

*Crterios para valorar materiales curriculares:
una propuesta de elaboracin
referida al rendimiento escolar*

FÉLIX E. GONZÁLEZ JIMÉNEZ
ESCOLÁSTICA MACÍAS GÓMEZ

RESÚMEN

Los materiales curriculares constituyen uno de los factores determinantes de la práctica educativa, puesto que son instrumentos básicos de la organización de las tareas escolares; en cuanto son un referente usual en el que los alumnos apoyan gran parte de su aprendizaje escolar, a la vez que facilitan la práctica docente de los profesores. No obstante, para que los materiales curriculares ayuden en el aprendizaje deben cumplir una serie de requisitos. En este sentido el artículo contiene criterios y procedimientos de análisis y valoración de los materiales curriculares desde dos consideraciones básicas: la disposición de los contenidos que posibilita a los alumnos percibir las ideas principales, a través de las características de su estructura, contribuyendo a su mejor comprensión; y la manera que esa disposición ayuda también al profesor en la elaboración de sus programaciones de aula.

ABSTRACT

The teaching materials represent one of the main factor in the school training since they are essential tools in order to organize the teaching duties, as they are a usual reference on which students base their school learning as well as a great aid for the teaching practice. Nevertheless, a number of requerimentes should be fulfilled if the students learning is expected to be successfully.

In this essay we suggest approaches, analysis procedures and assesment of the teaching material from two considerations: the organization of the constest which allons the students to learn the main concepts understanding of these contest and the way in which this organization may also help the teacher's lesson programming.

1. Puntos de partida

Los materiales curriculares constituyen uno de los factores determinantes de la práctica educativa. Esta apreciación es reconocida en la LOGSE (Capt. IV, art. 55 y 57.2) cuando enuncia que se prestará «atención prioritaria al conjunto de factores que favorezca la calidad y mejora de la enseñanza “considerando” la elaboración de materiales didácticos como elementos de desarrollo del currículo». Además, es importante resaltar que gran parte de la actividad escolar está organizada en torno a la motivación provocada por el uso de los materiales curriculares: el alumno durante las jornadas escolares con frecuencia tiene que leer, comprender, valorar críticamente la información contenida en los libros de texto y tratar de integrarla en su estructura mental (Tapia, y col. 1988: 7). Por otro lado, y desde el punto de vista educativo hay que considerar que la lectura es un proceso complejo que va más allá de la recreación de las formas gráficas y sonoras en palabras, la lectura se basa en la comprensión (Thorndike, 1917), lo que supone un proceso neuronal que permite pasar del lenguaje al pensamiento, de la gramática compartida, semántica, al autoidiolecto (González: 2001).

Así, y de manera sintética, se puede decir que leer supone básicamente, a través de la búsqueda de información, el crecimiento en el efecto y la acción de conocer, es decir, en el conocimiento, expresión verdadera del rendimiento, entendido como bagaje fundamental para vivir, causa de toda forma de comportamiento. Esta acción está condicionada en cierto modo por los propósitos del lector respecto a lo que lee, lo que en el constructivismo se llaman conocimientos previos. Ahora bien, aunque en el ámbito escolar gran parte de las lecturas que los alumnos realizan es determinada por sus profesores, en el proceso lector propiamente dicho es preciso que el alumno tome una decisión perceptiva, es decir, pondere que no todas las informaciones le resultan igualmente importantes, sino que lee de forma selectiva, de acuerdo con sus objetivos (López, 1986) y fija su atención en aquello que más le interesa o valora. En este sentido existen estudios —como el realizado por Bartlett (1930; citado por García Madruga, 1995: 62) en el que se confirma que el recuerdo de un texto se centra fundamentalmente en el significado y no tanto en su estructura sintáctica: «lo que hacemos al leer es comprender y nuestro recuerdo va a estar determinado por eso que comprendemos» (Ibídem: 62). Esta es una manera de favorecer el aprendizaje significativo (Ausubel, 1990: 48) entendido como un proceso mediante el cual las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial —las ideas, como

ya se ha anticipado, se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognitiva del alumno con lo que el alumno ya sabe o conoce—, lo que implica necesariamente que los materiales curriculares para ayudar al aprendizaje deben facilitar y ampliar la capacidad de comprensión.

En consecuencia con lo anterior, la importancia de valorar los materiales curriculares radica, entre otras razones en que son un referente usual de los alumnos para apoyar gran parte de su aprendizaje escolar y en la complejidad de los procesos en los que se apoya el aprendizaje a partir de la lectura. En suma, el aprendizaje basado en textos escritos está sujeto a los siguientes condicionantes básicos: la predisposición personal ante la lectura, los conocimientos previos que se tengan sobre el tema en cuestión y las intervenciones del profesor que oriente la actividad a fin que las informaciones sean comprendidas y asimiladas por los alumnos. En este sentido, el discurso que se emplea en ellos induce a los alumnos a construir representaciones, a poner en marcha su imaginación, sobre los contenidos de los textos —y esto es reforzado en cuanto que a la información relevante se le añaden condicionantes como estilo, figuras retóricas, esquemas, etc.— que, a su vez, influyen en la comprensión (Van Dijk, 1996: 11). Esas imágenes están condicionadas, de alguna manera, por los conocimientos o ideas que el alumno ya tiene de lo expuesto y que puede ser evocado, en mayor o menor medida, por las características del texto y especialmente la selección y disposición de los contenidos.

Por su parte, los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre las informaciones y la manera de tratarlas en el texto predispone e influye de forma decisiva en la eficacia de su comprensión, puesto que cada persona tiene una manera peculiar de entender los contenidos desde su capacidad de conocer, convicciones, expectativas, prejuicios, etc. esto le permite sacar provecho de la lectura de una manera determinada. Por su parte, la disposición de los contenidos en los textos también influye en su comprensión y recuerdo. En este sentido estudios realizados por Meyer (1984-85; citado por García Madruga, 1995: 66) muestran que la estructura de los textos cuya finalidad es informar y explicar, que tanto significado tiene para la educación, ponen de manifiesto la importancia de las relaciones entre los conceptos en el texto y la disposición jerárquica de la información. Así, Meyer (Ibídem) explica que un texto construido con escasa conexión entre las ideas se comprende peor que uno bien estructurado. Además, añade que al disponer la información en un texto se sigue, al menos, una de las líneas o maneras de ordenar como las siguientes:

- *Enumeración*: relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia, sobre un determinado asunto o tema.
- *Secuencia*: presentación de acontecimientos siguiendo un orden temporal.
- *Causación*: presentación de la relación de causalidad entre dos ideas, lo que permite distinguir entre la sucesión de causas o antecedentes a efectos o consecuencias.
- *Comparación*: análisis y contraste de semejanzas y diferencias entre dos ideas y acontecimientos.
- *Respuesta a problemas* que se plantean en el propio texto.
- *Descripción*: información sobre algún tema enunciando sus características y rasgos más significativos.

Por su parte, Landy (1985; citado por Santander e Hiplan, 1994) señala que la calidad de un texto de carácter didáctico está en función de la adaptación de la materia que trata a los destinatarios y las finalidades educativas que pretende, e indica que en este proceso influyen, entre otras, los siguientes condicionantes:

- La manera en que se estructura una materia o ámbito de conocimiento influye en la forma de disponerla y presentarla en el texto, lo que a su vez incide en la facilidad para que sea aprendido.
- El soporte teórico de la materia expuesta en el texto influye en la organización del contenido y le da credibilidad, exactitud y transparencia a la lectura.
- Las características de los alumnos a los que va dirigido el texto condicionan la selección, el nivel de conocimientos y el estilo del texto.
- Las finalidades educativas y las interacciones entre el profesor y los alumnos que van a utilizar el material debe tenerse en cuenta al elaborar un material curricular.

Así, un texto con finalidad educativa debe tener una disposición clara que permita a los alumnos percibir las ideas principales a través de las características de su estructura, ya que ello contribuye a la mejor comprensión de los contenidos. Por consiguiente, si en un texto escolar la selección y secuencia de los contenidos no está cuidadosamente planificada y expuesta es muy posible que los alumnos tengan fallos de comprensión, dificultades para identificar conceptos básicos, problemas para resumir e incluso para lograr la representación

mental del contenido y, en definitiva, adquirir aprendizajes significativos; pero sobre todo, los predispondrá a rupturas lógicas obligándoles a memorizar aquello cuya secuencia no ofrece una fuerza conectiva que apoye su propia construcción del conocimiento.

