

LITERATURA INFANTIL Y LA EDUCACIÓN LITERARIA EN LOS LIBROS DE TEXTO PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

E. GÓMEZ-VILLALBA

J. A. MOLINA GÁLVEZ

M. POZO RODRÍGUEZ

L. RODRÍGUEZ MEGÍAS

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

Los decretos andaluces 105 y 106, de 9 de junio de 1992, establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y para la Educación Secundaria Obligatoria. En el **Área de Lengua Castellana y Literatura** el aprendizaje de la lengua oral y de la lengua escrita ha de desarrollarse de forma interactiva y en un marco de construcción de significados, atendiendo a unos ejes esenciales: la función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, siempre dentro de un planteamiento constructivista en que el alumno debe ser agente y colaborar en su propio aprendizaje y con una concepción eminentemente funcional del lenguaje, en cuanto instrumento de comunicación y representación del mundo. Se trata, pues, del aprendizaje y enriquecimiento progresivo del lenguaje en el doble proceso de expresión y comprensión y de avanzar en la educación literaria y la reflexión sistemática sobre la lengua.

La literatura infantil, como contenido del Área de Lengua y Literatura, denominada **Lengua e iniciación a la Literatura** en Educación Primaria, aparece vinculada estrechamente al desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. El objetivo general se dirige a conseguir el dominio funcional de cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir; destrezas que cobran su significación siempre dentro de un **texto**, tanto oral como escrito. Entre la diversidad de textos con que el niño ha de enfrentarse, el texto literario tiene especial relevancia. Se trata de emplear los textos de literatura infantil y cualquier otro texto literario, adecuados a las posibilidades del alumno, como recurso para desarrollar el proceso de madurez lingüística: estructuras léxicas, semánticas, discursivas, etc.

Efectivamente, la Reforma ha asignado algún espacio a la Literatura Infantil, pero de una manera implícita, tácita (Mendoza, 1992) ya que, al no tratarse de un contenido ni de un objetivo de aprendizaje, su presencia está diluida en las previsiones curriculares. Esto, unido a la peculiaridad de la materia, condiciona su presencia en la escuela: no se trata la Literatura Infantil de un objeto de estudio, sino de una materia múltiple que supone el contacto y el disfrute de las manifestaciones literarias por vía intuitiva, afectiva o intelectual, más tarde. Su particularidad reside en su propia capacidad de ofrecer múltiples respuestas a las necesidades infantiles, pero para ello sería necesario abordarla directamente, por sí misma, sin un tamiz instrumentalista que desvirtuara su esencia.

El modelo tradicional de enseñanza de la literatura, como demuestra Colomer (1998), se halla sumido desde hace tiempo en una situación de crisis profunda e irreversible, cuya superación debe provenir de la reflexión educativa sobre los progresos teóricos producidos en las distintas ciencias implicadas en la enseñanza de la literatura, integrados con el análisis y valoración de los avances producidos en la práctica escolar. Según Mendoza (1996) enseñar literatura es una ambigua expresión que debería ser sustituida por la de enseñar a apreciar la literatura, finalidad más acorde con el planteamiento cognitivo de los programas de aprendizaje y con la funcionalidad propia de la materia, de acuerdo con los actuales paradigmas educativos y de la crítica literaria (recepción, intertextualidad, enfoques semióticos, etc.).

Para el niño y el joven en la enseñanza obligatoria la literatura no se presenta hoy día como un conjunto de contenidos que aprender sino como una serie de vivencias y experiencias con las que entrar en contacto, como un encuentro, como una actividad, más que como un objeto de estudio. Se plantea la necesidad de una **educación literaria** en la escuela básica que, desde el punto de vista de la recepción, debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria (Colomer, 1991 y 1995). De esta manera, la literatura contribuirá a la formación integral del niño o del joven más allá de la mera aproximación memorística, intelectual o puramente racional y sistemática.

Se ha ido reemplazando, pues, la concepción de una *enseñanza de la literatura* por la de una *educación literaria*, entendida como la adquisición de una *competencia lectora específica* que se propone que un lector sepa cómo se ha de construir el significado de lo que lee según las instrucciones ofrecidas por el texto. De ahí la necesidad de utilizar textos literarios cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los alumnos que nos permitan la programación de actividades de análisis y comprensión, que pueden hacer progresivamente explícitos los conocimientos literarios y ayudar al lector en su tarea de interpretar el texto con una competencia cada vez mayor, profundizando en el mismo y haciendo de la lectura una práctica habitual.

La pragmática ha reforzado, por una parte, la primacía del texto y, por otra, el indispensable **acto de lectura** que, en su concreción, vuelve a dar toda su importancia al lector. De esta manera, lo que en pragmática se llama **espacios vacíos del texto** (Iser, 1987) pertenece a la vez al texto como forma semiótica y al lector como actividad que colabora en la edificación del acontecimiento literario.

Desde comienzos de los años 60 y para una mayor profundización de la motivación de la lectura, se han multiplicado las teorías sobre la pareja lector-autor y se han definido varios tipos de lectores. Como señala Eco (1987), el funcionamiento de cualquier texto se explica a partir del papel desempeñado por el lector en su comprensión, actualización e interpretación, tanto como por el modo en que el propio texto prevé esta participación. Iser (1987) apunta también que si el texto de ficción existe mediante el efecto que es capaz de desencadenar en el lector, ello implica una reelaboración por parte de éste.

Ambos autores nos hablan de una lectura que difiere de la que generalmente el niño aprende en la escuela: lectura funcional, lectura-trabajo o informativa que se corresponde con el modelo teórico de la información entre emisor y receptor y que discurre siempre en un sentido único (Orquín, 1988). La relación entre lectura-adquisición de datos- información-éxito se reafirma en las sucesivas etapas de nuestro sistema de aprendizaje intelectual. La utilidad práctica inmediata viene a ser el único móvil de la lectura. Sin embargo, en la

lectura literaria, a la que la escuela no suele prestar demasiada atención, tiene siempre lugar una interacción en cuyo transcurso el lector **recibe** el sentido del texto en cuanto lo constituye (Iser, 1987). Exige, pues, este tipo de lectura, que en algún momento puede abocar al placer, un aprendizaje distinto. De cualquier forma, para gozar con una actividad, lo primero que necesitamos es la competencia en la misma, pero la competencia en la lectura de un niño *no es sólo el resultado de una técnica, sino que va acompañada de la capacidad de apreciación de una forma artística, de una sensibilidad que madura en el niño a medida que crece* (Bettelheim y Zelan, 1983), pero no de forma natural ni por casualidad, sino con una buena educación y un buen aprendizaje.

