

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



Oportunidades de aprendizaje en textos escolares: análisis de dos cuadernos de trabajo de Comunicación

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CURRÍCULO

AUTOR

Jorge Armando Vergara Pérez

ASESORA

María Teresa Moreno Alcázar

Mayo, 2021

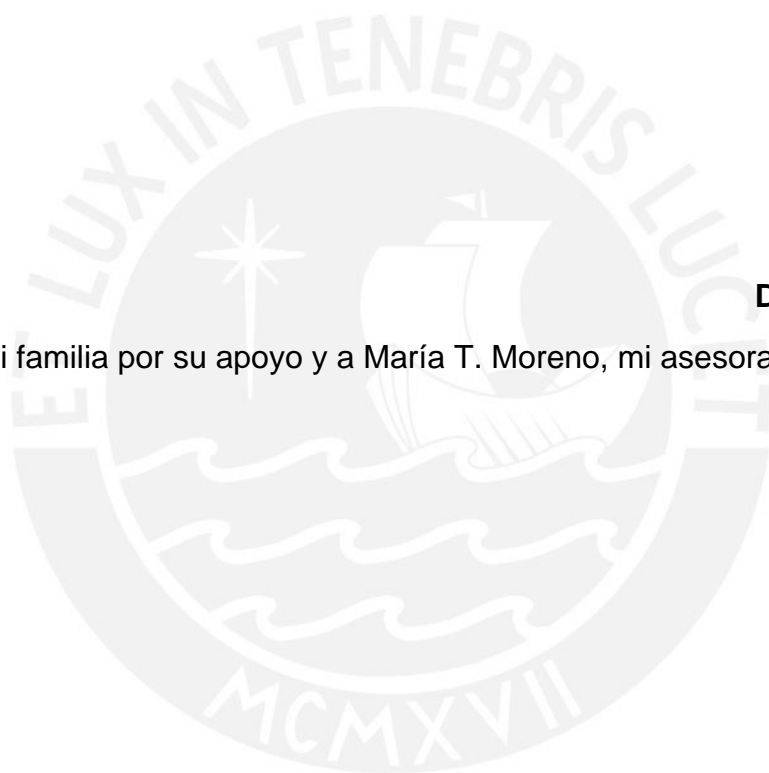
RESUMEN

La presente tesis es una investigación documental que analiza las Oportunidades de Aprendizaje (ODA) que proveen dos textos escolares de Comunicación de segundo grado de secundaria de Educación Básica regular del ámbito público y privado en el Perú. Este análisis se realiza a partir de las variables de ODA denominados cobertura curricular y demanda cognitiva, con relación a los desempeños propuestos en la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna del Currículo Nacional (2016).

El tema de investigación es significativo en tanto las normas del Observatorio Nacional de Textos Escolares exigen que estos materiales, considerados intermediarios del currículo (Gimeno, 2011; Moreira, 1998) se alineen al Currículo Nacional (Minedu, 2014). Esta alineación se corresponde también con la variable de cobertura curricular, fundamental en el estudio de las ODA (McDonell, 1995). Se ha empleado el método de la investigación documental desde un enfoque cualitativo. En ese marco, mediante el empleo de matrices se han operativizado los desempeños del Currículo Nacional (2016) para el análisis de la cobertura curricular y la demanda cognitiva de los textos escolares que son objeto de estudio.

Como parte de los resultados identificados, se evidenció que el texto escolar para el ámbito privado proveía menores oportunidades de aprendizaje en torno a las variables cobertura curricular y demanda cognitiva, en comparación con el texto editado por el Estado.

Palabras clave: niveles curriculares, Oportunidades de Aprendizaje, texto escolar, demanda cognitiva, cobertura curricular.



DEDICATORIA

A mi familia por su apoyo y a María T. Moreno, mi asesora, por su guía y paciencia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	8
LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LOS TEXTOS ESCOLARES.....	8
1.1 LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	8
1.1.1 Aproximación conceptual de las Oportunidades de Aprendizaje (ODA).....	9
1.2 LAS VARIABLES DE LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	12
1.2.1. La cobertura curricular.....	17
1.2.2. La demanda cognitiva.....	25
1.3. LOS TEXTOS ESCOLARES Y SU MEDIACIÓN CURRICULAR.....	32
1.3.1. Aproximación al concepto de texto escolar.....	32
1.3.2. Los textos escolares como mediadores de currículo.....	35
1.3.3. Los textos escolares en la perspectiva de las Oportunidades de Aprendizaje.....	36
CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL	
LOS TEXTOS ESCOLARES EN EL ÁMBITO PRIVADO Y PÚBLICO.....	39
2.1 LA EDUCACIÓN ESTATAL Y PRIVADA: UNA COMPARACIÓN.....	39
2.2 TEXTOS ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA Y PRIVADA.....	40
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	44
3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN.....	44
3.1.1 Objetivos de la investigación.....	45
3.1.2 Categorías y subcategorías de la investigación	46
3.2 ENFOQUE METODOLÓGICO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.....	49
3.3 FUENTES DE ANÁLISIS.....	49
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN.....	50
3.5 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....	53
3.6 PROCEDIMIENTOS PARA ORGANIZAR Y ANALIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA...53	
3.7 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	55
4.1 LA COBERTURA CURRICULAR DE LA COMPETENCIA “LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN SU LENGUA MATERNA EN ACTIVIDADES Y TEXTOS DE TE1 Y TE2.....	55
4.1.1. La cobertura curricular de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> en las actividades de TE 1 y TE2.....	55
4.1.2 La cobertura curricular de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> en los textos de TE 1 y TE 2.....	71
4.2 LA DEMANDA COGNITIVA DE LA COMPETENCIA “LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN SU LENGUA MATERNA” EN LAS ACTIVIDADES DE TE1 Y TE 2	75

CONCLUSIONES.....	79
RECOMENDACIONES.....	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS.....	96

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variables de Oportunidades de Aprendizaje.....	14
Tabla 2. Competencia de lectura y sus capacidades	22
Tabla 3. Capacidades y desempeños de la competencia Lee diversos tipos de textos (...) en 2.º de secundaria	23
Tabla 4. Taxonomía de contenido de Porter.....	28
Tabla 5. Propuestas taxonómicas para la medición de la demanda cognitiva	29
Tabla 6. Categorías de análisis y subcategorías.....	47
Tabla 7. Correspondencia entre objetivos, categorías, subcategorías e instrumentos.....	51
Tabla 8. Matriz de identificación de fuentes (TE1 y TE2).....	52
Tabla 9. Aspectos priorizados del desempeño “Explica el tema...” en T1.....	60
Tabla 10. Aspectos priorizados del desempeño “Deduce diversas relaciones...” en T1.....	60
Tabla 11. Aspectos priorizados del desempeño “Explica la intención del autor...” en T1.....	62
Tabla 12. Aspectos priorizados del desempeño “Opina sobre el contenido...” en T1.....	62
Tabla 13. Aspectos priorizados del desempeño “Justifica la elección...” en TE1.....	63
Tabla 14. Razones por las que las actividades de TE 1 no corresponden al Currículo Nacional.....	65
Tabla 15. Dimensiones de la literacidad crítica según Luke y Freebody	66
Tabla 16. Aspectos priorizados del desempeño “Opina sobre el contenido...” en TE 2.....	70
Tabla 17. Comparación de la variedad textual.....	72
Tabla 18. Comparación de la demanda cognitiva.....	75

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Marco de actividades basado en Tekkumru-Kisa	37
Figura 2. Matriz con resultados del análisis individual de la categoría cobertura curricular	57
Figura 3. Matriz con resultados del análisis individual de la cobertura curricular.....	69
Figura 4. Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular.....	74

INTRODUCCIÓN

Para garantizar la equidad en la educación, se pensaron en las Oportunidades de Aprendizaje (ODA) como aquellos recursos, prácticas y condiciones que posibilitan la oportunidad de aprender los estándares mínimos (Guiton & Oakes, 1995; Cervini, 2011). Este concepto surgió de la necesidad de interpretar las diferencias en los resultados de las evaluaciones internacionales, lo que permitió concluir que estas disparidades no se debían a contrastes en las capacidades de los estudiantes o a factores socioculturales, sino que se podían explicar por el grado de exposición que estos tenían al currículo, además de cómo se realizaba esta exposición y quién lo ejercía (Mcdonell, 1995; Blanco, 2011). Así, las Oportunidades de Aprendizaje reflejaron las diferencias entre el *currículo implementado* y el *currículo oficial* a razón de los resultados evaluados (*currículo aprendido*) (Mcdonell, 1995; Cueto et al., 2006).

Ante la pregunta que plantean las Oportunidades de Aprendizaje, ¿qué ocurre entre el currículo oficial y el implementado de manera que afecta los resultados de los estudiantes?, los materiales curriculares constituyen un recurso que influye también en los factores de las ODA (Cervini, 2011). Los materiales curriculares, recursos diseñados intencionalmente para el desarrollo de procesos educativos en la escuela y el aula (Parcerisa, 2007; Moreira, 1999), se encuentran precisamente entre lo que Gimeno Sacristán denominó el *currículo presentado a los profesores* (Gimeno, 2007; Román & Pérez, 1998), es decir, median entre el currículo oficial y los docentes y estudiantes. Al ser el currículo oficial demasiado

abstracto (Perrenoud, 2011), los materiales interpretan el currículo y los “códigos pedagógicos”, además de representar también una oportunidad para la innovación de la práctica. (Gimeno, 2007; Román & Pérez, 1998). Por ello, se señala que los materiales son “los portadores de la información más estable sobre los contenidos que se señalan para el logro de las competencias curriculares” (Vargas de Avella, 2003, p.17). Es así que el análisis de los materiales curriculares ayuda a explicar las diferencias entre el currículo implementado y el oficial, lo que contribuye con los propósitos del estudio de las Oportunidades de Aprendizaje.

Los materiales curriculares, en concreto, los textos escolares o libros de texto, son herramientas esenciales para el logro de la calidad educativa (Vargas de Avella, 2003; Unesco, 2016; Téllez y Martínez, 2012; Martínez & Rodríguez, 2010), más aún en países en vías de desarrollo debido a su bajo coste y gran alcance (Unesco, 2016; Schuh, Deestefano & Adelman, 2012; Martín & Jobonero, 2016). Por ello, se afirma que los textos escolares son los materiales curriculares más empleados por los profesores y a los que mayor valor estos les asignan (Gimeno, 2011; Stevenson, 2004; Téllez & Martínez, 2012); de ahí que a pesar de la era digital y el uso de las TIC, los libros de texto mantienen su hegemonía y protagonismo en la labor de los profesores (Rodríguez y Martínez, 2016). En pleno contexto de pandemia, por ejemplo, el uso de materiales impresos ha permitido enfrentar las condiciones digitales desfavorables presentes en muchos países (García, 2020). Sin embargo, en la literatura se ha señalado que el potencial de los textos escolares no ha sido del todo explotado por los docentes ya que estos usan el material de modo limitado (Cardemil y Maureira, 2009) y con una perspectiva tradicional (Hass, Molina y Bravo, 2016). Además, se sabe que los textos escolares no siempre se encuentran alienados al currículo y que, pese a sus distintas ediciones, pueden estar desactualizados (Cueto et al., 2003; Martínez & Rodríguez, 2010). En razón de ello, analizar los textos escolares desde la perspectiva de las Oportunidades de Aprendizaje, implica abordarlos desde el punto de vista de su coherencia entre niveles curriculares y de cómo se trabajan en el aula (Cueto, 2008).

Para interpretar las Oportunidades de Aprendizaje, es necesario considerar sus indicadores o variables. Con el tiempo, estos fueron diversificándose (Cervini, 2011). La investigación de Cueto, León, Ramírez y Guerrero (2003), que incluyó

el análisis de materiales curriculares, emplea cuatro variables, las cuales son la *cobertura curricular*, la *demanda cognitiva*, los *ejercicios correctos* y la *retroalimentación brindada por el docente*. Estas variables se encuentran vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje en el aula (Stevens, Wiltz & Bailey, 1998).

El tema de las ODA ha sido poco abordado en Latinoamérica (Blanco, 2011). En el Perú, el trabajo de Zambrano (2004) y Cueto et al. (2002, 2003) son fundacionales. En la actualidad, en los informes de los resultados de las pruebas estandarizadas (ECE, PISA) se analizan también las Oportunidades de Aprendizaje (UMC, 2019, 2020). Asimismo, se ha discutido el tema en el ámbito rural desde la perspectiva de las variables cobertura curricular y demanda cognitiva (García y Cáceres, 2017). Es posible, también, encontrar investigaciones que planteen el estudio de las ODA desde solo una de sus variables (Dávila y Trujillo, 2018; Moreno, 2019).

Las investigaciones en torno a los textos escolares, por el contrario, son abundantes. La mayoría de estudios que se han realizado sobre los libros de texto abordan el contenido. Por ejemplo, cómo se mantienen o desarrollan estereotipos e ideas en torno a raza, género y clase; o cómo se desarrollan capacidades (Vargas y Saravia, 2001; Martínez y Rodríguez, 2010; Soaje de Elías, 2018). Además, se han desarrollado pautas para evaluar su calidad desde una mirada educativa actual (Stevenson, 2004; Ministerio de Educación, 2014).

En el marco anteriormente expuesto, la presente investigación pretende responder la siguiente pregunta: ¿Los textos escolares editados en el Perú del área de Comunicación en segundo grado de secundaria, en el ámbito público y privado, contribuyen con las Oportunidades de Aprendizaje, en cuanto a cobertura curricular y demanda cognitiva?

De acuerdo con la pregunta de investigación, el objetivo general es describir y comparar las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular y demanda cognitiva de dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado en segundo de secundaria. Para el logro de este objetivo se plantean dos objetivos específicos. El primero de ellos es describir las semejanzas y diferencias de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto

cobertura curricular en dos textos escolares de Comunicación de segundo de secundaria del ámbito público y privado. El segundo objetivo específico es describir semejanzas y diferencias de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto demanda cognitiva en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado de segundo de secundaria.

El tema de investigación es significativo en tanto las normas del Observatorio Nacional de Textos Escolares exigen que los materiales se alineen al Currículo Nacional (Minedu, 2014). Además, los materiales impresos constituyen una inversión importante del Estado y conviene revisar si dicha inversión se justifica (Soaje de Elías, 2018). Asimismo, la evidencia señala que los resultados en logros de aprendizaje de los estudiantes de colegios privados son ligeramente superiores en segundo de secundaria a los de los estudiantes de colegios estatales (Marcos y Vásquez, 2018). Lo anterior permite suponer que pueden mostrarse diferencias notorias en las variables ODA de los textos escolares, objeto de investigación.

La línea de investigación de esta tesis es la evaluación curricular, porque, en el ámbito más general de concreción, asume la evaluación de un sistema educativo con el propósito de rendición de cuentas (Sarramona, citado por Revilla & Sime, 2012). En ese sentido, comprendiendo a los materiales didácticos como parte del currículo, se evalúan los textos escolares del área de Comunicación.

Consideramos que la investigación resultó viable, en vista de que se cumplió con la condición de acceso a los documentos, impresos en este caso, fundamental para realizar un análisis de su contenido (Rapley, 2014; López, 2002).

La investigación se plantea como predominantemente cualitativa porque se analizará información en la perspectiva de “comprender las realidades sociales por medio de la interpretación de textos” (Flick, 2009, p. 43). La información obtenida a través de las matrices de análisis se someterá a interpretación. Así también la investigación es de carácter descriptivo en tanto se recoge información que se sistematiza y evalúa. (Dei, 2006) Asimismo, es una investigación empírica, en vista de que se basa en el análisis de evidencias concretas, información presente en la realidad (Bernardi, 2002).

La técnica de investigación que se emplea es la investigación documental. Esta se basa en la obtención de documentos que son descubiertos, obtenidos y registrados con el fin de analizarlos (Rapley, 2014). En ese sentido, el propósito de emplear la investigación documental en este trabajo es, en términos de Revilla (2020), caracterizar un objeto de estudio analizado por un solo tipo de fuentes. El objeto de estudio son dos documentos de carácter didáctico: dos textos escolares de Comunicación de segundo grado de secundaria. Asimismo, el material analizado en estos textos fueron las actividades de aprendizaje. Con ese propósito, se utilizaron diversas matrices para las distintas etapas de la investigación: para la búsqueda y selección de documentos, para la lectura y análisis y para la presentación de resultados (Martínez, 2003, citado por Revilla 2020). En estos procesos se empleará la codificación para lograr una descripción “más precisa y pertinente del contenido” (Holsti, 1969 citado en Bardin, 1996, p. 78).

Las fuentes la constituyen dos textos escolares: los cuadernos de trabajo *Comunicación 2*, de una editorial privada publicado en el 2020, y *Comprensión lectora. Cuaderno de trabajo para estudiantes de 2.º de secundaria* publicado por el Ministerio de Educación en 2018. Estos textos se corresponden con la última edición de un texto escolar para competencia lectora del Ministerio de Educación en segundo de secundaria, y a la última edición de una editorial privada de materiales educativos con alta participación en el mercado (Cámara Peruana del Libro, 2018). El grado, el área y la competencia a analizar fueron elegidos, en primer lugar, porque el desarrollo curricular de estos materiales impacta en los resultados de las pruebas estandarizadas (la prueba ECE evalúa a segundo de secundaria), por lo que se pueden hacer un análisis más objetivo a partir de esa evidencia. Asimismo, el área de Comunicación, en específico la competencia lectora, es una de las que permanentemente se evalúan y presentan resultados con menores niveles de logro (Ministerio de Educación, 2019). Se ha optado por estudiar cuadernos de trabajo por su carácter práctico en el desarrollo de actividades: son materiales fungibles que contienen situaciones, tareas que deben resolverse en el mismo texto (Parcerisa, 2007). Según Olivera (2017), el término *texto escolar* hace alusión a un sistema de textos que comprenden también guías didácticas y recursos digitales. En ese sentido, se incluyen en ese sistema los

cuadernos de trabajo como materiales curriculares (Parcerisa, 2007). Asimismo, las investigaciones de Cueto et al. (2003, 2006) incluyeron en su muestra, además de los cuadernos de los estudiantes, cuadernos de trabajo.

En cuanto a los procedimientos en las técnicas, a partir de la pregunta de investigación, se estudia los textos escolares desde las siguientes variables de Oportunidades de Aprendizaje: cobertura curricular y demanda cognitiva. Para analizar la *cobertura curricular* y la *demanda cognitiva*, se utilizará la técnica de la investigación documental a través de matrices de análisis tomando en cuenta la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, así como sus capacidades y desempeños, de acuerdo con el Currículo Nacional (2016a, 2016b). Para el estudio de la cobertura curricular, se propuso describir como actividades “dentro de la estructura curricular” o “fuera de la estructura curricular” (siguiendo a Cueto, 2006) a las actividades que se correspondan o no con el currículo; asimismo, se compara la cantidad de lecturas que cumplan con las características propuestas para la competencia lectora en segundo grado de secundaria por el Currículo Nacional. Por otro lado, se estudia la demanda cognitiva a partir de los desempeños de la competencia lectora, que permiten graduar las actividades de los textos escolares de menor a mayor demanda. La última fase de la metodología previó la interpretación e inferencia de la información (Bardin, 1996), desde la perspectiva de las Oportunidades de Aprendizaje, considerando el contexto de cada uno de los documentos.

En el desarrollo de la investigación se ha tomado en cuenta los principios éticos que la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la Pontificia Universidad Católica del Perú señala. En ese sentido, el contexto actual no planteó inconvenientes ni sesgos en esta investigación, puesto que se estudiaron documentos cuya accesibilidad es posible mediante los medios impresos y virtuales. Estos se trataron confidencialmente con respecto a sus autores y editores. Asimismo, se aseguró honestidad en el tratamiento de las fuentes, respeto al derecho de autoría, e imparcialidad en la investigación documental. Además, los instrumentos para la obtención de información fueron validados mediante la revisión de expertos y la discusión de la información se realizó considerando las categorías de análisis planteadas en el marco teórico con el propósito de realizar una interpretación objetiva. Esta interpretación se realizó

con el cuidado de partir de los límites que plantea el propio texto objeto de estudio (Eco, 1992). Se espera, siguiendo uno de los propósitos éticos de la investigación en educación (Bell, 1999), que el informe final de esta tesis pueda ser de utilidad en las organizaciones educativas e instituciones que elaboran materiales didácticos.

El reporte de esta investigación se encuentra estructurada cuatro capítulos. El primero constituye el marco teórico, donde se explica qué son las Oportunidades de Aprendizaje y sus variables, es decir, qué define y cómo se estudia la cobertura curricular y la demanda cognitiva. Así también, en este capítulo se desarrolla un apartado que aborda qué se entiende por “textos escolares”, cuál es su función en el marco de los estudios del currículo, y cómo se sitúan frente a las ODA. El segundo capítulo corresponde al marco contextual, en donde se explica la situación del sistema educativo privado y estatal en el Perú, así como sus resultados de aprendizaje y el empleo de los textos escolares en ambos ámbitos. El tercer capítulo aborda el diseño metodológico, se explica el cómo se ha realizado la investigación documental y el empleo de la técnica de las matrices. Por último, el cuarto capítulo constituye el análisis y la discusión de los resultados.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LOS TEXTOS ESCOLARES

En la primera parte de este capítulo, se abordará conceptualmente las Oportunidades de Aprendizaje (ODA) y sus variables o indicadores de estudio. Se hace énfasis en las variables *cobertura curricular* y *demanda cognitiva*. Además, se explica cómo las ODA se sitúan entre el currículo oficial, el implementado y el aprendido. En la segunda parte, se define a los textos escolares y se expone su propósito de mediación curricular. Finalmente, se sitúa a los textos escolares en la perspectiva de las ODA.