Ahora bien, los argumentos anteriores resaltan las connotaciones didácticas que para los alumnos tienen las disposiciones de los contenidos en los materiales curriculares, si bien éstos también aportan funciones de ayuda a los profesores en: la elaboración de programaciones, enunciado de los objetivos educativos, selección de las actividades, toma de decisiones sobre los espacios, tiempos y agrupamientos, etc. Por todo ello resulta de gran utilidad que los profesores conozcan procedimientos de análisis y criterios de valoración de los materiales que utilizan, con el fin de comprobar si éstos facilitan el llevar a la práctica las intenciones educativas.

Por su parte, los procedimientos que pueden utilizarse para el análisis y evaluación de los materiales curriculares son diversos, y uno de los más aplicados en la actualidad es el *análisis documental del contenido* —A.D.C.— (Pinto y Gález, 1996), puesto que es una técnica que permite una descripción de tendencia objetiva, sistemática y cuantitativa del conocimiento manifiesto en la comunicación escrita (Berelson, 1952); si bien, cuando se trata de materiales didácticos el análisis no tiene por qué seguir estrictamente el carácter cuantitativo, sino que el estudio de ese conocimiento debe hacerse, básicamente, sobre la indagación de la eficacia del texto desde la finalidad comunicativa, por lo que la citada técnica se torna en la identificación sistemática y objetiva de las características del texto (Holsti, 1969). En ambas maneras, el ADC es de gran complejidad y ha conducido a la elaboración de diferentes teorías explicativas. Así, aquellas que otorgan un papel fundamental a los conocimientos que los lectores aportan desde sí para la comprensión de un texto, lo que obliga a que, en su análisis, se incluyan orientaciones sobre los procesos de lectura, memoria y comprensión (Kintsc y Van Dijk, 1978). Estos autores indagan y explican cómo se codifica, construye, sintetiza y transforma la información, concluyendo el hecho de que la asimilación de los textos se basa en proposiciones, a modo de unidades de representación del significado, y se percibe en el texto como una red que se acomoda a reglas sintácticas explícitas. Estos autores distinguen, básicamente, dos niveles en los textos: superficial —sintaxis— y macroestructura o semantema —significado— que el lector interpreta de manera cíclica y secuencial, mediante el agrupamiento de distintas unidades discursivas.

Otros estudios se interesan por el análisis de los textos en relación con su significado como medio por excelencia de intención comunicativa. En este sentido se han llevado a efecto estudios como los realizados por Allport (1942), Dollard (1935), Gottschalt (1945), Becker (1996) y Frazier (1978) sobre análisis de documentos que se refieren a reflexiones sobre un acontecimiento o tema específico; otras investigaciones realizadas por Kitsuse y Cicourel (1963) tratan sobre registros oficiales y documentos públicos, y proporcionan información sobre los significados y referencias de los textos. También un procedimiento muy difundido es el test de Cloze (Taylor, 1953), basado en la supresión periódica de las palabras en un texto, y elaborado como instrumento para calcular la efectividad de la comunicación de los escritos.

En definitiva, si se tiene en consideración la complejidad de los procesos cognitivos en los que inciden de alguna manera los materiales curriculares, en la elaboración de criterios que sirven de pauta para su valoración, resulta conveniente no descartar ninguna de las líneas de trabajo antes citadas, ya que todas ellas consideran, en mayor o menor medida, que la *flexibilidad* es el criterio básico que debe tenerse en cuenta en todo texto con finalidad didáctica, y que además debe atender a cuanto configura al ámbito escolar, a las características de los alumnos y, sobre todo, estar al servicio de las intenciones educativas.

Un procedimiento que puede contribuir a valorar la adecuación de los materiales curriculares a la función educativa consiste en definir criterios de calidad de los textos que expliciten esta flexibilidad y, basándose en ellos, elaborar instrumentos útiles y de fácil aplicación por los profesores —teniendo en consideración que la dificultad para fijar criterios reside en que para ellos también habría que determinar escalas u otros criterios de calidad—. Para determinar cuáles son algunos de estos criterios pueden tomarse como referencia inicial las indicaciones que sobre los materiales impresos se mencionan en el documento sobre orientaciones para elaborar el Proyecto Curricular de Enseñanza Secundaria (MEC: 1994):

- *Establecer el grado de adaptación al contexto* educativo en el que se van a utilizar.
- *Detectar los objetivos educativos* que subyacen a dichos textos y comprobar hasta qué punto se corresponden con los establecidos en el centro y, concretamente, a los del grupo determinado de alumnos a los que se dirige.

- *Analizar los contenidos* —conceptos, procedimientos actitudes y temas transversales— que se trabajan para comprobar si existe una correspondencia entre ellos y los objetivos —lo que incide en aumentar y fortalecer la negativa parcelación del conocimiento—.
- *Revisar las decisiones de secuencia de aprendizaje* que se proponen para los distintos contenidos —analizar la progresión con la que se organizan los objetivos y contenidos, tanto en su distribución entre los distintos ciclos como en la organización interna del ciclo—.
- *Contrastar la adecuación de los criterios de evaluación* propuestos con los que se hayan establecido en el Proyecto curricular de etapa.
- *Analizar las actividades* propuestas para comprobar si cumplen con los requisitos del aprendizaje significativo.
- *Atender a que aparezcan actividades* dirigidas a los *distintos momentos* del proceso de enseñanza y aprendizaje, y a los distintos *ritmos y niveles de aprendizaje*.

2. Los procedimientos de acción como técnicas de uso

Los procedimientos que aquí se proponen para elaborar criterios de valoración de los materiales curriculares incluyen el análisis del ámbito de aplicación y la selección de las técnicas e instrumento de indagación, todos ellos se aclaran a continuación para dejar paso, en el siguiente apartado, a la concreción de la propuesta de elaboración de criterios de valoración de materiales curriculares.

a) *El análisis del ámbito de aplicación*

El análisis de éste ámbito se ha considerado desde una doble dimensión: la finalidad y uso de los materiales curriculares y las características de los alumnos como sus destinatarios directos. El primer aspecto hace alusión a que en la elaboración de criterios se debe procurar detectar si los textos, elegidos y determinados en un centro escolar, facilitan, aclaran, profundizan e ilustran las finalidades educativas recogidas en los proyectos curriculares de la etapa, ciclo y área temática a la que se hace referencia para que propicie la interacción didáctica y facilite la comprensión de los contenidos educativos que estos textos apoyan. En el segundo aspecto, la particularidad de los destinatarios, cabría

considerar las características psicoevolutivas de los alumnos, su entorno familiar y social y tener en cuenta las peculiaridades del centro escolar.

Antes de pasar a exponer los procedimientos de revisión concretos que aquí se sugieren se han determinado una serie de unidades de análisis, fijadas a modo de indicadores de calidad, que tienen por finalidad servir de referente a la elaboración de los criterios con los que se harán las valoraciones oportunas (Benavente y otros, 1994: 14). Los indicadores expresan o describen un aspecto de la realidad educativa y, a través de su análisis, permiten emitir juicios sobre su significado y fundamentar las decisiones de mejora (Casanova, 1992) de los materiales valorados. En pretendida coherencia con la estructura del currículo escolar los indicadores sugeridos, todos ellos de carácter didáctico, son los siguientes:

- Objetivos.
- Contenidos.
- Actividades.
- Recursos —ayudas y formato—.

Habría que matizar que la selección de indicadores de calidad siempre presenta dificultades y es controvertida (Elliot, 1992) por la complejidad que supone verificarlos o refutarlos con concreciones prácticas, lo que implica que las previsiones de mejora de los materiales curriculares que se hagan desde ellos sólo pueden ser consideradas como recomendaciones que parten de un proceso de reflexión sobre la práctica educativa y del respeto a otras opiniones y modos de hacer. Por su parte, y sin detrimento de lo anterior, los criterios que se han elaborado partiendo de estos indicadores pretenden constituir instrumentos para validar la eficacia y eficiencia de un material curricular, es decir, con su aplicación se pretende percibir si los materiales son útiles para la finalidad que se pretende: contribuir a la mejora de los aprendizajes escolares.

b) La selección de las técnicas e instrumentos de indagación

Las técnicas e instrumentos de indagación que se sugieren son las siguientes:

b.1) El análisis de contenido

Se entiende como una descripción objetiva, sistemática y *cualitativa* del contenido con el fin de realizar interpretaciones y formular, a partir de los

datos obtenidos, inferencias reproducibles y válidas que puedan mejorar los textos (Pinto y Gález, 1996: 31). De este modo, a la complejidad de dilucidar los mecanismos de elaboración de los textos de finalidad educativa se añaden las dificultades derivadas del contenido o asunto del que trate y en el que interactúan, como se ha apuntado anteriormente, el ámbito temático en sí, la perspectiva del escritor, la finalidad comunicativa y la actitud del lector.

