efecto, el uso de materiales impresos como libros de texto es hoy universalmente reconocido como un factor de mejora de la calidad educativa. Para el Banco Mundial (World Bank, 2000), luego de un buen profesor, un buen material educativo impreso es el siguiente factor más importante para una instrucción efectiva, sobre todo en contextos donde los maestros no cuentan con suficiente formación o motivación, o donde los sueldos no son competitivos.

Ahora bien, dependiendo de las características del sistema escolar y del contexto histórico y social en el que se encuentra una sociedad, el material educativo puede cumplir diversas funciones, muchas de las cuales trascienden lo pedagógico. Así, los libros de texto, por ejemplo, pueden ser utilizados como instrumentos de difusión de determinadas ideologías, o como plataforma para plasmar una determinada visión de la historia de una nación. Sin negar la importancia de dichas dimensiones, el propósito del material educativo debería centrarse en contribuir a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es decir, en apoyar o apuntalar el desarrollo de acciones pedagógicas en el aula.

En el proceso de contribuir a la mejora educativa, entonces, el material debería ser una herramienta o instrumento orientado, en primer lugar, a apoyar al maestro a mejorar su desempeño en el aula. Esto significa que el material tendría que proporcionarle al docente orientación para implementar el currículo en el aula en el marco de determinado enfoque pedagógico, de tal manera que las acciones que planifica y lleva a cabo se encuentren dirigidas al logro de los aprendizajes previstos<sup>1</sup>. En segundo lugar, el

<sup>1</sup> En una versión extrema, podría plantearse que el material educativo sea capaz de alinear (homogeneizar) las prácticas docentes y la implementación del currículo en determinada dirección.

material debería ayudar al estudiante a desarrollar los aprendizajes establecidos en el currículo. Esto implica que el material proporcione oportunidades de aprendizaje a los estudiantes a través de modalidades diversas.

Dichas funciones pueden ser cumplidas en diversos niveles y por medio de diferentes tipos de recursos. Por ejemplo, los materiales pueden estar diseñados para lograr ciertos aprendizajes básicos. En efecto, según Segal (s/f),

los materiales, y en particular los libros de texto, suelen ser considerados como instrumentos clave para garantizar las condiciones de acceso por parte de todos los niños y jóvenes, a un piso mínimo de aprendizajes, a partir del cual es posible pensar su incorporación a la cultura contemporánea (pp. 2).<sup>2</sup>

Adicionalmente, pueden utilizarse para profundizar o ampliar algunos aprendizajes que van más allá de lo planteado en el marco curricular (a través, por ejemplo, de material de consulta o referencia que puede no ser usado exclusivamente en el ámbito escolar). Más aun, un mismo material puede estar orientado a ayudar tanto al docente como al alumno (un libro de texto, por ejemplo), o puede privilegiar claramente una función sobre otra (como un cuaderno de trabajo autoinstrutivo para el estudiante o una guía con orientaciones técnicas y pedagógicas para el docente).

De cualquier manera, es fundamental que los materiales educativos se encuentren en estrecha articulación con el marco curricular y con los procesos de formación y capacitación docente. Ello resulta aun más perentorio en contextos caracterizados por sistemas de formación docente que no ofrecen a los maestros una preparación suficiente y donde las escuelas cuentan con pocos recursos pedagógicos. En escenarios de esa naturaleza, el texto se convierte muchas veces en el único recurso de apoyo a los docentes para trabajar el currículo.

## 2. LA IMPORTANCIA DEL USO DEL MATERIAL EDUCATIVO

Durante muchos años, los esfuerzos de los países emergentes o en vías de desarrollo se centraron en dotar de materiales educativos, especialmente de textos escolares, a sus escuelas públicas. Sin embargo, y de acuerdo con el Banco Mundial (World Bank, 2000), la provisión de textos no es efectiva si éstos no son usados o no son usados bien. Las razones por la que los libros de textos no son usados pueden incluir, entre otras,

- el temor de que el material sea dañado y luego no sea reemplazado, o que el mismo maestro deba pagar por su reposición,
- la prevalencia de prácticas tradicionales del maestro que prefiere limitarse al copiado y dictado,
- la carencia de mobiliario donde guardar los materiales en el aula o en la escuela,
- las limitadas capacidades pedagógicas del maestro para usar textos, sobre todo aquellos que presentan estructuras o metodologías novedosas.

Por ello, es absolutamente necesario que la dotación de textos a las escuelas esté acompañada por orientaciones muy específicas para los maestros con respecto a su uso y conservación (Harris, Okyere,

<sup>2</sup> Por lo general, en estos casos, ciertas áreas o competencias del currículo que la política educativa prioriza son trabajadas muy explícitamente a través de cuadernos de trabajo o libros de texto.

Mensah y Kugbey, 1997). De hecho, el Banco Mundial (World Bank, 2000) considera que en el diseño de cualquier política o programa de dotación de material educativo debería dársele la máxima prioridad a la capacitación de los maestros en el uso del texto.

En efecto, cada vez más especialistas señalan que contar con una dotación de materiales educativos escritos en las cantidades requeridas resulta insuficiente si se trata de impactar positivamente en los aprendizajes. Askerud (2002) señala, por ejemplo, que:

la disponibilidad de libros de texto en cantidades suficientes no garantiza que los libros de texto serán usados ventajosamente. Para que ello ocurra, los maestros deben saber cómo usarlos. El considerable incremento en la cobertura escolar en los últimos veinte años, lamentablemente, no ha estado acompañado del correspondiente incremento en el número de profesores capacitados que trabajan en las escuelas. Desafortunadamente, los maestros no capacitados o deficientemente capacitados son más numerosos en los países en desarrollo que los profesores calificados. (pp. 23)

Ahora bien, a pesar de la importancia que tiene que los materiales educativos sean utilizados adecuadamente en el aula, la investigación sobre el uso de estos en la escuela es un campo poco desarrollado. La bibliografía especializada sobre textos escolares no incide en su uso concreto en el sistema educativo, o en las prácticas pedagógicas y los problemas que se presentan en la enseñanza cotidiana (Braslowsky, 2005 y Chartier, 2004). No obstante, el texto educativo es asumido como central en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Weinbrenner (1992) identifica tres áreas principales en la investigación sobre textos escolares. La primera de ellas está referida a los procesos, es decir, al ciclo de vida de los libros de texto desde su concepción y desarrollo hasta su introducción a las aulas. El acceso de los estudiantes al recurso y la relación entre la disponibilidad del material y los logros de aprendizaje de los alumnos es el tema más común en esta área. La segunda área comprende los estudios orientados a analizar el texto escolar como producto, los cuales se enfocan en el alineamiento de los materiales con el currículo, la corrección de las representaciones culturales y de género, y la complejidad del lenguaje utilizado en los libros. Por último, la tercera área se refiere a los efectos de los textos escolares en sus receptores: en primer lugar, los estudiantes y, en segundo, los maestros. En esta línea, el énfasis está puesto en el papel de los textos en configurar los límites de los diversos campos del conocimiento así como de las formas de transmitir sus contenidos a través de determinadas pedagogías o didácticas.