1.1. Las Oportunidades de Aprendizaje

La brecha en el rendimiento de los estudiantes es un fenómeno que necesariamente debe abordarse de manera multidimensional para garantizar que los esfuerzos por reducirla resulten fructíferos (Wade & Noguera, 2011). En esta perspectiva, frente a las diferencias en los resultados de las pruebas estandarizadas, los investigadores de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar se preguntaron qué factores influyeron en tales niveles de logro (McDonell, 1995). Así, se planteó el concepto de las Oportunidades de Aprendizaje para explicar la disparidad en el contexto escolar (Elliot y Bratlett, 2016).

A lo largo de más de cincuenta años de estudios, las Oportunidades de Aprendizaje han ido adquiriendo mayor relevancia en la toma de decisiones

políticas, en vista de que permiten evidenciar diferencias en las experiencias educativas de los estudiantes, además de ayudar en la interpretación de los resultados de las pruebas estandarizadas (Aguirre y Boscardín, 2008).

1.1.1. Aproximación conceptual a las Oportunidades de Aprendizaje (ODA)

El modelo de análisis de los factores que afectan los resultados de aprendizaje, desarrollado por Carroll en 1963, es considerada la investigación seminal para definir a las Oportunidades de Aprendizaje (Bokhove y otros, 2019; Schmidt y otros, 2011; Floden, 2002). En este modelo, Carroll examina los criterios que resultan operativos para explicar las diferencias en el rendimiento académico de estudiantes en evaluaciones estandarizadas. Así se describen cinco factores: la aptitud, la oportunidad de aprendizaje, la perseverancia, la calidad de la instrucción y la habilidad para entender la instrucción. De esta manera, el aprendizaje logrado se explicaba a partir de criterios vinculados a los mismos estudiantes y a los maestros, y no a factores fuera del aula. El concepto de *oportunidad de aprendizaje* se define en esta investigación como un indicador que afecta los resultados a partir de la cantidad de tiempo destinado al aprendizaje (Carroll, 1989). De esta manera, el modelo de Carroll destacó porque su propósito era ético: no se inscribía en la meta de alcanzar la igualdad de logros, sino de oportunidades (Bokhove et al., 2019).

En esta misma línea, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento (AIE, sus siglas en inglés), planteaba que las disparidades en los resultados de aprendizaje no solo se explicaban a partir de factores socioculturales, los cuales estaban bien documentados (Banicky, 2000), sino también influía el grado de exposición que los estudiantes tenían al currículo (McDonell, 1995). Es decir, los resultados en la evaluación de un estudiante serían afectados si no se le había enseñado (en los tiempos necesarios y con las estrategias pertinentes) aquello que está comprendido en el currículo oficial y que es, por lo tanto, susceptible de ser valorado en las evaluaciones estandarizadas de rendimiento.

Schmidt y Cogan (1996) alegan que, en la Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) se desarrolló un modelo que dividió los factores que afectan el proceso educativo en dos niveles correspondientes al *sistema, el aula (profesor) y los estudiantes*. Así, se podía hablar de un *currículo oficial o*

intencional (el currículo del sistema educativo y las estructuras que los sostienen), un *currículo implementado* (el llevado a cabo por el profesor) y un *currículo logrado* (los resultados de los estudiantes). Este modelo, que “sitúa al currículo en el centro del proceso educativo” (Schmidt, 1996, p.1), permitía explicar que las diferencias en los resultados se debían a que el *currículo oficial o intencional* no había sido desarrollado pertinentemente (*currículo implementado*), de forma que afecte positivamente al *currículo logrado* (McDonell, 1995, Cueto et al., 2002). Lo que mostraban las evidencias era que las Oportunidades de Aprendizaje permitían explicar, por ejemplo, por qué el currículo intencional no se correspondía con el currículo implementado y, por lo tanto, impactaba en el currículo logrado. Stevens, Wultz y Bailey (1998) señalan, en ese sentido, que fue una sorpresa que las evidencias advirtieran la incidencia que tenían las Oportunidades de Aprendizaje, por encima de factores socioculturales como raza y género, por ejemplo.

De acuerdo con Kurz (2011), fue Stevens en 1996, quien estableció el primer marco conceptual de las Oportunidades de Aprendizaje. Este investigador sintetizó cuatro factores que integran las ODA y que, en la bibliografía, son los más empleados en estudios de medición de las ODA. Estos cuatro factores o variables son la cobertura del contenido, la exposición del contenido (el tiempo expuesto), el énfasis en el contenido y la calidad de la instrucción (Elliot y Bartlett, 2016). Más adelante, distintos autores añadirían otros indicadores o factores de las Oportunidades de Aprendizaje (Cervini, 2011). Banicky (2000) advierte que el concepto de ODA fue ampliándose, de forma que ya no se comprendía solo como la superposición entre lo evaluado y enseñado, sino que ahora incluía más factores.

El término *Oportunidades de Aprendizaje* pasó de ser un conjunto de indicadores a tornarse un marco conceptual (Stevens, Wultz y Bailey, 1998). McDonell (1995) señala que el concepto de Oportunidad de Aprendizaje (ODA) fue adquiriendo mayor relevancia en el debate sobre los estándares educativos. La razón de ello es que las Oportunidades de Aprendizaje constituían garantías que las escuelas debían proporcionar para que los estudiantes logren cumplir con los estándares. En ese sentido, los defensores de las Oportunidades de Aprendizaje sustentaban que estas garantizan la equidad, porque no se puede exigir una rendición de cuentas a una escuela deficiente en recursos y condiciones (Guiton y Oakes, 1995). En el marco de esa garantía de equidad, las

Oportunidades de Aprendizaje (ODA) se pueden concebir como los recursos, prácticas y condiciones institucionales de la escuela “que proporcionan a todos los alumnos, más allá de las características personales y contextuales extra-escolares, una efectiva oportunidad de aprender el currículum mínimo establecido” (Cervini, 2011, p.69).

A partir de ello, también puede definirse a las Oportunidades de Aprendizaje (ODA), en términos de Guiton & Oakes (2011), como los recursos, prácticas y condiciones que posibilitan la oportunidad de aprender los estándares mínimos. De esta manera, las ODA permiten la compensación de las desigualdades en la educación (Cervini, 2011). Esto se justifica porque, de acuerdo con Cervini (2011), en Educación Básica debe haber una “igualdad equitativa de posibilidades” (p. 69), por lo que cualquier desviación o diferencia podría constituir una violación de este principio. La escuela tiene, en ese sentido, la obligación de darle a todos los estudiantes las mismas posibilidades de desarrollarse.

Una definición sintética de las Oportunidades de Aprendizaje, señala que son “el conjunto de situaciones de aprendizaje que ha tenido el estudiante” (Pellecer y Santos, 2014) y que permiten explicar su rendimiento académico y el logro de objetivos curriculares. Pellecer y Santos (2013) advierten que las ODA permiten medir si los estudiantes han tenido la posibilidad de aprender aquello que les fue evaluado en una prueba. Es decir, se vincula a los recursos, el contexto y la práctica pedagógica del hecho educativo.

Luego de una síntesis de investigaciones anteriores sobre ODA, Elliot y Kurz (citados por Elliot, 2015) las definen a partir de la confluencia entre el tiempo, el contenido y la calidad. Las Oportunidades de Aprendizaje se comprenden como el tiempo que un maestro dedica a la instrucción y a la cobertura del currículum, enfatizando procesos cognitivos de alta demanda y basándose, para hacer este análisis, en el empleo de evidencias.

De acuerdo con Banicky (2000), las ventajas de estudiar las Oportunidades de Aprendizaje incluyen la posibilidad de monitorear un plan de estudios, la de poder satisfacer necesidades individuales de estudiantes, la de asegurar un sistema justo de rendición de cuentas, proporcionar retroalimentación a maestros y escuelas sobre fortalezas y debilidades del currículum, y establecer prioridades para la formación docente y la distribución de recursos.

Tal y como lo evidencia la literatura revisada, podemos definir a las Oportunidades de Aprendizaje como factores que afectan los resultados de los estudiantes y que se sitúan en el contexto del aula, en un marco de enseñanza aprendizaje. Estos factores pueden ser distintos; sin embargo, se encuentran siempre vinculados al sistema educativo, al profesor y a los estudiantes (Stevens, 1996; Elliot y Bartlett, 2016). Por ello, no se trata de condiciones vinculadas a la situación socioeconómica, aunque pueden y deben dialogar con ellas en los análisis generales de resultados académicos (Bokhove et al, 2019). Asimismo, las Oportunidades de Aprendizaje deben comprenderse en un marco ético de estándares de aprendizaje (Cervini, 2011), en donde se espera que todos los estudiantes logren, en igualdad de condiciones, determinados aprendizajes considerados fundamentales en un currículo.

1.2. Las variables de las Oportunidades de Aprendizaje

El trabajo fundacional de Carroll en 1963 introdujo el tiempo destinado a la enseñanza de un contenido como el factor determinante de la oportunidad de aprender. (Bokhove et al., 2019). Para Carroll era importante analizar el tiempo permitido para aprender en un horario o programa, porque usualmente las horas destinadas a la formación no se correspondían con lo que él denominaba la *aptitud*, es decir, la variable que define el tiempo que necesita un estudiante para aprender (Carroll, 1989). Carroll se refería al tiempo no solo como un espacio cronológico, sino que acentuaba la idea de que en esa temporalidad debían realizarse actividades suficientes para lograr el aprendizaje. (Carroll, op cit). En ese sentido, se afirma que un adecuado tiempo destinado al aprendizaje (que, además, podía medirse [Schmidt et al, 2011]) impactaría en los resultados de los estudiantes. Floden (2001) indica que, gracias a Carroll, los investigadores pasaron de preguntarse si todos los estudiantes podían aprender contenido avanzado, a darlo por hecho y cuestionarse en su lugar cuánto tiempo de más necesitarían algunos estudiantes para hacerlo. En la actualidad, el tiempo destinado al aprendizaje sigue considerándose una variable central de las Oportunidades de Aprendizaje (Stevens, 1996; Kurz, 2011; Blanco, 2011; Elliot y Bartlett, 2016). Cogan y Schmidt (2015) consideran que la relación entre el tiempo que un estudiante está aprendiendo y lo que aprende es lo que define a las

Oportunidades de Aprendizaje, es decir, el tiempo que dedica a sus aprendizajes se hace efectivo en sus resultados.

Los investigadores de la IEA (Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement) reconocieron que la diferencia de los resultados de las evaluaciones estandarizadas entre países se debía a sus currículos distintos. (McDonell, 1998). En estos primeros estudios de Oportunidades de Aprendizaje se priorizaba el factor *cobertura del currículo*, de modo que, por ejemplo, en una evaluación estandarizada, un estudiante tendría desventajas si no se le había enseñado un contenido que a otro sí y que, además, podía ser objeto de evaluación. Es en este contexto de análisis de las evaluaciones estandarizadas, donde surge el debate de las Oportunidades de Aprendizaje, que se conciben de forma estrecha como el grado de exposición al contenido (Cervini, 2011).

A partir de SIMS (Second International Mathematics Study), los investigadores observan que no solo la exposición o cobertura del contenido influye en las oportunidades de aprender, también importaba *cómo* se exponía ese contenido y *quién* lo realizaba, es decir, se pensó en el maestro y su enseñanza (McDonell, 1998). En esa perspectiva, Stevens logra organizar en un marco conceptual cuatro variables de las ODA relacionadas directamente con la enseñanza-aprendizaje, en otras palabras, incluyen a las prácticas del profesor en el aula (Stevens et al., 1998). Stevens (1996) enfatiza que las cuatro variables de ODA propuestos no están vinculadas a los estudiantes, sino a las acciones de los profesores, directivos y el currículo. La primera variable es la *cobertura de contenido*, definida como el currículo básico enseñado a los estudiantes y la coincidencia entre el contenido de este currículo y el de las evaluaciones. La segunda variable es la *exposición del contenido*, es decir, el tiempo que se destina al aprendizaje de los estudiantes y la profundidad de la enseñanza. La tercera variable es el *enfoque del contenido*, entendido como los aspectos o temas que enfatizan los maestros y los estudiantes que eligen para enseñar habilidades de baja o alta demanda, de manera que, lo ideal sería que sus estrategias impliquen a todos y acentúen el aprendizaje grupal (Stevens, 1996). En ese sentido, el *enfoque del contenido* enfatiza los procesos cognitivos (Kurz, 2011), es decir, la adecuación del maestro a las características de los estudiantes. La cuarta variable de Stevens es la calidad de la enseñanza. Esta debe ser coherente, es decir, con

objetivos claros, coincidentes con las habilidades presentadas y las actividades desarrolladas. Estas actividades deben estar conectadas de forma secuencial en inicio, desarrollo y final claros (Stevens et al, 1998). Siguiendo a Blanco (2011), quien denomina a las variables *dimensiones* de las ODA, las primeras dos variables de Stevens se corresponderían con la cantidad en la enseñanza y las dos últimas con la calidad. Estas cuatro variables son, además, las empleadas con mayor frecuencia en las investigaciones sobre Oportunidades de Aprendizaje (Cervini, 2011).

Las variables o dimensiones de las Oportunidades de Aprendizaje con el tiempo se han diversificado. El mismo Stevens (1996) señalaba que al ampliar las variables de Oportunidades de Aprendizaje el efecto de cambio en las escuelas sería catalizador. Las propuestas más recientes incluyen todos los factores o condiciones que dentro del aula incentivan el aprendizaje de los estudiantes (Cervini, 2011). Así, por ejemplo, también se incluyen como factores la calidad de los recursos, las condiciones de la escuela y su organización, y la experiencia de la enseñanza del profesor (McDonell, 1998; Banicky, 2000). Cervini (2011) realiza un recuento de las variables de ODA. Estas incluyen el nivel de demanda cognitiva, las percepciones del maestro sobre la habilidad de los estudiantes, las tareas asignadas, las evaluaciones, la calidad de los materiales curriculares y recursos humanos (experiencia y capacitaciones de los docentes, por ejemplo), el conocimiento del maestro sobre el contenido y la cantidad de cursos. Roach et al. (2009) propone también el acceso a las tecnologías y la creación de espacios de participación estudiantil, además de que analiza criterios y variables en el contexto de la educación especial. La siguiente tabla de Banicky (2000) explicita la diversificación de las variables de Oportunidades de Aprendizaje y algunos factores que deben tomarse en cuenta:

Tabla 1

Variables de Oportunidades de Aprendizaje de acuerdo a Banicky (2000)

Currículo	Calidad instruccional	Tiempo	Recursos	Condiciones de la escuela
Alineado con estándares de contenido	Experiencia en la enseñanza Certificación docente	Para la planificación de lecciones y la colaboración	Espacio físico adecuado Acceso a libros de texto,	Liderazgo instructivo por parte de la administración

Integrado en todas las áreas de contenido	Rotación de docente	Por periodos ininterrumpidos de instrucción	tecnología y materiales de apoyo	Políticas que promueven la colegialidad del personal escolar
Relevante para los estudiantes y que refleje problemas de la vida real	Compromiso del docente		Asociaciones escolares y comunitarias diseñadas para abordar las necesidades de servicios sociales y de salud de los estudiantes	Altas expectativas por el aprendizaje de los estudiantes
Alineado con las evaluaciones para el monitoreo	Uso de estrategias didácticas variadas y adecuadas		Involucramiento de los padres de familia	Incentivos de asistencia estudiantil
Progreso del estudiante			Desarrollo profesional de calidad	Entorno de aprendizaje seguro y ordenado
			Fórmulas de financiación equitativa dentro y entre escuelas/distritos	Participación del maestro en la toma de decisiones

Fuente: Banicky (2000)

La tabla anterior muestra las consideraciones para el estudio de algunas de las principales variables de Oportunidades de Aprendizaje. A su vez, estos factores pueden concebirse también como subvariables. Cabe anotar la importancia que se le concede a los recursos como los libros de texto, a quienes Banicky considera en el nivel de importancia y complementario a la calidad de la instrucción, por ejemplo.

Con relación a la participación de los mismos estudiantes, Roach et al. (2009) mencionan que se ha considerado al *compromiso del estudiante* con el currículo como una variable que coexiste con las dimensiones académicas de las ODA y que, junto con ellas, impacta en los resultados. Reschly y Christenson (citados por Roach et al., 2009) desarrollaron un modelo de medición en el que definen cuatro subtipos de participación estudiantil. En primer lugar, está la participación académica, que incluye el tiempo destinado a actividades

académicas, los créditos logrados y las tareas completadas. En segundo lugar, se encuentra el compromiso con el comportamiento, en el que se involucra la asistencia a clase, la participación en las actividades del aula, las actividades extracurriculares y los créditos obtenidos de forma extracurricular. En tercer lugar, se menciona al compromiso cognitivo, vinculado a la autorregulación, la elaboración de objetivos, las expectativas con la vida escolar y el desarrollo de estrategias. Por último, la participación afectiva se refiere al compromiso e identificación del estudiante con su escuela. Incluir el *compromiso del estudiante* junto con las variables ODA dependerá tanto de su concepción como de los recursos para implementarla (Roach et al., 2009).

Existen marcos conceptuales que logran agrupar a los distintos factores o variables de las ODA. Según Galindo (2002), la SMSO proporcionó un marco que permitió organizar los distintos factores en dos ejes principales: el profesor (como articulador del currículo y el estudiante) y el currículo mismo¹. Desde ahí, se proponen las dos dimensiones del currículo: el intencional, el implementado y el aprendido. En estas dimensiones curriculares actúan las variables que explican las Oportunidades de Aprendizaje, centradas en el currículum, la enseñanza y las características del maestro (Schmidt, 1996). Desde esta perspectiva, se amplía el campo semántico de la *cobertura curricular* que pasa a ocupar el lugar central en las ODA (Schmidt et al., 2011). Por ello, las otras variables se convierten en elementos que condicionan la cobertura (Ministerio de Educación, 2019).

Una propuesta reciente es la de Kurz (2011), de acuerdo con Elliot y Bartlett (2016), quien organiza las variables de las ODA en tres dimensiones para operativizarlas: el *tiempo*, el *contenido* y la *calidad*. De esta forma, estas tres dimensiones actúan de manera concurrente y sistemática para proporcionar Oportunidades de Aprendizaje: el maestro debe tomar el tiempo necesario para cubrir el contenido del currículo previsto mediante enfoques y estrategias coherentes y diversas. El modelo conceptual de Kurz sintetizó las líneas de investigación de ODA en estas tres dimensiones que actúan dentro del aula y que constituirían los ejes que definen a las Oportunidades de Aprendizaje (Kurz et al, 2014; Elliot y Bartlett, 2016). Elliot y Bartlett (2016) resumen los estudios y

¹ Schmidt (1996) se refiere a estos factores como el *sistema*, el *aula* y el *profesor*.

evidencias de ODA vinculados a dos dimensiones. Así, en la dimensión *calidad de instrucción* incluyen aspectos considerados variables de ODA por otros autores, como los recursos didácticos, la retroalimentación y la demanda cognitiva. Cabe agregar que estos autores consideran que la *calidad de la enseñanza* es la dimensión que tiene un efecto mayor sobre los resultados de aprendizaje.

En los estudios que se han hecho en el Perú sobre Oportunidades de Aprendizaje, se ha considerado a la cobertura curricular como el factor más investigado (Cueto et al., 2003, 2004; Zambrano, 2002; Miranda, 2008; García y Cáceres, 2017, 2019), además de la demanda cognitiva (Cueto et al., 2003, 2004; Zambrano, 2002; García y Cáceres, 2017; Ministerio de Educación, 2019, Moreno, 2019) la calidad de la retroalimentación y los ejercicios resueltos (Cueto et al., 2003; 2004), y el tiempo de enseñanza y las actividades pedagógicas (Ministerio de Educación, 2019).

Estudios como el de León, Sugimaru y Salas (2019), si bien no se enmarcan explícitamente en las Oportunidades de Aprendizaje, se vinculan a sus variables al analizar el conocimiento del contenido y las formas y estrategias adecuadas de presentarlo (*contenido pedagógico*). De esta manera, se afirma que “los docentes deberían poseer una comprensión de los conocimientos [...] del contenido cubierto por el currículo en un nivel mucho más profundo que los estudiantes” (p. 19). Así también, Miranda (2008) estudia los factores escolares y extraescolares que explican el rendimiento en evaluaciones estandarizadas. Cuando analiza los procesos de enseñanza, toma en cuenta la variable ODA cobertura curricular y aporta evidencia de su influencia en los resultados.

1.2.1. La cobertura curricular

Investigaciones como la de Stevens et al. (1998) posicionan a la variable cobertura curricular como la principal entre las Oportunidades de Aprendizaje: su reconocida clasificación de las cuatro variables (cobertura del contenido; exposición al contenido, es decir, el tiempo dedicado a las actividades; el énfasis en el contenido; y la calidad de la instrucción) se sitúa en torno al contenido curricular como centro. Por otro lado, Schmidt (2011) justifica a la cobertura

curricular como el primer factor de ODA porque, en primer lugar, proveer el acceso a contenidos es una razón fundamental del sistema educativo; y, en segundo lugar, este se encuentra más propenso a los cambios de política educativa, es decir, es más inmediato realizar cambios en el currículo y los materiales, que en las prácticas docentes. Refiere también que todos los factores de Oportunidades de Aprendizaje se movilizan en función del logro de la cobertura de contenido y no como fines en sí mismos.

