

# Apuntes sobre los libros de texto en la enseñanza de la Lengua en Educación Primaria

M<sup>a</sup> Jesús Goikoetxea Tabar

Estos “apuntes” surgen de las reflexiones que cada año llevamos a cabo mis alumnos y yo en la asignatura de *Proyectos de Lengua y Literatura en Educación Primaria*<sup>1</sup>; de mis preocupaciones a raíz de las observaciones y contactos con profesores/as de Primaria y responsables de diversos CAPs de esta comunidad a través de mi participación en la formación permanente del profesorado (y los interrogantes sobre su eficacia); y, en última instancia, de mi dedicación profesional a la formación de futuros docentes en la enseñanza de la lengua y la literatura lo que incluye un compromiso profesional y ético de abordar esta compleja cuestión de la enseñanza de la lengua en unos parámetros científicos actualizados y al servicio de las necesidades de los ciudadanos que deben desenvolverse en nuestra sociedad. No tienen una pretensión de exhaustividad, ni mucho menos, sino de ser el comienzo de una reflexión que deberá ser mucho más amplia y realizarse con mayor profundidad, por contra tienen la frescura del contacto directo con la realidad escolar, con las reflexiones críticas de mis alumnos y el valor argumentativo del “sucedido personal”.

## La asignatura *Proyectos didácticos de Lengua* en Educación Primaria

En nuestro Plan de estudios de Educación Primaria, y en otras especialidades, existen diversas asignaturas con una denominación similar, una por cada materia, que se ubican

---

1. La asignatura *Proyectos didácticos de Lengua y Literatura en Educación Primaria* se desarrolla en 3º y último curso, tras haber estudiado en 1º curso tres créditos de *Lengua* y tres de *Literatura en la enseñanza de la lengua* y en 2º curso nueve créditos entre *Didáctica de la Lengua* y *Lectoescritura*. Dicha asignatura se desarrolla desde el curso 97-98, cuando la primera promoción del nuevo plan de estudios llegó a 3º curso.

en 3<sup>o</sup> y último curso. La finalidad de dichas asignaturas es la de formar futuros maestros capaces de diseñar sus propios proyectos o unidades de enseñanza-aprendizaje de las diversas materias que incluye el currículo de la etapa de Educación Primaria.

Implica un concepto de maestro como el profesional que asume sus responsabilidades sin hacer dejación de ellas: es quien interpreta y concreta, desarrollándolo, el currículo oficial y, por tanto, selecciona los contenidos, precisa los objetivos, diseña el proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje y marca las pautas de evaluación en coherencia con todo lo anterior, es, pues, el responsable de su hacer profesional.

En el caso de nuestra asignatura de lengua destacamos la necesidad de que sea el maestro quien seleccione y organice el trabajo con los textos que resulten interesantes, unas veces cercanos, otras originales, otras necesarios, otras... en definitiva él es quien puede ayudar a descubrir el sentido y la funcionalidad de los usos de la lengua en cuantas situaciones de enseñanza-aprendizaje reales o verosímiles sirvan para hacer avanzar en el dominio de la lengua a través del trabajo escolar. La necesaria presencia de los textos sociales diversos en sus contextos de uso, en los momentos en que se usan, etc. solo puede ser encomendada al maestro, en esta tarea no puede suplirle nadie. Por todo ello el énfasis de la asignatura se centra en aprender a diseñar proyectos de lengua oral-escrita.

## El libro de texto en la escuela

En el marco de la mencionada asignatura, no obstante, conocemos y analizamos, también, proyectos elaborados para la enseñanza de la lengua en esta etapa.

Desde el primer momento tuve claro que debíamos abordar una realidad insoslayable cual es la presencia en la escuela del libro de texto para la enseñanza de la lengua y analizar, al menos, algunas de las unidades o lecciones correspondientes a alguno de los cursos de Primaria de entre las editoriales más difundidas en nuestra comunidad. La razón es obvia: es preciso conocer los libros que se utilizan de modo habitual y general en los colegios y los alumnos deben formarse un criterio de los mismos, mi obligación como formadora me lleva a dotarles de instrumentos de reflexión y análisis de esos materiales escolares

El análisis reflexivo y crítico lo hacemos desde una perspectiva estrictamente didáctica, atendiendo a los parámetros en los que se ha enmarcado la enseñanza-aprendizaje de la lengua en cursos precedentes, y por referencia al currículo oficial de la comunidad, pero sabemos que la difusión del uso del libro de texto en la escuela no responde a factores didácticos, o no solo, y tiene mucho más que ver con la presión de la floreciente industria editorial y con otros factores sociológicos ligados a los centros de poder y dominio social.