Es en esta última área que se ubican los estudios centrados en el uso que se hace del material educativo en el aula, sobre todo en la mediación que ejerce el docente en la recepción del texto por parte de los estudiantes. Algunos estudios en esta línea, citados por Lubben, Campbell, Kasanda, Kapenda, Gauseb y Kandjeo-Marenga (2003), son los de Zahorik (1991) y Merrit (1992). El primero de ellos, a partir de un estudio con cien profesores en Estados Unidos, concluyó que el uso del libro de texto está ligado al estilo de enseñanza de los maestros: los maestros que privilegiaban la cobertura de los contenidos empezaban por presentar una visión panorámica del tema a los estudiantes, luego seguían con algunas definiciones centrales, para continuar con la lectura de fragmentos del texto por parte de los estudiantes (en voz alta o de manera silenciosa) y terminar con una discusión general sobre lo leído. Por otro lado, los maestros que privilegiaban el proceso seguido por los estudiantes y el desarrollo de habilidades de análisis prácticamente no usaban el libro de texto. Su método consistía más bien en empezar por conocer las ideas de los estudiantes sobre el tema y discutir las, para luego implementar una actividad de resolución de problemas y terminar con un trabajo de investigación en grupos pequeños. El estudio de Merrit (1992)

en Kenia, por su parte, encontraba que el libro era preferido por los maestros que privilegiaban la memorización pero no era aprovechado en toda su potencialidad.

El estudio de Lubben *et al.*, (2003) se enfoca en el caso de Namibia, donde, como es común al contexto africano, los esfuerzos de las agencias de cooperación internacional por contribuir a la mejora de la educación han estado estrechamente vinculados con programas de dotación de textos escolares. Dicho trabajo encuentra que conforme avanza el nivel de escolarización disminuye la frecuencia de uso del texto, lo cual sabotea el enorme esfuerzo económico realizado por el Estado. De acuerdo con los autores, la evidencia sugiere que los maestros no usan los textos porque no saben cómo hacerlo o no tienen seguridad de que harán un uso provechoso de ellos, por lo cual sugieren invertir en acciones de capacitación a los maestros directamente enfocadas en el uso de los recursos disponibles.

En lo que concierne a la finalidad de uso del texto escolar en el aula, Lubben *et al.*, (2003) definen siete campos a partir de la observación del curso de ciencias (aunque los campos podrían aplicarse a todos los cursos). Según los autores, el libro puede ser usado de las siguientes formas:

- para ilustrar a través de un diagrama la exposición del profesor o la respuesta a la pregunta de un estudiante,
- como autoridad para sustentar la exposición del profesor o para mediar en divergencias entre los estudiantes,
- para leer fragmentos en los que se explore o se consolide conocimiento teórico
- para guiar actividades prácticas y registrarlas,
- para determinar la "agenda de enseñanza" del profesor (qué enseñará y cómo),
- como fuente para copiar gráficos o texto,
- como fuente de preguntas para que los estudiantes las respondan.

En este punto, resulta muy importante destacar que la mayor parte de estudios que se enfocan específicamente en los sistemas de provisión de material educativo (especialmente textos escolares) a las escuelas y el uso que se hace de este en las aulas se centra en países cuyos indicadores de logro educativo son bajos o muy bajos. En efecto, el uso del texto escolar tiene mucha mayor relevancia en contextos en los que los maestros carecen de una formación sólida que les permita entender el currículo e implementarlo en el aula adecuadamente. El uso del texto escolar otorga cierta garantía con respecto a la cobertura del currículo en el aula frente a las limitaciones de los docentes y al hecho de que la escolaridad se desarrolla en contextos poco letrados.

De otro lado, en países con mejores indicadores de calidad educativa, el uso del libro de texto puede ser muchas veces un obstáculo a enfoques pedagógicos que privilegian el aprendizaje por descubrimiento, la elaboración propia y la construcción del conocimiento. Es el caso del estudio de Zahorik (1991) en Estados Unidos, ya citado, así como el de Milne, Gough y Loving (2002) en Australia y el de Van Boxtel, Van Der Linden y Kanselaar (2000) en Holanda.<sup>3</sup>

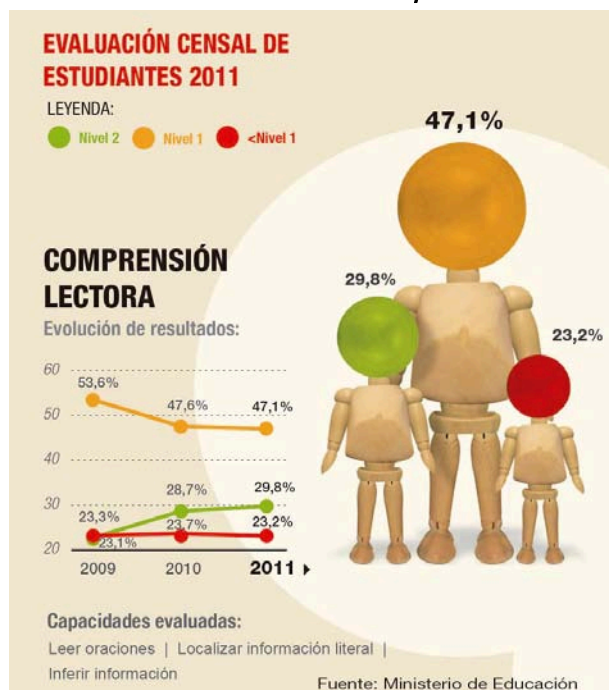
---

<sup>3</sup> El estudio australiano encontró que los estudiantes privilegiaban el conocimiento que aparecía en el libro frente al que encontraban a través de la experimentación directa, mientras que el holandés estableció que la presencia del libro de texto disminuía la interacción entre pares y la construcción de conocimientos.

