

ERRORES DIDÁCTICOS EN EL DISEÑO DE LOS LIBROS DE TEXTO: LENGUA Y LITERATURA EN PRIMARIA

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ
Universidade da Coruña

Un libro de texto es un producto comercial regido por una serie de principios que tienen que ver tanto con el tema del libro como con el mercado al que se propone como objeto a la venta, y los requisitos que debe cumplir para entrar en un segmento comercial dado. Para cumplir con ello debe atender al mismo tiempo a determinadas condiciones marcadas por el Ministerio de Educación o por las Consejerías de Comunidades Autónomas y a determinadas expectativas culturales trazadas por los centros de enseñanza que pueden adoptar dicho libro como libro de texto para un curso, un ciclo y una asignatura.

Antaño, los libros de texto de Primaria y Secundaria arropaban su oferta con el reclamo de determinadas personalidades universitarias que parecían garantizar con su nombre el buen nivel académico del contenido del producto. Hoy en día, a la vista del consenso sobre la especialización de la enseñanza en los distintos niveles, y la evidencia de que el prestigio universitario no tiene por qué traducirse en capacidad didáctica en el nivel de la Enseñanza Escolar, los nombres famosos han desaparecido de las portadas, y los responsables del diseño de los libros de texto aparecen como equipos, con mayor o menor detallamiento de su especialización y de sus condiciones educativas.

Sin embargo, la tarea que todavía deben llevar a cabo las editoriales españolas para adecuar sus productos a los niveles de exigencia educativa necesarios para garantizar su función, es todavía muy amplia. El reciente estudio de Catalina González Las (*Lenguaje y Textos*, nº 11-12), analizando varios parámetros y distintas editoriales, ha dejado claro que se trata de un problema grave y generalizado. No son una ni dos editoriales las que están por debajo de las previsiones mínimas; son todas en su conjunto. El problema es grave y general, y tiene que ver con la falta de *planteamientos* didácticos y de *conceptos críticos* que enlacen esos planteamientos con los contenidos y con el diseño de los textos. La mayor parte de las editoriales ofrecen libros de texto que incurren en errores de planteamiento didáctico, de selección de textos y de construcción metodológica, porque la mayor parte de los libros de texto no parten del problema central: las bases del proceso de adquisición de conocimientos por parte del niño y las estrategias didácticas que el libro de texto debe proponer para asegurar que este proceso de adquisición se lleve a cabo en las mejores condiciones posibles.

Analizaremos en este trabajo un texto concreto, el libro de 5º curso de Primaria que ofrece la editorial Anaya, probablemente la más difundida en el ámbito educativo español. Hemos escogido el año escolar de 5º de primaria por ser el que debe sentar las bases para la adquisición de los objetivos de ciclo que completan la Enseñanza Primaria. Lo que se haga en el último curso del ciclo está condicionado en gran medida por los planteamientos del pri-

mer año de este ciclo. El libro se organiza en un conjunto de 18 unidades didácticas compuestas todas ellas por los subíndices: Lectura y Comentario, Vocabulario, Ortografía, Gramática, Expresión oral y Expresión Escrita. Las unidades 1, 4, 7 y 12 se completan con subíndices sobre Técnicas de Estudio con los temas generales: Organizar el estudio, El subrayado, El resumen y La ficha de lectura. Antes de abordar el índice, se nos advierte que "Este libro corresponde al Tercer Ciclo de Educación Primaria, área de Lengua Castellana y Literatura, y ha sido debidamente supervisado y aprobado". No se detalla en qué consiste exactamente esto último, que, suponemos, se refiere a que el correspondiente organismo del Ministerio ha procedido a su visto bueno administrativo. Respecto a la supervisión didáctica que debería acompañar el diseño y selección de textos y contenidos, el estudio que hemos podido llevar a cabo muestra muy serias deficiencias. Analizaré en detalle en qué consisten dichas deficiencias, tanto en lo que atañe a coherencia como a soporte didáctico. Veamos, por ejemplo, el desarrollo de la primera unidad didáctica, que sin duda condiciona el planteamiento de las restantes.