La educación literaria es inseparable de la lectura constante, del esfuerzo por ahondar en los textos; no puede consistir en una información acerca de una actividad prestigiosa, sino en la educación continua de la sensibilidad, en una progresiva ampliación del horizonte mental de los niños y jóvenes y de su capacidad para asimilar ideas y sentimientos ajenos que enriquecerán su propia visión del mundo y del ser humano (Senabre, 1989).

LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión, según los cognitivistas, no es un conjunto de habilidades, sino un **proceso** a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos (Cooper, 1990: 23). **Comprender** un texto es un **proceso interactivo** entre los conocimientos previos del lector y el texto. Depende no sólo de la percepción sino también de una combinación de la experiencia vivida, los conocimientos lingüísticos y las estructuras cognitivas (Rumelhart, 1980: teoría de los esquemas). De ahí que estos autores propongan diversas estrategias para la comprensión lectora, relativas al texto y al lector para antes (planteamiento de objetivos e información previa acerca del tema, vocabulario, etc.), durante (emisión y verificación de hipótesis) y después de la lectura (preguntas literales, interpretativas, críticas, idea principal y resumen).

Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión (Adams y Bertran, 1980; Durkin, 1981b; Pearson y cols., 1979, cits. por Cooper, 1980). Se trata de una serie constante de selecciones de las múltiples posibilidades ofrecidas por el texto y sus síntesis en un sentido organizado (Langer y Nicolich, 1981; Rosenblatt, 1982, cits. por Machet, 1992) y hay evidencias claras de que los lectores utilizan sus esquemas y las claves del texto en dosis variables a medida que lo van comprendiendo (Spiro y cols., 1980).

La forma en que el lenguaje es comprendido y usado depende de una serie de factores sociales y culturales, factores que influirán en la forma en que el texto es comprendido (Machet, 1992). Pero, aceptando que los lectores comprenden de manera diferente porque cada uno es cultural e individualmente único, esto no constituye un obstáculo para que sea posible ayudar a lectores en formación a profundizar en el sentido de un texto, a entenderlo mejor, a apreciarlo, haciéndoles no estacionarse en un nivel simplemente literal, sino conduciéndolos a un nivel interpretativo y crítico de comprensión (Monson, 1989), de acuerdo con el desarrollo de sus propias habilidades y para que su lectura pueda serles cada vez más gratificante y, por lo tanto, más motivadora.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Por todo lo anteriormente expuesto hemos creído interesante constatar de qué manera es utilizada la Literatura Infantil en algunos libros de texto editados para la Educación Primaria, ya que hemos de tener en cuenta que dentro del marco escolar existen diversas formas alternativas de presentar la literatura: como una experiencia placentera, como complemento de una serie de conocimientos adquiridos, para ilustrarlos y enriquecerlos, como medio para una educación literaria, o con una clara instrumentalización didáctica. Ya que los objetivos son distintos, también diferirán los métodos y sus resultados, al mismo tiempo que el campus se agranda. Una cosa es utilizar textos literarios para ejercitar y perfeccionar el lenguaje y otra distinta intentar que, a través de los textos, los alumnos vayan adentrándose en las técnicas, avancen en su propia educación literaria y empiecen a amar la literatura.

MATERIAL UTILIZADO

Para llevar a cabo este trabajo hemos hecho un estudio analítico de una selección de los materiales curriculares existentes en el mercado editorial, aceptados por el MEC para el Área de Lengua Castellana e iniciación a la Literatura. Concretamente, han sido estudiados los **manuales** correspondientes a los seis cursos que forman la **Educación Primaria** de las editoriales **Anaya, SM, Santillana y Vicens Vives**, por entender que son las más frecuentemente utilizadas en nuestros centros escolares. Por otra parte, hemos considerado pertinente llevar a cabo un estudio de los **libros de lectura** publicados por las mismas editoriales, por considerarlos como material curricular complementario de los anteriores, a la vez que fundamentales para la educación literaria en la escuela básica.

Hemos elegido los libros de texto, a sabiendas de que han dejado de ser el único soporte para transmitir información, porque, sin embargo, constituyen las ayudas pedagógicas más eficaces hoy día, tanto para el profesor como para el alumno; son un recurso positivamente considerado para lograr unos objetivos educativos. Su papel, igual que el del profesor, desde el punto de vista constructivista de la enseñanza, es el de mediación en el difícil y complejo proceso de enseñanza y aprendizaje de unos contenidos determinados, que han dejado de constituir un fin en sí mismos para convertirse en medios, con los que los profesores puedan ayudar a los alumnos en la construcción de su aprendizaje, dentro de una concepción constructivista del mismo.

OBJETIVOS

Para el estudio de los libros de texto nos hemos planteado los objetivos siguientes:

- Estudiar qué tipos de textos literarios se introducen en los libros de texto editados para la Educación Primaria.
- Analizar cómo son utilizados estos textos.
- Comparar la utilización de la literatura infantil en las distintas editoriales estudiadas.

El análisis de los **libros de lectura** se ha realizado con los siguientes objetivos:

- Examinar el corpus textual presentado.
- Estudiar de qué manera se promueve el contacto con el texto.

- Analizar qué tipo de actividades se programan para favorecer las operaciones implicadas en la lectura
- Estudiar la relación que se establece entre la recepción literaria y la expresión escrita.

RESULTADOS Y COMENTARIO

En el momento actual se tiende a ver el desarrollo planificado de un currículum como un conjunto de etapas que, de modo más fluído, se solapan o superponen; y, sobre todo, en el que lo importante no son los procesos aislados, sino el contexto o clima favorecedor del cambio. En todas las series analizadas se guarda la unidad de ciclo; de hecho los autores e ilustradores son los mismos para los cursos correspondientes a cada ciclo, aunque frecuentemente cambian de uno a otro, excepto en la editorial Vicens Vives en la que toda la serie es coordinada por C. Aller Martínez, que cuenta con un equipo con ligeras alteraciones.