### 3. USO DE MATERIALES EDUCATIVOS IMPRESOS Y LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE: EL CASO DEL PERÚ

A partir de los años noventa, se iniciaron en América Latina una serie de acciones de reforma educativa orientadas a incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes (Braslavsky y Cosse, 1996. Para el caso peruano, dichas reformas formaron parte del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP), que incluía dotación de material educativo, capacitación de profesores, mejoramiento de infraestructura y, en menor medida, modernización de la gestión de las escuelas (Cuenca, 2003). Desde esa época, es la dotación de material educativo la que ha tenido más continuidad en el tiempo. Ello, sin embargo, tal como muestran diversas evaluaciones nacionales e internacionales, no redundó en mayores o mejores aprendizajes de los estudiantes peruanos, sobre todo de aquellos que asisten a las escuelas públicas del país (Instituto Apoyo, 2001; Ministerio de Educación del Perú-Unidad de Medición de la Calidad Educativa [MED-UMC], 2005 y 2011):

GRÁFICO 1. RESULTADOS GENERALES EN COMPRENSIÓN LECTORA DE LA EVALUACIÓN CENSAL 2011 DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ-MED, 2012.



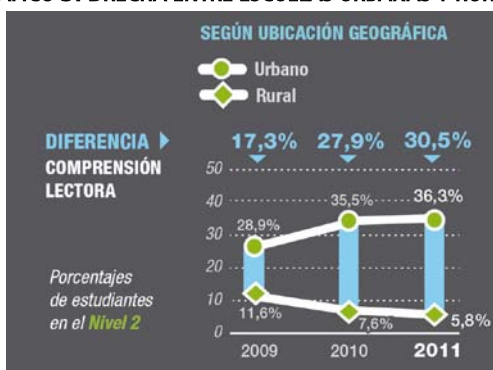
En el gráfico anterior, puede verse que, para comprensión lectora, luego de más de dos décadas de dotación de materiales educativos, sólo el 29,8% de los estudiantes de segundo grado de primaria se encuentran en el nivel esperado para el grado, mientras que 47,1% están aún en proceso (responden sólo las preguntas más sencillas de la prueba), y el 23,2% no llega siquiera a ese nivel. Peor aun, la brecha entre las escuelas públicas y las privadas, así como aquella entre las escuelas rurales y las urbanas se ha profundizado:

GRÁFICO 2. BRECHA ENTRE ESCUELAS DE GESTIÓN NO ESTATAL (PRIVADA) Y ESTATAL (PÚBLICA)



Fuente y elaboración: Unidad de Medición de la Calidad Educativa-UMC del Ministerio de Educación del Perú-MED, 2012

GRÁFICO 3. BRECHA ENTRE ESCUELAS URBANAS Y RURALES



Fuente y elaboración: Unidad de Medición de la Calidad Educativa-UMC del Ministerio de Educación del Perú-MED, 2012

A la ausencia de mejoras significativas en los logros de aprendizaje contribuyen diversos factores relacionados con la complejidad característica del sistema escolar en América Latina, tales como el acelerado crecimiento de la cobertura a costa de la calidad del servicio, las limitaciones materiales, el desprestigio de la ocupación docente, el empobrecimiento de la formación inicial de los maestros, entre otros (Tedesco y Tenti, 2004). Lo anterior se complejiza aun más en un país como el Perú, donde las condiciones en que se desarrollan las acciones educativas son muy diversas debido a las particularidades históricas, culturales y lingüísticas de las distintas regiones y localidades, lo cual contribuye a la desigualdad tanto en términos de oportunidades como de resultados (De Belaunde, 2011).

Sin embargo, queremos centrarnos en la responsabilidad del Estado al momento de diseñar e implementar una política de dotación de textos escolares. En general, puede decirse que el Estado ha trabajado siempre de manera desarticulada en este ámbito. Existe descoordinación entre las diversas oficinas del Ministerio de Educación que deberían estar involucradas en la política de dotación de materiales educativos, tales como desarrollo curricular y capacitación docente. Una clara muestra de lo anterior puede verse en el permanente descuido observable en el área de capacitación en servicio en el uso de textos escolares. Incluso desde la década del noventa, el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), uno de los mayores esfuerzos desplegados por el Estado peruano para la formación en servicio de los docentes, concentró la capacitación de los maestros casi exclusivamente en los nuevos enfoques y metodologías y muy poco en la incorporación efectiva de materiales educativos. Particularmente, en los primeros años del PLANCAD, el tema de cómo usar los textos y cuadernos de

trabajo para apoyar el cambio de enfoque pedagógico no estuvo presente, a pesar de que la iniciativa de dotar de material educativo a las escuelas era uno de los pilares de la reforma educativa de la época.

De otro lado, el monitoreo o acompañamiento a los profesores en el aula, por lo general, se reduce a una supervisión de la existencia y estado de conservación del material educativo. A ello se suma que en la formación inicial de los maestros prácticamente no se trata el tema del uso de los materiales educativos en el aula orientado al aprendizaje (Eguren, de Belaunde y González, 2005). En suma, no se toman acciones desde el Estado para garantizar un uso mínimo de los materiales educativos en el aula, menos aún se asegura que dicho uso (en caso de darse) esté orientado a mejorar el desempeño de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

Ello ocurre a pesar de que, en tanto país con logros de aprendizaje sumamente modestos, la forma de uso de los materiales impresos en las aulas del Perú debiera ser muy relevante. De otra parte, tampoco existen muchos estudios sobre el tema del uso de materiales educativos en el país. Las investigaciones más importantes sobre el uso del texto en el aula son la de Ames (2001) para la escuela rural y la de Eguren *et al.*, (2005) para la escuela urbana. Estos estudios se producen en un contexto de cambio y modernización de la escuela pública peruana en los últimos veinte años: mejoramiento de la infraestructura educativa, dotación nacional de textos y materiales educativos, así como procesos de capacitación de docentes en las nuevas orientaciones pedagógicas y curriculares. Ambos estudios se sustentan en un importante trabajo de campo, observación etnográfica en el aula, así como entrevistas a los docentes observados.

El estudio de Ames (2001) encontró que si bien los maestros valoraban el texto y los materiales educativos dotados por el Ministerio de Educación (MED), estos no eran usados cotidianamente en la práctica de enseñanza. Los textos solían estar guardados en la dirección o la biblioteca, haciendo de ellos un uso "marginal". Cuando esta autora indagó sobre estos problemas los docentes se justificaron señalando que el problema era la dificultad de los libros, la extrañeza de los temas que contienen y la poca o nula capacitación de parte del Ministerio de Educación.