En primer lugar, y en un diseño visual muy efectivo (letras blancas sobre fondo verde) se resaltan los objetivos que el estudio de dicha unidad pretende abordar: **Al acabar la unidad habrás refrescado la memoria sobre qué es una sílaba y cuáles son las palabras agudas, llanas y esdrújulas; aprenderás también que en los diccionarios hay información variada, cómo se establece la comunicación y, por último, recordarás de cuántas partes de compone un cuento.** El uso de la cursiva desarrolla los aspectos concretos que cada subíndice aborda: el concepto de comunicación para el subíndice Gramática, el uso del diccionario para el subíndice Vocabulario, o las partes del relato en el subíndice Expresión escrita. Empecemos por decir que la selección del texto, un cuento del libro *40 historias de bolsillo*, de Luigi Malerba, Ed. Espasa-Calpe, nos parece una elección muy atinada para desarrollar el tema de la Comunicación. Sin embargo, una vez hecha esta elección, las actividades que se proponen para el apartado de "Comentario" y de "Vocabulario" no desarrollan toda la potencialidad que el texto guarda en cuanto a explotación del tema.

Por un lado el uso textual del cuento, con distintos soportes gráficos, sí está bien presentado: el epígrafe o lema general **Antes de leer**, se imprime en letras rojas que contrastan con las blancas sobre fondo verde que aludían a los objetivos; un breve resumen en color morado desarrolla este lema, y el texto del relato se ilustra con tres dibujos alusivos a diversos momentos de la historia. Media docena de palabras de difícil comprensión por parte del alumno medio son resaltadas en cursiva y explicadas a pie de página con una llamada en negrita cursiva. El texto, pues, se presenta de forma coherente para su propósito, pese a haber sido resumido. Sin embargo las cinco actividades de comentario que se proponen desaprovechan de forma notoria las posibilidades de explotación del tema respecto al texto organizado en la unidad didáctica. Dos de ellas son preguntas pensadas para comprobar la comprensión (se supone que comprensión lectora) del texto: "¿Por dónde pasaban los automovilistas...? ¿Cuál era la causa que producía los accidentes?". Dado que las otras tres están planteadas como actividades típicas de expresión escrita (Cuenta en tu cuaderno...; Escribe dos normas de tráfico...; escribe en tu cuaderno las tres normas...), es de suponer que las dos preguntas iniciales sobre comprensión lectora no implican el uso de *diálogo* o *debate* en la clase; si esto es así no se entiende bien por qué se descarta algo que tiene que ver con la educación vial como tema transversal. En este caso las actividades de gestión de aula que podrían desarrollar perfectamente el tema de la **comunicación** de forma práctica deberían apuntar más bien que a los ejercicios de cuaderno, a la elaboración de señales de tráfico por parte

de grupos de alumnos, de modo que ellos mismos llevaran a cabo el proceso que el policía Pellicione aborda en el cuento de Malerba. Está claro que el comentario no aprovecha como es debido la potencialidad didáctica de un texto bien escogido: se desaprovecha el trabajo en equipo, con el consiguiente refuerzo de expresión oral en el aula en grupos reducidos, y el análisis del proceso lógico que lleva a transformar conceptos lingüísticos en señales de comunicación no verbal. ¿Por qué se pierden estas interesantes posibilidades? Sin duda por falta de *planteamiento didáctico*: se tiende a centrar las actividades en expresión escrita y el proceso en el ámbito individual, cuando el *análisis didáctico del texto* apunta más bien a actividades de grupo centradas en expresión oral y con proyección a la comunicación no verbal. Pero el problema no acaba aquí. El propio texto desaprovecha la oportunidad de familiarizar al escolar con la relación entre significante y significado en el terreno de los signos gráficos. En ningún momento se le hace saber al alumno que la aparición del texto de puntos suspensivos encerrados en paréntesis cuadrados ([...]) indica que se ha omitido un fragmento del cuento original, que el texto se está dando incompleto. Tampoco se aprovecha la posibilidad de proponer un breve debate sobre el significado de los tres dibujos que acompañan al texto, dibujos dotados también de signos icónicos ininterpretables.