Junto al procedimiento o técnica del análisis del contenido hay que considerar además, el esfuerzo de observación y reflexión que tiene que realizar quien elabora criterios de valoración (Pinto y Gález, 1996: 53) y que esencialmente son la comprensión y la interpretación. Por comprensión se entiende el trabajo de observación que precede y requiere la intervención de los sistemas de percepción, atención y memoria, a las que se añaden operaciones de inferencia y los conocimientos previos. En la interpretación, como momento clave del citado A.D.C., intervienen básicamente los procesos de relación entre la información explícita y los hechos o realidad, lo que supone entender a qué acción de la realidad da lugar el enunciado lingüístico —opinión, descripción, explicación, etc.—. En definitiva cuando se valora un material curricular el analista tiene que integrar el propio conocimiento y postura personal sobre el tema con la materia que trata el texto, además debe conocer a los destinatarios —los alumnos—, y cómo disponer los contenidos para que sean entendidos y aprendidos. Es decir, para elaborar criterios de valoración de materiales curriculares debe saberse integrar la información contenida en el texto con los objetivos y finalidades educativos.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, y a modo de síntesis, en el análisis del contenido que aquí se sugiere se asigna a cada indicador de calidad una serie de criterios que guíen y orienten el proceso de valoración del material. Con esta técnica se pretende describir y valorar los contenidos que están presentes en las informaciones —conceptos—, en las acciones que facilita la información —procedimientos— y en los contenidos que contienen pautas dirigidas hacia implicaciones y derivaciones de los aprendizajes —actitudes—.

En la realización o puesta en práctica del análisis del contenido, como técnica eminentemente descriptiva, se sugieren las pautas de acción siguientes:

- *Precisión del objetivo* que se pretende conseguir. Su aproximación definidora clara y concisa, condiciona, en gran medida, el resto del proceso de validación del material.

- *Determinación de las unidades de análisis*, los núcleos básicos de significado: objetivos, contenidos, actividades y recursos de valor didáctico.
- *Determinación los criterios de análisis*, clasificación de los elementos de significación —indicadores de calidad— para aplicar a las unidades didácticas y material en su conjunto.
- *Elección de las personas que realizan las validaciones*: profesores u otros profesionales de la educación y los propios alumnos.
- *Interpretación de los datos y elaboración de las conclusiones*, desde el análisis de las respuestas que se obtengan de la aplicación de los distintos criterios.
- *Elaboración de una propuesta de mejora del texto orientada a la práctica educativa* que contemple la modificación de aquellos contenidos —de concepto, de procedimiento y de actitudes— y que resulten de la aplicación de los criterios de valoración o análisis de los materiales y sugerencias de mejora.

b.2) Las Anotaciones

Otra técnica de valoración que complementa el análisis del contenido se refiere a las anotaciones. Con este procedimiento se ofrece la oportunidad de recoger, de manera espontánea y directa, las opiniones de las personas que realizan la aplicación de los criterios de valoración —profesores, alumnos y otros profesionales de la educación—. Todos ellos podrán emitir sus opiniones, dudas, desacuerdos, hacer compleciones al texto, y otras valoraciones, desde la consideración de que los materiales curriculares son un instrumento de apoyo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

c) *Los instrumentos de valoración*

Una vez elegidas la técnica de análisis de contenido y de anotaciones procede concretar el instrumento o herramienta de intervención con los que se ha de incidir en el uso sobre los materiales curriculares. El sugerido, en este caso, es el cuestionario ya que se adecua a las técnicas seleccionadas. El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas que se consideran relevantes para responder a los criterios de evaluación que desarrollan y aclaran cada uno de los indicadores de calidad y debe ser aplicado todo el material que vaya a valo-

rarse. Con la aplicación del cuestionario se pretende recoger la información precisa para elaborar conclusiones que favorezcan la mejora de los textos y, por consiguiente, los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, consecuentemente del conocimiento adquirido. La elaboración del cuestionario puede resumirse en los siguientes pasos:

- Descripción de la información que se necesita obtener.
- Redacción de las cuestiones.
- Ordenación de las cuestiones.
- Concreción del procedimiento para responderlas: formulario escrito.
- Redacción de las instrucciones.
- Especificación de los criterios para interpretar lo obtenido.

Las valoraciones que se obtengan de la aplicación de cuestionarios a los diferentes agentes tendrán un carácter cualitativo y deberán contrastarse con entrevistas individuales para verificar los datos recogidos, lo que permitirá aglutinar modificaciones concretas como paso previo a la elaboración final del material curricular.

3. La elaboración de los criterios de revisión de los materiales

La concreción de las valoraciones de los materiales curriculares mediante la aplicación de criterios consiste en *describir*, *r* con toda la claridad posible, lo que se quiere valorar (Popham, 1983: 130). Los criterios se elaboraran partiendo de los indicadores de calidad que, en este caso, son: objetivos, contenidos, actividades y recursos, todos desde la consideración de su valor didáctico.

a) Requisitos para su elaboración

La redacción de cada criterio es clave para la valoración y la revisión de los materiales curriculares y lo es, como ya se ha indicado, porque aplicar los criterios exige considerar la entidad de éstos en función de que son instrumentos de cierta forma de medida y es imprescindible la existencia de homogeneidad entre ellos y la magnitud de medir, así como la calidad, a su vez, del criterio a usar —la apreciación de la calidad, concepto escurridizo, impone la de los criterios para apreciarla, lo que sólo permite difíciles aproximaciones

cualitativas—. Así, y a modo de ejemplo, se enuncian algunos requisitos (Casanova, 1992) que se deben tener en cuenta para su elaboración:

- Comprensión: que los términos y expresiones sean entendibles, llanos y de uso común.
- Claridad: que el enunciado sea directo y descriptivo y evite expresiones ambiguas.
- Concisión: que el indicador, como criterio, recoja una situación definida a evaluar —el criterio como norma, sirve para juzgar; el indicador meramente señala: el indicador precede al criterio, cuya aplicación puede orientar—.
- Operatividad: que el indicador permita obtener información adecuada para tomar decisiones y mejorar el material si fuera necesario.

En la valoración de los materiales curriculares es importante acotar las cualidades más necesarias y significativas del texto que se pretende evaluar.

b) Los criterios de valoración

Si se tiene en consideración que la función esencial de los criterios consiste en una forma de descripción lo que se pretende valorar, en la redacción correspondiente deberán figurar especificaciones verbales o enunciados de tal manera que, al leerlos, se pueda formar una idea sobre lo que se pretende valorar (Pophem, 1993: 163) e incluso sobre qué debe hacer la persona que realiza las valoraciones. En este sentido, a continuación se expone una serie de cuestiones que especifican criterios de valoración y que están vinculadas a cada uno de los indicadores de calidad ya mencionados. En definitiva, de lo que se trata es determinar con qué grado de claridad con los criterios se explica el ámbito sobre el que se pretenden hacer indagaciones, así como la finalidad concreta que se desea conseguir matizada en sugerencias, de realizar modificaciones oportunas de los materiales curriculares. Estos criterios son los siguientes:

b.1) Criterios para valorar el indicador sobre los objetivos

Para elaborar criterios sobre los objetivos de formación es preciso conocer que éstos proporcionan información en relación con los contenidos, las destre-

zas y procedimientos de acción y las actitudes que se pretende que los alumnos alcancen, logro conseguido con el estudio del tema enunciado en el material curricular a valorar. Entre las funciones que cumplen los objetivos en un texto de formación, destacan:

- Despertar el interés hacia el estudio, puesto que al destinatario se le puede exponer desde el principio lo que se espera que conozca en cada unidad temática.
- Fijar la atención del destinatario, ofreciéndoles referencias para discriminar los contenidos o informaciones indispensables en la comprensión del tema planteado.
- Precisar pautas para evaluar lo comprendido —conocimiento adquirido o matizado a partir del estudio del texto—, una vez determinado lo que se esperaba del destinatario una vez leído y trabajado el material.
- Constituir una guía para que el desarrollo de contenidos y actividades se ajusten a los fines que se persiguen.