Si bien los profesores señalaban que los textos eran difíciles de comprender por los estudiantes y generaban dificultades en el desarrollo de las clases, esto se contradecía con el interés que Ames (2001) observó en los estudiantes por los materiales educativos y concluyó que lo que existiría sería una suerte de subvaloración del profesor de las capacidades de sus estudiantes y de la utilidad de abordar temas complejos con estudiantes de zonas pobres quienes no necesitarían de estas complejidades en su vida futura. Un segundo argumento para relegar el uso de textos y materiales educativos es que estos son ajenos al contexto sociocultural de los estudiantes. No obstante, esto se contradecía con la nula práctica de activar los saberes previos o recoger las experiencias y conocimientos locales de los estudiantes. Un tercer argumento de los profesores es que el Ministerio de Educación no proporciona la capacitación necesaria para efectivizar el uso de textos y materiales educativos que reparte en las escuelas. Esto es en gran medida cierto, pero parece que con ello los docentes simplemente desean trasladar la responsabilidad sobre las deficiencias del uso de textos y materiales educativos al MED.

El estudio de Ames (2001) sugiere que este uso marginal de los textos educativos responde a que no se ha logrado interconectar estos materiales con los objetivos y metas pedagógicas que se plantea el docente en el aula. Es decir, no existe la claridad necesaria sobre la utilidad de los materiales educativos en la obtención de aprendizajes concretos. Así, por ejemplo, los docentes tienden a utilizar partes de los textos para fines memorísticos y mecánicos, dejando de lado los aspectos orientados a aprendizajes más



complejos que están presentes en los textos educativos. Los docentes entrevistados por Ames no habían logrado interconectar el uso de los textos y materiales educativos con sus metas y objetivos de aprendizaje en el marco de las orientaciones señaladas por el currículo nacional oficial.

En el caso del estudio de Eguren *et al.*, (2005), ubicado en escuelas urbanas, el uso del libro era una práctica relativamente frecuente entre los docentes, pero su utilización no estaba claramente articulada con objetivos de aprendizaje: “el texto era utilizado de forma desintegrada, sin seguir una secuencia lógica y privilegiando la búsqueda de datos específicos más que la comprensión global de temas o el desarrollo integral de una capacidad” (pp. 92).

En efecto, el estudio muestra que los libros con que el MED dota a las escuelas son usados en el aula con cierta regularidad, mas no de forma sistemática. El texto aparece en diversas ocasiones dentro de la secuencia de las sesiones de clase, pero dicha aparición no parece responder a una reflexión del maestro sobre lo que quiere que los alumnos aprendan. Los maestros parecen no tener muchos recursos pedagógicos que les permitan incorporar el texto de manera coherente en sus clases, lo cual no debería sorprendernos, si tomamos en cuenta que el tema es tratado de forma muy ligera a lo largo de la formación y capacitación de los docentes.

Por otra parte, el estudio muestra que no existía concordancia entre el enfoque educativo promovido desde el Ministerio de Educación y dichos materiales. Es decir, resulta muy difícil que los niños aprendan lo que el currículo plantea a partir de los materiales repartidos por el MED, sobre todo en un contexto de profesores con serias limitaciones.

Las autoras señalan que el uso de los textos escolares en el aula debería formar parte de un proceso integral, diseñado y conducido por el maestro, y orientado por una permanente reflexión respecto de lo que se busca que los alumnos aprendan y la forma en que estos podrían conseguirlo. Lo que comúnmente ocurre en las escuelas públicas peruanas, sin embargo, es que los textos son utilizados de forma muy restringida por la limitada capacitación de los maestros y la ausencia de reflexión sobre el tema, que caracteriza tanto su formación como su trabajo cotidiano en las aulas. Esto ocurre en un contexto de sesiones de clase algo desarticuladas, donde los alumnos no reciben retroalimentación sobre su trabajo ni acceden a un tiempo de sistematización o reflexión sobre lo aprendido.

Todo lo anterior responde a que en el Perú no existe una política de dotación de textos integrada de forma coherente dentro de la propuesta educativa general del Ministerio de Educación. No se ha llegado a formular una política que articule al texto escolar aspectos como el enfoque curricular y metodológico, la formación y capacitación docente, y los procesos de monitoreo de acciones pedagógicas en el aula, lo cual constituye una tarea urgente del sector.<sup>4</sup>

Los problemas señalados llevaron a las autoras a concluir que, en línea con lo que señala el Banco Mundial: “La presencia del texto en el aula y su calidad como recurso para la enseñanza y el aprendizaje no son suficientes para asegurar un uso provechoso de este, menos aun si tomamos en cuenta las múltiples limitaciones observadas en el desarrollo de las clases” (pp. 146).

En síntesis, los estudios anteriores muestran la existencia de un desfase entre la práctica docente, los objetivos curriculares y los materiales educativos. A pesar de la importancia que se otorga a la dotación

---

<sup>4</sup> Actualmente, el Ministerio de Educación del Perú viene dando pasos significativos en la definición de una política de dotación y uso de materiales educativos para el país; sin embargo, ello se encuentra aún lejos de concretarse.

de textos escolares a las escuelas públicas en el Perú, es claro que no existe una política clara con respecto al uso que puede darse a dichos materiales con la finalidad de mejorar tanto el desempeño de los docentes como los aprendizajes de los estudiantes. La potencialidad de los materiales educativos para apuntalar el trabajo de los maestros y promover aprendizajes, sin embargo, es enorme.

#### 4. UNA PROPUESTA CENTRADA EN EL USO ARTICULADO DEL MATERIAL EDUCATIVO IMPRESO: EL PROGRAMA "LEER ES ESTAR ADELANTE"

Frente a los bajos resultados de los estudiantes peruanos en las evaluaciones de aprendizaje en comprensión lectora y ante la evidencia de que las escuelas públicas disponen de materiales educativos pero no los usan o los usan de manera asistemática, el Instituto de Estudios Peruanos–IEP, con el financiamiento de la Fundación BBVA Banco Continental, diseña en 2007 e implementa a partir de 2008 un programa destinado a mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 3° a 6° grado de primaria de escuelas públicas.

La experiencia en investigación del equipo de especialistas en temas directamente ligados con el uso de materiales educativos como el citado líneas arriba, así como en estudios acerca del funcionamiento del Estado en el sector educativo, los programas de capacitación docente y la educación rural, entre otros, nos lleva a plantear como hipótesis central del programa que la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de escuelas públicas puede darse a partir de un sistema articulado que coloque el uso del material educativo como eje del trabajo del docente en el aula.