La falta de planteamiento didáctico lleva lógicamente al desaprovechamiento de estrategias concretas, de gestión de aula, pero lo grave es que todo esto revela un desinterés por enfocar la elaboración del libro de texto como un **auxiliar** del proceso global de enseñanza/aprendizaje, de modo que el diseño del libro en sí aparece como una proyección de tipo esquemático: todas las unidades didácticas se organizan en subíndices semejantes; de esta forma cada unidad está pensada para cumplir con el criterio de que aparezcan representados todos los subíndices y de que esos mismos subíndices tengan un tratamiento equivalente en todas las unidades didácticas; a lo largo del curso escolar el resultado es un anquilosamiento del proceso, que se mecaniza y que adquiere un tratamiento repetitivo. Resulta sorprendente que el desarrollo de una unidad didáctica sobre el tema de la comunicación y con un texto narrativo como eje, esté estructurada de la misma manera que una unidad didáctica centrada en el teatro (hay tres en el libro) o en fichas de animales.

Este planteamiento, vigente en los hábitos editoriales españoles, responde a una rutina casuística y a un concepto de la educación de corte dirigista, centrado en el producto y no en el proceso. Ausente de todo planteamiento que tenga en cuenta la creatividad como factor base de los procesos del aprendizaje, y de la consideración de nociones como andamiaje o zona de desarrollo próxima. El concepto pedagógico está hondamente anclado en la escolástica, ligeramente barnizada con léxico al día. La escolástica tradicional, como sabemos, se basa en dos principios: la autoridad del texto y la imitación de las autoridades. No en vano el primer Diccionario que la Real Academia Española dio a luz en el siglo XVIII se llamaba precisamente Diccionario de Autoridades. Y no en vano, la forma de abordar la integración del uso del diccionario dentro del proceso de adquisición de habilidades lingüísticas y literarias es, en los libros de texto en general, formalmente escolástica. Veamos lo que el libro de 5º de Primaria de Anaya nos propone.

El subíndice "Vocabulario" se subdivide en dos apartados, gráficamente diferenciados en color azul: "Vocabulario de la lectura" y "Estudio de las palabras". El primer apartado engloba **dos** actividades, y el segundo **seis**. En conjunto estas ocho actividades corresponden a actividades de comprensión y expresión escrita que tienen que ver con el manejo del diccionario. Nada que objetar en cuanto a desarrollo del objetivo que alude a "descubrir que en los diccionarios hay información variada". Pero este objetivo se puede conseguir de muy dis-

tintas maneras, proponiendo diferentes estrategias de actuación y planteándose un principio básico del aprendizaje respecto al léxico: la oposición entre vocabulario activo y pasivo, y relacionando esta oposición con el tipo de actividades que un libro de texto puede proponer. En este sentido, las deficiencias de esta unidad didáctica son muchas. Por ejemplo: la primera actividad propuesta es la siguiente: **1. Con ayuda del diccionario, encuentra entre estas palabras las que no tienen un significado parecido a *gélido*: helado, álgido, congelado, hehecho, glacial.**