La realidad es que el uso de los libros de texto es una práctica pedagógica enraizada en el desarrollo cotidiano de la actividad docente y es preciso abordarla desde la

formación inicial y estudiar su propuesta y su adecuación o no a los planteamientos didácticos que se les ha presentado a lo largo de su formación.

## Descripción de una lección (o unidad didáctica) cualquiera

En nuestro trabajo de curso analizamos y criticamos una o dos lecciones (el tiempo es limitado) de entre 3º y 6º cursos de Primaria junto con el índice del libro que refleja el currículo para el curso completo. Obviamos, generalmente, el primer ciclo porque por su relación con el primer desarrollo de la lectura y la escritura suele ser objeto de estudio en la asignatura monográfica sobre lecto-escritura.

El punto de partida es conocer de qué trata la lección, para ello es necesario realizar la descripción detallada de los contenidos, en este caso, de una lección de Lengua (la 8ª) para 6º de Primaria junto con su reflejo en el índice del libro. El índice está organizado en nueve columnas con su correspondiente título: Narración / Comunicación / Gramática / Vocabulario / Ortografía / Texto informativo / Técnica de trabajo / Literatura / Composición. Para la correcta lectura de la descripción que realizamos, distinguimos lo que aparece en el índice con (I) y subrayado, y con (L) la descripción de lo que aparece en el texto de la lección.

Descripción de la lección 8ª de un libro de texto de Lengua para 6º curso de Primaria:

- 1) (I) NARRACIÓN. Un cuento de aventuras: *Ciempicés y Cienzapatos*.  
 (L) Bajo el epígrafe de “Un cuento de aventuras” aparece el título y el texto del cuento acompañado de actividades de lectura y trabajo de vocabulario. Epígrafe de Comprensión: diversas actividades sobre la comprensión del cuento.
- 2) (I) COMUNICACIÓN. Elaboración de argumentos. Confección de un cartel publicitario.  
 (L) Comunicación:
  - \* Expresión oral: relación de 4 tareas para desarrollar:
    - Ventajas e inconvenientes de abandonar el lugar donde vives.
    - Dramatizar una situación: Director de empresa y candidato a un puesto de trabajo.
    - Debate: ¿Qué lugar prefieres para vivir: un lugar cálido o uno frío?
    - Desde el papel de un empresario elabora una lista de medidas para que tus empleados estén contentos
  - \* Expresión escrita: relación de tres tareas para desarrollar:
    - CREATIVIDAD. Elige un producto y elabora un cartel publicitario.
    - Escribe una postal, como si fueras Ciempicés, a los amigos que has dejado en el Sur.
    - Escribe la continuación del cuento *Ciempicés y Cienzapatos*.
- 3) (I) GRAMÁTICA: Usos desplazados de los tiempos verbales.  
 (L) Gramática. Usos desplazados de los tiempos verbales.  
 APRENDE: exposición teórica. REFLEXIONA: preguntas sobre lo aprendido. PRÁCTICA: ejercicios diversos (incluye: “Escribe la conjugación de *temer*”).