Tomando en consideración las enormes limitaciones de los profesores, que resultan de una formación empobrecida y un desprestigio generalizado de la profesión, pero tomando en cuenta también el hecho de que los maestros se encuentran familiarizados con la presencia del libro escolar en las aulas (aunque este no sea usado de la manera más eficaz), el diseño contempló la producción de materiales educativos impresos alineados con el currículo nacional, que incluyeran contenidos temáticos locales, y que permitieran a los maestros trabajar con los estudiantes una amplia gama de actividades orientadas a desarrollar en ellos habilidades y estrategias para convertirse en lectores autónomos.

De esta manera, el libro se convierte en un *eje articulador* de la actividad educativa pues conecta de manera alineada el currículo (los aprendizajes propuestos) y el enfoque pedagógico y metodológico (la forma en que dichos aprendizajes deben hacerse efectivos). Dicha articulación se completa con un trabajo intensivo de capacitación a los maestros centrado en la metodología de trabajo de la comprensión lectora, en el conocimiento del material educativo y en la práctica en el uso de dicho material.

##### 4.1. Descripción del programa

Para lograr lo anterior, el programa está conformado por tres componentes básicos: diseño y elaboración de materiales educativos, capacitación y acompañamiento a los docentes para mejorar su desempeño pedagógico con énfasis en el uso de material educativo, y medición de los aprendizajes. Adicionalmente, se cuenta también con un componente de institucionalización, transversal a todos los anteriores, que se encarga de formar y sostener alianzas con todos los niveles involucrados en la iniciativa: el gobierno central, los gobiernos regionales y locales, los miembros de la comunidad educativa, expertos y especialistas, así como empresas interesadas en asociarse a la experiencia a través de apoyo financiero.

#### 4.1.1. Material educativo

El componente de material educativo supuso la elaboración de libros para los estudiantes que siguen un formato de guía de aprendizaje; es decir, son materiales interactivos que permiten el aprendizaje autónomo de los estudiantes, con la orientación y retroalimentación del maestro, a través del desarrollo de actividades. El enfoque pedagógico al que responden los materiales se encuentra alineado con el que plantea el Ministerio de Educación para el desarrollo de la comprensión lectora; de esta manera, los libros del programa son un complemento al trabajo que hace regularmente el profesor y no reemplazan los materiales entregados por el Ministerio como parte de su dotación regular. Más bien, constituyen un recurso adicional para el maestro en la tarea de "aterrizar" el marco curricular en el aula. Para ello, el programa plantea un conjunto de habilidades de la comprensión lectora que deberían desarrollar los estudiantes a través de la aplicación de estrategias muy específicas que se trabajan directamente por medio de actividades de aprendizaje. Dichas habilidades y estrategias constituyen una suerte de concretización del currículo oficial que apuntan tanto a colaborar con el profesor en su tarea de enseñanza, como a desarrollar aprendizajes en los estudiantes. Conforme se avanza de grado, se acrecienta en los libros la complejidad en la extensión, el vocabulario y la gramática de las lecturas con las que se trabaja para lograr lo anterior.

De otra parte, los libros incluyen contenidos temáticos nacionales, regionales y locales. Ello significó un gran reto para el programa, pues se elaboraron libros distintos para cada grado y cada región en la que se trabaja, lo cual ha dado un total de 32 libros distintos (se atienden cuatro grados de primaria en ocho regiones distintas) hasta el momento. El elemento organizador de la temática de los libros lo constituye la diversidad característica del país: así, de acuerdo con el grado, los libros presentan lecturas originales (y sus respectivas actividades) sobre la diversidad ecológica del Perú, su rica historia prehispánica, las diversas expresiones de la cultura popular, y la complejidad de la vida contemporánea en las ciudades. Se trata, entonces, de libros que colaboran con la tarea de diversificar el currículo y adaptarlo a las diversas realidades locales del país.

#### 4.1.2. Capacitación y acompañamiento docente

El componente de capacitación y acompañamiento docente es otro de los elementos centrales del programa. Dicho componente se encuentra estrechamente articulado con el de materiales educativos, de manera que los maestros se capacitan en aspectos curriculares y conceptuales sobre el aprendizaje y la comprensión lectora, pero con un claro énfasis en cómo usar el material educativo en clase para propiciar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Un factor esencial para ello está en complementar las actividades de capacitación en talleres grupales con sesiones individuales de acompañamiento al docente en el aula. El acompañamiento permite identificar las potencialidades y limitaciones del maestro y orientarlo de manera personalizada en la mejora de sus prácticas con el objetivo de fortalecer los aprendizajes de sus alumnos. Adicionalmente a la retroalimentación individual a cada profesor, el programa realiza también sesiones de retroalimentación grupal en las que se trabaja, con los maestros de una escuela o de un grupo de escuelas, los aciertos y obstáculos encontrados en el tiempo de acompañamiento. Compartir problemas y estrategias entre maestros resulta en estos espacios muy enriquecedor.

#### 4.1.3. Medición de aprendizajes e institucionalización transversal

El tercer componente central del programa es el de medición de aprendizajes, cuyo objetivo es determinar la efectividad de la intervención del programa desde el punto de vista del cambio en el rendimiento de los

estudiantes en el área de la comprensión lectora. En diversas etapas, en función de la cantidad de alumnos atendidos y la duración de la intervención (no todas las escuelas se incorporaron al mismo tiempo al programa), este componente permite obtener información con respecto al logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes a través de un complejo sistema de evaluación que toma como referente mediciones internacionales como PISA y nacionales como la Evaluación Censal (EC).

Finalmente, como señalamos líneas arriba, el programa cuenta también con un componente transversal de institucionalización, que resulta fundamental para su implementación pues permite el establecimiento y mantenimiento de alianzas con todos los actores cuya participación es necesaria para la intervención.

#### 4.1.4. Dificultades y logros

A lo largo de los años de implementación del programa, ha sido necesario realizar una serie de adaptaciones y transformaciones en función de los cambios que se iban presentando. Así, por ejemplo, el equipo técnico tuvo que lidiar con el crecimiento súbito en el número de escuelas atendidas: mientras en la fase inicial se trabajaba de manera intensiva con 19 escuelas públicas de zonas urbanas y urbano marginales en cinco regiones del país, a partir de 2010 el programa llegó a atender a casi mil escuelas en ocho regiones, la gran mayoría de las cuales se ubicaba en zona rural.