Se trata de una actividad especialmente compleja. Por un lado la palabra-eje, **gélido**, procede, en efecto, del texto seleccionado, con una ligera variación. En el cuento de Malerba aparecía en femenino plural (...azotado por *gélidas* ventoleras incluso en verano...), y en cursiva, con una llamada a pie de página en donde se precisa: "***Gélidas***: muy frías, casi heladas." Es decir, el propio libro de texto hace por su cuenta algo que el alumno debería descubrir por sí mismo usando el diccionario: que los adjetivos aparecen en el diccionario presentados en la forma no marcada: masculino y singular. Esto forma parte del proceso de aprendizaje, y si se priva al alumno de la correspondiente estrategia de descubrimiento se le está privando de un elemento del proceso. Lo lógico, didácticamente hablando, era pedir la consulta en el diccionario de la palabra del texto, **gélidas**, para ver si corresponde o no con la llamada a pie de página. La experiencia escolar nos dice que la mayor parte de los alumnos buscan exactamente la forma de la palabra, sin hacer la operación de restituir la forma no marcada. Pero además, la consulta a un diccionario concreto entraña más problemas. Si el alumno va a consultar la palabra **gélidas**, se va a encontrar de camino con **GELIDA**, ayuntamiento de la provincia de Barcelona (sin tilde), y con **GELIDIA**, género de algas gigartinales. El mero hecho de buscar en el diccionario hace que el alumno se enfrente a problemas prácticos que tienen que ver con el proceso general de aprendizaje: ortográfico (el valor de las tildes), gramatical (manipulación de género y número), léxico (diferenciar categorías gramaticales: **Gélida** es nombre propio y **Gelidia** nombre común) y práctico (interpretación de la entrada **Gélido, da**, asumiendo **gélidas** como forma de femenino plural y categoría adjetival). Un planteamiento didáctico correcto llevaría a reforzar los aspectos gramaticales y categoriales de esta palabra, que en la actividad no se tratan, y a restringir a lo estrictamente necesario la búsqueda semántica.

Pero incluso en cuanto a la búsqueda semántica hay algunos errores: se le pide al alumno que, de ese repertorio de **cinco** palabras busque las que **no** tienen un significado parecido a **gélido**. En el diccionario ya viene **helado** como sinónimo. La actividad debería enfocarse para comprobar si en el vocabulario pasivo hay o no conciencia por parte de los alumnos de que **congelado** es un término semánticamente parecido a **gélido**, y a comprobar que la **raíz** latina es la misma, y que es muy funcional en español, tanto por vía prefijal (congelado, congelación, congelador, descongelar, recongelar...) como por vía léxica (congelarse, en su forma pronominal) y etimológica (todavía algunos diccionarios dan **Gelo** con el valor de arcaísmo por *hielo*).

La contemplación de la lengua española dentro de las lenguas del estado permite que, por ejemplo, el alumno gallego pueda establecer la conexión entre **xeo** o **xeada** y las variantes arcaicas o modernas. Y, desde luego, otro buen apunte lingüístico consiste en relacionar esa raíz con un término que en los últimos años es ya de uso popular: **gel**, y sus variantes **gelatina** o **gelatinoso**. Es decir, la actividad a partir del término **gélido** resulta mucho más rentable si se enfoca por vía léxica o gramatical que por vía semántica.

En cuanto a la segunda actividad relacionada con el vocabulario de la lectura, se trata de relacionar cuatro vocablos (*ascenso, bandazo, ventolera, colega*) con cuatro acepciones, presentadas en desorden, que el alumno debe reorganizar. Hay un pequeño despiste en la planificación, porque una de esas palabras, *bandazos* aparece en cursiva en la página anterior con su correspondiente acepción, con lo que el alumno no está realmente trabajando con cuatro sino sólo con tres. Es un ejemplo de la falta de atención crítica a la hora de organizar el texto.

Respecto a las seis actividades agrupadas bajo el lema "Estudio de las palabras", la primera de ellas es: Copia en tu cuaderno el significado de la palabra *tramo* que se corresponde con el que tiene en la lectura. Como complemento se ofrece un gráfico que reproduce un fragmento de diccionario (trámite, tramo, tramoya) diferenciando los componentes "Entrada, Información gramatical, Acepción". El alumno debe escoger entre la acepción 1: "Parte en que está dividido un camino o una vía", y la acepción 2: "Parte de una escalera situada entre dos rellanos". En realidad lo que aquí se pide está dentro del proceso de la comprensión lectora, y el mismo texto de Malerba elimina la posibilidad de error. Si lo que se pretende es hacer que el alumno practique el principio de ordenación del diccionario por entradas y acepciones, y compruebe la cantidad de informaciones gramaticales que pueden aparecer, hubiera sido mejor proponer el estudio comparado de las entradas que tiene **tramo** en distintos diccionarios, y de cómo sus acepciones son presentadas. Por ejemplo:

Tramo m 1. Trozo de terreno separado de otros por una señal o distintivo. 2. Parte de una escalera comprendida entre dos mesetas o descansos. 3. Cada uno de los trechos o pares en que está dividido un andamio, esclusa, canal, camino, etc. 4. fig. Trozo de composición literaria en el que domina la misma idea. (Diccionario enciclopédico Espasa, vol. 12).

Como se ve, en este caso tenemos cuatro acepciones, una de ellas figurada. Además de ello, otra actividad complementaria consiste en comparar la entrada **Tramo** con la entrada **Trama**, para que el alumno descubra que la alternancia morfológica **o/a** puede ser indicadora de género masculino o femenino sin que exista relación entre las palabras. Los diccionarios que incluyen información etimológica detallan además que **tramo** procede de *trames*, mientras **trama** viene directamente del latín *trama*. Una actividad de carácter creativo a partir de aquí consiste en proponer al alumno, bien individualmente, bien en grupo, que elaboren fichas léxicas con sus correspondientes entradas, informaciones gramaticales y acepciones para vocablos como **puerto** y **puerta** o como **paso** y **pasa**. De esta forma se evita la repetición mecánica de la consulta pasiva al diccionario, por el descubrimiento práctico de sus componentes y de sus elementos, además de reforzar el aprendizaje creativo y participativo. Esto sirve para sustituir el tipo de actividad que aparece como 7: "Consulta tu diccionario y di cuáles de las siguientes definiciones son verdaderas y cuáles no. A continuación copia cada palabra con su definición correcta:

Bello: que es muy hermoso y agradable de ver u oír; bonito.

Cursor: el que hace un curso.

Vello: pelo más corto y suave que el de la cabeza o el de la barba.

Mosquear: cazar moscas.

Esta actividad parece pensada para enfrentar al alumno a dos problemas típicos: los homófonos no homógrafos (*bello/vello*) y las trampas léxicas basadas en descodificaciones simples. Sin embargo, tal y como se plantean aquí, el ejercicio omite algo importante: en el par *bello/vello* hay diferencia categorial. En cuanto a *cursor* y *mosquear* los problemas di-

dácticos son de orden diferente: todos los alumnos saben perfectamente el significado de *mosquear* de modo que la propuesta de identificarlo con un significado "cazar moscar" resulta pueril y, desde luego, poco motivadora. Sin embargo *cursor* es palabra polisémica. Por lo tanto en vez de proponer cuatro ejercicios de distinto nivel se debería priorizar uno de ellos a través de una actividad compleja. Por ejemplo explotar, junto a la homofonía *bello/vello*, otra de contenido estructural semejante, reforzando ambas con un ejercicio de escritura de fichas. Un ejemplo sencillo y frecuente en la práctica es el par léxico *rebelar/revelar*, que provoca constantes problemas ortográficos y de uso. Del mismo modo que *bello* y *vello* se distinguen por su adscripción a distinta categoría, y, por lo tanto, su aparición en distintos entornos sintácticos, *rebelar* y *revelar* permiten el estudio del entramado morfológico-sintáctico-semántico. *Rebelarse* tiene como resultado la *rebelión*, pero *revelarse* tiene que ver con la *revelación*; si nos centramos en el uso no pronominal, la acepción de *revelar* con valor asociado al campo de la fotografía produce el sustantivo *revelado*. Preguntamos si el *revelado* de las fotos está listo, pero no si han terminado ya la *revelación* de las fotos. El que una persona se *rebele* contra algo conduce a considerarlo como un *rebelde*, pero no decimos de las fotografías que han salido bien *reveldes*. El asentamiento de estos procesos generales es bastante complejo, requiere la organización de diversas estrategias y obliga a un seguimiento constante a lo largo del ciclo escolar. El recurso a resolver ejercicios más o menos pueriles tiene como resultado que el alumno pasa por alto toda esta complejidad. En el caso de *cursor* y *mosquear*, que tienen que ver con la base etimológica latina y con la morfología derivativa, el ensamblaje de actividades debería contemplar microsistemas en los que el alumno observara los procesos y sus resultados, de modo que identificara procesos generales que subyacen a la formación de palabras.