Hemos de resaltar la esmerada edición de los **manuales** que nos ocupan. Se trata de libros enormemente atractivos, con profusión de ilustraciones de riquísimo colorido que, a veces, incluso, ocupan doble página; no suelen interceptar el texto sino que constituyen su apoyatura y, posteriormente, un complemento del mismo. A partir de 3º empezarán a incluirse algunas fotografías que serán cada vez más frecuentes a partir del tercer ciclo. Hemos, pues, de reconocer que las editoriales examinadas han hecho un gran esfuerzo, en el aspecto material, por conseguir libros atractivos para los niños, ediciones cuidadas en las que han colaborado a veces ilustradores españoles de reconocido prestigio.

En cuanto a su estructura, los manuales de SM y Vicens Vives se articulan en lecciones independientes, mientras que Anaya, a partir del segundo ciclo, las agrupa en 8 unidades de tres lecciones cada una, que guardan una cierta relación. Cada unidad se abre con una ilustración y un texto a modo de presentación, que alude al tema que se va a desarrollar en la misma. También los manuales de Santillana, en primer y segundo ciclo, aparecen organizados en unidades temáticas llamadas *Proyectos* que engloban cinco temas cada uno. En primer curso aparecen organizados en torno a las estaciones del año y en segundo alrededor de la casa, la calle, los oficios, la localidad y el paisaje, horizonte que se irá ampliando a lo largo del segundo ciclo. En el tercero cambia completamente su estructura con lecciones independientes, cuyo esquema queda claramente expuesto en un completo índice que precede al texto, con especificación de cada uno de los apartados, índice pormenorizado que presenta también la editorial SM en sus libros de quinto y sexto.

En cuanto a los **libros de lectura**, hemos de resaltar en todas las series examinadas el cuidado exquisito en su presentación y la riqueza, variedad y calidad de sus ilustraciones; con mayor profusión en primer ciclo, en que con frecuencia ocupan prácticamente la totalidad de la página, van disminuyendo a medida que avanzan los cursos. Es justo destacar en este sentido a las editoriales SM y Anaya, no solamente por la belleza de sus ilustraciones sino por la calidad del texto que las vertebran: la *Historia de Papelo*, personaje de papel portador de una serie de valores, en la primera, que prácticamente se puede leer a través de sus ilustraciones, sobre todo en el libro correspondiente al primer curso. Anaya desarrolla para este mismo curso la *Historia de Quino y su osito*, y la de *Nacho* en segundo curso, con un texto enormemente sugestivo, poético, con exaltación constante de los sentimientos que provocan la risa, el llanto, la emoción, y que permite al niño *volar*, pensar, imaginar y expresar, por su lenguaje rico y sugerente.

En todos los libros examinados los textos son muy abundantes y variados y, frente a los manuales, las actividades, en general, se centran más en la comprensión de la lectura antes que en la adquisición de conocimientos lingüísticos.

Con respecto al **primer ciclo**, en los **manuales** de todas las editoriales examinadas nos encontramos con la utilización de letra ligada para el primer curso, excepto en las tres últimas lecciones de la editorial SM, y de letra de imprenta para segundo. En general, todos los manuales se dedican de forma prioritaria a la consecución de habilidades propias de la lengua escrita, en lo concerniente a la lectura y a la escritura, comenzando desde los pasos más elementales y con métodos tradicionales. Podemos observar, sin embargo, una gran heterogeneidad en la forma: desde la editorial Santillana que arranca con una historia ilustrada, sin texto, que mantiene hasta la última unidad en que cambia la estructura, introduce nuevos apartados y aparece una historia ya con texto, a la editorial Anaya que desde el principio presenta la *Historia de Guillermo*, con la que inicia cada lección de los dos cursos que componen el ciclo, desarrollando distintas acciones y presentando a varios personajes, ligados con el principal, que actúan en ambientes familiares a los niños. Es decir, arranca con un texto desde el principio, si bien compuesto de frases cortas y simples, con un vocabulario limitado, condicionado, sin duda, por la escasa capacidad lectora del alumno al que va destinado.

En cuanto a la utilización de textos literarios también existe una gran variedad: desde la editorial Vicens Vives que sólo en tres ocasiones utiliza textos de literatura infantil —dos cuentos tradicionales y una canción popular—, pasando por la editorial Santillana, que, a partir del quinto tema, introduce el primer texto poético y que luego continuará con algunas poesías tradicionales, como adivinanzas, trabalenguas, canciones, o la editorial SM que, hacia la mitad del libro de primero, introduce un apartado titulado *Taller de poesía*, que aparecerá con regularidad a partir de esa lección, incluyendo poesía de autor y poesía tradicional y popular, a la editorial Anaya que introduce un texto poético en cada una, desde el principio.

A partir de **segundo curso**, las lecciones de todos los libros de las distintas editoriales examinadas estarán encabezadas por un texto narrativo, seguido de actividades *de comprensión*, en su gran mayoría, pero que lo único que alcanzan es a formular preguntas que promueven la memoria a corto plazo y la comprensión exclusivamente literal. Mientras Anaya sigue con la *Historia de Guillermo*, iniciada en el curso anterior, que progresivamente se va complicando en la estructura de su prosa, y SM, al hilo de la *Historia de Lolo*, lobo al que cuidan Leo y Pepo, que inicia cada lección, introduce, a la vez que la narración, textos poéticos, incluso varios en la misma lección con distintos fines, las editoriales Vicens Vives y Santillana utilizan textos aislados, frecuentemente se trata de cuentos tradicionales o adaptaciones de los mismos; ésta última incluye en cada tema, además, apartados, un texto expositivo y otro poético.