La formulación correcta —lo que no quiere decir inflexible por los necesarios ajustes sucesivos— de los objetivos es muy importante porque orienta sobre las pretensiones del texto. Para ello, entre los criterios sugeridos para esa formulación estarían:

- Utilizar un lenguaje cercano al destinatario, que exponga, de manera clara, la intención formativa.
- Exponer una sola pretensión en cada objetivo.
- Mencionar sólo las finalidades más relevantes, una relación extensa de objetivos abruma y confunde al destinatario.
- Recoger distintos aspectos del aprendizaje: adquisición de conceptos, de competencias o procedimientos y de actitudes, evitando centrarse en la acumulación de datos, ya que propicia un aprendizaje sólo de tipo memorístico.
- Establecer metas concretas que sean alcanzables, para no generar falsas expectativas.
- Que puedan ser evaluados o valorados.

Lo que se pretende con este indicador es que se valore si en la formulación de los objetivos está expuesta de manera clara la finalidad de lo que se pretende alcanzar con el material curricular. En caso contrario, deben reali-

zarse las modificaciones que se consideren oportunas en el texto, teniendo en consideración el ámbito temático, los destinatarios y la finalidad de la actividad formativa a la que apoya el texto, y conviene que proponga otros objetivos que parezcan oportunos también.

b.2.) Criterios para valorar el indicador sobre los contenidos

En este caso, para la elaboración de criterios, se debe tener en cuenta que los contenidos —como conocimientos— hacen alusión al tema o asunto que trata el material curricular y que pueden ser analizados desde los aspectos siguientes:

- *La secuencia del discurso* hace referencia a la estructura y disposición de las ideas; puesto que el orden y las relaciones entre ellas puede facilitar o dificultar la comprensión del texto. Cuando se sigue el orden lógico de la naturaleza de la materia se ayuda a establecer relaciones, a discriminar informaciones relevantes y a propiciar el recuerdo de lo leído. Entre los recursos expresivos que permiten organizar la secuencia del texto se encuentran:
 - La secuencia *inductiva* que parte de lo concreto y particular y lleva al lector, progresivamente, a establecer conclusiones más generales. Es especialmente útil cuando la persona tiene experiencia concreta sobre los temas que tratan el texto, pero tiene dificultades para trasladar lo leído a otros contextos. La secuencia *deductiva* comienza con los conceptos más generales y continua con informaciones concretas. Es más fácil entender un discurso expuesto de forma deductiva cuando se analizan las causas, las consecuencias o las implicaciones de una situación como, por ejemplo, las implicaciones económicas de un conflicto bélico en un país concreto.
- *La disposición correcta de los contenidos* ayuda a comprender y a fijar las ideas ordenadas y relacionadas lógicamente. Los criterios sugeridos para esta disposición, en este caso es necesario que:
 - La selección de los contenidos esté en concordancia con los objetivos y finalidades del texto.

- Se siga un orden o secuencia lógica que facilite el entendimiento.
- Los contenidos sean expuestos de manera progresiva con relación a la dificultad de comprensión.
- Se tenga en cuenta, fundamentalmente, los contenidos sobre conceptos, procedimiento, destrezas y actitudes —todo lo cual se integra con el conocimiento como causa—, buscando equilibrio en cada unidad temática.
- Estén actualizados, reflejando e incluyendo prácticas y tendencias actuales.
- Las informaciones de carácter «técnico» estén expresadas de manera que puedan ser comprendidas con facilidad.
- Los títulos y encabezamientos de los apartados hagan referencia a los contenidos.
- Los resúmenes recojan las ideas más relevantes y básicas del texto al que hacen referencia.
- La cantidad de informaciones para entender los conceptos básicos sea suficiente, y no excesiva o insuficiente, para el objetivo propuesto y el tiempo previsto.
- Se identifiquen en el texto errores de conceptos existentes.
- Se identifiquen en el texto las posiblemente confusas.

Lo que se pretende con estos criterios es que se indique si se da respuesta a todos los asertos anteriores y si el material curricular que se analiza favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje. Conviene especificar los comentarios y añadir cuantas sugerencias se consideren oportunas.

b.3) Criterios para valorar el indicador sobre las actividades

En este caso se pretende contrastar si desde la forma de disponer los contenidos en los materiales curriculares se favorece la reflexión, la asimilación de conceptos y la puesta en práctica de procedimientos metodológicos participativos, actividades que propicien la adquisición de aprendizajes significativos. Para ello se han elaborado un conjunto de indicadores sobre temas relacionados con la intencionalidad implícita que, parcialmente manifiesta en la forma de disponer los contenidos, predispone al alumno favorablemente ante el texto. A modo de ejemplo, se exponen los siguientes:

- *Las frases temáticas, o grupos de palabras vinculadas de manera estable y con preservado sentido que sirven para enlazar los conceptos e ideas en la estructura global del texto. Como, por ejemplo, «Recordaréis que...», «Al igual que en...», «Apoyándonos en... podemos agregar...», «Esto es distinto a... porque...», etc.* Se utilizan al inicio del párrafo y sirven para introducir un tema, lo que facilita la identificación de las ideas más importantes, ayuda al lector a diferenciar las ideas fundamentales de las secundarias y disponer a su conexión.
- *Las preguntas en el texto* ponen de manifiesto las semejanzas y diferencias entre lo que se supone que ya se sabe y lo que se pretende que se aprenda. Deben hacer alusión a actividades cotidianas, a intereses y experiencias de los destinatarios.
- *Las actividades* son instrumentos muy valiosos para conseguir los objetivos marcados, puesto que constituyen propuestas de trabajo para que los participantes apliquen los contenidos propuestos. Las actividades permiten afianzar los conceptos expuestos en el contenido del texto, además de propiciar la consecución de los objetivos mediante el desarrollo de habilidades, destrezas y estrategias de transferencia y aplicación.

Por otro lado, hay que destacar que el tipo de actividades debe estar en correspondencia con los principios metodológicos, principios que promueven el aprendizaje significativo como se propone en los Proyectos Curriculares. Así se pretende:

- Partir del nivel de desarrollo del alumno y de sus aprendizajes previos.
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización —para propiciar la equilibración exigida en el progreso del conocimiento— de sus conocimientos previos y la memorización comprensiva, lo que llevará al consiguiente avance en el rendimiento escolar.
- Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
- Proporcionar situaciones en las que los alumnos deban actualizar sus conocimientos.
- Favorecer situaciones de aprendizaje que tengan sentido para los alumnos, con el fin de que resulten incentivadoras.

- Potenciar situaciones de aprendizaje que exijan una intensa actividad mental del alumno que le lleven a reflexionar y a justificar sus actuaciones.
- Promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje.

La finalidad de las actividades que se planteen en los materiales curriculares debe dirigir a propiciar que se lleve a cabo un proceso de enseñanza y de aprendizaje, proceso que sea lo más ajustado posible a las necesidades y maneras de aprender de cada alumno; y todo ello adecuándose a la naturaleza de la materia de la que trate; en buena coincidencia con el conocimiento y la comunicación que llene el proceso de la actividad didáctica.

Además, el tipo de actividades propuestas debe tener en cuenta los procesos evolutivos y de pensamiento —como acción de conocer— de los alumnos destinatarios de los textos y, en especial, la influencia de la experiencia e ideas previas y las barreras, como ruidos para el aprendizaje: en el primer caso resultará útil que los alumnos encuentren actividades que les animen a revisar sus puntos de vista, a discutir y contrastarlos con el enfoque que le proporciona el texto; en el segundo caso se debe cuidar la redacción e instrucciones de los enunciados de las actividades que eliminen las inferencias negativas y eviten las interpretaciones erróneas que supongan un obstáculo para el desarrollo de la actividad y la adquisición del conocimiento.

Por otro lado, habría que considerar algunos tipos de actividades de formación en los que los materiales son usados, como:

- *Actividades de ensayo o respuesta libre* que hacen mención a cuestiones en las que no hay una única solución. Algunas actuaciones que propician las actividades de ensayo o respuesta libre son:
 - *Comparación y contraste*, semejanzas y diferencias, ventajas e inconvenientes.
 - *Crítica y evaluación*, adecuación, corrección o importancia de una situación, razones para afirmar o refutar los argumentos.
 - *Relaciones de causalidad*, causa o efecto, origen y consecuencia.
 - *Determinación de la finalidad o propósito*, del autor al organizar una actividad.
 - *Generalización* de los datos o informaciones.
 - *Aplicación de normas, principios o reglas*.