El subíndice "Ortografía" se ocupa del tema "las sílabas", cuestión sin duda importante para resolver casos prácticos como la separación de palabras y el uso del guión, o bien de ortología y escansión, en casos que afectan a diptongos. No puedo decir que el desarrollo de este importante tema tenga en el libro de Anaya un tratamiento feliz. Por un lado la página que se dedica agrupa tres ideas, incluyendo un ejercicio de expresión escrita para practicar la segunda de ellas (por cierto, con un error gráfico al escribir —a mano— DESACOSEJA por DESACONSEJA). El problema principal es la intrusión de una noción definicional de muy difícil explicación a cualquier nivel, y mucho más en Primaria. Se define la sílaba como "el sonido o el conjunto de sonidos que pronunciamos en un sólo golpe de voz" (pág. 9). Pero ¿qué es un **golpe de voz** para un niño de diez años? En la selección de las sílabas para el primer ejercicio (nu/fi/tra/che/tor/la/es/do/co/ba) se ha pasado por alto una cuestión importante: la sílaba **fi** puede enlazarse con la sílaba **es**, formando, como es el caso de una palabra tan sencilla como **fiesta**, una sola sílaba por contacto diptongal. Va a ser difícil explicarles a los niños, a partir de ahí, cómo donde había dos sílabas sólo hay una ahora. Con el riesgo de que, si el o la docente no se percata del error, el niño crea que en **fiesta** hay tres sílabas. Un poco más de atención al producto gráfico que se ofrece habría conducido seguramente a sustituir la frase (escrita a mano) **no LE cuenten CHISTES a los CONDUCTORES**, por **no LES cuenten**, para habitar a los alumnos a la concordancia pronominal del número. En cuanto al subíndice "Gramática", las actividades que se proponen sí resultan coherentes con el objetivo de explicarle al alumno los elementos que intervienen en una situación comunicativa, y el hecho de utilizar como punto de partida los elementos del relato resulta positivo. La tipología de las actividades es más amplia que en el subíndice anterior, combinando la expresión oral en grupo (4. Decid, entre toda la clase...) con la expresión escrita individual (2. Comple-

ta las definiciones en tu cuaderno). Sin embargo el número de actividades propuestas (**diez**) parece excesivo. Un análisis didáctico previo del texto usado permite establecer que la base de la historia consiste en resolver el problema de traducir informaciones de contenido verbal a informaciones no verbales. Sorprende que no se haya estructurado el conjunto de actividades en dos subgrupos, uno de ellos sobre comunicación no verbal (la actividad 6 tiene a su vez seis subtipos) y otro sobre procesos de traducción de un modelo a otro. Sorprende también que no se haya integrado, dentro de esta unidad didáctica, un ejercicio típico de dramatización de modo que el emisor-actor lleve a cabo mensajes no verbales (mímica) y se practique así alternativamente el análisis de las estrategias del emisor y las del receptor. Todo ello sin necesidad de buscar definiciones teóricas. Aunque esta observación atiende más bien a un problema de diseño general del que ya hemos hablado antes: se trataría de complementar un texto bien escogido en el género **relato**, con una actividad, o un texto de género **teatro** (es fácil encontrarlo en autores modernos como Beckett, Ionesco o Arrabal). Máxime cuando los subíndices de expresión oral y escrita presentan como relato lo que en realidad es un proceso mixto que incluye descripción de personajes (típicamente teatral) y tratamiento de unidades narrativas de acuerdo con el principio básico de las unidades del teatro: exposición, nudo y desenlace.