Prevalen en todos ellos las actividades centradas en conseguir destrezas escritoras y en recitar o aprender de memoria las poesías que aparecen cada vez con más frecuencia; junto a éstas podemos encontrar la propuesta de contar sílabas y enseñar a rimar, insistente ya en segundo curso en la editorial Santillana, o de forma aislada, la invitación a completar poesías en SM. Podríamos destacar en este aspecto a la editorial Vicens Vives en cuanto que utiliza el dibujo para comprobar la comprensión-interpretación del texto y propone, además de hacer rimas, continuar el texto y, sobre todo en el apartado dedicado a comprensión, hemos detectado preguntas que no solamente nos llevan a comprobar una comprensión literal del texto, sino que promueven una cierta integración en el mismo e inducen a tomar una

postura. Por otra parte, propone la dramatización de un texto en un par de ocasiones y es la única que en este ciclo incluye un cómic.

Los **libros de lectura** de todas las editoriales examinadas, excepto Vicens Vives que presenta textos independientes, desarrollan para el primer ciclo una historia vertebradora con unos personajes que se desenvuelven en distintos ambientes, con los que asistimos a múltiples peripecias y que dan paso a textos de distinto tipo. Utilizan letra ligada hasta casi el final del libro correspondiente al primer curso; SM, además, acude a los pictogramas, con una filosofía general de suplir las posibles dificultades lectoras.

Las lecturas que presenta la editorial Santillana, que se refieren a *Lío y Musa*, están agrupadas en *Proyectos*, que se corresponden con los que aparecen en los libros de Lengua y que son presentados por estos personajes. Cada Proyecto encierra una gran cantidad y variedad de textos con una debílsima conexión, si es que existe, por el tema que los agrupa. Es curioso constatar cómo en el libro de primero son más numerosos los textos de poesía que los de prosa. Al final de cada curso introduce una obra completa procedente de alguna de las colecciones de narrativa infantil, sin ninguna actividad, con la que parece querer incitar el hábito lector.

En cuanto a las actividades que se plantean para este ciclo el panorama es irregular: Anaya en primer curso no presenta actividades; el resto de las editoriales examinadas sí lo hace, aunque con ciertas diferencias. Con frecuencia se utiliza el dibujo como modo expresivo, para suplir las deficiencias en la expresión escrita propias de esta edad, demandando su utilización para interpretar, identificar, resumir, por una parte; por otra, hay que destacar que las ilustraciones no solo enriquecen el texto escrito, sino que lo suplen en el caso de los pictogramas (SM), e incluso, facilitan la resolución de actividades (Vicens Vives). En cambio cuando se trabaja con la escritura se hace de forma muy mecanizada.

Las actividades dedicadas a la comprensión no alcanzan, en su mayoría, más allá de una exclusiva comprensión literal, con utilización frecuente de la memoria. De forma aislada se requiere la opinión del lector (SM) o la resolución en el supuesto de que la historia se hubiese desarrollado de otra manera. En un afán novedoso presentan juegos que a veces no tienen relación alguna con la lectura y nunca es *explotada* la ilustración como elemento enriquecedor del texto, cuando en estos niveles suele ser mucho más expresiva y mucho más sugerente que aquél.

Vicens Vives en *El arca de los cuentos* (2º curso) es la editorial que más actividades presenta, con gran diferencia, y más originales, sin embargo dedica una gran proporción de ellas a desarrollar habilidades exclusivamente lingüísticas, con una clara instrumentalización de la literatura.

En general se percibe la intención de ir introduciendo el texto escrito, los grafemas, de forma gradual y progresiva, es decir, que estos libros de lectura actúen de apoyo y complemento para el aprendizaje de las destrezas lectoras que el niño está llevando a cabo. Empiezan con frases cortas, repetitivas, que poco a poco se van complicando, pero, sin embargo, no se percibe una voluntad de activar las complicadas operaciones que intervienen en el proceso lector.

En segundo y tercer ciclo podemos observar mayor unidad en los **libros de texto** que en el primero, la gradación es más suave, debido sin duda a las dificultades que entraña la introducción del alumno en el lenguaje escrito y la adquisición de las destrezas correspondientes.

Para el **segundo ciclo** es de destacar el cambio formal, debido al estilo de las ilustraciones, que se produce en la editorial SM. Los manuales, en general, se estructuran en unidades temáticas con distintos apartados. Se abre cada una con un texto narrativo para su lectura, procedente de la literatura infantil, cuya fuente se cita expresamente al final del texto, o relatos y leyendas históricos (editorial Santillana). Excepcionalmente se utiliza en este lugar y para este fin algún texto dramático (Santillana, en tres ocasiones) o poético.

Solamente en dos editoriales, Vicens Vives y Anaya, aparecen, previas a dicho texto, unas *actividades para antes de leer*, tal y como proponen los cognitivistas (Cooper, 1990), que suelen tener un fin introductor y motivador del tema que va a tratar el texto de lectura. Se aprovecha este breve apartado en la editorial Anaya para aclarar el significado de algún vocablo considerado problemático para la comprensión de los alumnos.

Después de la lectura siempre se incluyen unas actividades para comprobar la comprensión de la misma. En general se trata de preguntas para ejercitar la memoria y no pasan de una comprensión literal; no obstante, en la editorial Anaya podemos encontrar algunas que implican la adopción de posturas valorativas sobre lo leído, al igual que en la editorial Vicens Vives: a medida que avanza el ciclo aparecen actividades que empiezan a implicar una postura interpretativa y crítica. SM propone otras con un matiz creativo en las que se propone a los alumnos inventar finales, completar, etc. En esta última editorial y en Vicens Vives, aunque en el ciclo siguiente, hemos de destacar cierta atención a trabajar la velocidad lectora, sobre todo en la primera, SM, en la que también se trabajan una serie de habilidades lectoras, como la ejercitación de la musculatura ocular con actividades del tipo: lee la primera y última palabra de cada renglón, la primera palabra de cada verso, etc., cuando, como dice Smith (1990), entre las habilidades asociadas a la lectura hay una que jamás se enseña: depender lo menos posible de los ojos, ya que la información visual no es suficiente para leer, sino que para ello es necesario tener en la cabeza cierto tipo de información. De manera que a más información no visual, menos información visual necesitamos. Hay, según este autor, una habilidad básica asociada a la lectura: maximizar el conocimiento de lo que sabemos, depender el mínimo posible de la información proveniente de los ojos.