A pesar de estas dificultades, el programa ha conseguido resultados notables. Las pruebas aplicadas a los estudiantes tanto en la etapa inicial del programa (2008-2009) como en la etapa de crecimiento (2010-2012) presentan claras evidencias de una importante mejora en los logros de aprendizaje de los estudiantes. En efecto, el programa demuestra la efectividad del uso de un material educativo que articula el currículo y la propuesta pedagógica, que motiva a través de contenidos temáticos regionales, que propone múltiples actividades que permiten el desarrollo de habilidades, y del cual los maestros se apropian a través de la capacitación y el acompañamiento. Las escuelas deciden cuánto tiempo dedicarle al uso del libro a la semana (con un mínimo de dos horas y un promedio de cuatro entre las escuelas participantes) y los maestros siguen una serie de lineamientos básicos sobre la forma en que debe usarse el material en el aula: planificar las habilidades, estrategias y actividades a trabajar en cada sesión; anunciar claramente los aprendizajes que se espera desarrollar en cada sesión; retomar la sesión anterior; realizar todas las actividades de forma secuencial; brindar retroalimentación a los estudiantes sobre sus respuestas; reflexionar con respecto al trabajo realizado en cada sesión.

## 5. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación presentamos un breve análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de aprendizajes efectuada durante la etapa inicial del programa (2008-2009).<sup>5</sup> En el Gráfico 4 y el Gráfico 5 pueden observarse los resultados obtenidos a lo largo de tres pruebas (prueba de entrada en marzo 2008, prueba de medio término en diciembre 2008 y prueba de salida en diciembre 2009) aplicadas a los beneficiarios del programa y un grupo de control. El Gráfico 4 corresponde a la cohorte 1: los estudiantes que estaban en 3° grado en 2008 y pasaron a 4° grado en 2009. El Gráfico 5 corresponde a la cohorte 2: los estudiantes que estaban en 5° grado en 2008 y pasaron a 6° grado en 2009.

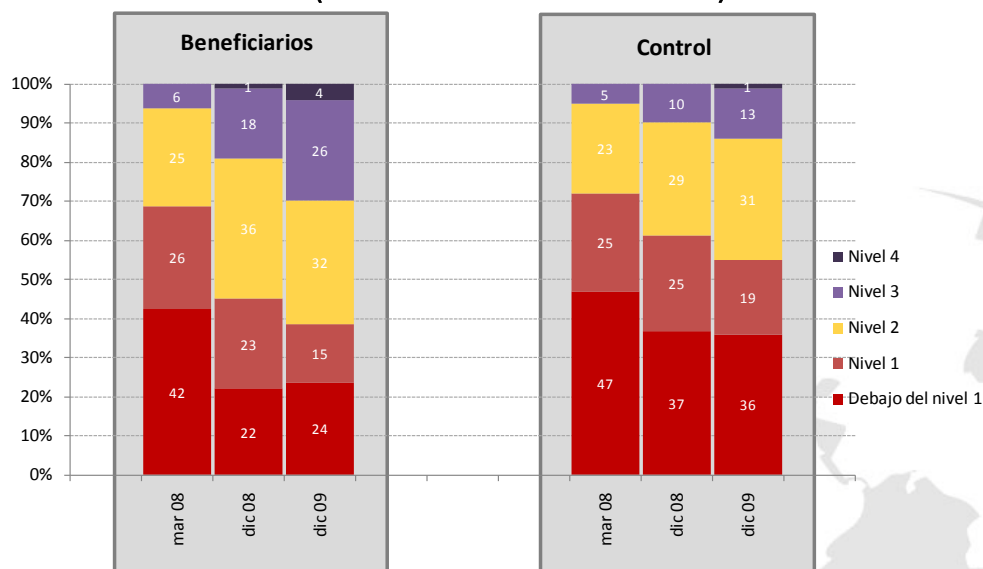
<sup>5</sup> No se analizan los resultados de la medición de aprendizajes de la siguiente etapa (2010-2012) debido a que el proceso no ha concluido aún (la prueba final está prevista para noviembre de 2012).

Las pruebas establecen cuatro niveles de desempeño. En el nivel 1, los alumnos realizan tareas muy simples. Se trata de una comprensión de palabras y oraciones sueltas. Nos encontramos ante una lectura muy superficial y fragmentada del texto. En el nivel 2, los estudiantes comprenden el sentido global a partir de información destacada en el texto. Los estudiantes que se ubican en el nivel 3 pueden además hacer inferencias directas. Finalmente, en el nivel 4 se ubican los estudiantes que logran comprender el sentido global del texto integrando información tanto explícita como implícita y que logran reflexionar en torno del lenguaje utilizado. Adicionalmente, fue necesario establecer un nivel por debajo del nivel 1 para aquellos estudiantes que no comprendían ni siquiera oraciones sueltas.

Como puede observarse en el Gráfico 4, para la cohorte 1, el porcentaje de alumnos evaluados que se encontraba en el primer nivel de desempeño o por debajo de este era de 68% antes de aplicar el programa y de 39% en la última medición, es decir, disminuyó 29 puntos porcentuales. Se aprecia un desplazamiento progresivo de estos alumnos hacia los niveles superiores.

De otro lado, el porcentaje de alumnos evaluados que se encontraban en el nivel 2 creció de 25% a 32%. De igual manera, la proporción de alumnos en el nivel 3 aumentó de 6% a 26% al finalizar los dos años de trabajo. La proporción de alumnos situados en el nivel más alto fue reducida. No obstante, hay que señalar que, si bien al finalizar el programa esta era sólo de 4%, al principio no había ningún alumno que pudiese alcanzar este nivel.