La exclusión o inclusión de un contenido en un currículo nacional o regional puede llevar a la provisión de mayores o menores Oportunidades de Aprendizaje, más aún cuando el cumplimiento de ese currículo es obligatorio en un país (Schmidt y Cogan, 1996). La razón de ello es que la inclusión de un contenido en un currículo implica mayores posibilidades de que se cumpla como meta. Sin embargo, Schmidt y Cogan (1996) advierten que tanto la organización curricular y otras características de la escuela, además de la forma como el maestro presenta el currículo a los estudiantes impactan con mayor preponderancia en las ODA². Por ello, a partir de los datos SIMS, se planteó el estudio del currículo oficial o intencional, implementado y el aprendido con relación al sistema, el aula y el estudiante, respectivamente. Así se pueden realizar comparaciones entre la cobertura del currículo intencional y el implementado, por ejemplo (McDonell, 1995). Para comprender esta relación de correspondencias entre el currículo intencional, implementado y aprendido es útil el concepto de alienación curricular. De acuerdo con Roach et al. (2009), en un sistema basado en estándares, se procura la *alienación curricular* para la mejora educativa. Esta se entiende como la coherencia entre el currículo, la instrucción y la evaluación, es decir, la coincidencia entre el currículo prescrito, el implementado y el evaluado.

1.2.1.1. Medición de la cobertura curricular

La cobertura curricular, como la mayoría de las variables ODA, se ha medido a través de encuestas a los profesores y del estudio de sus registros (Schmidt y Cogan, 1996; Galindo, 2002). Así, por ejemplo, Zambrano (2004) parte

² De ello puede deducirse que, para medir Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular, se debe considerar los distintos niveles de concreción curricular, los cuales, de acuerdo con Revilla (2014) constituyen el nivel político, es decir, el Estado; el nivel institucional, en otras palabras, la escuela o institución que forma; y el nivel individual, en donde se sitúan los maestros.

de la encuesta autoaplicada de docentes durante la Evaluación Nacional 2001 para estudiar la cobertura del currículo intencional (su vigencia y correspondencia en el desarrollo) y el currículo implementado (el grado de profundidad, el conjunto de competencias del área de Matemáticas y cada una de ellas), no sin dejar de estudiar el currículo aprendido a través de los resultados de los estudiantes en una evaluación estandarizada.

El uso de encuestas en los estudios de ODA se realizaba en función de su rentabilidad, en vista de la dificultad de llevarla a cabo a gran escala con los mismos estudiantes (McDonnell, 1995; Cogan y Schmidt, 2015). Sin embargo, su aplicabilidad (y la de los registros de profesores) planteaba algunos desafíos como los siguientes: no se considera a los estudiantes y sus necesidades, se deben tomar en cuenta otras fuentes de instrucción y el autoinforme puede presentar problemas de fiabilidad (Elliot, 2015). Por ello, se hizo necesario estudiar distintas fuentes y corpus, como las observaciones de aula, las pruebas de intervalos, las tareas, los recursos didácticos y los textos escolares (Stevens, Wultz y Bailey, 1998; Banicky, 2000).

Porter (2002) plantea abordar la cobertura del contenido de forma multidimensional. Sostiene que el estudio del contenido se torna fundamental en un sistema educativo basado en estándares. Este se realiza conociendo la instrucción docente, los materiales educativos, y los estándares y el perfil de egreso. Por ello, señala que las encuestas, los índices de alienación curricular y el análisis de contenido (es decir los métodos y técnicas para abordar el contenido) tienen la intención de desarrollar un lenguaje común que permita describir el contenido en todas sus dimensiones. Con ese fin, este autor diseñó una taxonomía que permite medir la alienación entre estándares y evaluaciones, y que relaciona los contenidos con la demanda cognitiva (Kurz et al., 2014).

En el Perú, por ejemplo, Cueto et al. (2006) estudiaron las actividades de los cuadernos de Comunicación de un grupo de estudiantes, además de sus libros de textos, para analizar si los ejercicios se correspondían o no con las competencias y capacidades del currículo. García y Cáceres (2017) miden la cobertura curricular desde el estudio de las consignas de actividades de los cuadernos de los estudiantes asociándolas a las capacidades del currículo y cuantificando su correspondencia.

1.2.1.2. Necesidad de medir la cobertura curricular

En síntesis, la cobertura curricular y la demanda cognitiva (como se verá en los siguientes apartados) son variables de las Oportunidades de Aprendizaje que permiten definirlas, es decir, señalar si los y las estudiantes han tenido o no la oportunidad de aprender los diversos contenidos del currículo oficial o intencional y cómo es que han sido aprendidos. Su estudio puede involucrar también a otras variables, tal y como señala Schmidt (2011). Asimismo, un estudio completo de la cobertura y la demanda cognitiva implica analizar el currículo en sus dimensiones: el currículo implementado, el aprendido y el evaluado. Por ello, para medir la cobertura curricular se recurre a distintas fuentes, metodologías y técnicas. Una de estas fuentes la pueden constituir los textos escolares (Banicky, 2000; Porter, 2002) lo que ha sido materia de esta investigación para el área curricular de Comunicación, una de las áreas troncales del currículo nacional.

1.2.1.3. La cobertura curricular en Comunicación en el marco del Currículo Nacional (2016)

El Currículo Nacional de la Educación Básica peruano se plantea como “la base para la elaboración de los programas y herramientas curriculares de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial, así como para la diversificación a nivel regional y de institución educativa” (Ministerio de Educación, 2016a, p.8). Es un documento que contiene un perfil de egreso y plantea el desarrollo de competencias, capacidades, actitudes (enmarcados en los denominados “enfoques transversales”), es decir, los aprendizajes que el Estado y la sociedad garantizan y deben desarrollarse en las distintas instituciones y programas educativos, ya sean privados o estatales, rurales o urbanos. El planteamiento del currículo peruano se enmarca en el desarrollo de estándares discutido e implementado a lo largo los últimos años en América Latina (Ministerio de Educación, 2016a; Sineace, 2016; IPEBA, 2011). Estos estándares son el resultado de un acuerdo político y social acerca de lo que se espera que los estudiantes aprendan en un sistema educativo (SINEACE, 2016). Según Ferrer, Valverde y Esquivel (2006) los estándares reconocen el alto valor del currículo en el proceso de transformación de un sistema educativo. El Sistema Nacional de Educación y Acreditación para la Calidad Educativa (Sineace), señala que el planteamiento de estándares permitiría establecer un

marco de referencia que vincule el currículo prescrito y el currículo evaluado, de forma que existan expectativas similares en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Sineace, 2016). En ese sentido, en el marco de las Oportunidades de Aprendizaje, el Currículo Nacional peruano tiene como objetivo que los estudiantes de cualquier lengua, género, credo y condición social alcancen los mismos estándares previstos, es decir, haya una adecuada cobertura del currículo.

Al referirnos a la cobertura curricular como variable ODA, necesariamente involucramos a un currículo de un sistema educativo regional o nacional. En ese sentido, la cobertura curricular en el Perú debe obedecer al Currículo Nacional de 2016 y sus programas curriculares. Este documento, según la resolución con la que fue aprobado,

[...] contiene los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al concluir cada nivel y modalidad, mostrando su progresión a lo largo de toda la escolaridad. Es una herramienta flexible, que permite las adecuaciones que lo hacen pertinente y eficaz para responder a las características, necesidades e intereses de los estudiantes [...], (El Peruano, 3 de junio de 2016).

En el Currículo peruano, lo que se ha de enseñar y aprender se define como competencias (Chuquilin y Zagaceta, 2017). Las competencias (31 en total) son entendidas como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 21). Estas competencias se operacionalizan a partir de la identificación de “capacidades” y “desempeños”. Las capacidades se van a definir como los recursos que permiten que una persona actúe de manera competente, mientras que los desempeños se conceptúan como descripciones que especifican el nivel del desarrollo de las competencias y se caracterizan por ser observables. (Ministerio de Educación, 2016a, 2018). Se aclara que el desarrollo por separado de las capacidades no involucra necesariamente el desarrollo de una competencia, puesto que esta no se alcanza desde el logro aislado de capacidades sino de su uso conjunto y en situaciones específicas (Ministerio de Educación, 2018).

Por otro lado, en el Currículo Nacional peruano las competencias se van a distribuir en las áreas curriculares, sin que ello implique que no se pueda posibilitar el desarrollo de una competencia de un área en otra distinta (Ministerio de Educación, 2016a). De acuerdo con ello, en el área de Comunicación se plantean tres competencias: 1. Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna; 2. Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna; 3. Se comunica oralmente en su lengua materna (Ministerio de Educación, 2016b, p. 22). Por cada competencia se van a desarrollar capacidades y desempeños que pueden precisarse de acuerdo al contexto. De esta forma para la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* las capacidades se organizarían, de acuerdo al Programa curricular de Educación Primaria y Secundaria (Ministerio de Educación 2016b) de la siguiente forma:

Tabla 2.

Competencia de lectura y sus capacidades

Competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”		
Capacidad 1: Obtiene información del texto escrito	Capacidad 2: Infiere e interpreta información del texto	Capacidad 3: Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto

Elaboración propia basada en Ministerio de Educación (2016b).

Como se observa, la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* se desarrolla a partir de logro de tres capacidades. Esta competencia se entiende como “una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura” (Ministerio de Educación, 2016c, p. 159). Se asume así una visión de la lectura concebida como una práctica social, en donde el lector no solo dialoga con el texto, sino también con el contexto sociocultural en el que este se inscribe (Cassany, 2004), y es que los nuevos enfoques de lectura consideran fundamental la interacción entre lector, texto y contexto (Colomer, 1992). La primera de las capacidades de la competencia lectora se basa en la localización e identificación de información explícita en un texto. La segunda capacidad, se orienta a la construcción del sentido del texto hecha por el lector, de forma que, primero, establece una relación entre el contenido explícito e implícito del texto (es el lector quien completa los vacíos textuales); y luego, a partir de esta relación y los recursos textuales, el lector construye una interpretación del texto y su contexto. Por

último, la capacidad 3, *Reflexiona y evalúa la forma y contexto del texto*, supone un distanciamiento del lector con el texto que permita el diálogo del texto y su contexto con sus propios saberes previos; asimismo, el lector desarrolla una opinión del texto (aspectos de contenido, formales o estéticos), tomando en cuenta sus efectos en los lectores, como el contexto sociocultural (Ministerio de Educación, 2016).

En el Currículo Nacional, las capacidades de la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* son las mismas para todos los grados. Son los desempeños los que van a graduar los niveles en los que se desarrollan las capacidades. Estas descripciones que “ilustran actuaciones que los estudiantes demuestran cuando están en proceso de alcanzar el nivel esperado de la competencia o cuando han logrado este nivel” (Ministerio de Educación, 2016c, p. 38), se deben seleccionar en la planificación curricular y emplear también para la elaboración de instrumentos de evaluación (Ministerio de Educación, 2018). Por ello, por ejemplo, una adecuada cobertura curricular del área de Comunicación de la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* en segundo de secundaria, implica la consideración de los desempeños.

Tabla 3

Capacidades y desempeños de la competencia Lee diversos tipos de textos (...) en 2.º de secundaria

Obtiene información del texto escrito	Infiere e interpreta información del texto	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto
“Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con	“Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue los relevante y lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece	“Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta
		“Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las
		“Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de
		“Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores

información contrapuesta y vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).	conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).	del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y con sentido figurado”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).	características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).	la información considerand o los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos sociocultural es en que se desenvuelve ”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).	presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).
--	--	--	---	--	---

Fuente: Ministerio de Educación (2016b).

Como se observa en la tabla anterior, en el Programa Curricular de Educación Secundaria (2016b), los desempeños, en este caso de segundo grado, se inscriben en las capacidades de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”: los procesos como “identificar información relevante u complementaria...”, por ejemplo, están vinculados con la capacidad de obtener información del texto escrito. Asimismo, los desempeños vinculados al establecimiento de conclusiones, deducción de relaciones lógicas, inferencia de características y significados implícitos, la explicación de intenciones, puntos de vista y características formales se vinculan con la capacidad *infiere e interpreta información del texto*. De igual manera, podríamos concluir que los dos últimos desempeños describen procesos que están más relacionados con la capacidad *Reflexiona y evalúa la forma y el contenido y el contexto del texto*.

En conclusión, la cobertura curricular del Currículo Nacional (CN) debe comprender los estándares de aprendizaje previstos en el currículo prescrito. Estos estándares se traducen en el CN como competencias, las cuales se operacionalizan como capacidades y desempeños. Al ser los desempeños, los indicadores que permiten la observabilidad de los estándares en distintos niveles, son estos los que deben considerarse para el análisis de la cobertura curricular de un grado o ciclo.

1.2.2. La demanda cognitiva

La demanda cognitiva se define como el nivel de razonamiento necesario para que los estudiantes completen una actividad (Stein et al., 2019). Stein, Grover y Henniser (1996) mencionan que, desde un modelo de mediación, las enseñanzas no influyen directamente en los aprendizajes de los estudiantes, sino estas impactan primero en los procesos de pensamiento, los que paralelamente influyen en los aprendizajes. Desde este punto de vista, se torna importante analizar los procesos cognitivos de los estudiantes y cómo las actividades los movilizan. Por ello, siguiendo a Doyle (citado por Stein et al., 1996), un referente canónico de este tema, se considera a la tarea académica como el elemento causal de aprendizaje en la enseñanza, porque se vincula con el contenido y demanda una forma de procesar información. De ahí que Doyle concibiera al currículo como una colección de actividades académicas; por ello, el tipo de actividades que desarrollan los estudiantes configuran sus oportunidades para pensar y participar del contenido de la clase (Tekkumru-Kisa et al, 2017). Por otro lado, las tareas académicas implementadas no siempre son las mismas que fueron formuladas, en vista de que puede influir el contexto. Estas actividades, siguiendo a Stein y colaboradores (citados por Moreno, 2019) involucran procesos cognitivos sencillos y complejos. Con relación a ello, se presentan distintos niveles de demanda cognitiva.

Stein et al. (1996) proponen una clasificación de los niveles de demanda cognitiva de amplio uso en las Matemáticas, en las que clasificaban las actividades en términos de *memorización*, *algoritmos sin conexiones*, *algoritmos con conexiones* y *hacer matemáticas* (véase, por ejemplo: Benedicto y Gutiérrez, 2018; Cortadellas, 2016). La actividad más compleja (*hacer matemáticas*) implicaba el dominio de algoritmos, conceptos y procedimientos en función de un análisis y aplicación en una tarea. En ese sentido, se clasificó a las actividades de forma que podían ser de *baja demanda cognitiva* si implicaban procedimientos y un procesamiento de la información menos complejo, o de *alta demanda cognitiva* si involucraban un mayor razonamiento. La influencia de que se favorezca determinados procesos cognitivos en la provisión de Oportunidades de Aprendizaje es significativa, de forma tal que de acuerdo a un estudio de Elliott,

Kurz, Tindal y Yel en el 2015 (citados por Elliot y Bratlet, 2016) representan el 6% de la variación en los resultados de aprendizaje en las evaluaciones.

En su estudio de la demanda cognitiva en el área de ciencias, Stein et al. (2019) sostiene que un mayor desarrollo de actividades de alta demanda cognitiva significa mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes; mientras que las actividades de baja demanda contribuyen con el mal desempeño y la falta de comprensión.

El nivel de demanda cognitiva se suele medir mediante distintas taxonomías (Moreno, 2019). En ese plano, la clásica taxonomía de Bloom (1956) significó el establecimiento de un lenguaje común para los objetivos educacionales, mediante la simbolización y el consenso. Esta consideraba seis categorías: conocimiento, comprensión, análisis, síntesis y evaluación (Bloom et al., 1971). La revisión de la taxonomía de Bloom que hicieron Anderson y Krawtohl (2002) permitió dar cuenta de que su estructura era acumulativa y jerárquica, porque implicaba que el dominio de una habilidad mayor suponía el dominio de una de menor jerarquía. Esto se consideraba algo que debía corregirse en vista de que algunas actividades del nivel *conocer* pueden, en determinados contextos, resultar de mayor dificultad que otra de mayor demanda (Amer, 2006). Anderson y Krawtohl aportaron también a la taxonomía de Bloom un vector que incluía los contenidos o conocimientos, que se adhería al ya existente referido a procesos cognitivos. Por ello, se sostiene que la taxonomía revisada pasa a tener un carácter bidimensional, de gran utilidad para la clasificación de objetivos, actividades y evaluaciones (Rosales et al., 2020).

En el Perú, Cueto et al. (2006) comprenden a la demanda cognitiva como el “nivel implícito de trabajo intelectual requerido por cada uno de los ejercicios propuestos a los estudiantes” (p. 24). Su investigación realiza una síntesis de distintas propuestas, basadas principalmente en Smithson y Porter (2004), de donde obtienen cinco niveles de demanda cognitiva: a) la *evocación y conocimiento de información específica*; b. la *aplicación y demostración*; c) el *análisis e integración*, d) la *evaluación*; y, la más demandante, e) *producción y creación*.

García y Cáceres (2017) analizan la demanda cognitiva en Comunicación y Matemática en el ámbito rural de dos maneras. La primera clasifica las actividades como “pertinentes” y no “pertinentes” al grado de estudio. El segundo criterio de análisis se basa en las categorías propuestas por Anderson y Krawtohl (2001): conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Por otro lado, Dávila y Trujillo (2018) estudian la demanda cognitiva de los estudiantes de sexto grado de primaria en una prueba de Matemáticas. Utilizan el criterio de Stein (1996) para dividir las actividades en los criterios de baja y alta demanda cognitiva. Por su parte, Moreno (2019) analiza la demanda cognitiva en un curso universitario de Matemáticas. Para ello, emplea los niveles de demanda cognitiva de Stein, en vista de que, además de ser más pertinente al área de estudios, la medición resulta más ágil por el número menor de niveles.

1.2.2.1. La demanda cognitiva de la comprensión lectora en el marco de un currículo por competencias

En la evaluación de la comprensión lectora también se han desarrollado taxonomías propias disciplinares, como una lista de destrezas de lectura, en donde cada una de estas fases se denomina *dimensiones* (Solé, 2005). La más conocida y utilizada de estas taxonomías es la propuesta por Barret en 1967, la cual contempla una dimensión cognitiva y afectiva de la comprensión de textos (Condemarín, 2004). Las dimensiones desagregadas por Barret son las siguientes, en orden de menor a mayor demanda: comprensión literal, recuerdo, comprensión inferencial, lectura crítica y apreciación (Condemarín, 2004). Esta propuesta, que no está exenta de críticas, ha influido hasta ahora en el desarrollo de evaluaciones de comprensión lectora. Por ejemplo, en el marco de la competencia lectora de PISA 2018, se habla de procesos cognitivos, haciendo referencia al hecho de que las lecturas se realizan con un propósito, por lo que el lector desarrolla una serie de procesos cognitivos para alcanzar su objetivo: la competencia *leer con fluidez*. Estos procesos son *localizar información, comprender, y evaluar y reflexionar* (Ministerio de Educación, 2017).

Como se ha señalado en párrafos anteriores, Porter (2002) desarrolló una metodología que permite estudiar tanto la cobertura curricular como la demanda

cognitiva en el marco de las Oportunidades de Aprendizaje. Su propuesta consiste en una matriz que, verticalmente clasifica los tópicos de contenido y, de forma horizontal, incluye los niveles de demanda cognitiva involucrados. Esta matriz se codifica de acuerdo con el nivel de cobertura y el énfasis puesto en la demanda cognitiva. De esta forma, como es su propósito, se logra *describir* el contenido (Cobertura y demanda) en un solo lenguaje.

Tabla 4

Taxonomía del contenido de Porter

Topic	<u>Category of cognitive demand</u>				
	Memorize	Perform procedures	Comunicate understanding	Solve nonroutine problems	Conjeture/ generalize/ prove
Múltiple-step equations					
Inequalities					
Linear equations					
Lines/slope and intercept					
Operations on polynomials					
Quadratic equations					

Tomado de Porter (2002, p.4)

En la propuesta de Porter, el estudio de la demanda cognitiva no está separado de la cobertura curricular. En la misma matriz se interrelacionan la cobertura curricular (los contenidos del área de Matemática en vertical) y la demanda cognitiva (habilidades distribuidas de forma horizontal). En ese sentido, la demanda cognitiva no debe operar solo como un factor de Oportunidad de Aprendizaje que se suma a los demás, y ello porque las variables ODA tienen como fin que los estudiantes logren aprender el contenido (Schmidt y Cogan, 2011), que en el contexto del Currículo Nacional (2016a) se traduce en el aprendizaje de las competencias.

En el marco del CN, los contenidos son sustituidos por las competencias, que movilizan capacidades, actitudes y valores, de esa forma los estudiantes logran los estándares previstos. De acuerdo con Ferrer (2008), existen dos clases de estándares: los estándares de contenido, que se refieren a los contenidos (conceptuales, procedimentales) que el currículo va a priorizar; y, por otro lado, los estándares de desempeño o indicadores de logro, definidos como “instancias o hitos en el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo” (Ferrer, 2008, p. 18). Siguiendo a Ferrer, los estándares de desempeño tienen tres funciones: primero, determinar los niveles de desempeño, es decir, establecen una gradualidad, referidos al progreso del estudiante; segundo, explicitan la naturaleza de la evidencia de aprendizaje, es decir, prevén la observabilidad del estándar, la evidencia. Tercero, desagregar y explicitar los contenidos del estándar para orientar a maestros y estudiantes. Por todo lo anterior, se puede deducir que los estándares de desempeño del Currículo Nacional se corresponden con los *desempeños*, previstos para describir lo hecho por los estudiantes “respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje)” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 7). De ahí que, de acuerdo al CN, los desempeños son fundamentales para la elaboración de instrumentos de evaluación educativa y son observables (Ministerio de Educación, 2017). Por ello, en el caso del área de Comunicación en la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna*, los desempeños del Currículo pueden funcionar como indicadores para medir la demanda cognitiva como Oportunidad de Aprendizaje.