El resto de los apartados están dedicados a la didáctica de la lengua, concretamente al vocabulario, la comunicación oral y escrita, la composición, la ortografía y la gramática; de hecho se empiezan a introducir en este ciclo algunas nociones, siempre desde una concepción funcional de la lengua, destacando en ello las editoriales Santillana y, sobre todo, Anaya que, en esta materia, es la más sistemática y la única que propone una evaluación después de cada unidad. En todos los apartados anteriores se produce una total instrumentalización de los textos literarios, pues las actividades se basan, bien en la lectura inicial, excepto en SM, bien en otros textos provenientes de la literatura tradicional —Anaya y Santillana utilizan, incluso, chistes—, o de autores contemporáneos conocidos, pero siempre utilizados para la ejercitación de la lengua.

A pesar de que tanto en el ciclo anterior como en éste las adivinanzas, por ejemplo, aparecen con frecuencia, son incluídas simplemente para adivinar, para completar, para rimar o para aprender ortografía, nunca para introducir al alumno en el lenguaje poético por medio de la comparación y la metáfora. SM en una ocasión propone la búsqueda y grabación de las mismas, pero se queda ahí. De igual modo, los textos poéticos de autor conocido suelen ser un pretexto para ejercitar la lengua; no se aprecia una mínima intención de sensibilizar al alumno hacia este tipo de composiciones o usos lingüísticos. De cualquier forma, se obser-

va una gran diferencia no sólo en la cantidad de textos narrativos que se utilizan frente a los de otro tipo, sino en la profusión de actividades en torno a estos textos frente a la escasez y simpleza de las mismas, en relación a los textos poéticos, por ejemplo.

En las editoriales Anaya y Vicens Vives, al final de las unidades aparecen unos apartados denominados *Y además: Nuestra Cultura*, en la primera, y *De todo un poco*, en la segunda, en los que se trata de la cultura andaluza; es curioso porque se habla de fiestas, costumbres y vino, para lo que la editorial Anaya los únicos textos que incluye son los correspondientes a unas sevillanas y a un fandango; también trata de geografía y habla, para lo que utiliza un texto de Salinas y de E. Prados. Vicens Vives, en cambio, presenta numerosas poesías pertenecientes a poetas andaluces, como García Lorca, Alberti, los Machado, Altolaguirre, José M^a Pemán, o al cancionero popular. Simplemente las incluye, no propone ningún tipo de actividades.

En lo que se refiere a los **libros de lectura** para el segundo ciclo las editoriales SM y Santillana presentan una historia, la del *Dragón Canelón* y la de *Candela y Floro* que vertebran sus libros de lectura, mientras que Anaya y Vicens Vives optan por textos independientes, entre los que utilizan numerosos cuentos y relatos, con los que sistemáticamente abren cada capítulo.

En cualquiera de las dos opciones se intenta presentar textos muy imaginativos, con un lenguaje muy directo y próximo a los lectores, sobre todo en Santillana, en los que, partiendo de situaciones familiares a los niños, se viven aventuras fantásticas con el *Dragón Pizpirilero*, con la *Máquina MTE 8-8 1/4*, o con variados encantamientos, a través de los cuales se pretende concienciar a los lectores en una serie de valores positivos relacionados con nuestros semejantes y con cuestiones de la naturaleza. En medio de estas historias se introduce una colección variada de textos, entre los que predominan los poéticos con abundancia de tradicionales, escasos textos teatrales, además de algunas noticias, recetas, cartas, etc. Destacan en este apartado la editorial Santillana, que ya en tercer curso introduce autores como Machado, Neruda, García Lorca, León Felipe, L. Carroll, etc. y a Miguel Delibes, en cuarto curso, y Anaya con la inclusión de numerosos autores extranjeros, cuyos textos en prosa provienen de obras —explícitamente citadas— traducidas y publicadas en colecciones de literatura infantil.

En cuanto a las actividades varía mucho la organización. Desde las que se presentan inmediatamente después de los textos (Vicens Vives y SM), e incluso en el mismo texto (Vicens Vives), hasta las que se presentan al final del libro, en blanco y negro sus ilustraciones, con una intención clara de no interrumpir el conjunto de la lectura y de formar un apéndice aparte, cuyos autores e ilustradores son, incluso, distintos de los que han realizado y seleccionado los textos de lectura (Santillana).

Como apuntábamos más arriba, la editorial Vicens Vives inaugura en este ciclo una modalidad de actividades que continuará a lo largo del ciclo siguiente. Consiste en incluir unas preguntas muy cortitas a lo largo de la lectura, preguntas que no solamente conllevan una fijación del sentido literal, sino que a veces suponen la selección de ciertos indicios relevantes, la interpretación y la integración de la información sobre nuevas acciones y conductas.

Quizá en este sentido la más original sea la presentación de Anaya, dentro de la línea sistemática que presenta esta editorial. Organiza lecturas y actividades por *etapas*, al final de las cuales hay que pasar una *aduana* con preguntas sobre el vocabulario de cada lectura y las *pis-tas* que han ido apareciendo a lo largo de la *etapa*; a modo de repaso/evaluación. Las *pis-*

tas son breves apartados que introducen nociones acerca de los personajes, géneros literarios, partes del texto, tipología, léxico, ortografía, morfosintaxis, algunos autores y mundo editorial.

Sea cual sea su organización, las actividades que presentan los libros, excepto en Santillana, son numerosas y siempre están relacionadas con los textos presentados. Se trabajan con insistencia cuestiones de léxico y se hacen preguntas cuya respuesta supone una comprensión literal del texto con amplia ejercitación de la memoria para ordenar secuencias, recordar detalles, etc. De una forma poco sistemática y poco frecuente se intenta implicar al lector en el texto, que reconozca la idea principal u opine sobre lo leído. Existen actividades ligadas a la composición escrita en donde se pone a prueba la imaginación para inventar otros finales o rimas, transformar poesías, resolver situaciones en supuestos diferentes, o se ejercitan distintos tipos de texto: resumen, descripción, carta, diálogo... (Vicens Vives). SM periódicamente inserta una página del diario de *Marina*, sin ningún comentario. Todo ello mezclado, sobre todo en Vicens Vives y Anaya, con cuestiones ortográficas, morfológicas y puramente literarias. Destaca en este sentido también la editorial Vicens Vives: entre las numerosas actividades que propone, encontramos algunas dirigidas al **lector** como tal, en lo que se refiere al reconocimiento del protagonista, a la interpretación de la moraleja, al comentario de cuentos, a la valoración de actitudes o situaciones presentes en el texto, a la utilización de la intertextualidad como procedimiento para la didáctica de la lectura (Mendoza y López Valero, 1997). Actividades, en suma, que animan a leer porque ponen al lector en una situación reflexiva ante su propia lectura. Lástima que se encuentren en el marasmo variopinto que forman las alrededor de 150 propuestas y que esta tarea no se lleve a cabo de manera sistemática y gradual.