- 4) (I) VOCABULARIO. (El clima. Los prefijos de intensidad).  
(L) Vocabulario. El clima.  
Un breve texto *¿Simplemente nieve?* Sobre las diversas maneras de denominar la nieve que tienen los esquimales, la única palabra destacada en negrita en el texto es “archiconocido”. APRENDE: teoría, los prefijos de intensidad. PRACTICA: diversos ejercicios referidos a otros prefijos de intensidad (que no aparecen en el texto) y al trabajo con léxico que no pertenece al breve texto aunque se refiere al clima.
- 5) (I) ORTOGRAFÍA: (Uso de la //).  
(L) Ortografía. Uso de la //. Teoría y práctica con palabras, frases y un breve texto nuevo.
- 6) La columna de Texto informativo del índice está vacía en la fila correspondiente a esta lección)
- 7) (I) TÉCNICA DE TRABAJO. Los diccionarios. Los libros de consulta.  
(L) Técnica de trabajo. Los diccionarios: APRENDE: teoría, tipos de diccionarios. PRACTICA: ejercicios.  
Los libros de consulta. APRENDE: teoría, tipos de libros de consulta. PRACTICA: ejercicios.
- 8) (I) LITERATURA. Los géneros literarios.  
(L) Literatura. Los géneros literarios  
APRENDE: teoría. PRACTICA: sobre un texto narrativo *El bandido Fendetestas*, adaptación de *El bosque animado* de W. Fernández Flórez, se proponen actividades de ANÁLISIS, aplicación de la teoría y aspectos de comprensión, y de CREACIÓN: inventar un diálogo entre el bandido y otro personaje e inventar un título para esa obra teatral; inventa y escribe un poema lírico sobre algún momento en que te hayas sentido muy contento.
- 9) (I) COMPOSICIÓN. La carta al director.  
(L) Composición. La carta al director.  
LEE Y CONTESTA: a partir de una carta se realizan preguntas y se sugiere buscar cartas al director en periódicos o revistas para analizar los motivos y explicar su acuerdo o desacuerdo. PRACTICA: se pide que escriban una carta al director y se sugieren dos motivos; además se indican (se explican) los pasos que deben seguir.
- 10) REVISIÓN FINAL. (no aparece en el índice).  
Actividades de evaluación de lo aprendido. Se distribuye en ¿QUÉ HAS APRENDIDO? Se pide definiciones, reglas, explicaciones. ¿PARA QUÉ LO HAS APRENDIDO? (Escribe una oración relacionada con el texto –se trata de un texto nuevo– que contenga una palabra con //) ¿CÓMO LO HAS APRENDIDO? (Explica qué partículas se añaden a una palabra para intensificar su significado).

Hasta aquí el contenido de una lección de las quince previstas para el curso, se puede calcular, por tanto, que se cuenta con dos semanas aproximadamente para el

desarrollo de la lección. Por otra parte podemos indicar que con escasas variantes este modelo de lección, en cuanto a contenidos, estructura y organización, se repite en todos los cursos y en las diversas editoriales que hemos manejado<sup>2</sup>.

## Análisis, comentarios, cuestiones a la lección (o unidad didáctica)

### Concepto de unidad: ¿unidad de qué?

Tras la descripción del contenido de esta lección (o ¿unidad didáctica?) la primera pregunta es ¿de *qué* trata esta lección?, ¿desde qué criterio a ese conjunto de propuestas se le puede aplicar el vocablo-concepto *una*?, “una lección o una unidad didáctica”, o “la lección 8”, por ejemplo. En el proceso didáctico el contenido curricular, dado que no se puede enseñar todo a la vez, se segmenta y se organiza en unidades (lecciones, unidades didácticas, proyectos...) con una entidad determinada. En un curriculum basado en un eje conceptual las lecciones segmentan unidades del sistema lingüístico *Los fonemas, El artículo*, etc.; en un enfoque comunicativo y funcional “De acuerdo con los fines educativos asignados al área, el eje de la secuenciación lo han de constituir los contenidos referidos a los procedimientos implicados en los usos de la lengua...” (F. Zayas y A. Camps, 1993), ¿cuál es el eje de esta lección? imposible saberlo tomándola aisladamente, no aparece un criterio aglutinador, el conjunto se asemeja más bien a un *poupu-rrí* de textos y tareas y como tal debe ser percibido por los niños (si preguntáramos a los niños de Primaria qué están aprendiendo en la lección 8ª ¿qué dirían?).

Se entiende algo más si analizamos el índice del libro, en realidad se entiende todo: observamos un índice perfectamente cuadrículado en columnas y filas tal y como lo hemos indicado antes. La lectura vertical de las columnas es de lo más aclaradora: descubrimos que las columnas Gramática, Vocabulario, Ortografía y Literatura presentan una secuencia lógico-conceptual muy conocida, la propia de la materia, para cualquier docente con cierta experiencia, veamos algún ejemplo:

- GRAMÁTICA: esta columna propone los contenidos gramaticales elegidos para el curso en un orden lógico: El grupo nominal, Los demostrativos, Los posesivos, Los numerales, Los indefinidos, El verbo (I), El verbo (II), Usos desplazados de los tiempos verbales (lección 8ª), etc. así hasta quince enunciados donde cada uno corresponde a una lección.

Lo mismo sucede con la columna de VOCABULARIO que, en realidad, se trata de lexicología (composición de palabras) y semántica aderezada con unos “temas” de los que se aprende algunas palabras. Idénticas son la de LITERATURA y ORTOGRAFÍA.