- *Resumen*, tomar lo esencial de un argumento amplio de la manera más breve posible.
 - *Formulación de nuevas cuestiones, problemas o métodos* que implique la originalidad y la creatividad o descubrimiento.
 - *Planteamiento de resoluciones*, indicar la vía, camino y método a seguir para resolver la dificultad ofrecida.
 - *Interpretación o comentario de un texto*, analizando las ideas que contiene, sus implicaciones, consecuencias, etc.
 - *Interpretación de tablas o gráficos*.
 - *Ejemplos*, para ilustrar ideas, conceptos, etc.
- *Pruebas objetivas* exigen una contestación breve y exacta que normalmente se señala con una palabra, número o indicación como opción correcta. Pueden ser:
 - *Pruebas de selección de respuesta de doble alternativa*: Se presenta un enunciado sobre el que se debe emitir un juicio, señalando una de las dos alternativas que se ofrecen, que tienen siempre un carácter excluyente.
 - *Pruebas de alternativa múltiple*: Se suelen ofrecer de tres a cinco posibilidades de respuesta entre las que deberá encontrarse la respuesta o respuestas correctas a la cuestión planteada. Cada indicador se compone de una proposición inicial, una respuesta correcta y distractores o alternativas incorrectas.
 - *Pruebas de asociación*: Se trata de establecer una determinada relación lógica por grupos de elementos reunidos en dos o más términos, números, símbolos, frase, etc.
 - *Pruebas de ordenación*: Este tipo de pruebas requiere que la persona secuencie una serie de elementos presentados sin organización.
 - *Solución de problema*: Es un tipo de actividad que requiere que se analicen y busquen soluciones a un caso real o simulado para llegar a extraer conclusiones que sean aplicables a otras situaciones similares. Puede realizarse de manera individual, pero es aconsejable que se trabaje posteriormente en grupos, puesto que la discusión y el debate enriquece y amplía las posibilidades de aprendizaje. La solución de problemas requiere un proceso previo de elaboración, tanto del tema como de las

instrucciones de trabajo, y una previsión de las posibles respuestas o alternativas que puedan ofrecerse.

La redacción correcta de las actividades facilita a los alumnos el que elaboren sus propias explicaciones y generen estrategias y procedimientos de actuación que les ayuden a comprender los conceptos teóricos del tema y a que adquieran una base sólida para nuevos aprendizajes. Por ello, su diseño y desarrollo deben estar cuidadosamente planificados y ubicados dentro del proceso global de aprendizaje. Los criterios sugeridos para estos fines de las actividades deben ser:

- Adecuadas al tema y a las características de los de los participantes (intereses, experiencias, etc).
- Útiles para evaluar los objetivos en función de la eficacia de la puesta en práctica de las actividades.
- Válidas para propiciar el desarrollo de los contenidos referidos a conceptos, de procedimientos y de actitudes.
- Pertinentes para que los alumnos se sientan agentes principales de la actividad, y el profesor sea orientador y facilitador, sin dar respuestas definitivas y finales.
- Favorecedores de la iniciativa de los alumnos, iniciativa que induce a la exploración, la reflexión y la crítica constructiva, sin bloquear inicialmente su participación.
- Un amplio repertorio de actividades variadas y en las que se consideren diversos procesos de pensamiento, como:
 - *Enunciar*, describir, nombrar, enumerar, resumir, etc.
 - *Poner ejemplos*, interpretar, resumir, relacionar, comparar, etc.
 - *Analizar* conceptos.
 - *Distinguir* hechos de hipótesis, causas de efectos, ideas fundamentales e ideas secundarias, comparaciones, clasificaciones.
 - *Sintetizar e* interrelacionar ideas y conceptos.
 - *Enjuiciar* ideas, métodos, situaciones, etc., justificando las respuestas ofrecidas.
 - *Aplicar* conocimientos a situaciones concretas.
 - *Solucionar problemas*.
- Permisivas para pasar, de la manera más natural posible, de lo fácil a lo difícil.
- Propuestas sobre situaciones de carácter opcional, para poder ser realizadas dependiendo del nivel de dificultad y de la situación personal de cada alumno.

- Tomadas como referentes de una gama variada de contextos que faciliten la funcionalidad y la transferencia del aprendizaje.
- Favorecedoras del equilibrio entre el trabajo individual y el trabajo en grupo, facilitando la comunicación de ideas, la valoración de puntos de vista diferentes en el debate, el enjuiciamiento de procesos de solución, etc.
- Propiciadoras del uso de materiales de apoyo: otros textos, prensa, noticiarios, circulares, etc.
- Oportunas para dar instrucciones precisas sobre su propio desarrollo.
- Indicativas del tiempo aproximado de la puesta en práctica de las actividades.
- Intercaladas entre los contenidos.
- Complementarias y aclaradoras de los contenidos.
- Fácilmente realizables en el tiempo del que se disponga.

Entre otros indicadores que permiten valorar las actividades incluidas en los materiales curriculares se puede citar a los momentos en que se incorporan en el proceso de formación. Criterios para valorar este indicador podría ser:

- *Las actividades iniciales, útiles para que los alumnos:*
 - Expliciten y exterioricen sus ideas previas sobre los contenidos que se van a tratar con posterioridad.
 - Comprueben la necesidad de trabajar esos contenidos y se predispongan favorablemente para el aprendizaje.
 - Verifiquen que los conocimientos que poseen no son los más adecuados para tratar esas situaciones y que, por tanto, deben ser ampliados o transformados.
 - Elaboren cambios en sus esquemas de conocimiento.
- *Las actividades de desarrollo y estructuración sirven para que los alumnos:*
 - Tomen contacto, pongan en práctica y asimilen los contenidos.
 - Reflexionen sobre la utilidad y aplicación de los contenidos a otras situaciones.
 - Comparen sus conocimientos anteriores con los nuevos y ponderen las ventajas de incorporarlos a su experiencia personal.

- Produzcan el cambio deseado en sus pensamientos y conocimientos mentales, como consecuencia de incorporar nuevos contenidos a los que ya poseían.
- *Las actividades de aplicación y profundización utilizadas para que los alumnos:*
 - Apliquen a otras situaciones los nuevos conocimientos adquiridos.
 - Reflexionen sobre sus propios juicios respecto a los contenidos tratados.
 - Amplíen el conocimiento conseguido para aplicarlo a nuevas situaciones y contextos.
- *Las actividades de evaluación que sirven para que los alumnos:*
 - Conozcan el grado de los aprendizajes que han adquirido.
 - Perciban la utilidad del trabajo realizado y lo que han aprendido.
 - Verbalicen y contrasten sus conocimientos sobre el tema.
 - Detecten errores, inexactitudes y fallos en sus conocimientos sobre el asunto tratado en el texto.
 - Puedan reforzar aprendizajes.

Con estos criterios sobre las actividades incluidas en los materiales curriculares se pretende que se valore si los procedimientos explicados en el texto clarifican el camino mediante el cual los alumnos puedan realizar las actividades propuestas y, en consecuencia, alcancen los objetivos educativos fijados, teniendo en consideración la etapa educativa, la materia y el tiempo disponible.

Además, durante la revisión se solicitará que se verifique si con las actividades se potencia el desarrollo de los contenidos, de los procedimientos, las capacidades, destrezas y estrategias de los alumnos. Y todo ello desde la consideración de que las actividades constituyen pasos concretos del proceso formativo con el que se pretende favorecer la consecución de los objetivos educativos.

b.4) Criterios para valorar el indicador sobre los recursos de sentido didáctico

Los criterios con los que se pretende valorar los recursos de significado didáctico que se incluyen en los materiales curriculares hacen alusión a las

maneras o procedimientos singularmente adecuados para enseñar y, por consiguiente, son en sí facilitadores del aprendizaje. De manera resumida, en los textos de formación se pueden considerar como recursos que favorecen al aprendizaje —didácticos— los siguientes:

- *Los esquemas* ofrecen una visión resumida, gráfica, jerarquizada y secuenciada de los contenidos más relevantes del tema. Se trata, por tanto, de una red que presenta las relaciones entre las ideas y conceptos fundamentales, lo que facilita la recuperación y el recuerdo de lo aprendido. Hay diversos tipos de esquemas como: cuadros, llaves, diagramas, mapas conceptuales, de contenidos, etc.
- *El resumen* recoge las ideas esenciales de un texto con brevedad de términos y precisión, relacionándolas y dándolas un sentido; se puede realizar por capítulo, por apartado, etc. Por tanto, cuando se introducen resúmenes el objetivo que se persigue es que el lector recuerde los puntos clave de la unidad didáctica.
- *Las ilustraciones y gráficos*. Son elementos visuales que ayudan a la comprensión del texto; pueden adoptar formas muy diversas: dibujos, fotos, cuadros estadísticos, diagramas, mapas, organigramas, redes, etc. y constituyen informaciones que acompañan al texto. Las ilustraciones deben contener instrucciones explícitas sobre cómo, cuándo y para qué utilizarlas, con el fin de orientar al alumno a apreciar detalles de importancia. Es necesario ponderar bien su número y distribución con el fin de que no sean meros distractores o facilitadores excesivos de informaciones que adquieran reflexión y atención a detalles de interés que, incluso, debe saber generar el alumno.
- *Los títulos* deben reflejar con fidelidad los contenidos. Un título preciso y acertado contribuye a resaltar el valor del tema. Para destacar gráficamente los títulos, tanto el principal como los apartados, el procedimiento más extendido consiste en alternar números romanos y árabes que, a veces, son completados con letras, y separados por un punto: I, I.1., I.2., I.2.1., etc. En cualquier caso, y con independencia del sistema elegido, lo importante es que el criterio sea uniforme en la presentación de las diferentes titulaciones de los capítulos o epígrafes, y no mezclar tipografías, números, signos, etc; cuidando de no llegar a numeraciones excesivamente prolijas, complejas y confusas.

- *El estilo del texto* es la manera peculiar de escribir, y que en los textos de formación es muy importante dada la finalidad que persiguen. Los estilos que suelen adoptar los textos de formación (León y García Madruga, 1991) son el narrativo, descriptivo y expositivo:
 - Los *textos narrativos* presentan una secuencia clara y generalmente lineal en el discurso, y los contenidos se exponen forma descriptiva, lo que facilita al lector el recuerdo de los conocimientos que tienen sobre el tema.
 - Los *textos* de carácter *expositivo* realzan el mensaje, y su objetivo es dar a entender lo que se expone, por lo que los datos o informaciones resultan menos familiares a los lectores y, por consiguiente, ofrecen mayor dificultad para su comprensión.
- *La síntesis*. Facilitadora de la identificación de las ideas más importantes. Es aconsejable iniciar un apartado con una síntesis a modo de «organizador previo» (Ausubel, 1991) de las ideas que se van a desarrollar y finalizar con otra síntesis o conclusión global.
- *Los nexos* se emplean para unir las ideas entre las palabras y las oraciones y ayuda a dar sentido al discurso. Según la intención comunicativa, pueden indicar:
 - Orden.. «*En primer lugar*», «*en segundo lugar*» «*finalmente*»; «*1.ª*»), «*2.ª*»); «*para empezar*», «*a continuación*», «*por otra parte*», «*después*», «*finalmente*».
 - Causa: *porque*; *por razón de...*; *teniendo en cuenta que...*
 - Consecuencia: *por consiguiente*; *por tanto*; *de modo que...*; *por lo cual*.
 - Condición: *siempre que...*; *en caso de... a condición de que...*; *con tal que*.
 - Finalidad: *con el objetivo de...*; *para*; *en vistas a...*; *con el fin de*.
 - Oposición: *en cambio*; *por el contrario*; *no obstante*. Objeción: *aunque*; *a pesar de*; *si bien*; *por más que*.

La utilización correcta de recursos de valor didáctico está necesariamente en función de los contenidos o ámbito temático que trate el material curricular, puesto que la ayuda didáctica consiste en disponer los contenidos de tal manera que puedan ser comunicados y comprendidos por los alumnos. Por ello, los criterios sugeridos se refieren a:

- *La forma de disponer los contenidos favorece la claridad expositiva y supone que:*
 - Están claramente adecuados los niveles de estructuración del texto —capítulo, apartado, subapartado—, para facilitar la comprensión.
 - Cada apartado se corresponde con una unidad de contenido.
 - La secuencia de los apartados contribuye a la comprensión del tema.
 - Los párrafos desarrollan el tema propuesto en el apartado.
 - Los signos de puntuación usados ayudan a estructurar el texto, ponen de relieve las ideas, eliminan las ambigüedades, etc.
 - La longitud de la frase facilita su comprensión.
 - Se utilizan frases breves, ordenadas y directas.
 - El vocabulario es sencillo.
 - Los términos «técnicos» aparecen explicados con claridad.

- *La forma de disponer los contenidos dificulta la claridad expositiva y supone que:*
 - Se rompe la unidad significativa porque se repite o desarrolla una misma idea en dos o más párrafos contiguos sin que haya ninguna razón que impida que constituyan un único párrafo.
 - Hay vacíos en el desarrollo temático.
 - Se detectan rupturas en la secuencia lógica.
 - Existe desequilibrio entre las informaciones en los distintos apartados sin razón aparente.
 - Se utilizan construcciones impersonales o pasivas que dificultan la comprensión.
 - Aparezcan frases ambiguas.
 - Se abuse de las frases en negativo.
 - En el texto se detectan muletillas, repeticiones de palabras.
 - Existen errores gramaticales.

- *La presentación del texto o disposición de las partes que integran un escrito y que facilitan la lectura supone que:*
 - Los márgenes son suficientes y armónicos.
 - Se respeta el espacio interlineal en todo el texto y el sangrado entre espacios al comienzo de los capítulos, de los párrafos, y tras los puntos y aparte.

- Utiliza sólo letra cursiva para resaltar elementos concretos del texto.
- Al final del trabajo se cita la bibliografía consultada.
- Para resaltar palabras o ideas utiliza la letra negrita, la cursiva, el subrayado, pero nunca más de uno de estos procedimientos a la vez.
- La encuadernación es manejable.
- El tamaño de letra es legible.
- El tipo de letra es apropiado.
- La numeración de apartados es clarificadora.
- La cantidad de texto por página es aceptable, ni excesiva ni insuficiente.
- La inclusión de ilustraciones es oportuna.

Con la aplicación de estos criterios se pretende que se valore si los procedimientos empleados en el texto en relación con la secuencia del discurso, el estilo utilizado y a la disposición de los contenidos favorece o no la comprensión del texto: si los nexos de unión entre frases y dentro de las oraciones permite establecer relaciones entre las ideas, y si la inclusión de síntesis, esquemas u otras ayudas visuales facilitan al alumno la comprensión del texto. Indicando, en su caso, el texto en el que se considere que se existen dificultades para la comprensión por parte de los alumnos y realizando cuantas modificaciones y aportaciones se considere oportuno.

4. Conclusiones. Los procedimientos de valoración de los materiales curriculares desde la acción educativa

Como se ha anticipado en las páginas precedentes, la valoración de los materiales curriculares es una actividad que incumbe, de manera especial, a los profesores en cuanto que éstos, cuando preparan su práctica diaria, programaciones de las actividades de aula, en general, deben tener presente algunos referentes inmediatos como las características de los alumnos, las condiciones sociales, su propia experiencia profesional y los materiales curriculares divulgados, usualmente los libros de texto, puesto que estos presentan sugerencias prácticas y concreciones del currículo oficial, con lo que sólo se muestran orientaciones genéricas con el fin de facilitar su labor docente, entre otras razones para un uso que facilite la atención al elevado y heterogéneo número de alumnos en el aula.

Ahora bien, que los profesores utilicen los materiales curriculares no elaborados por ellos no les exime de la obligación y necesidad de aportar sus propios conceptos y apreciaciones (Grundy, 1987: 69) a las orientaciones del currículo aunque estén implícitas en los materiales seleccionados. En este sentido, el profesor se implica de manera directa en el aprendizaje de sus alumnos y, por consiguiente, tiene que seleccionar los apoyos para tal fin. Asimismo, el proceso de obtención de información sobre el valor para la disposición comunicativa de los contenidos de los materiales curriculares (LOGSE, capt. IV, art. 55 y 57.2) es una actividad propia de los profesores que les permite valorar en qué medida los materiales que utilizan para contribuir a los aprendizajes se ajustan a las finalidades educativas, al contexto escolar y, por tanto, a las peculiaridades de aprendizaje de sus alumnos para un buen rendimiento escolar.

A modo de síntesis, y teniendo en cuenta las consideraciones anteriores para clarificar cuáles son los procedimientos que los profesores deben utilizar para valorar los materiales curriculares que utilizan en la acción educativa se plantean las siguientes cuestiones:

- Determinar la función de los materiales curriculares como instrumentos de valor didáctico para la actividad docente, y sus resultados.
- Precisar en qué debe consistir la formación de los profesores en relación con los materiales curriculares.