En definitiva, ninguna editorial de las examinadas se decide a prescindir de cuestiones puramente lingüísticas y dedicarse plenamente a la formación del lector, independientemente de que en unas el planteamiento sea más mecanizado y en otras se respire un cierto aire de apertura y originalidad.

Con frecuencia el texto es utilizado como pretexto para realizar actividades que pretenden ser novedosas pero que no influyen para nada en el esclarecimiento o en la profundización del texto, sobre todo cuando se trata de crucigramas, laberintos, sopas de letras, caligramas, etc.

En cuanto al **tercer ciclo** se puede apreciar en los **libros de texto** una introducción progresiva en nociones literarias en todas las editoriales examinadas, pues aunque Santillana es la única que en 6º curso dedica un apartado a la literatura, en el que introduce cuestiones básicas sobre prosa y verso, distintos tipos de textos narrativos y poéticos, e, incluso, sobre prosa poética, a lo largo de los manuales correspondientes a dicho curso de las restantes editoriales se intenta introducir al alumno en el lenguaje poético, la comparación, el símil, la metáfora, de forma muy general y con poco aprovechamiento de los textos en este sentido, que, sin embargo, son indiscriminadamente utilizados para cualquier uso de la lengua.

La estructura de los manuales en este ciclo se modifica levemente. SM presenta una cinta magnetofónica grabada con canciones, poesías, narraciones y juegos. No dudamos del esfuerzo realizado por la editorial, pero nos surge la pregunta: ¿qué vamos a dejar al contacto directo del maestro con los niños? Sigue insistiendo esta editorial en las técnicas de lectura, como velocidad, lectura selectiva, ejercitación de la memoria, etc., que introduce en este ciclo aunque de forma más tímida, la editorial Vicens Vives.

Son muy abundantes los textos literarios utilizados, pertenecientes, en su mayoría, a la literatura infantil, aunque empiezan a aparecer en SM, sobre todo, autores de la *literatura adulta* y algunos clásicos, como Quevedo, un fragmento del Lazarillo de Tormes, Bécquer, Rubén Darío, Aleixandre, M. Hernández, Clarín, Unamuno, Baroja, también M. Delibes; en Santillana nos encontramos con textos dramáticos de Molière, Casona y J. Poncela, además de Lope de Vega e Iriarte y en Anaya, con Perrault, Valera...

Antes de la lectura que encabeza cada tema, las editoriales Vicens Vives, en cada lección, y Anaya, en cada unidad, proponen algunas actividades previas que tratan de que los alumnos formulen sus propias hipótesis sobre el texto e intentan implicar al lector en la problemática del mismo texto.

En cuanto a las actividades posteriores no son tan memorísticas como en los ciclos anteriores, además de la comprensión literal promueven, a veces muy tímidamente, la interpretación y la opinión sobre lo leído, pero sin embargo no se aprovechan, en general, las actividades de composición escrita para profundizar en la lectura, concretamente Santillana utiliza para ello un texto expositivo. En contadas ocasiones se anima a dramatizar la lectura, excepto en esta última editorial y en Vicens Vives, aquella, además, utiliza leyendas históricas o fragmentos adaptados de *Las mil y una noche*, y también SM aprovecha su *Taller de poesía* para animar a componer e introducir algunas nociones literarias.

Anaya es la única que al final de cada unidad introduce un apartado de *resumen y repaso*, en el que siempre hay una breve lectura, que se utiliza para evaluar los conocimientos, sobre todo lingüísticos, que se propusieron al principio de la misma.

Para este ciclo hemos analizado los **libros de lectura** correspondientes a las editoriales Anaya, Santillana y Vicens Vives, ya que no hemos tenido acceso a los de la editorial SM. La estructura es muy parecida a la de los libros correspondientes al ciclo anterior. La única que presenta una historia vertebradora es la editorial Santillana que cambia nuevamente sus personajes. En este caso se trata de la pareja formada por *Galadriel*, niña con la cabeza llena de pájaros y de *Rathpg*, su robot, que intenta solucionar los líos en que aquella se mete, entre los cuales se van intercalando los distintos textos que componen cada *Proyecto*, unidos por una debilísima relación temática. Como *Rathpg* está programado por un ordenador interno para viajar, sus aventuras con *Galadriel* se desarrollan tanto a lo largo y ancho del planeta Tierra como en sus viajes por el tiempo y por el espacio, con unos textos claramente mediatizados por el tema que se desea desarrollar; son numerosos los textos informativos y otros procedentes de libros de aventuras, frente a un número escaso de cuentos, concretamente, cinco.

En este sentido podemos afirmar que la editorial Santillana es la que presenta una relación más estrecha con los libros de lengua, en cuanto a la estructura y a la temática que desarrolla en cada *Proyecto*. Sigue la misma línea del ciclo anterior en la presentación de las actividades reunidas al final del libro, en blanco y negro, no necesariamente relacionadas con cada uno de los textos, bastante mecanizadas y poco creativas, sin guardar ningún tipo de secuencia y sin ningún propósito aparente de profundizar en el aprendizaje de la lectura ni en el desarrollo de la sensibilidad.