---

2. Las editoriales más trabajadas han sido Santillana, Anaya, S.M. y E.D.B.

- Dos columnas erráticas (TEXTO INFORMATIVO, solo en seis de los 15 temas, TÉCNICA DE TRABAJO, solo en tres de los 15 temas). La columna de NARRACIÓN con la que se abre cada lección presenta un cuento en cada cuadrícula (de miedo, de Navidad, de humor, de otra cultura, de aventuras...). La de COMUNICACIÓN, diversas propuestas tal y como hemos visto al describir la unidad, aunque en el índice se selecciona y, en ocasiones, se generaliza un criterio “Elaboración de argumentos”, en otras “Redacción de una noticia, de una biografía, Escritura de un texto científico”, etc. Finalmente la columna de COMPOSICIÓN propone componer quince textos sin relación alguna con lo trabajado en la de COMUNICACIÓN.

Concluimos que el modo de elaborar cada lección surge de la puesta en columnas de los contenidos gramaticales, léxicos, ortográficos y literarios, ordenados en secuencia lógica vertical, y, por necesidades de segmentación, agrupados en quince aspectos, tantos como lecciones: la fila resultante de la suma de los diversos contenidos conceptuales es una lección, en la lección que venimos analizando el resultado da: “Usos desplazados de los tiempos verbales + Los prefijos de intensidad + Uso de la II + Los géneros literarios”. No cabe encontrar ningún criterio o eje en sentido horizontal (las lecciones), simplemente no existe.

El resto de la lección es un aderezo textual no exento de ambigüedades como veremos, aunque haya textos e, incluso, algunas tareas puntuales que resulten interesantes por sí mismas aunque estén descontextualizadas.

A lo largo de la lección se observan esfuerzos por tratar de mantener algún tipo de unión entre algunos apartados, el modo de hacerlo es a través de alusiones o referencias a los personajes del cuento o a alguna circunstancia del mismo (el cuento trata de cambio de domicilio de una familia del sur al norte donde hace frío, el vocabulario trata del clima, aunque lo que interesa es el prefijo *archi-* que aparece en *archiconocido*, alguna frase de la gramática se refiere a algún personaje...) pero resultan enormemente superficiales cuando no ridículos.

Esta falta de unidad en el contenido es grave pues la percepción del niño forzosamente debe ser confusa en un momento en que desde todas las perspectivas didácticas se entiende que el alumno debe ser consciente de qué está aprendiendo, “saltando” de una cosa a otra es difícil que conciba un sentido a todo lo que hace.

## Proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo se aborda tal cantidad de propuestas

La segunda cuestión que aparece de inmediato es imaginar cómo es posible abordar tal cantidad de contenidos y tareas en dos semanas, es decir, en ocho horas o, como máximo, diez horas. Si nos fijamos solamente en los trabajos con o sobre textos encontramos, además de la lectura del cuento inicial con sus actividades de comprensión, la demanda de la elaboración de los siguientes textos a lo largo de la lección:

*Textos orales:*

- Enumerativo: enumera ventajas e inconvenientes de abandonar el lugar donde vives.
- Dramatizar la situación: Director de empresa y candidato a puesto de trabajo.
- Debate: preferencia de lugar cálido o frío para vivir.
- Enumerativo: desde el rol de empresario, lista de medidas para la felicidad de los empleados.

*Textos escritos:*

- Cartel publicitario: sobre un producto cualquiera elegido.
- Carta familiar: escribe una postal, como si fueras Ciempiés, a tus amigos del Sur.
- Cuento: \*inventa un episodio nuevo para el texto y... (en comprensión)  
\*termina el cuento de *Ciempiés y Cienzapatos*.
- Texto dialogado: Inventa y escribe un breve diálogo sobre Fendetestas y otro personaje, imaginando que tu diálogo va a formar parte de una obra teatral sobre este bandido.
- Poema lírico: inventa y escribe un poema lírico sobre algún momento en que te hayas sentido muy contento.
- Texto argumentativo, carta al director: sobre tema libre o aceptando sugerencias.

¿Cómo es posible abordar tal cantidad de textos y tan diferentes en tan poco tiempo? ¿Por qué o para qué tantos en una sola lección (y así en cada una de las lecciones)? ¿Cuál es el papel del maestro en la elaboración de los textos? ¿Qué se supone que debe hacer el maestro con todos esos textos elaborados por los alumnos? Podemos seguir preguntando pero no hay respuestas para algo tan obvio.