En cuanto al esmero en la presentación del texto, además de los errores cometidos en las ilustraciones a mano, hay que apuntar otros (la tilde sobre la *o* en la palabra *aproximado*, última línea página 9) que deberían de haber sido revisados, especialmente tratándose de una unidad que trata de ortografía, sílabas y tildes.

Otro problema didáctico importante es el que atañe a la progresión en la adquisición de conocimientos y a la articulación de las estrategias más acordes para adquirir los diferentes tipos de conocimiento. Paso a analizar cómo está planteado en este libro la enseñanza/aprendizaje del teatro y la dramatización, repartida en las unidades 5, 12 y 17. Con ello analizamos otro elemento del diseño didáctico, elemento que relaciona contenidos de aprendizaje, prácticas y estrategias relacionadas con esos contenidos, y proyección de las teorías o hipótesis pedagógicas en la elaboración de elementos curriculares. Estamos en un nivel en donde la gestión de aula y el diseño didáctico general tienen que ver con el análisis crítico de los contenidos y con la percepción educativa de lo que es el proceso global que relaciona los núcleos que articulan la enseñanza con los elementos que condicionan el aprendizaje.

En la unidad 5 se nos informa lo siguiente: **En esta unidad podrás leer un fragmento de una divertida obra de teatro para chicos y chicas de tu edad (y de paso aprenderás algunas características del arte dramático)**. En efecto, el texto es un fragmento adaptado de la obra *El ladrón de palabras*, de Antonio de la Fuente Arjona (Ediciones 9bc). Es de suponer que a partir de la lectura del texto, el alumno debe poder plantearse lo que pueda ser específico del teatro frente al relato. Y lo que es específico es la función de representación, que implica que hay **personajes** que hablan y se mueven en un escenario delante de un **público**, de modo que el texto escrito tiene en cuenta todos esos elementos. A partir de esta realidad hay una buena cantidad de estrategias de aproximación al fenómeno teatral, desde la percepción del texto como algo *distinto* al texto narrativo, con marcas específicas (acotaciones escénicas en cursiva, nombres de personajes en capitales, réplicas separadas de los nombres por punto y guión, indicación de ESCENAS (en el texto seleccionado hay dos, separadas por la correspondiente indicación). Pues bien, de las **cinco** actividades que se proponen, ni una sola tiene que ver con el objetivo marcado inicialmente: tienen que ver con comprensión o expresión oral, uso del diccionario, análisis gramatical, o, en todo caso con