Anaya y Vicens Vives presentan textos independientes, después de los cuales proponen numerosas actividades, sobre todo la última editorial es —con diferencia— la que menor cantidad de textos presenta y más actividades propone, organizadas en *Talleres* de lectura, escritura, narración, recitación, debate, e, incluso, de pastelería, en los que, a su vez, presenta

textos relacionados con el de lectura. Además se siguen trabajando nociones propiamente literarias y cuestiones lingüísticas, sobre todo gramaticales y de léxico. Incluye numerosos textos provenientes de obras famosas de la literatura infantil de autores como Dahl, Kipling, M. Gripe, O. Wilde, Ana Frank y aprovecha los *Talleres* para recomendar la lectura de la obra de la que procede el texto seleccionado.

Anaya continúa con sus *pistas*, en las que de forma regular amplía nociones aparecidas en el ciclo anterior y desarrolla otras nuevas, relacionadas con los tipos de historias, clases de rimas, componentes de ciertas estrofas, etc. También están presentes las *aduanas*, compuestas de pruebas para repasar/controlar fundamentalmente lo expuesto en las *pistas*.

Estructura las actividades en: *comprensión, análisis y expresión*. En el primer grupo se trabaja una comprensión exclusivamente literal; en el segundo se trata de relacionar la lectura con las nociones desarrolladas en las pistas; en el tercero encontramos actividades de opinión y de creación sobre el texto, que impulsan a imaginar, inventar, crear, solucionar...

A medida que avanzan los cursos disminuye la utilización de poesía tradicional y se hace más frecuente la de autores consagrados, como Rubén Darío, J.R. Jiménez, Machado, García Lorca, Alberti, V. Aleixandre, M. Hernández, N. Guillén, y E. Prados; Bergamín, L. Felipe y L. Rosales, en Vicens Vives; Borges y Alfonsina Storni o J. Martí, en Santillana, editorial en la que aparecen mayor número de autores clásicos: Quevedo, Lope de Vega, Garcilaso y Góngora, aunque siempre en una proporción muy pequeña, con respecto a los contemporáneos, frente a lo que venía ocurriendo en los manuales de épocas anteriores (Gómez-Villalba, 1988 y 1989).

En cuanto a la **animación a la lectura**, aparece muy de pasada en un libro de texto de Vicens Vives en torno a una sola lectura, *En la biblioteca*, al inicio del libro correspondiente a 4º curso, cuyo tema se centra en fomentar el gusto por la misma. Todas las actividades en esta lectura parten de la propuesta de títulos imaginarios para crear historias. Más adelante plantea una encuesta acerca de los libros más leídos por los niños y el grado de aceptación. La editorial Anaya, al principio de cada unidad que compone sus manuales para el tercer ciclo, recomienda tres libros, uno de ellos coincide con el texto seleccionado para la lectura, de los que aporta su autor, título y un brevísimo resumen. SM lo hace con toda regularidad desde tercer curso, al final de cada lección; incorpora, además una fotografía de cada portada, también en este caso uno de los títulos coincide con el del texto de lectura. Aprovecha, en 4º curso, el apartado *Escribimos* para enseñar a hacer una ficha de lectura. En este sentido, pues, aunque la propuesta parece muy escueta y un tanto *fría*, debemos resaltar la constancia de esta editorial en dicho aspecto.

CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de los libros de texto y de lectura y, estudiados los aspectos desarrollados más arriba, hemos llegado a las conclusiones siguientes:

—La presentación de los manuales es de gran calidad, tanto desde el punto de vista técnico, como desde el punto de vista artístico.

—En todas las editoriales analizadas y para todos los niveles se utilizan lecturas que, excepto en SM, actúan como eje de donde se derivan una serie de actividades, en su mayoría dedicadas al desarrollo de la lengua.

—En cuanto a la naturaleza de las lecturas, se observa un claro predominio de textos narrativos. Se utilizan abundantes textos poéticos para fines lingüísticos y escasos textos dramáticos.

—Los autores son predominantemente españoles, excepto algún extranjero muy conocido, como Ch. Perrault (Anaya), o R. Dahl (Anaya y Santillana) y básicamente contemporáneos.

—Los poetas que aparecen más frecuentemente son: A. Machado, Juan Ramón Jiménez, del que curiosamente utilizan una misma poesía, *La amapola*, las editoriales Anaya, Santillana y Vicens Vives, Alberti y García Lorca, todos andaluces y con gran influencia en la poesía infantil actual, cuyos autores citados con más frecuencia son: Gloria Fuertes, Carlos Murciano y Celia Viñas, aunque es más abundante la poesía tradicional que la de autor.

—Echamos en falta un planteamiento serio del aprendizaje de la lectura desde los primeros momentos, ya que parece que lo único que preocupa en estos niveles es ejercitar la memoria y conseguir una comprensión literal. Sólo en el último ciclo parecen despertar otros intereses, casi por compromiso y de una manera poco sistemática.

—La animación a la lectura solamente se apunta de una forma muy escueta, que consiste en la recomendación de libros para leer, pero hemos de tener en cuenta todo el material auxiliar que han publicado en los últimos años las distintas editoriales sobre técnicas de animación a la lectura de las colecciones de literatura infantil que componen su fondo editorial.

—La unión de Lengua y Literatura en la misma Área provoca, sin duda, una clara instrumentalización de ésta en favor de aquélla. Si bien se produce un encuentro del niño con la literatura, no se percibe una línea que marque una voluntad de ir consiguiendo una educación literaria y un desarrollo de la sensibilidad.

En cuanto a los libros de lectura:

—Si lo que se pretende con estos libros es provocar un encuentro gozoso con la literatura, creemos que consiguen su objetivo, tanto por la cantidad como por la calidad de sus textos y de sus ilustraciones, así como por el cuidado exquisito de su presentación. Si lo que se intenta es el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria, o sea, la competencia en la lectura del niño, el horizonte se nos llena de nubes.

—El corpus textual que se presenta en los libros es muy amplio, pertenece en su mayoría a la literatura infantil y tradicional. Los textos más abundantes son narrativos, seleccionados de obras existentes en el mercado, cuya referencia se incluye, o historias creadas especialmente. Los textos poéticos proceden de la tradición, en gran parte, y de autores concretos. Aparecen textos informativos, de teatro y cartas, noticias, comics, etc.