La siguiente figura sintetiza algunas propuestas taxonómicas que se han mencionado en los anteriores párrafos:

Tabla 5

Propuestas taxonómicas para la medición de la demanda cognitiva.

TAXONOMÍAS GENÉRICAS		TAXONOMÍAS DISCIPLINARES		
Taxonomía de Bloom	Revisión de Anderson y Krawtohl	Taxonomía de la comprensión lectora de Barret	Propuesta de Pisa 2018 (competencia <i>Leer con fluidez</i>)	Desempeños del currículo (Competencia: <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i>).
Denominación: Habilidades	Denominación:	Denominación: Dimensiones	Denominación: ción:	Denominación: Desempeños

	Habilidades (más conocimientos)		Procesos	
Conocimiento	Recordar	Comprensión literal	Localizar información	“Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101)
Comprensión	Comprender	Reorganización	Comprender	“Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante y lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101)
Aplicación	Aplicar	Comprensión inferencial		“Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y con sentido figurado”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101)
Análisis	Analizar	Lectura crítica		“Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las

			características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101)
Síntesis	Evaluar		“Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101)
		Evaluar y reflexionar	
Evaluación	Crear	Apreciación	“Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101)

Elaboración propia basada en Bloom (1956), Anderson y Krawtohl (2002), Ministerio de Educación (2016, 2017), Solé (2005).

Como se puede observar, los desempeños del Currículo Nacional tienen un nivel de gradación en los procesos cognitivos de características similares a otras propuestas taxonómicas. Por ello, también puede considerarse para medir la demanda cognitiva, en vista de que el mismo CN lo sugiere para la elaboración de instrumentos evaluativos. En términos de Stein et. al (1996), puede considerarse que el primer desempeño “Identifica información...” resulta una actividad de *baja demanda cognitiva*, mientras que los desempeños segundo,

tercero, cuarto, quinto y sexto involucran procesos cognitivos que catalogaríamos como de *alta demanda cognitiva*.

Por otro lado, en la comprensión lectora, el nivel de complejidad no debe estar solo vinculado a la dificultad de las tareas o actividades académicas, sino también a los textos (Ministerio de Educación, 2017). Estos factores que pueden afectar la competencia lectora, involucran mayor nivel de dificultad de acuerdo a cómo se planteen. Esto son “el formato del texto, la complejidad del lenguaje usado, el número de textos que un lector encuentra, entre otros” (Ministerio de Educación, 2017, p. 21), además del tiempo de lectura y el número de actividades destinadas.

En resumen, la demanda cognitiva se refiere a los procesos cognitivos del estudiante al realizar una tarea o actividad. Esta presenta distintos niveles que, en términos de Stein (1996), pueden ser de baja o alta demanda cognitiva. Para su medición se suelen emplear taxonomías, entre las que podemos mencionar la desarrollada la propuesta de Bloom (1956), la revisión que realizan Anderson y Krawtohl (2001), la propuesta de Porter (2002) para el estudio conjunto del contenido y la demanda cognitiva, además de otras taxonomías de carácter disciplinario enfocados en la comprensión lectora, como la taxonomía de Barret o la que se desglosa de los procesos que evalúa Pisa 2018. Asimismo, puede considerarse también una forma de taxonomía de la comprensión lectora los desempeños propuestos en el Currículo Nacional. Por último, para medir la demanda cognitiva, debe considerarse también la complejidad de los textos en cuanto a su número, formato, lenguaje, entre otros factores.

1.3. Los textos escolares y su mediación curricular

1.3.1. Aproximación al concepto de *texto escolar*

Los textos escolares, también llamados *libros de texto* (Soaje de Elías, 2018, Vargas, Pérez y Savaria, 2001; Téllez y Martínez, 2012; Unicef, 2008, Fernández y Caballero, 2017; Gimeno, 2011), *manuales* (Fernández et al., 2017) o *libros de grado* (Ministerio de educación 2014) son los materiales curriculares más utilizados entre los profesores para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Moreira, 1999; Vargas de Avella et al., 2003; Unicef, 2008; Parcerisa, 2007). Además, de que la evidencia advierte de su importancia para la efectividad

escolar sobre todo en países en vías de desarrollo (Schuh et al, 2012). Usualmente se producen fuera de la misma escuela, desarrollan contenidos correspondientes a determinado nivel escolar y están alineados a las políticas educativas y al currículo de un país (Unicef, 2008).

Moreira (1999) sostiene que los materiales curriculares se pueden clasificar en aquellos que están dirigidos al profesor y tienen un fin divulgativo del currículo, como las guías didácticas, las unidades modelo, revistas pedagógicas, etc.; mientras que los materiales dirigidos al estudiante, como los textos escolares, fichas u otros recursos digitales, buscan que el estudiante desarrolle aprendizajes y realice actividades. Vargas de Avella (2001), menciona que, entre el grupo de materiales, los textos escolares forman sistemas paratextuales que articulan a los otros materiales curriculares. Lo que caracteriza a los textos escolares es que presentan una secuencia de enseñanza (Fernández et al, 2017). Sin embargo, ante los nuevos productos editoriales vinculados los libros de texto (Parcerisa, 2007), puede resultar complicado distinguir al texto escolar por sí mismo. El Observatorio Nacional de Textos Escolares (Obnate) señala que el texto escolar es un libro con secuencias didácticas para el logro de aprendizajes y que se encuentran alineadas al currículo. En su contenido no hay actividades que deban realizarse en el mismo documento. A esta característica se le denomina *vocación de permanencia*, en vista de que el texto escolar que será evaluado por la Obnate debe garantizar su reutilización (Ministerio de Educación, 2014). Pese a ello, la definición del texto escolar o libro de texto se ha ampliado (Parcerisa, 2007), ya que estos materiales suelen acompañarse de libros de actividades fungibles (es decir, destinadas a ser desarrolladas en el mismo texto) y libros de lectura, por ejemplo. Olivera (2016) propone concebir al texto escolar como un sistema de instrumentos integrados: los *libros del estudiante*, los *libros del profesor* y la *guía didáctica del docente*. En ese sentido, podemos deducir, que los libros de actividades de los estudiantes, por ejemplo, forman parte de la primera categoría de ese sistema.

Con todo ello, existen principios claros que todo libro de texto debería cumplir: debe promover actividades significativas, estar abierto a la iniciativa del profesor, deben ser contextualizados y vincularse a otras áreas (Parcerisa, 2007). El profesor puede darle múltiples usos: material de consulta, como apoyo

metodológico, o elemento motivador (Stevenson, 2004). Se han desarrollado parámetros para analizar la calidad de los libros de texto (véase Ministerio de Educación, 2014; Stevenson, 2004, por ejemplo). Este énfasis no es gratuito: distintos estudios sostienen que los textos escolares son eficaces para promover la calidad educativa, sobre todo en países en vías de desarrollo (Martín y Jobonero, 2016; Vargas Pérez y Saravia, 2001) y a pesar de ello se cuestiona también su calidad y distribución (Schuh et al, 2012). Por otro lado, los textos escolares implican gastos importantes en los presupuestos del Estado, por lo que es necesario revisar si su finalidad se cumple (Martínez y Rodríguez, 2010; Soaje de Elías, 2016).

Se han cuestionado distintos aspectos vinculados a los libros de texto. Así, por ejemplo, se critica que no se suele imprimir ediciones de prueba para evaluar su rendimiento en el aula, el contenido presenta en numerosos casos estereotipos de género y raza, y no suele haber innovaciones en los materiales educativos ni en las prácticas que sustentan su uso, pese a cambios curriculares (Martínez y Rodríguez, 2010, 2016). Asimismo, se cuestiona que los maestros establecen una dependencia o subordinación con los textos escolares, porque a raíz de ello es el libro de texto el que termina programando las clases (Vargas et al., 2001, Martínez y Rodríguez, 2010). Con respecto a esto último, Vargas et al. (2001) sostiene que “estos materiales en general son manuales y guías que contienen la información normativa de los ministerios de educación, entidades que los producen y divulgan con la intención de orientar, pero son percibidos por los educadores como las directrices oficiales” (p. 71). Pese a lo anterior, estas restricciones están más relacionadas con las limitaciones pedagógicas del mismo maestro que con el libro de texto (Stevenson, 2003; Vargas et al., 2001). Otro cuestionamiento en torno al uso del libro de texto lo señala Ames (2001), quien menciona que, pese a que los textos escolares están hechos para ser desarrollados en clase, los profesores delegan a los estudiantes el llenado del libro como tarea, lo que implica “derivar la responsabilidad en el niño y su familia” (p. 47); así también, muchos de estos textos no se adaptan a contextos específicos como la educación rural.

Con todo, el libro de texto no ha desarrollado aún toda su potencialidad, principalmente porque los profesores hacen un uso tradicional de los mismos

(Haas et al., 2016; Vargas et al., 2001), sobre todo cuando el texto reemplaza su propia programación (Cardemil y Maureira, 2009). Esto se explica en el hecho de que como recurso permite operativizar un programa curricular, con contenidos ya seleccionados, además de actividades vinculadas y evaluaciones.

1.3.2. Los textos escolares como mediadores del currículo

En términos de Gimeno Sacristán (1998), entre el currículo formal y el implementado, se encuentra *el currículo mostrado a los profesores*. En el análisis de la teoría y práctica del currículo realizada por Gimeno en *El currículum: una reflexión desde la práctica* (1988), se plantea que el currículo concebido como *conurrencia de prácticas* comprende un *currículum prescrito* (el currículo oficial, formal, que pauta, homogeniza y referencia la calidad de la enseñanza), un *currículo mostrado a los profesores* (que media entre las pautas oficiales y los docentes y estudiantes), y un *currículo moldeado por los profesores* (donde los maestros implementan y “moldean” el currículo). (Gimeno, 2011; Román y López, 1998). Por otro lado, del currículo llevado a la práctica (lo que Gimeno denomina *arquitectura de la práctica*, el “proceso en la acción” [p. 240]), surge el *currículo realizado*, donde las tareas constituyen el contenido de la práctica (Ramón y López, 1998).

Los materiales curriculares se encuentran, de acuerdo con lo anterior, en el currículo mostrado a los profesores. La razón de ello es que el currículo prescrito o formal es “demasiado abstracto” (Perrenoud, 2011, p. 92), por lo que es interpretado por los que Gimeno llama “agentes mediadores”, es decir los materiales de enseñanza. Así, los materiales curriculares constituyen una reinterpretación del currículo que se traducen en contenidos y métodos que puede utilizar un maestro. De acuerdo con Parserisa (2010), los materiales curriculares son aquellos que ayudan al profesor en sus labores de planificación, ejecución y evaluación curricular. De ahí que se pueda afirmar que su importancia radica en su rol mediador y divulgador, además de un apoyo en la implementación curricular. Sin embargo, a su vez, logran condicionar lo que aprende el estudiante y enseña el docente, de forma que los materiales didácticos también se constituyen como agentes mediadores y controladores del currículo (Gimeno, 2011; Moreira, 1998).

Otro aspecto importante de los materiales curriculares como parte del *currículo mostrado a los profesores* es que, al divulgar contenidos pedagógicos, también están diseñando la práctica del propio profesor (Román y López, 1998). Podría sostenerse, en ese sentido, que los materiales limitan la labor docente, un aspecto que suele criticarse (Fernández et al., 2017); sin embargo, Gimeno sostiene que más que elementos que delimitan la iniciativa del docente, estos deben verse como una oportunidad de innovación de la práctica (Gimeno, 2011), ya que constituyen una vía “eficaz para elevar la calidad de la enseñanza” (p. 193). Cabe agregar que con los *medios* a los que se refiere Gimeno en el currículo mostrado a los profesores hace alusión a un instrumento cualquiera que pueda ser utilizado como recurso para el aprendizaje; de estos, el principal material curricular es el libro de texto.

Distintos autores dan cuenta del papel mediador de los textos escolares entre el currículo y el maestro (Martínez y Rodríguez, 2010, 2016; Haas et al., 2016; Vargas et al., 2001; Vargas de Avella et al., 2003; Moreira, 1999). Vargas de Avella et al. (2003) menciona que son los textos los que intermedian entre el discurso teórico y la práctica pedagógica y que, “ayudan a romper el divorcio teoría-práctica, formación-experiencia” (p. 146). Es este papel mediador el que lo convierte en un instrumento potencial para lograr la calidad de los aprendizajes, pero también lo convierte en objeto de constante evaluación.

1.3.3. Los textos escolares en la perspectiva de las Oportunidades de Aprendizaje

Como se ha visto, cuando se trata de las relaciones de las Oportunidades de Aprendizaje con el currículo, se menciona que para estudiar las ODA de forma integral (Stevens, 1996) se debe considerar al sistema (currículo intencional), al profesor y sus actividades (currículo implementado) y al estudiante y sus aprendizajes (currículo aprendido). En ese sentido, los textos escolares forman parte de los documentos que conforman el currículo intencional. Por ello, en una de las investigaciones fundacionales de Oportunidades de Aprendizaje (TIMSS), además del estudio del currículo de distintos países, se analizaron los textos escolares correspondientes a estos como parte del mismo *currículo intencional* (National, R. C., 1996). Porter (2002) considera fundamental el estudio de los libros de texto dentro de los instrumentos de apoyo que permiten al profesor

desarrollar el currículo. En ese sentido, los textos escolares constituyen una parte del currículo intencional, porque traducen el contenido curricular, es decir, median el currículo y el lenguaje pedagógico de este hacia profesores y estudiantes. En ese sentido, forman parte del sistema que ayuda a organizar la clase del maestro (Schimdt y Cogan, 1996; Roach et al., 2009). Conocer el contenido de los libros de texto permite tener una visualización complementaria del plan de estudios llevado a cabo, siempre considerando que son las decisiones y organización del profesor lo que se debe priorizar en el análisis de la cobertura. (National, R. C., 1996). Basándose en Stein et al (1996) Tekkumru-Kisa et al (2019) reconoce las fases de las actividades curriculares que desarrolla el estudiante y que parten desde los materiales didácticos como los libros de texto. De esta manera se reconoce la influencia de los materiales didácticos en el aprendizaje de los estudiantes como se muestra en la siguiente figura:

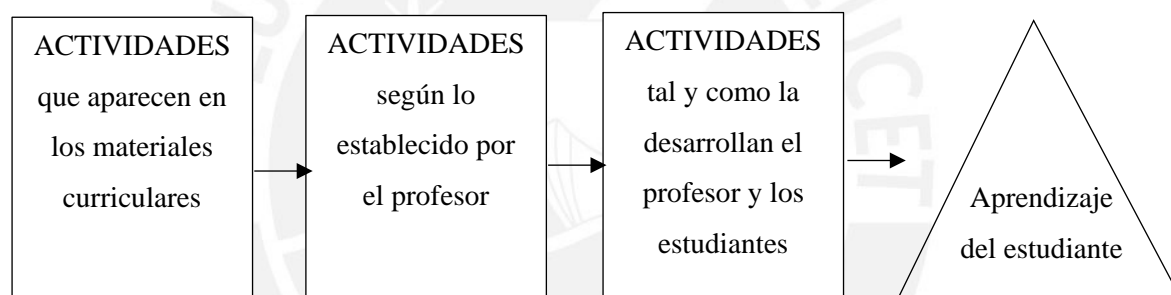


Figura 1. Marco de actividades basado en Tekkumru-Kisa et al (2019)

McDonell (1995) advirtió que desde que se estudiaron los libros de texto junto a otros recursos para medir las Oportunidades de Aprendizaje, se desestimó el uso único de la encuesta. Se advierte también que, en un sistema de estándares, la elección de un libro de texto puede afectar la cobertura del currículo y con ello las Oportunidades de Aprendizaje (Schmidt et al., 2011). En el Perú, los estudios de Cueto et al. (2002, 2006) involucraron también a materiales educativos (cuadernos de trabajo) como objetos de estudio. Estos autores, señalan que el punto de vista desde el que se trata a los libros de texto en ODA debe ser la calidad.

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que los libros de texto impactan también en la calidad de la enseñanza, en vista de que traducen el lenguaje pedagógico del currículo y proveen de actividades y evaluaciones. De

ahí que distintas investigaciones orientadas al estudio de ODA consideraran a los libros de texto como un elemento del currículo y, por lo tanto, fundamental para el estudio de la cobertura curricular y la demanda cognitiva (National R. C., 1996; Porter, 2002). Pese a ello, Elliot y Bartlett (2016) advierten que todavía no se ha demostrado que los textos escolares impacten significativamente en las Oportunidades de Aprendizaje.



CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL

LOS TEXTOS ESCOLARES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO PRIVADO Y ESTATAL

En la primera parte de este capítulo se describe el sistema educativo peruano estatal y privado, estableciendo una comparación y clasificación de sus servicios. Asimismo, se explica el uso y valoración que suele atribuirse a los textos escolares en ambos sistemas, de acuerdo con la bibliografía revisada. En la segunda parte, se describe el mercado de textos escolares peruanos, su regulación y participación en el rubro editorial.

2.1. La educación estatal y privada: una comparación

En 1996, a partir del Decreto Legislativo N.º 882 se promovió la expansión rápida de las escuelas privadas en el Perú. Esta expansión se hizo más notoria en Lima Metropolitana y la periferia. El crecimiento acelerado evidenciado por el alto número de estudiantes matriculados se puede explicar de distintos modos. Por un lado, por ejemplo, se sugiere un *habitus* de parte de las nuevas familias emergentes asociadas con el crecimiento económico de los últimos años, quienes ven a la educación privada como parte de un proceso de elección natural en busca de una mejor calidad de vida (Sanz, 2015). Sin embargo, se ha evidenciado que las escuelas privadas han logrado cubrir la demanda en los sectores de la periferia de Lima (Balarin, 2018). Así, Balarín y Ñopo et al. (2018) muestran que el 96% de las escuelas públicas establecidas en San Juan de Lurigancho datan de antes de 1996. En ese sentido, el crecimiento del sector privado ampliaba la cobertura

exigida. Pese a ello, el crecimiento del sector privado en la educación ha venido ampliándose de manera intensa y sin alguna regularización pertinente (Balarín, 2018).

Marcos y Vásquez (2018) basándose en Balarín (2018) y Balarín y Ñopo (2018) clasifican a las escuelas privadas de acuerdo al nivel de ingresos a los que van dirigidos, según el costo de la pensión, un sistema de clasificación presente en autores como Del Cueto y Ball, Bowe y Gertwitz (2014 y 1995, en Román y Ramírez, 2018). En ese sentido, existen escuelas privadas de alto costo, de mediano costo, de bajo costo y de muy bajo costo. Estas últimas se corresponden con la mayoría de escuelas que se han fundado luego de 1996 y se encuentran en gran parte de la periferia de Lima Metropolitana y en sectores marginales y emergentes del país. Como resultado, se presenta un sector caracterizado por su heterogeneidad.

La evidencia de las pruebas estandarizadas ECE nos indican que las escuelas privadas de bajo coste tienen resultados menos favorecedores en lectura y matemáticas que sus pares estatales (Marcos y Vásquez, 2018; Balarín y Ñopo, 2018). La situación es distinta con las escuelas privadas de alto costo que evidencian mejores resultados que los colegios del Estado. Por otro lado, Balarín y Ñopo (2018) y Balarín (2018) advierten que, la mayoría de escuelas privadas, que son las de bajo coste, presentan las siguientes características: existe alta rotación en el número de profesores, muchas de ellas funcionan de manera ilegal, no existe una capacitación continua, es decir, no hay un adecuado control de la calidad educativa. Román y Ramírez (2018) advierten que más allá de la calidad de estas instituciones, se percibe en el imaginario de las familias que el Estado y sus escuelas constituyen la peor opción. En ese sentido, más allá de las garantías que puedan ofrecer las escuelas de bajo coste, los padres continúan matriculando a sus hijas e hijos, con el propósito de la movilidad social. De esta forma, la educación se percibe como un servicio y no como un derecho (Román y Ramírez, 2018).

2.2. Textos escolares en la educación pública y privada

En 2010, Tafur y De la Vega, realizaron un estudio en torno a los recursos educativos con los que contaban las escuelas estatales. Se había señalado

previamente que los materiales didácticos contribuyen con la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados señalaron que la situación en la que se encontraban era precaria en cuanto a colecciones de materiales, personal y el servicio que brindaban (Tafur y De la Vega, 2010). Con respecto a los textos escolares, los maestros señalaban su descontento con los mismos debido a la información cada vez más “comprimida” de conocimientos en menos espacio, lo que para ellos dificultaba su utilización (Guadalupe et al, 2017). Esta precariedad de los materiales educativos es advertida también por Eguren y De Belaúnde (2013), quienes recuerdan el rol fundamental de los textos escolares en situaciones de vulnerabilidad. Sin embargo, una situación problemática es la poca capacitación que se brinda a los maestros en torno a los nuevos materiales con que se los dota (Tafur y De la Vega, 2010; Eguren y De Belaúnde, 2013).

Los textos escolares son repartidos en la educación estatal, aproximadamente cada tres años (Tafur y De la Vega, 2010). Estos son elaborados, en la educación primaria, principalmente por el mismo Ministerio de Educación (y en ocasiones, por licitación), debido a que las editoriales privadas no pudieron adaptarse a las nuevas exigencias (Eguren y De Belaúnde, 2013); sin embargo, en secundaria, estos textos son licitados el Ministerio de Educación (Balarín y Ñopo, 2018). Pese a ello, en los últimos años, los textos escolares como *Comprensión lectora 2* (2018) y sus equivalentes en otros grados son elaborados por la misma entidad estatal. La presencia de un Estado editor se ve reforzada con el sistema de banco de libro, que permite el reuso de los textos en las escuelas (Eguren y De Belaúnde, 2013).