4.1. *Los materiales curriculares como instrumentos de valor didáctico para la actividad docente*

La educación y, por consiguiente, la actividad docente es el resultado del ejercicio responsable de la comunicación educativa, y ésta toma su sentido y fundamento en hacer comprender a los alumnos, desde cada una de las particularidades del aprender, los descubrimientos sobre los hechos de la naturaleza y de la sociedad. Y todo ello con la finalidad de conseguir un desarrollo armónico e integral de los alumnos que les permita, desde el entendimiento del mundo, integrarse en él y, en lo posible, mejorarlo.

Por consiguiente, la acción educativa no debe ni puede limitarse a una mera mediación o transmisión de contenidos carentes de intencionalidad educativa, ni debe tampoco buscar instrumentos técnicos, como los utilizados por los abrumadores medios de comunicación, ni tradicionales, como los libros de

texto, que suplan, sustituyéndolos, los compromisos e implicaciones que supone la tarea de enseñar. Puesto que cuando el profesor expone un contenido poniendo un determinado énfasis en su enseñanza, manifiesta, sin duda, que está condicionado por influencias externas, pero también refleja, al tiempo, su propia cultura, sus ponderaciones personales, sus actitudes hacia la enseñanza de las temáticas y conocimientos o partes de ellos que le conciernen (Buchum y Schimts, 1981, Schwilles, 1979), todo lo cual hace poderosamente eficaz el proceso de interacción didáctica entre el profesor y los alumnos. Por estas razones resulta necesario matizar la consideración de que, aunque los materiales curriculares constituyen instrumentos de apoyo para los alumnos, esto no significa que sean sustitutos de la función docente de los profesores, del trabajo interactivo en el aula; trabajo en el que los materiales sí son medios, pero el profesor es portador de una acción que, más allá de toda forma de mediación, supone la activa puesta en juego de un comportamiento fundado en su conocimiento, interés y compromiso.

Sin embargo, el uso de los apoyos o recursos materiales en el ejercicio de la función docente no siempre es entendido de esta manera y, con frecuencia, en la observación de la realidad escolar se percibe que los materiales curriculares, y en particular los libros de texto, cubren gran parte de las interacciones didácticas, con independencia de si se ajustan o no a la intencionalidad educativa; y tanto los alumnos como los profesores siguen a los textos, en lugar de tomarlos como instrumentos subsidiarios y de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, condicionando excesivamente en la situación descrita, la práctica docente y sin que el profesor llegue a cuestionarse si los materiales que utiliza contienen sesgos, prejuicios o errores que dirigen el proceso de adquisición de conocimiento de los alumnos de manera no conveniente e inducen a elaborar un conocimiento y la consiguiente manera de conocer de forma incorrecta y, por tanto, a adquirir una tendencia para la comprensión de la realidad de manera cuando menos equívoca. De aquí la importancia de que los profesores se planteen si la visión que presentan los materiales curriculares utilizados se ajusta al acercamiento del conocimiento científico y si está en concordancia con un planteamiento pedagógico que disipe posibles dificultades de comprensión y aprendizaje de los alumnos, con la inexcusable pretensión de mejorar su rendimiento.

En el sentido de las argumentaciones anteriores cabe decir que aún reconociendo los avances en el rigor del tratamiento didáctico de los materiales curriculares éstos presentan, con frecuencia, deficiencias que reflejan que han sido impropriadamente preparados, y en ellos se aprecia: falta de claridad, inad-

cuación al nivel de los alumnos a los que van dirigidos, carencia de ideas explicativas e integradoras, escasa o nula inclusión de los contenidos que propicien el desarrollo de destrezas y actitudes positivas ante el tema que trate, exceso de datos que interfieren en la comprensión de las ideas o conceptos básicos que los alumnos deben aprender, ideas confusas o aparentemente contradictorias en una misma unidad didáctica, escasa relación entre las explicaciones de la idea principal que aparece al inicio de un párrafo con la que se desarrolla en el resto del apartado, etc.

Por otro lado, si se comparan materiales curriculares de un mismo nivel y materia se pueden observar, con frecuencia, grandes diferencias en el enfoque de los temas y la cantidad de contenidos, los datos gráficos, las imágenes y los ejercicios. En cambio se aprecian enormes similitudes en cuanto a disposición de las informaciones ya que suelen presentar el conocimiento de manera excesivamente jerarquizada, seriada y parcializada, lo que induce a entender los hechos desde una causalidad lineal y dogmática: las informaciones se presentan como descripciones de la realidad que forman parte de un consenso que no da opción a cuestionar cómo se han generado y desarrollado ni permite apreciar la riqueza de las interacciones entre ámbitos de conocimiento próximos entre sí. Este tipo de disposición de los contenidos curriculares induce a percibirlos y comprenderlos de manera artificial y parcelada, fuera de toda relación con lo que los alumnos conocen en sus experiencias personales. Además, a estos inconvenientes se añade para el profesor el elevado número de alumnos que habitualmente hay en las aulas y el exceso de los contenidos de las materias curriculares, todo lo cual hace que se le conceda un escaso tiempo a la reflexión, al contraste de opiniones y a los comentarios y aclaraciones de los profesores en el marco de un diálogo pausado con los alumnos que oriente el sentido de los aprendizajes, lo que resulta un serio obstáculo para la adquisición y desarrollo del conocimiento y, por tanto, para el rendimiento esperado.

De todo lo anterior cabe resaltar el interés y la necesidad que los profesionales de la educación reflexionen y adopten medidas de selección de los materiales curriculares que utilizan como apoyo al proceso de enseñanza y de aprendizaje, si bien hay que reconocer que a esta tarea se le añade el esfuerzo de enseñar que se ve mermado en sus resultados por algunos desatinos en la organización y planificación por parte de la administración educativa, como es el caso de mantener en las aulas el citado alto número de alumnos que reduce considerablemente las posibilidades de la adquisición de aprendizajes consistentes; defecto a los que se agrega la disparidad de los

materiales curriculares existentes, disparidad que se refiere al tratamiento y rigor en las informaciones, lo cual exige que los profesores estén, desde su formación, preparados para la ardua tarea de establecer y aplicar criterios que les permitan verificar si los materiales que utilizan como apoyo a la enseñanza contribuyen a la eficacia en el rendimiento esperable de toda acción educativa.

4.2. *La formación de los profesores sobre los materiales curriculares*

Un análisis de carácter didáctico de los materiales curriculares, impresos, no puede reducirse a su función instrumental (Pérez, 1988: 157), ya que su provecho requiere de dominio de determinadas capacidades y del conocimiento y capacidad de uso de un sistema de símbolos complejos, el lenguaje escrito, en el que la información que se transmite tiene un cierto nivel de abstracción y complejidad que requiere del lector el previo dominio de las convenciones del lenguaje: un vocabulario, reglas fonológicas, morfológicas, ortográficas, sintácticas, discursivas, y además la capacidad de traducir los símbolos verbales en contenidos con significados que puedan compartir entre el escritor y el lector. Así, la lectura consiste básicamente en percibir el sentido potencial de los mensajes escritos y relacionarlo con algún conocimiento que ya se posea a fin de comprenderlo (Ausubel 1991: 73). Al leer hay que:

- Conocer y saber utilizar el sistema de símbolos del lenguaje oral y escrito.
- Poner en relación los significados escritos con los de los mensajes hablados de la temática en cuestión.
- Reorganizar la antigua y la nueva información de manera que se amplíe el conocimiento y sirva de base para próximas adquisiciones.

De todo lo anterior se infiere que el dominio del proceso lector depende del dominio previo del lenguaje hablado, de aquí la importancia de la interacción comunicativa del profesor con los alumnos y la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa en la formación de los profesores, puesto que la forma de propiciar la adquisición de conocimiento valioso por los alumnos debido a la actitud de los profesores en sus explicaciones, consiste esencialmente en la organización y secuencia de los conocimientos que ellos hacen de

los contenidos, y en la forma de acercárselos a los alumnos de acuerdo con su nivel de comprensión previo, utilizando para ello analogías, ejemplos, metáforas, ilustraciones, relaciones con situaciones prácticas o cotidianas, preguntas, etc. Si bien, esta labor implica un esfuerzo en el profesor que parte del dominio que él mismo posea del conocimiento que pretende enseñar y de una peculiar manera de exponerlo que sea comprensible para los alumnos (Wilson, Shulman y Richaet, 1987).