**GRÁFICO 4. COMPARACIÓN DEL DESEMPEÑO ENTRE BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA Y GRUPO DE CONTROL (COHORTE 1: 3º Y 4º GRADO DE PRIMARIA)**

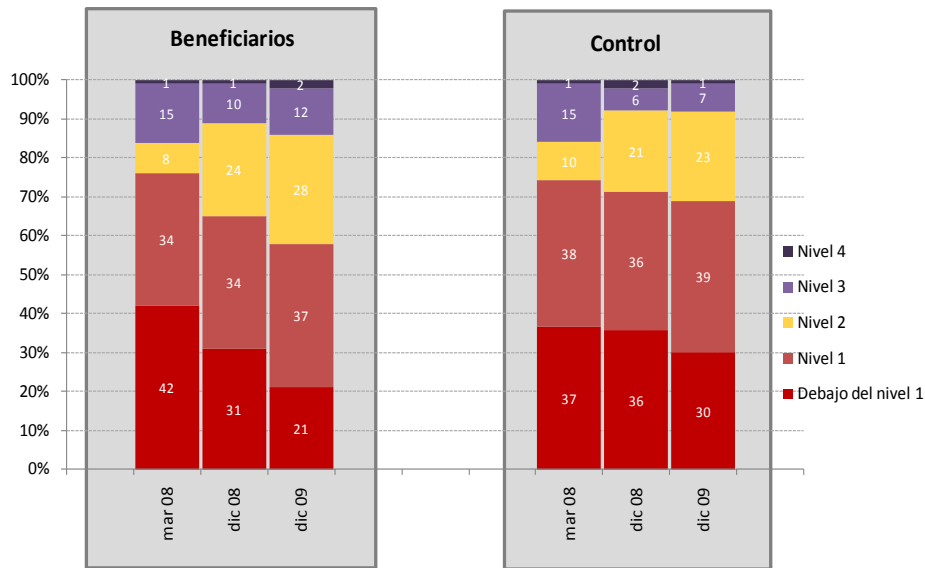


Fuente y elaboración: Equipo técnico del programa *Leer es estar adelante*, 2012

En el Gráfico 5, podemos observar que el porcentaje de alumnos en los niveles de desempeño más bajos de esta cohorte disminuyó de 76% en los inicios del programa a 58% en la última medición (disminución de 18 puntos porcentuales). En esta cohorte se aprecia también un desplazamiento progresivo hacia los niveles superiores. No obstante, esta mejora resulta verdaderamente importante sólo dentro del nivel 2, en donde la proporción de alumnos en dicho nivel pasó de 8% al iniciarse el 2008, a 28% al finalizar el 2009. Si bien al iniciarse la intervención existía un 15% de alumnos situados en el nivel 3, al finalizar la misma, este grupo se redujo a 12%. No obstante, la comparación de los resultados por año sugiere que,

para el segundo año, los alumnos recién empiezan a recuperarse de un descenso progresivo en los niveles de comprensión lectora. Esta reducción es claramente visible dentro del grupo de control. En el caso del nivel 4, este se mantiene casi igual, aumentando tan solo en 1 punto porcentual para llegar a representar al 2% del total de alumnos de la cohorte 2.

**GRÁFICO 5. COMPARACIÓN DEL DESEMPEÑO ENTRE BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA Y GRUPO DE CONTROL (COHORTE 2: 5° Y 6° GRADO DE PRIMARIA)**



Fuente y elaboración: Equipo técnico del programa *Leer es estar adelante*, 2012

Para ambas cohortes, es claro que la intervención del programa logra sacar a los estudiantes de los niveles más bajos (nivel 1 y por debajo del 1) para llevarlos decididamente al nivel 2 y con menor contundencia al nivel 3. Este impacto resulta mucho más determinante en la primera cohorte, es decir, entre los estudiantes de 3° y 4° grado de primaria, lo que hace pensar que la intervención temprana y sostenida del programa es deseable.

## 6. CONCLUSIONES

### 6.1. Material educativo y logros de aprendizaje: ¿por qué funciona el programa Leer es estar adelante?

El programa *Leer es estar adelante* evidencia que, en un contexto como el peruano, donde los logros de aprendizaje son escasos y las capacidades de los maestros se hallan seriamente limitadas por diversas condiciones históricas, políticas y culturales, el uso del texto escolar es sumamente relevante tanto para mejorar el desempeño de los docentes como para incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes. Esto se condice con lo que encuentra la literatura sobre el tema (Lubben *et al.*, 2003; Milne, 2002; Van Boxtel *et al.*, 2000; Zahorik, 1991; Merrit, 1992; entre los que hemos citado).

Pero para que el uso de un texto escolar impacte positivamente en el quehacer educativo deben considerarse una serie de factores que el programa *Leer es estar adelante* se preocupó de tomar en cuenta desde un inicio. Un primer aspecto tiene que ver con la importancia de partir de la investigación y

del conocimiento acumulado con respecto a las particularidades de determinado contexto educativo. Las características del contexto peruano mostraban que el material educativo tenía posibilidades de funcionar eficazmente como un eje articulador del trabajo del maestro en el aula siempre y cuando la dotación de materiales estuviera estrechamente conectada con procesos de capacitación y acompañamiento a los maestros. Asimismo, la investigación previa proporcionaba algunas orientaciones con respecto al tipo de material del que los profesores y estudiantes podrían apropiarse y que podían utilizar para mejorar los niveles de logro en comprensión lectora.

Justamente en relación con lo anterior está el segundo aspecto que queremos destacar: las características del material educativo. Los libros diseñados y producidos por el programa son materiales de *alta calidad*. Con ello nos referimos a que se trata de libros que, por un lado, proporcionan múltiples oportunidades de aprendizaje a los estudiantes a través de lecturas y actividades de diversos niveles de exigencia, es decir, que responden a altas expectativas con respecto a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, como señalamos previamente, los libros del programa presentan contenidos temáticos originales y novedosos relacionados con aspectos de la característica diversidad del Perú. Se trata de información actualizada, con base en investigación académica, que busca desalojar muchos de los sentidos comunes, prejuicios y concepciones simplificadas sobre la cultura y la historia del país que se transmiten en las escuelas.

Un tercer aspecto, que en la experiencia del programa es un aspecto crucial, es el de la *articulación*, la cual se da en dos niveles principales. Uno de ellos es la articulación de la propuesta del programa con el marco curricular oficial y su correspondiente propuesta pedagógica, la cual se plasma en los contenidos, estructura y propuesta gráfica de los materiales. Los libros del programa permiten desarrollar las competencias y capacidades especificadas en el currículo a través de un enfoque que sigue los mismos lineamientos que el oficial. En un contexto educativo como el peruano, donde la formación y el desempeño pedagógico de los docentes distan mucho de ser óptimos, lo anterior resulta más relevante aun pues el material educativo puede ayudar a llenar múltiples vacíos en los maestros: el conocimiento y manejo del currículo y del enfoque pedagógico, cómo actualizar el currículo y el enfoque en el aula, cómo desarrollar aprendizajes en los estudiantes, y cómo evaluar dichos aprendizajes.