En el sector privado, las editoriales privadas tienen una participación mayor. Por un lado, estas son reguladas por el Observatorio Nacional de Textos Escolares (Ministerio de Educación, 2020b). Esta entidad propone una guía para la evaluación de los textos escolares que deben usar las escuelas, en donde los padres deben tener una participación determinante al elegir el material con el que trabajarán los estudiantes. El Observatorio Nacional de Textos Escolares se creó en el 2012 a partir de la promulgación de la *Ley N.º 29694, modificada por Ley N.º 29839, ley que protege a los consumidores de las prácticas abusivas en la selección o adquisición de textos escolares* (Ministerio de Educación, 2012). A partir de esta ley, se estableció que en el Perú sería el Ministerio de Educación la

entidad responsable de plantear los criterios pedagógicos y los indicadores de calidad para las editoriales privadas. Con ese fin, en el área de Comunicación en el nivel secundaria, se plantea, por ejemplo, que como mínimo los textos escolares deben abarcar un 70% del Currículo Nacional (alineamiento curricular). Sin embargo, se entiende que la selección final de los textos escolares que se emplearán en una institución educativa es llevada a cabo por esta misma (Ministerio de Educación, 2020b). Todos los materiales escolares están así obligados a registrarse en la Obnate, para su libre acceso.

Balarín (2018) y Balarín y Ñopo (2018) advierten que las editoriales privadas además de ofrecer sus textos escolares a las escuelas ofrecen un servicio de capacitación en una especie de convenio. Las escuelas privadas de bajo coste, ante la ausencia de una formación continua, optan por este servicio que no termina supliendo la necesaria formación pedagógica ni las redes de aprendizaje de la escuela. Es más, los testimonios de los profesores de estos colegios señalan que utilizan los textos escolares como fuente para elaborar sus planes de clase y algunos solo se limitan a desarrollar el material didáctico propuesto en el texto (Balarín y Ñopo, 2018). En algunas escuelas de bajo coste, los textos escolares son, de forma declarativa, elaborados por las propias instituciones educativas, sobre todo en las escuelas en las que aún prevalece un sistema academicista de enseñanza y aprendizaje (Balarín y Ñopo, 2018).

Con respecto a la calidad de los textos escolares, estudios como el de Sanabria (2019) y Velásquez (2018) dan cuenta del incremento de la calidad de estos en el ámbito privado y público respectivamente, aunque todavía con algunos inconvenientes en el desarrollo del pensamiento crítico en las preguntas de reflexión, de acuerdo con Zárate (2015), quien abarca un corpus considerable de textos de distintos grados en su análisis. Por un lado, Sanabria evidencia que los textos escolares que analiza, provenientes de una editorial privada, incentivan la reflexión a partir de las preguntas críticas. Por otro lado, Velásquez, estudia la percepción de los maestros que es positiva con respecto a las estrategias y el contenido dispuesto por los materiales educativos en colegios públicos.

Se puede concluir que los textos escolares tienen un rol importante en las escuelas estatales y en las escuelas privadas, sobre todo en aquellas en donde prevalece un estado de precariedad en la calidad de la enseñanza-aprendizaje

(Eguren y De Belaúnde, 2013; Balarín y Ñopo, 2018), donde el libro de texto además viene acompañado de un servicio de capacitación y acompañamiento. Se ha hecho un esfuerzo por dotar continuamente a los maestros y estudiantes de estos materiales; sin embargo, siguen persistiendo dificultades en su uso, principalmente, debido a la insuficiente capacitación.



CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En este tercer capítulo se describe el diseño metodológico de la tesis, el planteamiento y problema de origen, los objetivos, las categorías, el enfoque y método de investigación, las fuentes de análisis, así como el procesamiento y análisis de la información.

3.1. PLANTEAMIENTO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El interés por el tema surgió porque se vio la necesidad de evaluar los textos escolares desde una perspectiva que permita comprender cómo estos materiales contribuyen con la equidad educativa. Informes como los de Edugestores (2018) señalan que todavía existen sesgos entre el contenido de los textos escolares de las editoriales privadas y los que pertenecen al ámbito público. En ese sentido, dimos con las Oportunidades de Aprendizaje (ODA) como el marco desde el que se podría analizar el problema en cuestión partiendo de dos categorías: la cobertura curricular y la demanda cognitiva. Esto nos permitiría responder la pregunta de investigación que se formulara: ¿Los textos escolares del área de Comunicación de segundo de secundaria en los últimos años en el ámbito público y privado contribuyen con las Oportunidades de Aprendizaje, en cuanto a cobertura curricular y demanda cognitiva?

Algunas de las investigaciones desde las que partimos son las de Cueto et. al. (2003, 2006), quienes estudiaron las ODA a partir del análisis de las actividades en los cuadernos de los estudiantes además de los textos escolares. La evidencia señaló que los textos escolares en ocasiones no estaban vinculados

al currículo y no presentaban actividades de alta demanda cognitiva suficientes. Estudios más recientes como el del Ministerio de Educación (2017) señalaban que las consignas propuestas en las actividades en los cuadernos de los de estudiantes de primaria de escuela pública no eran pertinentes a su grado, sino a otros menores. Asimismo, el Ministerio de Educación (2019) en el proceso de la Evaluación Censal de Estudiantes 2016, analizó las ODA en estudiantes de segundo de secundaria. Se reveló que los profesores priorizaban la competencia de lectura en detrimento de la competencia de escritura y oralidad, además de preferir el abordaje de textos continuos y narrativos literarios, contrariamente a la variedad textual propuesta por el Currículo Nacional (2016). Por otro lado, Sanabria (2019) al estudiar un corpus de textos escolares de una editorial privada demuestra que estos contenían un número significativo de actividades crítico-valorativas, lo que actualiza la evidencia de Zárate (2010) quien encontró solo un 19% de actividades correspondientes a este nivel de análisis. Por todo ello, se vio la necesidad de estudiar las consignas y actividades de textos escolares del ámbito público y privado, para presentar evidencia de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular y demanda cognitiva que estos materiales posibilitaban al docente. En un contexto en el que el texto escolar sigue siendo importante en la organización del trabajo de algunos profesores (Balarín et al, 2018), se decidió elegir estos documentos didácticos como objetos de estudio, conscientes de que un estudio más pertinente de las Oportunidades de Aprendizaje debe hacerse desde el diálogo de distintas fuentes de análisis (Porter, 2002).

3.1.1. Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Describir y comparar las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular y demanda cognitiva de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado.

Objetivos específicos

- Describir las semejanzas y diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos

en su lengua materna” en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado.

- Describir semejanzas y diferencias de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto demanda cognitiva de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado.

3.1.2. Categorías y subcategorías de la investigación

En nuestra investigación tratamos dos categorías de análisis vinculadas a las Oportunidades de Aprendizaje. Estas categorías se corresponden con dos de las variables de ODA: la cobertura curricular y la demanda cognitiva. Se decidió emplearlas, puesto que las consideramos con mayor pertinencia, dentro de las limitaciones de la investigación documental, toda vez que un estudio sobre ODA involucra un trabajo más amplio desde distintas fuentes (Cueto et al, 2003; Cervini, 2011). La primera de las categorías es la cobertura curricular de las actividades de comprensión lectora. Esta se subdivide en dos subcategorías: una de ellas, las “actividades dentro de la estructura curricular” que están relacionadas con los cinco desempeños de las tres capacidades de la competencia lectora en segundo grado de secundaria propuestas por el C. N. (2016). La otra subcategoría es *variedad textual* y también se plantea a partir del Currículo Nacional para segundo de secundaria.

Por otro lado, la categoría demanda cognitiva también implica dos subcategorías: nivel de demanda cognitiva (que pueden ser bajo y alto) y complejidad de procesos cognitivos exigidos por las actividades. Se considerarán actividades con bajo nivel de demanda aquellas que impliquen localización de información; esto es, aquellas vinculadas al primer desempeño del Currículo Nacional. Las de mayor demanda cognitiva, serán aquellas actividades que involucren un mayor esfuerzo intelectual, expresado en la lectura e interpretación, así como en la reflexión y evaluación de la información leída, es decir, los referidos al segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto desempeño de la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* del área de Comunicación de segundo de Secundaria (Ministerio de Educación, 2018). El nivel de demanda se adecuará a la gradación de la complejidad observable en los desempeños de

la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* en el área de Comunicación.

Ambas categorías y subcategorías las sintetizamos en la tabla 6 a continuación.

Tabla 6

Categoría de análisis y subcategorías

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Describir las semejanzas y diferencias de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado.	Cobertura curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades dentro de la estructura curricular <ol style="list-style-type: none"> a. “Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101). b. “Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante y lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101). c. “Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y con sentido figurado”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101). d. “Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las

características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).

- e. “Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).
- f. “Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).

2. Variedad de textos adecuada a la propuesta del Currículo

<p>-Describir semejanzas y diferencias de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto demanda cognitiva de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en textos escolares de Comunicación</p>	<p>Demanda cognitiva</p>	<p>1. Actividades de baja demanda cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Actividades que involucren acceder y recuperar información (desempeño 1 de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> del área de Comunicación de segundo de Secundaria) <p>2. Actividades de alta demanda cognitiva (desempeños 2, 3, 4, 5 y 6 de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> del área de Comunicación de segundo de Secundaria</p> <ul style="list-style-type: none"> b. Actividades de integración e interpretación de información c. Actividades de reflexión y evaluación de la información
---	--------------------------	---

del ámbito
público y privado.

Elaboración propia

3.2. Enfoque metodológico y método de la investigación

El método que se emplea en esta tesis es la investigación documental, dado que nuestro objeto de estudio son documentos que no sufrirán ningún tipo de alteración y que permitirán caracterizarlo (Revilla, 2020). Al respecto, Gómez (2011) señala que la investigación documental puede asumir un enfoque cualitativo o cuantitativo dependiendo de la forma de cómo los datos van a ser tratados. La investigación cualitativa puede realizarse a partir del estudio de documentos como una de sus fuentes (Creswell, 2014). En ese sentido, esta investigación aborda los datos con un carácter interpretativo y comprensivo. Por ello, el enfoque es cualitativo en tanto se busca interpretar procesos o significados, además de inducir hipótesis a partir de datos revisados sin la necesidad de preestablecerlos (Silverman, 2014). Asimismo, Fick (2009) señala que en la investigación cualitativa el texto resulta de la recogida de datos y es el instrumento mismo de la investigación. Para este autor, la investigación se realiza desde la interpretación de textos reflexiva. Partiendo de una lectura de los datos empíricos de los documentos fundamentada en el corpus teórico, se analiza qué nos dicen los hallazgos sobre el propio marco, sin una intención necesariamente generalizante (Gómez, 2011).

3.3. Fuentes de análisis

De acuerdo con Rapley (2014), partimos de la construcción de un archivo que nos permita responder a las preguntas de investigación. Este archivo son las fuentes documentales a las que accedemos y registramos. Los documentos a los que accedimos y elegimos pertenecen al ámbito público y privado. Por un lado, se seleccionó un texto escolar del área de Comunicación de segundo de secundaria del tipo “cuaderno de trabajo” (actividades que se desarrollan en el mismo texto) proveniente de una editorial privada. La razón de esta elección es que dicha editorial tiene una participación muy alta en el mercado editorial según la Cámara Peruana del Libro (2018), por lo que se entiende que su uso es más extensivo a nivel nacional en los colegios privados. Dicho texto es codificado como TE1. Por

otro lado, se eligió un texto escolar del tipo “cuaderno de trabajo” del área de Comunicación de segundo grado del sector estatal y editado por el mismo Ministerio de Educación. La razón de la elección de este documento es que es editado por el Estado y está abocado al desarrollo de la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna*. Este texto es codificado como TE2. Ambos textos elegidos son de alcance nacional y se corresponden con las últimas ediciones (2018), por lo que su uso por profesores y estudiantes, en las escuelas públicas y privadas, se encuentra vigente al momento de la realización de esta tesis.

3.4. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

El objetivo general de nuestros instrumentos es “Describir y comparar las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular y demanda cognitiva de la competencia *lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado” y los objetivos específicos de estos son, por un lado, “Describir las semejanzas y diferencias de las diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular de la competencia *lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado” y, por otro lado, “Describir semejanzas y diferencias de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto demanda cognitiva de la competencia *lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* en textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado”.

Utilizamos la técnica de investigación documental, correspondiente al método de investigación documental. Para el estudio de nuestras dos categorías denominadas “cobertura curricular” y “demanda cognitiva” se han empleado los instrumentos denominados fichas o matrices. Uno de estos instrumentos es la matriz de identificación de fuentes y los demás constituyen matrices de análisis de categorías, siguiendo la pauta de Revilla (2020). Se han empleado en total ocho matrices. Por un lado, una matriz de identificación de fuentes del Texto Escolar 1 y el Texto Escolar 2. Por otro lado, para el análisis de la categoría “cobertura curricular”, se ha empleado una matriz de análisis individual de la cobertura curricular del Texto Escolar 1 y otra del Texto Escolar 2, una matriz de análisis individual de la cobertura curricular de las lecturas del TE1 y otra del TE 2, y dos

matrices de análisis grupal y comparación de la cobertura curricular: una de las actividades y otra a partir de la identificación de textos empleados. Para la categoría “demanda cognitiva”, se ha empleado una matriz de análisis grupal y comparación. De esta forma las matrices elaboradas se explicitan en la siguiente tabla.

Tabla 7

Correspondencia entre objetivos, categorías, subcategorías e instrumentos.

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Instrumentos (Investigación documental)
Describir las semejanzas y diferencias de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en dos textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado.	Cobertura curricular	1. Actividades dentro de la estructura curricular	<p>Matriz 1 (MA1): Matriz de identificación de fuentes (TE1 y TE2)</p> <p>Matriz 2 (MA2): Matriz de análisis individual de la categoría cobertura curricular de los desempeños de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> en las actividades de TE 1.</p> <p>Matriz 3 (MA3): Matriz de análisis individual de la categoría cobertura curricular de los desempeños de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> en las actividades de TE 2.</p> <p>Matriz 6 (MA6): Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> en las actividades de TE 1 y TE 2.</p>
		2. Variedad de textos adecuada a la propuesta del Currículo	<p>Matriz 4 (MA4): Matriz de análisis individual de la categoría cobertura curricular de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> en los textos de TE 1.</p> <p>Matriz 5 (MA5): Matriz de análisis individual de la categoría cobertura curricular de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> en los textos de TE 2.</p> <p>Matriz 7 (MA7): Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos</i></p>

escritos en su lengua materna en los textos de TE 1 y TE 2.

-Describir semejanzas y diferencias de las Oportunidades de Aprendizaje en cuanto demanda cognitiva de la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en textos escolares de Comunicación del ámbito público y privado.	Demanda cognitiva	1. Actividades de baja demanda cognitiva 2. Actividades de alta demanda cognitiva	Matriz 8 (MA8): Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría demanda cognitiva de la competencia <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna</i> en las actividades de TE 1 y TE 2.
--	-------------------	--	---

Elaboración propia

En el siguiente párrafo, mostramos un modelo de los datos consignados en la matriz MA1 de identificación de fuentes:

Tabla 8

Matriz de identificación de fuentes (TE1 y TE2)

MATRIZ DE LA IDENTIFICACIÓN DE LAS FUENTES PARA EL ESTUDIO DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN MATERIALES DIDÁCTICOS

Código del documento	Nombre	Año	Escala	Número de páginas	Tipo de material didáctico	Partes	Grado	Área	Ámbito
xx	XXXXXXXXXX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX

Elaboración propia

A continuación, en el anexo 1, mostramos un modelo de cómo se consignó la información en la matriz MA2 de análisis individual de la categoría cobertura curricular a partir de las actividades de uno de los textos escolares estudiados.

Por otro lado, en el anexo 2, mostramos un modelo de cómo se consignó la información en la matriz MA4 de análisis individual de la categoría cobertura curricular a partir de la identificación de los textos empleados en uno de los textos escolares objetos de estudio.

En el anexo 3, se muestra un modelo de la matriz MA6 de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular a partir de las actividades de ambos libros de texto.

Por último, en el anexo 4, se muestra un modelo de la matriz MA7 de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular, a partir de la identificación de textos incluidos en ambos textos escolares.

De esta manera, los textos escolares que conforman la muestra se han codificado y descrito de forma que se puedan identificar los libros de texto respetando su confidencialidad.

3.5. Validación de instrumentos

Para el diseño y la validación de las matrices, se ha empleado el criterio de juicio de expertos. Con ese fin, las matrices han sido revisadas y corregidas bajo la supervisión de una especialista docente universitaria en el área de Comunicación y otra especialista en evaluación de los aprendizajes que labora en el área de evaluación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Con respecto a la matriz de identificación de fuentes, la sugerencia fue ampliar las características que permitan comprender el objeto de análisis: alcance, año de edición, número de páginas.

Con relación a la matriz de análisis de la cobertura curricular, se sugirieron dos ajustes. Por un lado, se propuso que el análisis de la cobertura se realice a partir de desempeños en lugar de capacidades. La razón de ello es que con los desempeños los resultados podrían resultar más esclarecedores. Por otro lado, la propuesta de una de las expertas fue que la misma matriz de análisis de la cobertura curricular sea empleada en el análisis de la demanda cognitiva, puesto que los desempeños de lectura involucran un nivel de demanda ascendente. Asimismo, se consideró el uso de la misma matriz, porque el análisis de la demanda se puede hacer desde distintas taxonomías (Moreno, 2019); sin embargo, lo ideal sería ceñirse al currículo mismo.

3.6. Procedimientos para organizar y analizar la información recogida

La información de los documentos necesaria para responder a los objetivos de la investigación se obtuvo a partir de los instrumentos previamente diseñados. Se empleó una matriz de identificación de fuentes para identificar ambos textos escolares. Luego, se realizó dos matrices de análisis individual, que se organizaron según categorías (Revilla, 2020), para la cobertura curricular (actividades y lecturas, respectivamente). Finalmente, se emplearon tres matrices de análisis grupal: una para el análisis de la categoría cobertura curricular desde las actividades; otra para el análisis de la misma categoría desde las lecturas; y finalmente una matriz de análisis grupal de la categoría demanda cognitiva.

Para determinar la predominancia de las subcategorías y realizar el análisis y comparación de las categorías se ha codificado la información y se han establecido porcentajes. Hemos empleado la codificación por su precisión y pertinencia en el análisis documental del contenido (Holsti, 1969 citado en Bardin, 1996). Cabe agregar, que para la realización de las matrices se ha empleado el programa Excel, que ha permitido también la codificación de la data recogida. Esta codificación se ha realizado durante el proceso de análisis de los desempeños para identificar qué aspectos de los desempeños se han priorizado en el Texto Escolar 1 y el Texto Escolar 2. Con el fin de realizar un análisis comparativo de categorías y subcategorías se han elaborado tablas adicionales con la información consolidada.

3.7. Principios éticos de la investigación

La investigación cumple con los principios éticos de la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica de la PUCP. En ese sentido, el contexto en el que se realiza la investigación no plantea inconvenientes ni sesgos, en vista de que el objeto de estudio son documentos cuyo acceso es posible a través de internet. Estos documentos han sido tratados con la debida confidencialidad y respeto hacia sus autores, por lo que fue necesario codificarlos (TE 1 y TE 2). Cabe agregar que, se asegura honestidad en el tratamiento de las fuentes, respeto al derecho de autoría, e imparcialidad en el análisis. Para esto último, se han empleado categorías de análisis a partir del marco de la investigación, de forma que se ha procurado la mayor objetividad posible en el ejercicio de la interpretación de textos. De esta manera, los hallazgos de esta tesis se fundamentan en la evidencia.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analizaron los hallazgos de la presente investigación. En la primera sección, se reporta las capacidades y desempeños del Currículo Nacional abordados por los libros de texto que son objeto de estudio. Con ello, se describe y compara las Oportunidades de Aprendizaje en tanto cobertura curricular. Con ese fin, también se reporta las características de los tipos textuales abordados en ambos textos escolares y que deben responder a lo propuesto en el Currículo Nacional (2016). Con la información proporcionada por las matrices en torno a los desempeños desarrollados a partir de las actividades propuestas en los libros de texto, en la segunda sección, se describen las semejanzas y diferencias de la categoría demanda cognitiva de ambos textos escolares.

4.1. La cobertura curricular de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en actividades y textos de TE 1 y TE 2.

4.1.1. La cobertura curricular de la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* en las actividades de TE 1 y TE 2

Para el estudio de la categoría *cobertura curricular* se emplearon matrices de análisis individuales e integradas. Las primeras de ellas constituyeron análisis individuales de las actividades de TE 1 y TE 2. Así, se determinó qué actividades correspondían a lo pautado por el Currículo Nacional. Como hallazgo, se distinguió qué actividades del texto escolar se encontraban fuera del CN. De la matriz de análisis individual del TE 1, que corresponde al texto escolar de

Comunicación de segundo de secundaria de una editorial privada con alta participación en el mercado, obtuvo los siguientes resultados.