Parece más bien que esta profusión de textos pretende difuminar (¿disimular?) la percepción del núcleo duro de la lección que, como ya se ha señalado, es otro. Porque el trabajo con textos, y su elaboración requiere un trabajo pausado en el que la presentación de modelos, su observación y análisis, los ejercicios de comprensión, manipulación, de escritura parcial, etc. deben ser los pasos previos a la petición de elaboración de un texto por el alumno, y todo eso requiere tiempo. Excepto en los textos de la columna de Composición no hay nada de eso, no existe la mínima secuencia didáctica que garantice que el alumno aprende, mejora en la elaboración de esos textos a partir del trabajo organizado por el profesor, solamente se pide que los elabore. Por tanto el alumno los construye sin pautas (quien sepa hacerlo lo hará bien quien no, lo hará mal), suponemos que en la gran mayoría de ocasiones los hará en su casa pues el tiempo escolar no da para ello (y hay que reservarlo para lo importante) y el profesor, si acaso, no puede hacer otra cosa sino corregir evaluando lo que no ha enseñado.

Hemos dicho que solamente aparece una cierta secuencia de aprendizaje en los textos de la columna de Composición, en nuestra lección La carta al director. La secuencia tiene dos apartados: LEE y CONTESTA: se presenta un modelo de carta segui-

da de algunas preguntas de comprensión sobre el motivo que la ha provocado, además se les pide que busquen cartas en el periódico y descubran los motivos. El segundo apartado es PRACTICA: se pide que escriban una carta al director con motivo libre o, en su caso, se les sugiere dos motivos y se les da la guía que deben seguir: Planificación, Redacción, Corrección y Presentación.

Todo indica que el alumno debe elaborar la carta siguiendo las instrucciones sin mayor dificultad. Nosotros creemos que no es tan sencillo salvo que copien literalmente el modelo. El proceso de aprendizaje es un poco más lento, el alumno debe seguir un proceso, tal y como se ha señalado más arriba, que le conduzca a la apropiación de los usos del texto y de los aspectos textuales y lingüísticos que le son propios y eso no se consigue con unas indicaciones escritas sobre cómo se hace que, además, no incluyen nada sobre los aspectos lingüísticos y textuales concretos que debe utilizar. Sin secuencia didáctica no cabe otra cosa que la copia más o menos “personalizada”.

## Diversidad de textos

El desarrollo de los estudios de lingüística del discurso y de los textos, amén del desarrollo de la pragmática, ha ido conformando un nuevo modo de entender la lengua, aquel que ve la lengua como una entidad cuya razón de ser es la diversidad, es un instrumento al servicio de las necesidades comunicativas de los grupos e instituciones sociales que son quienes la crean y recrean, y la lengua se concibe como la concreción y suma de todos esos textos fruto de las necesidades comunicativas de las diferentes situaciones en las que se utiliza. Se estudia y analiza la enorme diversidad de textos sociales y los rasgos y características propios (J.M. Adam, 1992). Para el hablante la lengua es lo que percibe, esa variedad de usos con sus modalidades y rasgos propios.

A partir de esas reflexiones la didáctica de la lengua entiende que “el objeto de aprendizaje no es un objeto único indiferenciado sino una pluralidad de géneros textuales que presentan cada uno características lingüísticas bien precisas. Hay que enfocar la enseñanza de la composición no como un procedimiento unitario y global válido para cualquier texto sino como un conjunto de aprendizajes específicos de géneros textuales variados” (A. Pasquier y J. Dolz, 1996). La didáctica tradicional entendía la lengua como un objeto único y por eso enseñaba la lengua como tal, la lengua era la suma de palabras bien escritas (vocabulario y ortografía) y una gramática que organizaba las relaciones entre las palabras (morfosintaxis), con ello se podía construir las frases y se sabía escribir.

En esta lección hemos señalado la presencia de una lista de textos diversos, parece que quiere dar respuesta a la prescripción de la didáctica actual, pero es una curiosa manera de responder a dicha exigencia: por un lado se acepta la realidad de la diversidad real de textos y se incluyen en la lección, pero no hay proceso de enseñanza-aprendizaje de sus particularidades lingüísticas y textuales, se utilizan los textos para estudiar vocabulario o como ejemplo de usos verbales, o para ilustrar un género lite-

rario, o para trabajar la comprensión lectora (o se pide su elaboración directamente). A la vez observamos la total autonomía de los apartados de gramática, vocabulario, ortografía y literatura, en donde se estudian dichos contenidos por sí mismos, al margen de los textos. Es una flagrante contradicción mantener el estudio de la lengua “en general” por un lado y presentar “textos concretos” por otro sin atender a “su” gramática, sin analizar las exigencias textuales y gramaticales propias de cada texto.