El otro nivel de la articulación, igual de importante que el anterior, es la conexión existente entre los diversos componentes del programa, particularmente entre el componente de materiales educativos y el de capacitación y acompañamiento docente. En efecto, el uso de un material de calidad no es suficiente para mejorar la calidad de la educación si es que dicho uso no contempla un entrenamiento a los maestros que les permita utilizarlo efectivamente. En contextos donde los docentes cuentan con una formación muy limitada, donde disponen de escasos recursos educativos y donde su desempeño pedagógico dista mucho de propiciar aprendizajes de calidad, la presencia de un material educativo de calidad en cuyo uso el maestro es capacitado y acompañado es capaz de lograr resultados sumamente positivos.

En la experiencia de *Leer es estar adelante*, es absolutamente crucial que cualquier material educativo contemple procesos de capacitación y acompañamiento a los docentes para que conozcan el material, se apropien de él y lo usen de tal manera que los aprendizajes de los estudiantes sean su objetivo principal. Es muy importante crear en los maestros confianza en que el material permitirá desarrollar el currículo; es decir, que se trata de un instrumento que colaborará con su práctica docente y que no la dificultará o complejizará innecesariamente. Así mismo, es fundamental afianzar en los docentes la seguridad de que

serán capaces de usar el material adecuadamente. De esta manera, disminuye la posibilidad de que el libro no sea usado.

En síntesis, para que un programa articulado alrededor de un material educativo impacte positivamente en el desempeño de los docentes y en los aprendizajes de los estudiantes, además de la calidad intrínseca de los materiales impresos y de su alineación y coherencia con la propuesta curricular y pedagógica vigentes, es fundamental que el maestro sea capaz de incorporar dichos materiales en la programación, diseño e implementación del currículo en el aula. Es por ello que la capacitación y el acompañamiento deben incidir en la propuesta curricular y pedagógica, orientar acerca de la forma de aprovechar el material educativo al máximo y ofrecer ejemplos concretos de sesiones de aprendizaje y actividades de evaluación.

Para finalizar, quisiéramos resaltar que la gestión actual del Ministerio de Educación del Perú, ante la evidencia de que la inversión en materiales educativos por parte del Estado es sostenida y que la presencia de dichos recursos en el aula es extendida, se encuentra llevando a cabo una serie de importantes iniciativas orientadas a construir una sólida política de materiales educativos a nivel nacional que colabore eficazmente en la prioridad del sistema educativo actual: la mejora de los aprendizajes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, P. (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: IEP-CIES.
- Askerud, P. (2002). *A Framework for the development of National Policies for the Provision of Learning Materials for Schools and Non-Formal Education Programmes*. París: UNESCO.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: FCE.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. Documento n° 5 PREAL. Santiago de Chile: PREAL. Consultado en: <http://www.educadem.oas.org/administrador/investigaciones/docs/artigo%20-%20La%20construcci%C3%B3n%20de%20las%20pol%C3%ADticas%20educativas%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.pdf>.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Cuenca, R. (2003). *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Ministerio de Educación.
- De Belaunde, C. (2011). Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano. En J. Cotler y R. Cuenca (Eds.). *Las desigualdades en el Perú: balances críticos*, pp. 273-329. Lima: IEP.
- Eguren, M., De Belaunde C. y González, N. (2005). *Recursos desarticulados. El uso de textos en la escuela*. Lima: IEP.
- Harris, A., Okyere B., Mensah, A. y Kugbey, H. (1997). *What Happens to the Textbooks*. Documento presentado en la 41<sup>era</sup> Reunión de la Sociedad de Educación Comparativa e Internacional, marzo de 1997. Ciudad de México.



- Instituto Apoyo (2001). *Estudio de evaluación de los efectos y resultados intermedios del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP)*. Lima: Instituto Apoyo.
- Lubben, F., Campbell, B., Kasanda, C., Kapenda, H., Gaoseb, N. y Kandjeo-Marenga, U. (2003). Teachers' use of textbooks: Practice in Namibian science classrooms. *Educational Studies*, 29 (2-3), pp. 109-125.
- Merritt, M. (1992). Socialising multilingualism: determinants of code switching in Kenyan primary schools. *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 13 (2), pp. 103–121.
- Milne, C., Gough, N. y Loving, C. (2002). Textbooks: the flower dissection. En J. Wallace y W. Loudon (Eds.). *Dilemmas in science and education: perspectives on problems of practice*, pp. 115–127. Londres: Routledge.
- Ministerio de Educación del Perú-Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2005). *Informe pedagógico de resultados. Comprensión de textos escritos*. Segundo grado de primaria y Sexto grado de primaria. Lima: MED. Ministerio de Educación del Perú-Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2011). *¿Cómo mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes?* ECE-2010. Segundo grado de primaria. Lima: MED.
- Ministerio de Educación del Perú-Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2012). *Evaluación Censal de Estudiantes. Materiales de difusión: Infografías de resultados*. Lima: Ministerio de Educación. Consultado en: [http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2011/Informes\\_ECE\\_2011/Materiales\\_de\\_difusion/Encartes/27NacionalECE2011.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/ece2011/Informes_ECE_2011/Materiales_de_difusion/Encartes/27NacionalECE2011.pdf).
- Programa *Leer es estar adelante* (2012). *Documento de fundamentación de la medición del Programa "Leer es estar adelante" 2009 – 2012*. Lima: Programa *Leer es estar adelante*. (Manuscrito).
- Segal, A. (s/f). *Experiencias nacionales de políticas de provisión de materiales curriculares. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas-CEPP / Konrad Adenauer Stiftung. Consultado en: <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/Experiencias-Nacionales-Materiales-Anal%C3%ADa-Segal.pdf>.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2004). Nuevos maestros para nuevos estudiantes. En Pearlman, M. et al., (Eds.). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*, pp. 67-96. Santiago de Chile: PREAL y Banco Interamericano de Desarrollo.
- Van Boxtel, C., Van Der Linden, J. y Kanselaar, G. (2000). The use of textbooks as a tool during collaborative physics learning. *Journal of Experimental Education*, 69(1), pp. 57-76.
- Weinbrenner, P. (1992). Methodologies of textbook analysis used to date. En H. Bourdillon (Ed.). *History and Social Studies-methodologies of textbook analysis*, pp. 21-34. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- World Bank (2000). *World Bank support for provision of textbooks in Sub-Saharan Africa 1985-2000*. Human Development Sector, African Region. Washington: World Bank.
- Zahorik, J. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), pp.185-196.