El TE1 es un cuaderno de actividades con 24 textos de lectura y un conjunto de actividades que se realizan en el mismo libro de texto. Estas actividades consisten en completar información, marcar, subrayar o resaltar la alternativa correcta, además de escribir respuestas breves en espacios lineados. De la matriz que se presenta en la tabla 9, el TE 1 contaba con 240 actividades o preguntas de comprensión lectora. De estas, el 71% se correspondían con las capacidades y desempeños previstos en la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna*. De ello se desprende que 70 actividades, es decir, el 29% de estas no se correspondían con los desempeños del currículo, lo que implicaría menores oportunidades de aprendizaje, siempre que una buena cobertura curricular significa que se están cubriendo los estándares mínimos de aprendizaje que puede garantizar un sistema educativo (Cervini, 2011). Schmidt y Cogan (1996) referían que la inclusión de un contenido posibilitaba que este pueda lograrse como una meta. Por ello, destinar un porcentaje importante como el 29 % en TE1 a actividades fuera del currículo implicaría que los estudiantes o los profesores que empleen este texto tuvieran menos oportunidades de aprender el currículo oficial en términos de Mc Donnell (1995). Es importante recordar, en ese sentido, que los libros de texto se constituyen en materiales curriculares que median el currículo oficial y que muchas veces pautan las actividades que se desarrollan en clase e impactan en el aprendizaje de los estudiantes (Tekkumrukisa et al, 2019). Por ello, es positivo que un conjunto de actividades del libro de texto cumpla con los desempeños. Por ejemplo, la actividad “Interpreta la relación que existe entre los textos leídos y el fragmento a partir de una lectura intertextual. Luego, explica oralmente tu punto de vista del tema” (TE1, p.145) está vinculada al desempeño *Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito...* Sin embargo, una actividad como la siguiente, que no necesita de la lectura propuesta para ser respondida, implica una desvinculación del conjunto de actividades con los desempeños propuestos: “¿De qué manera practicas la tolerancia en tu vida personal?” (TE1, p. 164). Por lo tanto, es cuestionable que un 29% de actividades en TE1 no correspondan a los desempeños del currículo.

Matriz de análisis individual de la categoría cobertura curricular de los desempeños de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en las actividades de TE 1.

Objetivo	Describir las diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" de dos textos																						
	Actividades que se corresponden con el Currículo Nacional																						
Código de texto	N.º de actividades	Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna																					
		Capacidad 1: Obtiene información del texto escrito			Capacidad 2: Infiere e interpreta información del texto			Capacidad 3: Reflexiona y evalúa la forma y el contenido del contexto del texto			Actividades que no se corresponden con el Currículo Nacional												
T1	240	Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual	Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante y lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve.	Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y con sentido figurado.	Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo.	Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.	Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.	70	29%	51	21%	47	20%	40	17%	4	2%	24	10%	4	2%	70	29%
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje

Figura 2. Matriz con resultados del análisis individual de la categoría cobertura curricular de los desempeños de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en las actividades de TE 1.

Por un lado, es importante señalar que el número de actividades que consisten en localizar información tienen un porcentaje menor (21%) frente a las preguntas inferenciales. Ello evidencia la tendencia de los últimos años en reforzar las habilidades lectoras de los estudiantes a partir de preguntas inferenciales y críticas a raíz de las nuevas teorías sobre la lectura (Silva, 2008). Por otro lado, en la misma matriz de análisis se puede observar que el porcentaje de actividades para desarrollar desempeños de alta demanda cognitiva es menor. Así, el 2% de actividades se destina al desempeño “Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101). Asimismo, solo un 2% de actividades implican el desarrollo del desempeño “*Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos*” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101). Así por ejemplo, la primera actividad vinculada al desempeño 5 (*Justifica la elección...*) recién aparece en la página 54 en el quinto texto: “¿De qué manera puedes utilizar el texto para difundir la solidaridad ambiental y social en tu comunidad educativa?” (TE1, p. 54). Doyle, de acuerdo con Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996), sostiene que el análisis de actividades posibilita una investigación acerca de lo que se enseña a los estudiantes y se busca que estos aprendan, Las actividades así influyen en la atención de los estudiantes hacia determinados aspectos del currículo. Por ello, que dos desempeños vinculados a la inferencia e interpretación de textos sean apenas desarrollados constituiría una provisión de Oportunidades de Aprendizaje menor, siempre que los textos escolares son intermediarios del Currículo e influyen en la toma de decisiones de las actividades del maestro (Schmidt y Cogan, 2011).

Zárate (2019) advierte que los textos escolares tienen déficits en el planteamiento de preguntas críticas de comprensión lectora. Además, señala, que de las preguntas de comprensión crítica que se plantean, la mayoría están

vinculadas a la reflexión sobre el contenido y la evaluación de una conducta, en detrimento de preguntas que orientan más al pensamiento crítico en torno al sujeto y su contexto, además de la reflexión sobre los propios medios de expresión. Por ello, no es de extrañar que en TE1 entre los dos desempeños (el 4 y el 5) de mayor demanda cognitiva y vinculados al pensamiento crítico) el porcentaje de preguntas que orientan al estudiante a opinar sobre el contenido es cinco veces mayor a las actividades de reflexión crítica sobre la forma y el contexto. Por ejemplo, en la actividad 13 de la página 32 se plantea: “¿Crees que el personaje de la historia demostró empatía a lo largo de su vida? Sustenta tu respuesta con una cita del texto. ¿Cómo aplicarías este valor en tu vida diaria? Plantea dos ejemplos” (TE1, p. 32).

El análisis de cada una de las actividades del TE 1 nos permitió identificar los aspectos de los desempeños cuyo desarrollo se posibilita. Así, del primer desempeño *Identifica información explícita, relevante y complementaria...*, se evidenció que el número de actividades permitía un desarrollo amplio tanto de la identificación de información, como de la integración de esta. Sin embargo, en los demás desempeños el resultado no fue igual. Los desempeños, de acuerdo con el Currículo Nacional son “descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos” (Ministerio de Educación, 2016, p. 38). Como señala, el Ministerio de Educación (2017) los desempeños deben desarrollarse de manera conjunta en un proceso de enseñanza aprendizaje, por ello no pueden desagregarse. Por lo tanto, no se espera que cada actividad desarrolle por sí misma un desempeño completo, pero sí un conjunto de actividades puede posibilitar el logro de desempeños. De ahí que los resultados del análisis de cada actividad identificada de acuerdo a los aspectos que se priorizan de cada desempeño haya sido revelador. Así, en TE 1, los aspectos priorizados del desempeño “Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante y lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101). son los siguientes:

Tabla 9

Aspectos priorizados del desempeño “Explica el tema...” en T1.

Aspectos priorizados del desempeño “Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante y lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).					
	Explica el tema y los subtemas...	Explica el propósito...	Distingue lo relevante y lo complementario sintetizando la información	Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve	Total de actividades
	17	13	4	20	47
T1	36%	28%	9%	43%	

Elaboración propia

En esta tabla se observa que todos los aspectos del desempeño han sido abordados a lo largo del texto escolar; sin embargo, el porcentaje destinado a un aspecto (distinguir lo relevante de lo complementario) implicaría una menor oportunidad de aprendizaje. Así, por ejemplo, con respecto al desempeño indicado, es común encontrar en el texto preguntas como la siguiente: “¿Cuál es el tema y el propósito comunicativo del texto?” (TE1, p. 76).

Con respecto al desempeño “Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101). *de palabras en contexto y con sentido figurado*, se obtuvo lo siguiente:

Tabla 10

Aspectos priorizados del desempeño “Deduce diversas relaciones...” en T1.

Aspectos priorizados del desempeño “Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y con sentido figurado” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).						
	Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del	Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito	Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito	Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares...	...determina el significado de palabras en contexto y con	Total de actividades

	texto escrito (causa-efecto)	(semejanza-diferencia)	(otras relaciones lógicas)		sentido figurado.	
N.º de actividades	14	1	1	1	24	
Porcentaje del total	35%	3%	3%	3%	60%	40
T1						

Elaboración propia

Se observa así que en el texto escolar la mayoría de actividades de este desempeño priorizan la deducción de relaciones lógicas de causa y efecto y la inferencia del significado de palabras en contexto, en detrimento de otras actividades que involucren relaciones lógicas distintas (semejanza-diferencia, complementariedad, finalidad, contrariedad, etcétera). El ejercicio de las inferencias causales permite la construcción de una visión coherente e integrada del texto y es importante en el desarrollo cognitivo a partir de la activación de las ideas previas y el uso de ideas anteriormente asimiladas en el texto (Barreiro et al, 2017). Sin embargo, no es la única clase de inferencia que se desarrolla en un texto. Chikalanga (1992) agrupa tres tipos de inferencia en su taxonomía: lexicales, proposicionales y pragmáticas. Las relaciones causales forman parte de las relaciones lógicas implícitas en el texto, e incluidas en las inferencias proposicionales, pero también están las motivacionales y las condicionales. Por ello, no incluir mayores actividades que involucren realizar otros tipos de inferencias puede resultar perjudicial en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. En ese sentido, el número de actividades o preguntas vinculadas con la inferencia de características es bastante reducido (1 de 40), por lo que podría afirmarse que el desarrollo del desempeño al que se hace referencia en el Currículo, a partir de las actividades de este texto escolar, no sería completo.

En la siguiente tabla se describe el número y porcentaje de actividades que priorizan determinados aspectos del desempeño “Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101):

Tabla 11

Aspectos priorizados del desempeño “Explica la intención del autor...” en T1.

Aspectos priorizados del desempeño: “Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).								
	Explica la intención del autor....	Explica los diferentes puntos de vista...	Explica los estereotipos...	Explica la información que aportan gráficos e ilustraciones	Explica la trama...	Explica las características y motivaciones de personas y personajes...	Explica las figuras retóricas ...	Total de actividades
T1	N.º de actividades: 1	0	0	2	0	1	0	4
	Porcentaje del total: 25%	0%	0%	50%	0%	25%	0%	

Elaboración propia

Del número ya insuficiente de actividades destinadas al logro de este desempeño, se obtiene que el 50% se propone explicar la información de gráficos e ilustraciones y el 50% restante a explicar la intención del autor y características y motivaciones de personajes. Existen aspectos que no se desarrollan como la explicación de estereotipos, los distintos puntos de vista o el análisis de figuras retóricas. De esta manera, se proveen menos oportunidades de aprendizaje a partir de este desempeño en el TE 1.

En la siguiente tabla, se observa también que el desempeño orientado al desarrollo de la opinión y la evaluación del texto, desarrolla en menor medida la opinión sobre la organización textual, como ya lo advertía las evidencias anteriores con respecto a los textos escolares (Zárate, 2019).

Tabla 12

Aspectos priorizados del desempeño “Explica la intención del autor...” en T1.

Aspectos priorizados del desempeño: “Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).

	Opina sobre el contenido...	Opina sobre la organización textual...	Opina sobre el sentido de diversos recursos textuales...	Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores...	Total de actividades	
	N.º de actividades	10	1	6	7	24
T1	Porcentaje del total	42%	4%	25%	29%	

Figura 10. Aspectos priorizados del desempeño “Opina sobre el contenido...” en T1.

Por otro lado, el desempeño “Justifica la elección o recomendación de textos...” del Currículo Nacional es abordado a partir de actividades que conducen al lector a sustentar una opinión sobre estereotipos, creencias y valores; sin embargo, en todo el TE1 no existe ninguna actividad en donde se solicite que el estudiante justifique o recomiende el texto leído, como se observa en la tabla 13. Las preguntas del libro de texto están, en su lugar, orientadas a la reflexión moral: “¿Crees que los autores de ambos textos promueven directa o indirectamente el valor de la solidaridad ambiental y social? Si tu respuesta es afirmativa, fundaméntala. En caso contrario, indica qué información o postura debería ser añadida a los textos” (TE1, p.57). Zárate (2019) advertía que la mayoría de preguntas de comprensión lectora de tipo crítico valorativa se fundamentan en un enfoque cognitivo que propone que el lector desarrolle una posición que se considera “correcta”, con respecto al contenido o a la forma. Por el contrario, el enfoque de la literacidad crítica (ausente en TE1, como en evidencias anteriores), propone que el lector se enfrente al texto, su contexto y los valores socioculturales de ambos.

Tabla 13

Aspectos priorizados del desempeño “Justifica la elección...” en T1.

Aspectos priorizados del desempeño: Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.				
		Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros...	Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos...	Total de actividades
T1	N.º de actividades	0	4	4

Elaboración propia

Por último, se observa en los hallazgos que el 29% de las actividades no se corresponden con el Currículo Nacional. Esto se puede explicar por dos razones. Primero, el 36% de estas actividades corresponden a un currículo distinto, es decir, a Rutas del Aprendizaje (2015), o se relacionan con desempeños de grados menores. Así, 25 actividades proponen preguntas de estrategias antes y durante la lectura. Por ejemplo, en la página 30 se pide al estudiante: “Lee el texto y subraya las palabras o expresiones clave” o también “Observa la estructura externa de los textos. ¿De qué tipo y género textual son?”. (p. 33). Solé (1997) advierte que para la enseñanza de la comprensión lectora y las estrategias de comprensión se debe actuar explícitamente para ello. Por eso, actividades de predicción de lectura, verificación y construcción de la interpretación son útiles y se comprende su incorporación en el caso de TE 1 como parte de la propuesta del texto escolar. Sin embargo, es necesario agregar que el Currículo Nacional (2016) sugiere que el desarrollo de estas actividades se explicita (lo que no significa que se deje de practicar) sobre todo en los primeros grados de primaria. De ahí que uno de los desempeños, por ejemplo, presente en segundo de primaria y también en primero, tercero y cuarto con algunas variaciones:

Predice de qué tratará el texto y cuál es su propósito comunicativo, a partir de algunos indicios, como título, ilustraciones, silueta, formato, palabras, frases y expresiones que se encuentran en los textos que le leen o que lee por sí mismo (Ministerio de Educación, 2016, p. 163).

Por ello, que estas actividades (algunas de ellas de un nivel cognitivo bastante menor, como por ejemplo: “Identifica tres palabras que desconozcas y busca su significado en el diccionario” [p. 75]) ocupen un porcentaje bastante importante del texto reduce las oportunidades del logro de desempeños que son dejados de lado. Incluso dos de estos desempeños (el 4 y el 5) se desarrollan con un porcentaje del 2% cada uno. Cabe agregar que estas actividades que no se corresponden con el Currículo Nacional (2016b), en algunos casos sí pertenecen al currículo nacional anterior del 2005, el Diseño Curricular Nacional, cuya última versión, denominada *Rutas de Aprendizaje*, se publicó en 2015. Cabe agregar que que el TE 1 es un texto editado en 2020, por lo que se infiere que no se ha hecho

una adaptación del mismo al currículo actual de la Educación Básica. De esta forma, por ejemplo, tres actividades se corresponden con el indicador “Reconoce la silueta o estructura externa y las características de diversos tipos de textos” de la competencia “Comprende textos escritos” en segundo de secundaria de Rutas del Aprendizaje, (Ministerio de Educación, 2015, p. 112). Así también gran parte de las actividades de prelectura se vinculan a la competencia de Rutas del Aprendizaje “Formula hipótesis sobre el contenido a partir de los diversos indicios que le ofrece el texto” (p. 113). El concepto de *libro de actividades* no excluye que las editoriales puedan establecer propuestas pedagógicas complementarias a lo planteado por el currículo, en este caso vinculadas a las estrategias de lectura; sin embargo, desarrollar actividades concernientes a la prelectura en porcentaje mayor a las que incentivan el pensamiento crítico, contradice los propósitos y la concepción de lectura crítica que desde el Ministerio de Educación se impulsa. Esto, desde la perspectiva de las Oportunidades de Aprendizaje implica que el material didáctico (TE 1) no posibilita el aprendizaje de un currículo mínimo que se espera para un estudiante de segundo de secundaria.

Por otro lado, la otra razón por la que las actividades propuestas en TE1 no corresponden con el Currículo Nacional (2016) es que se intentan plantear como preguntas de reflexión y valoración del texto (y aparecen con ese rótulo); sin embargo, no cumplen su propósito.

Tabla 14

Razones por las que las actividades de TE 1 no corresponden al Currículo Nacional.

RAZONES POR LAS QUE LAS ACTIVIDADES DE TE 1 NO CORRESPONDEN AL CURRÍCULO NACIONAL			
	Obedecen a un Currículo distinto	Preguntas que invitan a la reflexión sin considerar al texto	Total de actividades
N.º de actividades	25	45	
T1 Porcentaje del total	36%	64%	70

Elaboración propia

Así, de acuerdo con la tabla, un 64% de las actividades invitan a la reflexión sin considerar la información del texto o el “estímulo”. Para explicar la importancia de esta omisión es necesario citar a Cassany (2005), quien al referirse a los nuevos estudios sobre la literacidad añade que la escritura se concibe como una

forma cultural o un *producto* social. Los textos así se pueden leer de varios modos y se obtienen distintas interpretaciones de acuerdo con el contexto, cultura, etc. En ese marco, Cassany cita la propuesta de Allan Luke y Peter Freebody (citados por Cassany, 2005) sobre la literacidad y los recursos sobre los que se construye el pensamiento crítico en los textos:

Tabla 15

Dimensiones de la literacidad crítica según Luke, A. y Freebody, P.

Dimensión crítica de la literacidad	
Recursos críticos	Preguntas
El aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto, con la competencia crítica. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influencia al lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.	¿Cómo me influencia el texto? ¿Quién escribe y lee el texto?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con textos previos, opuestos, afines, etcétera?

Adaptado de Cassany, 2005, p. 40

En ese sentido, como sintetiza Cassany (2005), la lectura crítica nace del encuentro entre el lector (su punto de vista, su localidad y contexto) con el discurso (que tiene su propio contexto y cultura). Es un juicio “autorregulatorio [...] aplicado a la lectura” (Zárate, 2010, p. 14).

De acuerdo con lo anterior, en el plano de las actividades, no se puede concebir una pregunta de comprensión lectora crítica si no se hace referencia al texto o no nace de una comprensión de este. Zárate (2015) cuando analiza las preguntas de comprensión crítica en un corpus de textos escolares del Estado (2015) agrupa las preguntas de reflexión crítica en distintas categorías. Una de ellas se corresponde con aquellas que proponen “opinar sobre casos similares o extrapolar a casos reales” (Zárate, 2015, p. 312). De esta forma Zárate advierte que las preguntas planteadas no necesariamente requieren una lectura del texto. Se pueden responder con conocimientos previos, por lo que no implican una verdadera reflexión crítica. En *Los límites de la interpretación* (1992) Umberto Eco, señala que para realizar una interpretación, por profunda que sea o que pueda leerse más allá del contexto, se debe, primero, permanecer en el texto. Es decir, reconocer que existe de forma literal y luego puede interpretarse. Por lo tanto, si

no existe la información en el mismo texto, no se puede realizar una interpretación ni tampoco plantear una pregunta que invite a la reflexión. De ahí que el 64% de las actividades de reflexión propuestas en el TE 1 realmente no incentivaban la comprensión crítica, porque parten del mismo texto:

El compromiso de todo ciudadano es velar por el patrimonio cultural de su región y de su país, lo que conllevará incentivar la empatía. ¿De qué manera te comprometes a poner en práctica este valor en tu vida diaria? (p. 34).

Explica y fundamenta si consideras justo que nuestro mar se vea afectado por la contaminación y que no se tomen las medidas adecuadas para detener este problema. (p. 113).

Como se observa, las preguntas anteriores pueden responderse sin necesidad de la lectura del texto (una noticia y una infografía) en los casos anteriores. Por ello, estas actividades no pueden considerarse correspondientes al Currículo Nacional (2016a), en vista de que no se relacionan con ninguno de los desempeños vinculados a la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y tampoco constituyen una propuesta alternativa de la editorial que procura el desarrollo del pensamiento crítico.

El texto escolar editado por el Ministerio de Educación (TE2) es un libro de actividades de carácter fungible, en donde la mayor parte de actividades son preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas para responder en el mismo texto. De la matriz de análisis individual del TE2, se desprende la figura que aparece en la siguiente página. Como se observará, la distribución del porcentaje de actividades destinadas al desarrollo de los cinco desempeños del currículo es más equilibrada. Asimismo, el porcentaje de actividades que no se vinculan al Currículo Nacional es solo 1%, lo que se traduce en mayores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes que empleen este material didáctico. Este dato, nos permite aseverar que el libro de texto editado por el Estado cumple con la característica de alineación al currículo, considerada fundamental para saberlo de calidad de acuerdo con la OBNATE (Ministerio de Educación, 2014). Ello evidencia también una mayor cobertura de los desempeños del currículo. Por otro lado, es necesario acotar que el mayor porcentaje de actividades destinado a un desempeño se refiere al desempeño 1: “Identifica información...”. Ello evidencia que tanto TE 1 como TE 2 proponen un mayor número de actividades que consisten en localizar datos relevantes o no en el mismo texto en comparación

con los otros desempeños; sin embargo, también da cuenta de la importancia que viene teniendo el desarrollo de las capacidades lectoras a partir de las preguntas inferenciales y críticas.



Actividades que se corresponden con el Currículo Nacional														
Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna														
N.º de actividades	Capacidad 1: Obtiene información del texto escrito		Capacidad 2: Infiere e interpreta información del texto				Capacidad 3: Reflexiona y evalúa la forma y el contenido del contexto del texto		Actividades que no se corresponden con el Currículo Nacional					
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje		
340	83	24%	75	22%	62	18%	25	7%	53	16%	40	12%	2	1%

Figura 3. Matriz con resultados del análisis individual de la categoría cobertura curricular de los desempeños de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna 12%

De las actividades analizadas y el aspecto de los desempeños que priorizan, se concluye que tanto en el primer desempeño (Identifica información explícita...) como en el segundo (Explica el tema...), el tercero (Deduce diversas relaciones lógicas...), el cuarto (explica la intención) y el sexto (Justifica la elección...) se desarrollan todos los aspectos previstos. Así, se plantean actividades de identificación, integración de información, explicación del tema, del propósito, de distinción de lo relevante y complementario, entre otros aspectos, como se observa en las tablas.

Sin embargo, en el desempeño “Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales ...”, se observa que ninguna actividad está destinada al desarrollo de una opinión sobre la organización textual del texto. Por ello, en este material, no se estaría proponiendo el desarrollo completo de este desempeño, hecho que provee menores Oportunidades de Aprendizaje.