—Los textos se presentan como piezas que encierran un enigma al que hay que llegar. Pertenecen a *otro*, son creaciones ajenas sobre las cuales hay que resolver ciertas cuestiones que nos aclaran algún sentido y nos recuerdan algún conocimiento adquirido. En otros casos sus protagonistas nos permiten, incluso, asistir a sus hazañas y aventuras. No percibimos de manera sistemática una conciencia de constatar el acto de comunicación que debería ser la lectura.

—No hemos observado ninguna estrategia anterior que facilite la comprensión de la lectura, en cuanto al planteamiento de objetivos o información previa acerca del tema. Lo más que hemos encontrado ha sido una presentación global o un índice que intenta ser motivador, en Santillana y SM.

—Tampoco hemos constatado de forma generalizada propuestas durante la lectura que conlleven la emisión y posterior verificación de hipótesis; tan sólo en la editorial Vicens Vives que, a medida que avanza el texto, va aclarando términos y haciendo preguntas, podemos encontrar alguna actividad de este tipo.

—Las nociones literarias aparecen a partir del segundo ciclo; se trata de cuestiones muy elementales, pero observamos que, a pesar de la abundancia de textos poéticos con los que el niño entra en contacto, no se aprecia una clara intención de ir sensibilizándolo ante el lenguaje literario.

—En cuanto a las numerosas actividades que se proponen para después de la lectura, se intenta conseguir una comprensión literal del texto de forma sistemática. Aunque están presentes las que conllevan una interpretación o una crítica del texto, no se trabaja de una manera sistemática ni gradual que responda a una programación seria para conseguir la competencia de la lectura por parte del niño.

—Con frecuencia se intenta conectar lectura y escritura. A veces la lectura no es más que un pretexto para componer un texto de determinadas características; otras lo es para inventar alguna historia; solamente en ocasiones se intenta relacionar con los aspectos literarios del texto leído.

Como decíamos al principio de este trabajo, en los niveles de Educación Infantil y Primaria no se trata de enseñar literatura a los niños sino de proporcionarles un contacto gratificante y creativo con los textos, que contribuya a su formación integral, más allá de la mera aproximación memorística, intelectual o puramente racional y sistemática. Se ha optado por un modelo pragmático, funcional de la enseñanza, pero es necesario prestar atención porque estos modelos son por naturaleza menos sistemáticos y tienen el indudable peligro de quedar en un mero espontaneísmo de efectos nocivos a largo plazo.

Por otra parte, uno de los móviles centrales de la reforma de la enseñanza consiste en educar para unos determinados papeles productivos, esto es, vincular la actividad formativa de las instituciones escolares a los requerimientos del mundo de la producción y del trabajo. Esta búsqueda de la eficacia del sistema, con un enfoque economicista y productivo, que se podría evaluar como signo de progreso para la motivación didáctica, puede derivar, a causa de un exceso de pragmatismo, en un peligroso desvío de la interpretación exclusiva, según la cual, sólo ha de ser practicado aquello que va a producir un rendimiento indiscutido, según los valores dominantes. Sin duda este enfoque contamina también los niveles inferiores de la concreción curricular, porque son valores transmitidos o dejados transmitir que modifican la actitud del profesor y de los alumnos ante la utilidad o inutilidad del lenguaje literario. De manera que puede producirse el riesgo de orientar la enseñanza de la lengua hacia la perspectiva unívoca del culto a la comunicación más estricta, de infravalorar todo aquello que no sea susceptible de ser explicado desde el paradigma prioritario de la eficacia.

Es evidente que, desde la perspectiva de la productividad económica, ni la creación estética, ni la lectura de textos artísticos, y menos aún, la educación a través de las obras literarias, son consideradas materias instrumentales que conduzcan al éxito inmediato. Sin embargo, la fuerte codificación interna de su lenguaje convierte a las creaciones literarias en instrumentos de trabajo escolar altamente cualificables para alcanzar un aprendizaje significativo, en el cual el educador tendrá una importante función mediadora en cuanto a la sensibilización estética y a la apropiación de la palabra poética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM y ZELAN (1983): *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- COOPER, J.D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Madrid: Visor.
- COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en *Comunicación Lenguaje y Educación*, 9
- COLOMER, T. (1995): "La adquisición de la competencia literaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 4: 8-22.
- COLOMER, T. (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ECO, V. (1987): "El extraño caso de la intención lectoris. El arte de leer", en *Revista de Occidente*, 69: 5-28, Madrid.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (1988): "La teoría literaria en los libros de texto de EGB", en *Actas del I Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar*. Sevilla.
- GÓMEZ-VILLALBA, E. (1989): "La Reforma de la enseñanza y la iniciación a la Literatura", en *Actas del II Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar*. Sevilla
- ISER, W. (1987): *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- MACHET, M.P. (1992): "The effect of sociocultural values on adolescents response to literature", en *Journal of Reading*, 35/5: 356-362, U.S.A.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1992): "A la recerca del lloc de la literatura infantil y juvenil en el currículum escolar", en A. DIAZ-PLAZA: *La literatura infantil i juvenil*. Temps d'Educació, 12.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1996): "Observar, comparar, integrar: el tratamiento didáctico de la literatura desde el enfoque intertextual y comparativo", en *Lenguaje y Textos*, 8: 9-54.
- MENDOZA, A. y LÓPEZ VALERO, A. (1997): "Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad", en *CLIJ* 90: 7-18.
- MONSON, D. (1989): "Rastreado en un libro y más allá de él: las reacciones ante la literatura", en: MONSON y McCLENATHAN: *Crear lectores activos*. Madrid: Visor, 77-83.
- ORQUÍN, F. (1988): "La madrastra pedagógica", en *CLIJ*, 1: 20-23, Barcelona.
- RUMELHART, D.E. (1980): "Schemata: The building blocks of cognition". En R.J. SPIRO, B.C. BRUCE y W.F. BREWER (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SENABRE, R. (1989): "La formación literaria", en *Asterisco*, 1.
- SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- SPIRO, R.J., B.C. BRUCE y W.F. WHEELER, (eds.)(1980): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS

- Decreto 105/1992*, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- Decreto 106/1992*, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Orden*, de 5 de noviembre de 1992, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria en la Educación Primaria en Andalucía.
- Orden*, de 12 de diciembre de 1992. Documento sobre los criterios generales para la secuenciación de contenidos.