### Textos y comprensión lectora: la exclusividad del texto narrativo.

Hay un avance importante en la concepción de la lectura y su enseñanza: se acepta que en 6º curso de Primaria los alumnos deben seguir aprendiendo a leer, aprendiendo a comprender y a interpretar los textos que cada vez son más complejos. No se acaba, pues, el aprendizaje con el dominio de la capacidad decodificadora.

Ahora bien sorprende que durante todo el curso, y se trata de 6º curso, el trabajo de comprensión lectora solamente se realiza, de manera explícita, sobre el texto narrativo. Se trata, tal vez, de la visión de la lectura ligada a lo literario, lo narrativo, lo que entretiene, lo lúdico, pero... esa idea es inmediatamente abandonada al proponer un trabajo sistemático de análisis del texto: predicciones, vocabulario, detalles, secuencia, estructura son analizados a través de preguntas de comprensión e interpretación.

¿Por qué cada lección comienza con un cuento? Creemos se debe a una falsa idea de motivación, en lugar de entender que la motivación en enseñanza de la lengua debe surgir de la funcionalidad y uso social de los textos presentados en sus contextos de uso, se cree que comenzando cada lección con un cuento se “gana” al niño para la lección. Seguramente que el resultado es el contrario al efecto buscado: si cada cuento leído debe someterse sistemáticamente al trabajo de análisis y no cabe una lectura gratuita que apele a lo disfrutado, a lo vivido en el cuento, ese tipo de tareas por fuerza deben resultar tediosas y esa visión puede extenderse al texto que la provoca, así la supuesta motivación y enganche del alumno desaparece pues lo que se percibe es la tarea “siempre igual” (el mismo texto todo el curso) y, por consiguiente, el disfrute buscado con la lectura del cuento desaparece.

Aún más grave nos resulta la ausencia del trabajo de comprensión lectora de los textos del saber, los textos a través de los cuales los alumnos deben ir aprendiendo una interpretación cultural y científica del mundo que les rodea. Desde 2º curso la escuela exige a los niños que aprendan nuevos contenidos culturales y científicos y en ello los manuales escolares, junto con los libros de consulta, juegan un papel determinante. Sabido es que estos textos solo son simples en apariencia y que su adecuada comprensión e interpretación exige una compleja tarea de búsqueda de referencias y establecimiento de relaciones constante, algo que debe ser enseñado y aprendido de manera sistemática si queremos formar alumnos autónomos en el uso de los mencionados textos y capaces, por tanto, de construir significado.

## Aspectos contradictorios entre los diversos apartados de la lección.

Señalamos aquí diversos aspectos, que no desarrollamos, sobre las ambigüedades que se manifiestan a lo largo de la lección y que pueden inducir a los alumnos, en ocasiones, a error.

- Sobre el cuento: La lección comienza con un epígrafe denominado “Un cuento de aventuras”, *Ciempíes y Cienzapatos*, que es utilizado para trabajar la comprensión lectora y la columna, en el índice del libro, se denomina NARRACIÓN. Unas cuantas páginas más adelante de la lección se estudian “Los géneros literarios”, narrativa, lírica y teatro. De la narrativa se dice que incluye cuentos, novelas y leyendas y se estudian los elementos (narrador, personajes, marco narrativo, acción), se ejemplifica con el cuento *El bandido Fendetestas* de W. Fernández Flórez, ni la más mínima alusión al cuento del comienzo de la lección.

¿Tiene algo que ver el cuento del comienzo con este capítulo de teoría literaria? ¿el análisis de los elementos que propone se puede realizar en dicho cuento? y, por el contrario, ¿se puede trabajar la comprensión lectora en este cuento de autor? o, dicho de otro modo, ¿hay que comprenderlo o no? Supongo que son preguntas que se le pueden ocurrir a cualquier alumno de 6<sup>o</sup>, o tal vez no, porque en el libro está tan perfectamente delimitado y autonomizado cada apartado del contenido que los niños, tal vez, se acomoden a ello y eviten preguntas incómodas. La compartimentación en el estudio de la lengua adquiere caracteres ridículos.