Tabla 16

Aspectos priorizados del desempeño “Opina sobre el contenido...” en TE 2.

Aspectos priorizados del desempeño: “Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).

	Opina sobre el contenido...	Opina sobre la organización textual...	Opina sobre el sentido de diversos recursos textuales...	Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores...	Total de actividades
	N.º de actividades 19	0	9	25	
	Porcentaje del total	36%	0%	17%	47%
TE 2					53

Elaboración propia

Por otro lado, con respecto a las posibles razones por las que algunas actividades de la TE 2 (1%) no se corresponderían con el Currículo Nacional se podría inferir a partir de los análisis realizados que se trata de preguntas que invitan a la reflexión, pero que no requieren necesariamente una lectura del texto: “Es común que los adultos opinen que los adolescentes no necesitan un celular. ¿Estás de acuerdo con esta opinión? Sustenta tu respuesta” (p. 193).

4.1.2. La cobertura curricular de la competencia *Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna* en relación al tipo de texto

En el Programa Curricular de Educación Secundaria (Ministerio de Educación, 2016b), se advierte que los textos deben ser de *diversos tipos*, de *estructura compleja* y de *lenguaje variado*.

En nuestro análisis de la variedad textual de TE 1, nos basamos en la propuesta de tipos de textos planteado por Werlich (expositivo, narrativo, descriptivo, instructivo, argumentativo) (Ministerio de Educación, 2017), así como la propuesta de lecturas distintas por el formato (texto continuo, discontinuo y múltiple), empleada usualmente en las pruebas estandarizadas ECE (UMC, 2014). Se constató así que el lenguaje, en la mayoría de textos era variado, con oraciones complejas y palabras de orden científico y de distinto uso. Sin embargo, la variedad textual contradecía lo propuesto por el currículo. El 67% de las lecturas eran textos expositivos y el 24% de los textos eran narrativos, mientras que solo 5% de estos eran textos descriptivos y argumentativos. Al haber solo un texto argumentativo, los estudiantes tienen menos posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico, en vista de que la evidencia señala la importancia del discurso argumentativo para el desarrollo de la criticidad. Mota (2010) señala que la controversia que contiene un texto argumentativo promueve el análisis, la reflexión y la evaluación por parte de los mismos de los mismos estudiantes. Por ello, se puede aseverar que en este material didáctico (TE1) los estudiantes tienen menos relación con la argumentación, orientación que en la actualidad se promueve en todos los niveles, incluso en inicial (Sánchez, Dolz y Borzone, 2012). Por otra parte, el TE 1, tiene un porcentaje adecuado de textos discontinuos y múltiples (19% y 29% respectivamente), aunque la mayoría de los textos son de estructura simple (incluso los textos múltiples).

En cuanto a la variedad textual del TE 2, se evidenció que tiene porcentajes más equilibrados en aras de la diversidad de textos. Así existe un número importante de textos argumentativos, por ejemplo (21%). Asimismo, el lenguaje en la mayoría de los textos era variado (88%). Se debe agregar que el porcentaje de textos continuos era mayor que en el TE 2 con 59% del total; sin embargo, buena parte de los textos era de estructura compleja (88%). Cabe agregar que el porcentaje de textos discontinuos y múltiples en TE 2 es menor que en TE 1 (41%

frente a 48%). Ello implica que TE2 tiene menos lecturas que vinculan al texto con la imagen y otros recursos gráficos y rompen la continuidad acostumbrada. De acuerdo con Cristiano, Chaparro y Enciso, (2019) la lectura de textos discontinuos también posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, además de que está vinculada con discursos cercanos a la realidad del estudiante, como el manga, la historieta, el afiche, etcétera. Por ello, es importante que el porcentaje de textos discontinuos en TE1 y TE2 no sea tan reducido (19% y 16%).

Tabla 17

Comparación de la variedad textual

COMPARACIÓN DE LA COBERTURA DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS DE TEXTO EN TE1 Y TE2			
Variedad textual		TE 1	TE 2
Lecturas por tipo de texto	Narrativo	5 (24%)	15 (22%)
	Expositivo	14 (67%)	29 (43%)
	Descriptivo	0 (0%)	2 (3%)
	Instructivo	1 (5%)	7 (10%)
	Argumentativo	1 (5%)	14 (21%)
	Conversacional	0 (0%)	1 (1%)
Lecturas por formato de texto	Continuo	11 (52%)	40 (59%)
	Discontinuo	4 (19%)	11 (16%)
	Múltiples	6 (29%)	17 (25%)
Estructura	Simple	16 (76%)	46 (68%)
	Compleja	5 (24%)	22 (32%)
Vocabulario	Simple	2 (10%)	8 (12%)
	Complejo	19 (90%)	60 (88%)

Elaboración propia

Para concluir, se puede comparar la cobertura curricular de TE1 y TE 2 , como se observa en la figura 4 de la siguiente página. De esta manera, se observa que el TE 2 provee mayores oportunidades de aprendizaje en el sentido de que posibilita el desarrollo de más actividades vinculadas a los desempeños del currículo y contiene una mayor variedad de textos. Por otro lado, el TE 1, desarrolla menos aspectos de los desempeños propuestos en el Currículo, sobre todo en cuanto a los desempeños relacionados a la reflexión, análisis y evaluación. La principal razón, además de la distribución previa de actividades, es

el erróneo planteamiento de las tareas que desarrollan la reflexión, de ahí que en su mayoría estas preguntas aparezcan en el texto como preguntas críticas, pero para responderlas no resulta necesario leer el texto. En ese sentido, este material que contiene un gran porcentaje de actividades fuera de la estructura curricular y vinculadas a grados menores y un currículo desfasado, no posibilita la equidad en términos de Guiton y Oakes, (1995). A esto se suma el hecho de que TE1 no cuenta con los suficientes estímulos o textos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico: solo incluye un texto argumentativo. Asimismo, es necesario aclarar que tanto en TE1 y en TE2 el número de lecturas de textos discontinuos es discreto. La siguiente figura ilustra las diferencias en la cobertura de los desempeños por parte de las actividades de TE1 y TE2.



MA6. Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en las actividades de TE 1 y TE 2.

Objetivo		Describir las diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” de dos textos escolares de Comunicación del ámbito público urbano, público rural y privado.															
		Actividades que se corresponden con el Currículo Nacional															
		Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna															
		Capacidad 1: Obtiene información del texto escrito			Capacidad 2: Infiere e interpreta información del texto			Capacidad 3: Reflexiona y evalúa la forma y el contenido del contexto del texto									
Código de texto	N.º de actividades	“Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual”. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).		“Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante y lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).		“Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y con sentido figurado” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).		“Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).		“Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).		“Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 101).			Actividades que no se corresponden con el Currículo Nacional		
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje		
T1	240	51	21%	47	20%	40	17%	4	2%	24	10%	4	2%	40	12%	70	29%
T2	340	83	24%	75	22%	62	18%	25	7%	53	16%	40	12%	2	1%		

Figura 4. Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en TE1 y TE2

4.2. La demanda cognitiva de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en las actividades de TE 1 y TE 2.

A partir del análisis de la cobertura curricular de los desempeños de TE 1 y TE 2, se ha observado un importante número de actividades que no corresponden al Currículo. Las actividades que sí corresponden se han contabilizado y analizado, de forma tal que podemos observar cuáles involucran una menor y mayor demanda cognitiva. Ello considerando que se está empleando los mismos desempeños del Currículo Nacional para analizar la demanda cognitiva, en vista de que, como se estudia en el marco teórico, el CN puede utilizarse también como una taxonomía. Por ello, habíamos clasificado como actividades de baja demanda cognitiva a aquellas vinculadas al desempeño 1 (Identifica información explícita, relevante y complementaria...), mientras que las actividades relacionadas al desempeño 2 en adelante corresponden gradualmente a una mayor demanda cognitiva.

Tabla 18

Comparación de la demanda cognitiva en TE1 y TE2.

COMPARACIÓN DE LA CATEGORÍA DEMANDA COGNITIVA DE LA COMPETENCIA LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS EN SU LENGUA MATERNA EN LAS ACTIVIDADES DE TE 1 Y TE 2.							
Código de texto	N.º de actividades contables	Baja demanda cognitiva		Alta demanda cognitiva			
		Desempeño 1		Desempeño 2	Desempeño 3	Desempeño 4	Desempeño 5
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
T1	170	51	30%	91	54%	28	16%
T2	338	83	25%	162	47%	93	28%

Elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior, el TE 1 y el TE 2 tienen porcentajes similares en las actividades de menor demanda cognitiva, aunque el TE 1, destaca por un 5% más. En cuanto a las actividades de inferencia e interpretación el porcentaje en TE 1 es mayor; sin embargo, TE2 contiene un equilibrio evidente en la distribución de actividades de acuerdo a la demanda cognitiva. Es en las actividades de mayor demanda donde el porcentaje que presenta TE 1 es menor en cuanto a todos los demás porcentajes (28 y 16%). Como se había señalado en el análisis del anterior apartado, en TE 1 se habían presentado inconvenientes en

la formulación de actividades de reflexión crítica, por lo que el número de preguntas con más alta demanda cognitiva es mínimo. Stein, Grover y Henningsen (1996) sostienen que las actividades de mayor complejidad promueven mayores oportunidades de aprendizaje, porque de esa manera se incentivan más y mejores razonamientos en los estudiantes.

Por otro lado, el abordaje de las actividades del desempeño 1, no involucra, en algunos, procesos cognitivos de mayor complejidad. Anderson y Krawtohl (2001) al revisar a Bloom advirtieron que en ciertos contextos una actividad vinculada a identificar información puede resultar más demandante que una actividad de análisis (por ello, era importante precisar el contenido que va a estimular los procesos cognitivos). Sin embargo, en casos como el siguiente (abundantes en el TE1), el desempeño 1 reduce el nivel de demanda a su máxima expresión: “¿En qué región del Perú se desarrollan los hechos?” (TE1, p.12). Actividades como esta no requieren mayor atención para distinguir lo relevante de lo superficial, a partir de identificación de información como advierte el desempeño 1, más aún si el texto sobre el que se realizan las tareas académicas, una historieta denominada “La minka, una costumbre de nuestros antepasados”, evidencia en el primer globo de texto la respuesta. Por otro lado, el TE2 contiene estímulos (término usado por Cueto et al., 2003, para referirse a los insumos sobre los que se realizan las actividades), en otras palabras, textos de temática más compleja y textos no adaptados, es decir, lecturas que pueden ser largas y en el lenguaje de sus autores originales. Sobre estos textos, una pregunta vinculada al desempeño 1 es, por ejemplo: “Según los dos textos, ¿cuándo los niños pueden usar un celular?” (p.39). Es esta una actividad más relacionada con el descriptor del desempeño, porque involucra una lectura intertextual y la distinción de lo relevante con lo complementario.

Como se había señalado en el análisis de la cobertura curricular, el abordaje de los desempeños orientados al desarrollo del pensamiento crítico, por lo general, se vinculaban con la reflexión sobre el contenido. Zárate (2019), había constatado que esta era una característica de las editoriales privadas y las ediciones del Estado. Es importante, en ese sentido, recalcar que TE2, al abordar, por ejemplo, el sexto desempeño, un 36% de las actividades se destinan a opinar sobre el contenido, pero también un 47% promueve la reflexión sobre los efectos

del texto y su relación con el contexto. En el caso de TE1, un 29% de las actividades, tienen esta orientación.

De todo lo anterior, se puede concluir que el TE 1 provee menores Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular y demanda cognitiva que el TE 2. Que el TE 1 sea un texto de una editorial privada con alta participación en el mercado (Cámara Peruana del Libro, 2018) y en una edición reciente (2020) resulta revelador por la calidad de los materiales didácticos que desarrollan las editoriales. Martínez y Rodríguez (2016) habían advertido que las editoriales privadas no se adaptan fácilmente a los cambios curriculares y ello se evidencia en los resultados de esta investigación, en donde se puede observar algunas actividades de TE 1 que provienen de un currículo anterior. Asimismo, las actividades de mayor demanda cognitiva siguen siendo un problema como lo advertía Zárate (2015) en vista de que permanecen los errores en su formulación, lo que explica el porcentaje menor de las actividades de mayor demanda cognitiva en TE 1 y ligeramente en TE2.

Rapley (2014) señala que “Nunca entablamos una relación de alguna manera neutral o abstracta con los documentos; con ellos, se establece siempre una relación en un contexto local específico.” (p. 131). Por ello es necesario, analizar la información obtenida en relación con el contexto. Balarín y Ñopo (2018) advertían sobre la situación preocupante de las escuelas privadas de bajo costo en donde el control del Estado está ausente y hay precariedad. Materiales didácticos como TE1 que, pese a que no es un texto escolar carente de todo criterio de calidad según lo pautado por la OBNATE, pueden resultar perjudiciales en contextos donde no hay maestros titulados, no existe capacitación y el texto escolar ocupa un lugar preponderante. Se puede deducir así que en escuelas de bajo costo y muy bajo costo, en donde se emplean libros de texto como TE1 las posibilidades de desarrollar capacidades vinculadas a los desempeños que evalúan el pensamiento crítico, por ejemplo, son menores a los de otras escuelas donde la intervención del maestro capacitado puede corregir o regular el uso de materiales didácticos. Considerando que TE1 es un libro de texto elaborado por una editorial privada peruana de amplia participación en el mercado, y por lo tanto, con una mayor visibilidad que otras editoriales de menos demanda sin contar con las editoriales informales, es necesario una participación más activa de los

agentes reguladores de la calidad y el uso de los textos escolares (la Obnate otorga un lugar predominante al rol de los padres de familia en la selección de textos escolares). Asimismo, al ser el texto escolar un sistema de documentos (Olivera, 2017), en donde TE1 se corresponde con el libro de texto destinado al uso por parte del estudiante, resulta necesario evaluar también los materiales didácticos dirigidos al profesor (las guías de uso o guías didácticas) así como los recursos digitales vinculados. Por ello, se comprende por qué los organismos internacionales todavía promueven la dotación de materiales didácticos en países en vías de desarrollo.



CONCLUSIONES

1. Se ha demostrado que existe una diferencia notable entre los textos estudiados correspondientes al ámbito privado y al público (TE1 y TE2) con relación a la cobertura curricular y la demanda cognitiva. El primero (T1), proveniente de una editorial privada, provee menos oportunidades de aprendizaje debido a que un buen porcentaje de las actividades planteadas en el texto no se corresponden con el currículo vigente, el Currículo Nacional de 2016. Esto se explica porque, por un lado, las actividades se vinculan a un currículo anterior y, por otro, se plantean de manera incorrecta o limitada las actividades de reflexión crítica. Esto último ocurrió también con el texto escolar del ámbito público (TE2) aunque en menor medida. De manera general, se puede afirmar que existen algunos aspectos de los desempeños que no han sido abordados, tanto en el texto del ámbito público como del ámbito privado, restándole así, coherencia o alineamiento curricular.
2. Con respecto a la demanda cognitiva, el texto escolar del ámbito privado (TE1) proporciona menos oportunidades de aprendizaje porque no desarrolla actividades de reflexión y juicio crítico vinculadas al texto. Esto se explica por la misma razón sostenida en el punto anterior, debido a que las preguntas de reflexión han sido planteadas de manera incorrecta. En ese sentido, el T2 (texto escolar del ámbito público) provee mayores oportunidades de aprendizaje porque desarrolla preguntas de inferencia, interpretación, reflexión y juicio crítico. Es decir, existe un mayor equilibrio en la distribución de preguntas en cada una de las tres capacidades de lectura de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”.
3. Por otro lado, con respecto a la cobertura curricular, se ha demostrado que el texto del ámbito privado provee menos oportunidades de aprendizaje en cuanto al tipo de texto, porque propone lecturas que no son variadas ya que en su mayoría son textos expositivos, narrativos y continuos. Asimismo, la mayoría de los textos son de estructura simple, es decir, hay

menos presencia de textos mixtos, múltiples y discontinuos. Por otra parte, el T2 del ámbito público tiene una distribución más variada de las lecturas que propone con un buen número de textos argumentativos y de textos múltiples. Ello permite suponer que se ofrece mayores oportunidades de aprendizaje con respecto a lo que recomienda el currículo para las lecturas de segundo de secundaria.

4. Se puede emplear los desempeños del Currículo Nacional como criterios para el análisis de la demanda cognitiva de la competencia lectora como variable de Oportunidad de Aprendizaje en el área de Comunicación, de forma que tanto la cobertura curricular y la demanda cognitiva pueden estudiarse de forma conjunta.
5. Por último, que existan menos oportunidades de aprendizaje en los textos de editoriales privadas de alcance nacional, con una gran cuota de mercado, puede ser riesgoso, sobre todo, en un contexto de precariedad de algunas escuelas privadas de menor coste, en donde los docentes no tienen una capacitación continua ni acompañamiento pedagógico (Ñopo, 2018), y el libro de texto posee un rol más protagónico. En esta investigación, no se sostiene que el texto escolar prevalece sobre el maestro, es solo un intermediario del currículo; sin embargo, en algunos contextos como en los colegios privados de bajo coste, el texto escolar sigue teniendo un rol principal, incluso como fuente primordial como ocurre en la planificación de clases (Balarín et al, 2018). Por ello, que estos materiales sean de calidad contribuirían a que existan mejores oportunidades de aprendizaje y haya mayor equidad en la formación.

RECOMENDACIONES

1. En un contexto como el peruano, en donde la provisión de materiales educativos de calidad es ineficiente (Tafur, 2010), y en donde existe una heterogeneidad en cuanto a la calidad de las escuelas del ámbito privado, la revisión de los textos escolares como materiales didácticos más empleados debe ser más rigurosa, esto se explica en el hecho de que algunos materiales que circulan pueden limitar las experiencias de aprendizaje como intermediarios del currículo. Esta revisión debe alcanzar también a los libros dirigidos hacia el docente y los materiales digitales complementarios, toda vez que el texto escolar se define como un sistema integrado de documentos (Olivera, 2017).
2. Se sugiere revisar los materiales didácticos elaborados por los docentes de los colegios de bajo coste en donde prevalece todavía una enseñanza academicista (Balarín y Ñopo, 2018). En estas escuelas se emplean libros de texto que no son regulados por la OBNATE; por lo tanto, urge someterlos a un análisis. Si la experiencia que hubo en Italia en donde los maestros elaboraron sus propios materiales didácticos, tuvo diferentes complicaciones (Anichini, Parichi y Chipa, 2017), la situación en estos espacios de precariedad puede ser más apremiante.
3. Se recomienda que la OBNATE no solo provea criterios de análisis para la evaluación de la calidad de los textos escolares, sino también que proporcione información acerca de estudios que evidencien la calidad y rigurosidad del trabajo de algunas editoriales nacionales e internacionales.
4. Asimismo, se sugiere seguir estudiando no solo si se están incentivando el desarrollo de actividades de reflexión crítica en los materiales educativos de lectura, sino también cómo es la calidad de estas actividades y si realmente son las que se esperan para el nivel de la educación secundaria.

5. Es importante, en general, desarrollar más estudios sobre Oportunidades de Aprendizaje considerando todas sus variables, y con hincapié en las más influyentes. Elliot y Bartlett (2016) advirtieron que la calidad de la enseñanza, por ejemplo, tiene un mayor impacto en los aprendizajes frente a otras variables. Sin embargo, ello no excluye que se analicen todos aquellos factores vinculados al tiempo, a la cobertura del currículo y la enseñanza misma.
6. Se sugiere emplear los desempeños del currículo como criterios para el estudio de la demanda cognitiva. De esta forma, se correspondería un estudio más integral de la cobertura curricular.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, Z. & Boscardin, C. (2008). Opportunity to Learn and English Learner Achievement: Is Increased Content Exposure Beneficial?, *Journal of Latinos and Education*, 7(3), 186–205. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/248942155_Opportunity_to_Learn_and_English_Learner_Achievement_Is_Increased_Content_Exposure_Beneficial
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(4), 213-230. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/252499155_Reflections_on_Bloom's_Revised_Taxonomy
- Ames, P. (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Consorcio de investigación económica y social / Instituto de Estudios Peruanos.
- Anderson, W. & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning. A revisión of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Anichini, A., Parigi, L. & Chipa, S. (2017). Between tradition and innovation: the use of textbooks and didactic digital contents in classrooms. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 97-110. Recuperado de <https://relatec.unex.es/issue/view/26>
- Apple, M. (1984). Economía política de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*, 275, 43-62.
- Balarín, M. (2018). *La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú*. Lima: GRADE.
- Balarín, M., Fontdevila, C., Marius, P., & Rodríguez, M. (2018). *Educación privada de "bajo coste" en el Perú: un enfoque desde la calidad*. Barcelona: Internacional de la Educación.
- Balarín, M., Kitmang, J., Ñopo, H. & Rodríguez, M. (junio de 2018). Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú. *Documento de investigación 89*. Lima: GRADE.

- Banicky, L. (2000). Opportunity to learn. *Education Policy Brief*, 4, 1-5. Recuperado de <http://udspace.udel.edu/bitstream/handle/19716/2446/opp+to+learn.pdf?sequence=1>
- Barreyro, J., Injoque, I., Álvarez, A., Formoza, J. & Burin, D. (2017). Generación de inferencias explicativas en la comprensión de textos expositivos: el rol de la memoria de trabajo y el conocimiento previo específico. *Summa psicológica*, 14(1), 17-24.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Benedicto, C., Jaime, A. & Gutiérrez, A. (2015). Análisis de la demanda cognitiva de problemas de patrones geométricos. En C. Fernández, M. Molina y N. Planas. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIX*, 153-162. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319838670_Analisis_de_la_demanda_cognitiva_de_problemas_de_patrones_geometricos
- Blanco, (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El Colegio de México.
- Bokhovel, C., Miyazaki, M., Komatsu, K. & Chino, K. (2019) The Role of “Opportunity to Learn” in the Geometry Curriculum: A Multilevel Comparison of Six Countries, *Educ.* Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00063/full>
- Cardemil, C. & Maureira, F. (2009). Diversificación curricular en el uso de textos escolares. Una posibilidad para el aprendizaje en el primer ciclo de Educación Primaria. *Tarea*, 40-45.
- Cassany, D. (setiembre, 2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (junio, 2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(2), 6-23.