Por consiguiente, es prioritario que el profesor conozca y domine la materia que imparte, pero este dominio debe ser peculiar: para enseñar y para que de esta enseñanza los alumnos aprendan. Así, resulta que el profesor debe saber organizar de manera global el ámbito de conocimiento que enseña y extraer de él las ideas básicas y las destrezas más importantes para su comprensión, dominio y uso en función de la edad de los alumnos, de su nivel de conocimiento y las limitaciones que les impone su entorno social; debe conocer además, el proceso de cómo se acrecientan las ideas elementales en estructuras con más entidad y rigor científico, y cuáles son las partes más áridas, y las de mayor complejidad, así como los problemas de comprensión que conllevan. Además los profesores deben prever, reaccionar y dar respuesta a una variedad de situaciones educativas y acompasar su propio conocimiento atendiendo a las capacidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Además, y puesto que utiliza materiales curriculares impresos, debe asegurarse que a los alumnos en su lectura les resulten evidenciados los conceptos que él explica y que tanto la disposición de los contenidos como el lenguaje que utilice facilite el reconocimiento de los vínculos que existe entre lo que los alumnos ya saben y los conceptos nuevos que deben aprender; y que aquellos materiales curriculares además estén en sintonía con las explicaciones de los profesores para dar una mayor coherencia al proceso de aprendizaje. La conveniencia del uso de los materiales curriculares en el proceso de enseñanza y aprendizaje deriva del hecho de que pueden servir, entre otras utilidades, de refuerzo a las explicaciones del profesor, ya que en ellos se:

- Resalta lo más importante de los contenidos curriculares.
- Refuerza las explicaciones del profesor.
- Favorece la comprensión y el recuerdo.
- Reduce el tiempo de explicaciones no imprescindibles.
- Puede ajustar al ritmo de asimilación de los alumnos.
- Pueden utilizar en otras situaciones y no necesariamente escolares.

En suma, la validez de los materiales curriculares está en función de la ayuda que preste a los alumnos en el esfuerzo para comprender informaciones que les permitan adquirir conocimientos. Desde esta consideración la valoración de los materiales curriculares es una competencia o una tarea más que *incide en la profesionalización docente* (Bardisa, 1996: 59). En este sentido, valorar esos materiales se entiende como un proceso sistemático del cual se deriva que los profesores tengan que elegir o rechazar un material concreto. Este proceso implica, como indica Tenbrik (1987: 21), que se debe tener en consideración, al menos, lo siguiente:

- Determinar qué información utilizan y si éstas sirven de apoyo en los aprendizajes escolares.
- *Elaborar o seleccionar indicadores y criterios de valoración de los materiales* que van a utilizar los alumnos.
- Aplicar y analizar los indicadores seleccionados.
- Formular juicios y tomar una decisión fundada a cerca de rechazo, aceptación o adaptación.

Por consiguiente, para valorar o evaluar los materiales curriculares los profesores deben tener presente su intencionalidad formativa, lo que requiere de los contenidos que estén dispuestos de una manera que permita entenderlos por los alumnos; que la selección y secuencia de los contenidos trate cuestiones de interés para ellos y que el texto dé respuesta a cuestiones básicas sobre el tema que trata. Además y para facilitar la comprensión de los contenidos se deben incluir relaciones, ejemplos, cuadros o ilustraciones que incluyan explicaciones que integren fácilmente la información gráfica con el resto del texto. La simplicidad lingüística en la expresión de las temáticas que se requiera cada caso es imprescindible para que puedan entenderse adecuadamente; es asimismo evidente la necesidad de evitar la sobrecarga de contenidos que no sean necesarios para la comprensión y las reflexiones consecuentes sobre las ideas claves.

Junto al propio análisis del profesor o equipo de profesores al valorar un material curricular sería de interés añadir lo sugerida por Bardisa (1996: 55) en lo cual el profesor, junto a grupos pequeños de alumnos, que estén o hayan utilizado el material, dialogue detenidamente sobre las dificultades de comprensión, errores y formas de presentación del texto, el tiempo que emplean en el estudio de cada temática y en la realización de los ejercicios que se presenten en cada unidad didáctica, así como sobre las omisiones, desarrollo de aspectos no explícitos o poco claros, etc.

En definitiva, la evaluación de los materiales curriculares, y la consecuente elaboración de criterios de valoración, es un proceso que requiere el trabajo conjunto de la comunidad educativa, trabajo en equipo de profesores y profesionales que apoyan a la docencia, los alumnos y, en lo posible, padres, en cuanto la elaboración de criterios de evaluación de los materiales curricular pueda servir a los profesores para tomar decisiones para qué, cómo y con qué fin enseñan. Además, los materiales curriculares en tanto que recursos escritos, son portadores de significados y, por consiguiente, constituyen medios para la construcción social del conocimiento y orientan y amplían la visión del mundo, todo ello debe darse desde la intervención guiada del profesor a quien corresponde facilitar las interacciones que se lleven a efecto en el aula y en las implicaciones que esto conlleva para el acto comunicativo soporte básico de lo que habitualmente se llama rendimiento escolar.

Referencias bibliográficas

- Allport, G. (1942). *The use of Personal Documents in Psychological Science*, New York: Social Science Research Council.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Bardisa, T. (1995). «Evaluación de los materiales impresos en la enseñanza a distancia». *Revista de Educación a Distancia (RED)*, n.º 14, pp. 50-65.
- Bartlett (1930), en García Madruga (1995). «La comprensión y el aprendizaje a través de los textos: la enseñanza de estrategias activas», *RED*, n.º 13, pp. 61-74.
- Becker, H. (1969), en Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Benavente, J. M. y otros (1994). «Criterios e indicadores de calidad para materiales impresos». *Rev. RED*, n.º 10, pp. 10-28, junio-septiembre.
- Berelson (1952), citado por López-Aranguren: «Análisis del contenido» en García Ferrando Comp. (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza universidad textos.
- Casanova, M. A. (1992). *Criterios generales de elaboración de materiales para la EAD*. UNED.
- Circourel, A. (1963), en Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Dollard, J. (1935). *Criteria for the Live History*. New York: Social Science Research Council.
- Elliot, J. (1992). «¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de calidad educativa?». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 296.
- Fraizer, C. E. (1978), en Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, S. J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, F. E. (2001). *Los fundamentos de la intervención educativa*. Madrid: UCM.
- Gottschalk, L. (1945), en Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the Social Sciences and Humanities*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). «Toward a model of text comprehension and production». *Psychological Review*, n.º 85, pp. 363-394.
- Kitsuse, J. y Cicourel, A. V. (1963). «A note on the uses official statistics», *Social Problems*, II, 131-139.
- Landy, F. (1985), en Santander, W. y Hiplan, A. (1994). «El texto impreso: medio maestro de calidad en educación a distancia». *CIDEAD. RED*, n.º 10.
- López-Aranguren: «Análisis del contenido» en García Ferrando Comp. (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza universidad textos.
- Macias, E. y otros (1998). *Creación, actualización y adaptación de materiales didácticos de formación continua en el marco del II ANFC*. Proyecto de Investigación subvencionada por FORCEM en la convocatoria de Objetivos 4 de 1997.
- Mauri, T. (1996). «Criterios de evaluación». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 250, pp. 60-66.
- MEC (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- MEC (1994). *Proyecto Curricular de Enseñanza Secundaria. Materiales para la Reforma —Cajas rojas—*.
- Meyer (1984), en García Madruga (1995). «La comprensión y el aprendizaje a partir de textos: la enseñanza de estrategias activas». *RED*, n.º 13, pp. 61-74.
- Pérez, G. A. (1988). *Currículum y enseñanza: análisis de componentes*. EAC 21. Universidad de Málaga. Secretariado de Publicaciones.

- Pinto, M y Gávez, C. (1996). *Análisis documental del contenido*. Madrid: Síntesis.
- Popham, W. James. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio.
- Tapia, J. A. y col. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Taylor, L. M. (1953). «Cloze procedure: A new fool form mesauting readability». *Journalism Quarterly*, n.º 30, pp. 415-433.
- Tenbrik, T. (1987). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Thordike, E. L. (1917), en López, R, N. (1986). *¿Cómo valorar textos escolares?*. Madrid: Cincel-Kapeluz. Diálogos de educación.
- Van Dijk, T. (1973), en Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). «Toward a model of text comprehension and production». *Psychological Review*, n.º 85, pp. 363-394.
- Wilson, S.; Shulman, L. y Richert, A (1987). «150 different way's of throwing: representations of knowledge in teaching». En Calderhead, J. (1989). *De Exploring teachers' thinking*. Londres: Cassell Education.