- Sobre el vocabulario: entre las actividades de comprensión del cuento que inicia la lección hay un apartado de “Trabaja el vocabulario” en el que se seleccionan algunos vocablos del texto (son polisémicos, homófonos...) y se propone un trabajo con ellos, algo perfectamente adecuado pues contribuye a la mejor comprensión y, simultáneamente, amplía vocabulario, es un trabajo del vocabulario en su contexto de uso.

Pero, como ya sabemos, unas páginas más adelante llega el trozo de la lección específico de “VOCABULARIO. El clima” (referenciado en la correspondiente columna del índice) con un nuevo texto *¿Simplemente nieve?* y los apartados APRENDE y PRACTICA (que se repiten en las cuatro columnas de contenido conceptual) y que tiene por objetivo la enseñanza de los prefijos de intensidad (aunque en las actividades se trabaja otras cuestiones: trompa/tromba, -ada, etc.). De nuevo se siembra ambigüedad en el tratamiento del vocabulario.

Por otra parte, el texto habla, exclusivamente, de que es archiconocido que los esquimales tienen diversas palabras para referirse a la nieve en sus diversos estados; sirve para el prefijo archi- y ¿qué tiene que ver eso con “el clima”, tópico sobre el que debe versar la lección de vocabulario? En las actividades se hace intervenir diferente vocabulario sobre el clima, vocabulario que no aparece en el texto. ¿No es preferible que estos alumnos conozcan el vocabulario sobre el clima (y no solo el vocabulario sino los modos de hablar del clima: en el estudio

científico, en la información diaria...) en el momento en que lo trabajan en las correspondientes clases de “Conocimiento del Medio”? Creemos que los textos del saber son herramientas insustituibles para la ampliación de vocabulario en su contexto y la enseñanza de la lengua debe contar con y apoyarse en ellos.

- Sobre la composición: Como se ha visto en la descripción de la lección, el último apartado está dedicado al aprendizaje de la composición del texto “La carta al director”. Así sucede en todas las lecciones como se observa en el índice, la última columna se denomina COMPOSICIÓN y acoge, verticalmente, una serie de textos: El diario, la biografía, la carta de presentación, la reclamación, la noticia, el artículo, el reportaje, la carta al director, etc.

Por otra parte hemos señalado más atrás la lista de textos, orales o escritos, que deben elaborar los alumnos en cumplimiento de las tareas que se les pide en la lección 8ª (cartel, carta familiar, cuento, poesía...) y bien ¿elaborar esos textos es “hacer composición” o no? ¿en la elaboración de los mismos deben seguir, también, unas pautas o no? ¿qué es composición y qué no según el libro? La exclusividad y la autonomía del resto de la lección (y de toda la columna) hace que estas preguntas no sean gratuitas, de nuevo se compartimenta el contenido de enseñanza (la composición) y se separa del tratamiento englobador del texto.

Seguramente podríamos seguir (por ejemplo ¿por qué se considera CREATIVIDAD la elaboración de un cartel publicitario y no la terminación de un cuento, la invención de una poesía o la preparación de un debate?) pero nos parece muestra suficiente para mostrar la serie de ambigüedades que indicábamos al comienzo del epígrafe.

## A modo de conclusión

Del análisis y los comentarios realizados se desprenden una serie de conclusiones sobre estos libros de texto y su tratamiento de la enseñanza de la Lengua:

- Reflejan una visión compartimentada de la lengua: hemos visto cómo la gramática, el vocabulario, la ortografía, la composición, son contenidos de la unidad sin ninguna relación entre sí, son aspectos de la lengua que se abordan por sí mismos, separadamente, sin establecer las conexiones necesarias entre ellos y el funcionamiento y uso lingüístico. En los manuales tradicionales aparecían en lecciones separadas, la burda decisión de ponerlos juntos (aunque perfectamente diferenciados), no cambia en absoluto la concepción de la lengua como una suma de gramática, más vocabulario, más ortografía tal y como la consideraba la metodología tradicional (J.P. Bronckart: 1985).
- En su empeño por incorporar un enfoque textual en el trabajo de lengua pero sin abandonar la visión compartimentada de la misma, añaden al contenido lógico-conceptual de cada lección, una serie de textos de lo más diverso acompañados de actividades, que dan como resultado unas lecciones en las que se amon-

tonan, sin criterio alguno, contenidos de lengua de diferente naturaleza resquebrajando el más elemental concepto de unidad de contenido exigible a una lección o unidad didáctica y mezclando criterios contradictorios en la concepción de la lengua. Las lecciones adoptan una falsa apariencia textual.