- Cervini, R. (2011). Equidad y oportunidad de aprender en la educación básica. *Profesorado*, 15(3), 67-86. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART5.pdf>
- Cogan, L. & Schmidt, W. (2015). The Concept of Opportunity to Learn (OTL) in International Comparisons of Education, En K. Stacey, R. Turner (eds.), *Assessing Mathematical Literacy*.
- Colomer, T. (1992). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/laensenanzayelaprendizajedelacompreionlectora.pdf>
- Condemarín, M. (2004). Evaluación de la comprensión lectora. En *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarin.pdf
- Cortadellas, T. (2016). Interpretación y clasificación de la demanda cognitiva de actividades matemáticas que involucran a los números fraccionarios y decimales en Educación Primaria. *Números. Revista Didáctica de las Matemáticas*, 92, 7-19. Recuperado de http://www.sinewton.org/numeros/numeros/92/Articulos_01.pdf
- Cristiano, D., Chaparro, N. & Enciso, D. (2019). Comprensión de textos discontinuos: caricatura y afiche, *Educación y ciencia*, 23, 399-414.
- Cueto, S., León, J., Ramírez, C. & Guerrero, G. (2008). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento escolar en matemática y lenguaje: resumen de tres estudios en Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 29-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160103.pdf>
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. & Azañedo, S. (2006). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho*. Lima: GRADE. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/Oportunidades-de-aprendizaje.pdf>

- Cueto, S. (2003). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemáticas en una muestra de estudiantes del sexto grado de primaria de Lima. *Economía y Sociedad*, 50, 55-62. Recuperado de <https://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiaysociedad/cueto.pdf>
- Chikalanga, I. (1992). A Suggested Taxonomy of Inferences for the Reading Teacher. *Reading a Foreign Language*, 8 (2), 697-709. Recuperado de https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/67044/1/8_2_10125_67044_rfl82chikalanga.pdf
- Dávila, K. & Trujillo, E. (2018). *Rendimiento de los estudiantes de 6° grado de primaria en la prueba FAB de resolución de tareas de alta y baja demanda cognitiva referidas a fracciones*. [Tesis para optar el grado de Magíster, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú]. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12354/DAVILA_TRUJILLO_RENDIMIENTO_DE_LOS_ESTUDIANTES_DE_SEXTO_GRADO_DE_PRIMARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Dei, D. (2006). *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Eguren, M., De Belaúnde, C. & González, G. (2013). Capacitación docente, uso de materiales educativos y aprendizajes, *Apuntes 72. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico*, 57-83.
- Elliot, S. & Bartlett, B. (2016). Opportunity to learn, *Oxford handbook*. Recuperado de <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935291.001.0001/oxfordhb-9780199935291-e-70>
- Elliot, S. (2015). Measuring Opportunity to Learn and Achievement Growth: Key Research Issues With Implications for the Effective Education of All Students. *Remedial and Special Education* 36 (1), 58–64. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1049684.pdf>

- Ferrer, E. (2008). Estudio comparado internacional sobre procesos de elaboración e implementación de estándares de curriculum en América Latina. Informe final. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/2008-Estudio-comparado-internacional-Ferrer.pdf>
- Ferrer, J., Valverde, G. & Esquivel, J. (2006). Aspectos del currículo prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículo, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. En *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Lima: GRADE, 123-179. Recuperado de http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/P_A_SobreEstandyEvaluacionesenAmericaLatinaedityarto.pdf
- Floden, R. (2002). The Measurement of Oportunity to learn. En A. Porter y A. Gamoran (Ed.). *Board on Test on Testing and Assesment*, 231-239. Washington D. C.: National Academy Press. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2015/06/Est%C3%A1ndares-de-Aprendizaje-.pdf>
- Galindo, C. (2002). El currículo implementado como indicador del proceso educativo. En *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998* (Documento de trabajo 13). 13-38. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/225/108.%20El%20curr%C3%ADculo%20implementado%20como%20indicador%20del%20proceso%20educativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, M. (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe, *PNUD LAC*, 19(20). Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- García, C. & Cáceres, A. (2017). *Oportunidades de aprendizaje en el ámbito rural: cobertura curricular y demanda cognitiva de Comunicación y Matemática en 2.º de primaria*. Lima: Ministerio de Educación.

- Gimeno, J. (2011). Grandeza y miseria del libro de texto. En *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, (113-118). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guiton, G. & Oakes, J. (1995). Opportunity to Learn and Conceptions of Educational Equality, *Educational Evaluation and Policy Analysis Fall* 17(3), 323-336.
- Haas, V., Molina, E., Bravo, J., & Manghi, D. (2016). Contraste entre el Currículum Nacional, Texto Escolar y las decisiones del profesor en el aula: Análisis del discurso desde la perspectiva multimodal en clases de Historia y Geografía. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 367-397
- IPEBA (2011). *Estándares de aprendizaje. ¿De qué estamos hablando?* Lima: IPEBA. Recuperado de
- Kurz, A., Elliot, S., Kettler, R. & Yel, N. (2014). Assessing Students' Opportunity to Learn the Intended Curriculum Using an Online Teacher Log: Initial Validity Evidence, *Educational Assessment*, 19:3, 159-184, DOI: 10.1080/10627197.2014.934606
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4(1), 167-179. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?seq>
- Marcos, M. & Vásquez, M. (2018). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/EB03.pdf
- Martín, M. & Jobonero, M. (2016). *La nueva agenda educativa para América Latina: los objetivos para 2030*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.fundacioncarolina.org.co>

- Martínez, J. & Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto escolar. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno. (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Mc Donell, L. (1995). Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument, *Educational Evaluation and Policy Analysis* Fall, 17 (3), 305-322. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1164509?seq=1>
- Ministerio de Educación (2020a). *Factores asociados al desarrollo de la competencia científica en estudiantes peruanos según PISA 2015*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Estudio-Factores-Asociados-Pisa-2015.pdf>
- Ministerio de Educación (2020b). *Observatorio Nacional de Textos Escolares*. *Página web*. Recuperado de www.obnate.minedu.gob.pe
- Ministerio de Educación (2019). *Equidad y oportunidades de aprendizaje en 2.º grado de secundaria. Evidencias de la ECE 2016*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/03/Libro-Equidad-y-oportunidades-de-aprendizaje.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Marco de evaluación de la competencia lectora de Pisa 2018*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (febrero de 2017). Cartilla de planificación curricular. Documento de trabajo en proceso de validación. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf>
- Ministerio de Educación (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016b). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016c). *Programa Curricular de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2015). *Rutas del Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? VII ciclo*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-aprendizaje/documentos/Secundaria/ComunicacionVII.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). *Guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares en Instituciones Educativas Privadas*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/com_047v4.pdf
- Ministerio de Educación (2012). Ley Nro. 29694: Ley que protege a los consumidores de las prácticas abusivas en la selección o adquisición de textos escolares, para lograr su eficiencia. Recuperado de http://www.obnate.minedu.gob.pe/Imagenes/ico_pdf.png
- Mirand, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides. (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp.11-40). Lima: Grade. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100330034607/analisis.pdf>
- Moreira, A. (1999). Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum. En J. Escudero. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Moreno, M. (2019). *Análisis del alineamiento en demanda cognitiva en cursos remediales*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/334207752_Analisis_del_alineamiento_en_demanda_cognitiva_en_cursos_remediales_PUCP
- National, R. C., Division, O. B. A. S. S., Mathematical, S. E. B., Board, O. S. E., Mathematical, S. E. B. A. C., & National, A. O. S. (1996). *Mathematics and science education around the world: What can we learn from the survey of mathematics and science opportunities (SMSO) and the third international mathematics and science study (timss)?* Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com>

- Olivera, M. (2017). *Estudio de uso y valoración de textos escolares*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <http://www.biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/398>
- Parcerisa, A. (2007). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Madrid: Morata.
- Pellecer, H., Santos., J. (2013). *Análisis de las Oportunidades de Aprendizaje que se relacionan con el desempeño del nivel básico de los estudiantes del ciclo básico del Nivel de Educación Media*. Ministerio de Educación de Guatemala. Recuperado de <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/ODAS.pdf>
- Perrenoud, P. (2011). El currículum real y el trabajo escolar. En J. Gimeno. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 91-112). Madrid: Morata.
- Perueduca (s/f). Portal Perú Educa. Recuperado de www.perueduca.pe/materiales-educativos
- Porter, (2002). Measuring the Content of Instruction: Uses in Research and Practice, *Educational Researcher*, 31(7), 3-14 Recuperado de <http://www.jstor.com/stable/3594399>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Revilla, D. (2020). El método de investigación documental, En A. Sánchez. (Ed.). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Lima: PUCP.
- Revilla, D. & Sime, L. (2012). *La investigación en la maestría en Educación y doctorado en Ciencias de la Educación*. Lima: PUCP.
- Roach, A., Chilungu, N., Lasalle, T., Talapatra, D., Vignieri, M. & Kurz, A. (2009). Opportunities and Options for Facilitating and Evaluating Access to the General Curriculum for Students with Disabilities, *Peabody Journal of*

Education, 84(4), 511-528. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/25594862?seq=1>

Rodríguez, J. & Martínez, J. (2016). Libros de texto y control del currículum en el contexto de la sociedad digital. *Cad. Cedes*, 36(100), 319-336. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00319.pdf>

Román, M. & López, E. (1998). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados*. México: Ediciones Novedades Educativas.

Román, A. & Ramírez, A. (2018). *¿El mito sigue vivo? Privatización y diferenciación social en la educación peruana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Rosales, E., Rodríguez, P. & Romero, M. (2020). Conocimiento, demanda cognitiva y contextos en la evaluación de la alfabetización científica en PISA (2020). En *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 17(2), 2302 (2020). Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/download/5380/6023/>

Sanabria, L. (2019). *Análisis de las preguntas de nivel crítico de comprensión de lectura en los textos escolares y libros de actividades de IV y V ciclo* [Tesis para optar el grado de Magíster en Educación]. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15826/SANABRIA_SALAZAR_MAR%c3%8dA_LISETTE.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Sánchez, A. (ed.) (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Lima: PUCP.

Schmidt, W., Cogan, L., Houang, R. & McKnight, C. (2011). Content Coverage Differences across Districts/States: A Persisting Challenge for U.S. Education Policy, *American Journal of Education*, 117 (3), 399-427. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.1086/659213>

Schmidt, W. & Cogan, L. (1996) Development of the TIMSS Context Questionnaires. En M.O. Martin and D.L. Kelly (Eds.), *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) Technical Report, Volume I: Design and*

Development. Chestnut Hill, MA: Boston College. Recuperado de <https://timss.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/TRCHP5.PDF>

Schuh, A.; Deestefano, J. & Adelman, E. (2012). *Oportunity to learn: A high impact strategy for improving educational outcomes in developing countries*. Recuperado de <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/EQUIP2%20OTL%20Book.pdf>

Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Tomo II*. Madrid: Editorial La Muralla.

Silva, N. (2008). Preguntas inferenciales v/s preguntas literales: la comprensión lectora en un texto escolar de primero medio del subsector de lenguaje y comunicación, *Cyber Humanities*, 45. Recuperado de https://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21713%2526SID%253D738,00.html

Soaje de Elías, R. (2018). Textos escolares: consideraciones didácticas. *Educación y Educadores*, 21(1), Recuperado de <https://10.5294/edu.2018.21.1.4>

Solé, M. (2005). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Kaleidoscopio* 2(3), 47-50.

Solé, I. (1997). *Estrategias de comprensión lectora*. Barcelona: Graó.

Stein, M., Schunn, C. & Reynolds, B. (2019). Change in Thinking Demands for Students Across the Phases of a Science Task: An Exploratory Study. *Res Sci Educ* 49, 859–883. DOI 10.1007/s11165-017-9645-z

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms, *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488. Recuperado de <http://edu312spring13.pbworks.com/w/file/attach/63176581/Stein,Grover,%20%26Henningsen.pdf>

Stevens, F. I. (1996). *The need to expand the opportunity to learn conceptual framework: Should students, parents, and school resources be included?*

[Ponencia]. Nueva York: Annual Meeting of the American Educational Research Association. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397523.pdf>

Stevens, F.I., Wultz, L. & Bailey, M. (1998). *Teachers' evaluations of sustainability of opportunity to learn (OTL) assesment strategies. A national survey of classroom teachers in large urban school districts*. Filadelfia: Temple University, Center for Research in Huma Development and Education. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422425.pdf>

Stevenson, A. (2004). *Evaluación de textos escolares desde la perspectiva constructivista*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tafur, R. & De la Vega, A. (setiembre de 2010). El acceso a los recursos educativos por los docentes de educación secundaria: un estudio exploratorio, *Educación* 19(37), 29-46.

Tekumru, K., Schunn, C, Stein, M. & Reynolds, B. (2019). Change in Thinking Demands for Students Across the Phases of a Science Task: An Exploratory Study, *Res Sci Educ* 49, 859–883. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-017-9645-z>

Téllez, M. & Martínez, E. (2012). Libros de texto escolar y diseño curricular. *III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía Y Formación Docente*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/327075420>

UNICEF (2008). *Visibilidad e Invisibilidad de las Culturas de los Pueblos Indígenas. Estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares: Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: UNICEF/EIBAMAZ.

UNESCO (2016). Cada niño debería tener un libro de texto. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. *Documento de política*, 23. Recuperado de: <https://cerlalc.org/publicaciones/cada-nino-deberia-tener-un-libro-de-texto/>

Vargas de Avella, M.; Speiser, S.; Chulver, R.; Durán, J. & Arellano, T. (2003). *Materiales educativos: procesos y resultados*. Bogotá: Convenio Andrés Bello / Agencia Alemana de Cooperación Técnica GTZ

- Vargas, M., Pérez, M. & Saravia, L. (2001). *Materiales educativos: conceptos en construcción*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Velásquez, J. (2018). *Análisis de la calidad didáctica del texto escolar del primer grado de educación secundaria en el área de HGE utilizados en colegios públicos de Piura* (Tesis de licenciatura, Facultad de Educación, Universidad de Piura. Piura, Perú).
- Wade, B. & Noguera, P. (2011). *Creating the Opportunity to Learn: Moving from Research to Practice to Close the Achievement Gap*. Pearson: Nueva York.
- Zambrano, G. (2004). Las oportunidades de aprendizaje en Matemática: un estudio para 4° de secundaria. *Boletín UMC*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/539>
- Zárate, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria, *Revista Signos* 52(99). Recuperado de <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/319/148>
- Zárate, A. (julio-diciembre de 2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto, *Foro de Educación*, 13(19), 297-326.
- Zarate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. (Tesis de doctorado, Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, España).

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz 2 (MA2): Matriz de análisis individual de la categoría cobertura curricular de los desempeños de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en las actividades de TE 1.

Matriz 2 (MA2): Matriz de análisis individual de la categoría cobertura curricular de los desempeños de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en las actividades de TE 1.												
Objetivo:		Describir las diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" de tres textos escolares de Comunicación del ámbito público urbano, público rural y privado.										
Datos del libro	Código del documento	Nombre	Autor o editor	Número de páginas	Partes	Tipo de material didáctico	Alcance	Grado	Área	Ámbito/ mercado		
	T1	Comunicación 2	Editorial privada	215	9 unidades	Texto escolar: cuaderno de trabajo	Nacional	2.º	Comunicación	Educación privada		
Subcategoría:		Cuaderno de actividades					Responsable	Jorge Vergara	Fecha	Oct-20		
TEXTO ESCOLAR:						Correspondencia con el Currículo Nacional						
						Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna						
						Capacidad 1: Obtiene información del texto escrito	Capacidad 2: Infiere e interpreta información del texto			Capacidad 3: Reflexiona y evalúa la forma y el contenido del contexto del texto		
N.º de página	N.º de texto	N.º de actividad	Actividad	N.º de consigna, indicación, pregunta, enunciado	Consignas, indicaciones, preguntas, enunciados vinculados a la actividad	<p>Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual</p>	<p>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue lo relevante y lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve.</p>	<p>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y con sentido figurado.</p>	<p>Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo.</p>	<p>Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.</p>	<p>Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.</p>	No correspondencia con el Currículo Nacional
N.º de unidad												

Elaboración propia

ANEXO 2: Matriz 4 (MA4): Matriz de análisis individual de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los textos de TE 1.

● Matriz 4 (MA4): Matriz de análisis individual de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los textos de TE 1.																
Objetivo:				Describir las diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” de dos textos escolares de Comunicación del ámbito público urbano, público rural y privado.												
Subcategorías:				Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en un texto escolar.						Responsable	Jorge Vergara	Fecha	Oct-20			
TEXTO ESCOLAR 1: T1				Características de los textos de acuerdo al nivel de competencia esperado al final del ciclo VI (Currículo Nacional): Lee diversos tipos de texto con estructura compleja y vocabulario variado												
N.º de unidad	N.º de página	N.º de textos	Título del texto	Variedad textual (Werlich)					Formato (UMC, 2018)			Estructura		Vocabulario		
				Lecturas por tipo de texto					Lecturas por formato de texto			Simple	Compleja	Simple	Variado	
				Narrativo	Expositivo	Descriptivo	Instructivo	Argumentativo	Continuo	Discontinuo	Múltiples					

Elaboración propia

ANEXO 3: Matriz 6 (MA6): Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en las actividades de TE 1 y TE 2.

MA6. Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en las actividades de TE 1 y TE 2.															
Objetivo		Describir las diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” de dos													
Código de texto	N.º de actividades	Actividades que se corresponden con el Currículo Nacional													Actividades que no se corresponden con el Currículo Nacional
		Competencia: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna													
		Capacidad 1: Obtiene información del texto escrito		Capacidad 2: Infiere e interpreta información del texto						Capacidad 3: Reflexiona y evalúa la forma y el contenido del contexto del texto					
		Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y detalles en diversos tipos de texto de estructura compleja y con información contrapuesta y vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto, o en distintos textos al realizar una lectura intertextual	Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Distingue los relevante y lo complementario clasificando y sintetizando la información. Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve.	Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito (causa-efecto, semejanza-diferencia, entre otras) a partir de información contrapuesta del texto o al realizar una lectura intertextual. Señala las características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares, y determina el significado de palabras en contexto y con sentido figurado.	Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos, y la información que aportan gráficos e ilustraciones. Explica la trama, y las características y motivaciones de personas y personajes, además de algunas figuras retóricas (por ejemplo, el símil), de acuerdo con el sentido global del texto, considerando algunas características del tipo textual y género discursivo	Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores a partir de su experiencia y de los contextos socioculturales en que se desenvuelve.	Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia cuando los comparte con otros. Sustenta su posición sobre estereotipos, creencias y valores presentes en los textos. Contrasta textos entre sí, y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.								
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	
T1															
T2															
TOTAL															

Elaboración propia

ANEXO 4: Matriz 7 (MA7): Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los textos de TE 1 y TE 2.

Matriz 7 (MA7): Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los textos de TE 1 y TE 2.																											
Objetivo:		Describir las diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en la competencia "Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna" de los textos escolares de Comunicación del ámbito público urbano, público rural y privado.																									
Subcategorías:		Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en un texto escolar.														Responsable	Jorge Vergara				Fecha	Oct-20					
TEXTO ESCOLARES: T1, T2		Características de los textos de acuerdo al nivel de competencia esperado al final del ciclo VI (Currículo Nacional): Lee diversos tipos de texto con estructura compleja y vocabulario variado																									
N.º de documento	N.º de textos	Variedad textual														Estructura				Vocabulario							
		Lecturas por tipo de texto														Lecturas por formato de texto				Simple	Compleja	Simple	Variado				
		Narrativo		Expositivo		Descriptivo		Instructivo		Argumentativo		Conversacional		Continuo		Discontinuo		Múltiples									
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
T1																											
T2																											

Elaboración propia

ANEXO 5: Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los textos de TE1 y TE2.

Matriz 7 (MA7): Matriz de análisis grupal y comparación de la categoría cobertura curricular de la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna en los textos de TE 1 y TE 2.

Objetivo:	Describir las diferencias de Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” de dos textos escolares de Comunicación del ámbito público urbano, público rural y privado.																											
Subcategorías:	Oportunidades de Aprendizaje en cuanto cobertura curricular en un texto escolar.														Responsable	Jorge Vergara				Fecha	Oct-20							
TEXTO ESCOLARES : T1, T2	Características de los textos de acuerdo al nivel de competencia esperado al final del ciclo VI (Currículo Nacional): Lee diversos tipos de texto con estructura compleja y vocabulario variado																											
N.º de documento	Variedad textual														Estructura				Vocabulario									
	Lecturas por tipo de texto														Lecturas por formato de texto				Simple	Compleja	Simple	Variado						
	Narrativo		Expositivo		Descriptivo		Instructivo		Argumentativo		Conversacional		Continuo		Discontinuo		Múltiples											
	N.º de textos	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	
T1	21	5 24%	14 67%	0 0%	1 5%	1 5%	0 0%	11 52%	4 19%	6 29%	16 76%	5 24%	2 10%	19 90%														
T2	68	15 22%	29 43%	2 3%	7 10%	14 21%	1 1%	40 59%	11 16%	17 25%	46 68%	22 32%	8 12%	60 88%														

Elaboración propia