- Ausencia de secuencia didáctica. En las propuestas reconocemos la vieja metodología deductiva que funcionaba en la enseñanza de los contenidos conceptuales: explicación y aplicación, pero que no procede cuando se trata de desarrollar procedimientos de uso de la lengua y de ayudar al alumno a construir significados estables en los mismos. Esta ausencia de procedimientos didácticos secuenciados para la enseñanza de los usos lingüísticos, la escritura de los diversos textos, la comprensión de textos cada vez más complejos, etc. nos remite de nuevo a la idea de la lengua como un objeto unitario cuyo dominio se alcanza conociendo la gramática y sabiendo leer (decodificar) y escribir (codificar), con ello se le puede pedir al alumno que escriba y lea y resuma cualquier tipo de texto.

Debe quedar claro que todas estas ideas que forman parte del trasfondo (ideas, concepciones sobre la lengua y su enseñanza) de las propuestas de los libros de texto nos remiten a las viejas ideas de la más rancia metodología tradicional (M.J. Goikoetxea, 1995) y hay que cuestioner seriamente si responden a las orientaciones y prescripciones emanadas de los decretos estatales y de nuestra comunidad que adoptan un enfoque inequívocamente funcional y comunicativo en la enseñanza de la lengua. Creemos que no responden.

Por todo ello nos preocupa enormemente la extraordinaria difusión del uso de los libros de texto. Es difícil encontrar algún colegio que no lo utilice, a veces en primer ciclo de Primaria no lo utilizan pero a partir de ahí se adopta inmediatamente (sí conocemos maestros que realizan actividades complementarias muy interesantes). Es una de las prácticas pedagógicas más enraizadas a pesar de que hubo momentos importantes en que se cuestionó su uso (C. Lomas, 2004). Además sus propuestas son absolutamente cerradas, quien adopta un libro de texto debe seguirlo tal cual.

Y así sucede que para una inmensa mayoría de docentes el libro de texto se convierte en la guía absoluta de lo que se hace en clase de lengua. Lo que se lleva al aula es el libro y el modo de operar consiste en ir realizando las tareas que en él se proponen y tal y como allí se proponen, y, dada la enorme extensión de sus propuestas, hay que correr, no hay tiempo para hacer otras cosas que se consideran como pérdida de tiempo (del tiempo necesario para completar el *poupurri* de tareas que hemos descrito).

Podemos decir, por tanto, que el tercer nivel de desarrollo curricular lo elaboran las editoriales. Los libros de texto, como decía Gimeno Sacristán (1988), son los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica asumiendo competencias que en absoluto les corresponde, seleccionan los contenidos concretos, enfatizan unos sobre otros, señalan los criterios de evaluación, etc., el papel del maestro queda reducido al de mero organizador y controlador del desarrollo de las tareas diseñadas y planificadas por otros, una mera gestión técnica. De este modo la innovación en enseñanza de la lengua sigue un recorrido demasiado lento.

Como ya lo hemos manifestado, nuestro concepto de maestro es otro, es el profesional que diseña y organiza su quehacer docente ayudándose, eso sí, de buenos materiales que le sirven y apoyan su tarea cotidiana, y desde nuestra asignatura de Proyectos de Lengua, y otras similares, y también desde la participación en programas de formación continua de maestros, defendemos este modo de entender la profesión del maestro responsable de su docencia, libre para interpretar y concretar el currículo oficial y empeñado, desde su actualización científica y didáctica, en desarrollar una educación lingüística acorde con el desarrollo científico y las necesidades sociales.

## Bibliografía

- AA.VV. (2004): “Los libros de texto”, en monográfico revista *Textos*, nº 36.
- Adam, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*, Ed. Nathan, Paris.
- Bronckart, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, Ed. Unesco, Paris.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Ed. Morata, Madrid.
- Goikoetxea, M.J. (1995): “Pasado y presente de la Didáctica de la Lengua”, en *Huarte de San Juan, Lingüística y Literatura*, nº 1, pp. 25-57.
- Lomas, C. (2004): “Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística”, en *Textos*, nº 36, pp. 15-32.
- Pasquier, A. y Dolz, J. (1996): “Un decálogo para enseñar a escribir”, en *Cultura y Educación*, nº 2, pp. 31-41.
- Zayas, F. y Camps, A. (1993): “La enseñanza de la Lengua. Innovación y reforma”, en *Aula*, nº 14.