el tema (el robo de palabras) de la obra de teatro, pero no con la forma genérica *teatro*. Es decir, los autores del libro de texto seleccionan un texto de teatro para niños, pero lo tratan exactamente como si fuera un texto de narrativa. Ni una sola actividad propone algo tan sencillo como localizar los distintos tipos de letra que se usan y su función escénica. En vez de ello, se proponen cosas como la actividad 2: Completa en tu cuaderno las siguientes oraciones con las palabras correctas: *letras, sílaba, palabras, oración*. En el subíndice de "Ortografía", se mantienen las mismas estrategias resueltas por medio de las mismas actividades que si el texto hubiera sido de narrativa. Todas son del tipo "Copia en tu cuaderno" o "Escribe en tu cuaderno", a partir de un fragmento de la obra en donde aparecen palabras con **b**. Lo lógico hubiera sido aprovechar el texto teatral para reforzar la relación entre Ortografía y Ortografía, de modo que se evitaran vicios de dicción y de pronunciación, y que se aprovechara el texto en lo que tiene de variabilidad entonativa. Un texto en donde aparecen interrogaciones y exclamaciones de distinta extensión y en donde probablemente se van a manifestar curvas de entonación específicas de cada comunidad o cultura: (¿Un qué? / ¿Qué han dicho? / ¿Habéis oído lo que han dicho en la tele? / ¿Lechuga? / ¿De esto redondo? ¿Manzanas?; ¡Podrían enseñarnos a ser piratas! / ¡Y astronautas! / ¡Eso! / ¡Buah!; ¿Qué fácil!). El texto permitía también la comprobación de determinados problemas en donde se entremezclan el código escrito y las tendencias de pronunciación. Una buena actividad hubiera sido la comparación entre escritura y dicción para los fragmentos: "Si tú no tuvieras voz" y "Buscaremos al bandido". En otro orden de cosas, en este subíndice "Ortografía" no se plantea ninguna actividad que aborde uno de los problemas más habituales, la aparición de **b** y **v** en la misma palabra: "se vienen observando". Una palabra, el verbo "observar", que era importante no sólo por plantear el problema de su correcta adquisición ortográfica, sino, y mucho más todavía, por la posibilidad de proponer estrategias de sustitución, relacionadas con la sinonimia, para las situaciones de producción de textos. Se podía haber propuesto un tipo de ejercicios de refuerzo (observar, conservar, reservar, preservar/obtener, obsequiar, obviar) para la adquisición y otros de estrategia sinonímica para producir textos alternativos (mirar, analizar, considerar...). Una vez más el texto elegido no se ha aprovechado. El desarrollo de los objetivos relacionados con teatro y dramatización se deja para los subíndices "Expresión oral" (Dramatización) y "Expresión escrita" (Teatro). En el primero se propone, como actividad general, representar la obra de teatro, dando las siguientes indicaciones:

- Primero, deberéis poneros de acuerdo sobre quién representará cada papel.
- Después, buscad o fabricad todos los elementos necesarios para completar el decorado: sillas, mesas, carteles de fondo.
- Recordad que cada personaje debe hablar en el momento que lo indique el texto.
- Ensayad varias veces la obra antes de representarla. ¡Mucha suerte!

Aquí hay un problema grave en materia de planteamiento didáctico. Según esta actividad, da la impresión de que entre el texto y la representación sólo hay factores externos: reparto de papeles, atrezzo y decorados. En cuanto al resto, "ensayad varias veces". Parece que hay al menos cuatro factores esenciales que se están dejando de lado: el estudio y ensayo sobre expresión gestual para abordar la representación de personajes, la práctica de voz que requiere la preparación de las réplicas, el movimiento de cada personaje en la escena y las estrategias prácticas para que los ensayos resulten un ejercicio enriquecedor. Hay muchísimas posibilidades de explotar el texto seleccionado, desde la práctica de la entonación de las presentadoras televisivas, que requiere el análisis de fragmentos de telediarios en la clase y

las pruebas de imitación de ese tipo de entonación estándar, hasta la comprobación de cómo la distinta estatura de cada alumno condiciona la forma de hablar y de mirar al interlocutor en la escena, pasando por el análisis de cambios de turnos de voz y de qué hacen en la escena los personajes que no están hablando. Si realmente se quiere atender al objetivo de *aprender algunas características del arte dramático*, es mejor abordar estos aspectos, en vez de desear mucha suerte a los candidatos al ensayo.

La segunda unidad que se ocupa del teatro es la número 12 y anuncia que *repasaremos algunas características de las obras de teatro*. El texto elegido es una adaptación de *Teatro para escolares*, de Fernando Almena (Ed. Everest). En el apartado de Dramatización se proponen dos actividades que seguramente habrían estado mejor situadas en la primera unidad que se ocupa de teatro:

1. Vamos a hacer una representación de teatro leído con la obra que inicia esta unidad. Para ello dividíos en grupos de siete. Cada uno representará a uno de los personajes y deberá leer lo que le corresponda, respetando siempre las acotaciones correspondientes.

2. ¿Habéis ido alguna vez a alguna representación teatral, o una función de títeres o marionetas? Comentad a toda la clase qué os pareció.

En efecto, una parte esencial de preparación para el hecho teatral es el teatro leído, y una parte de la experiencia de teatro leído es la interpretación de las acotaciones. Y otra parte básica de la introducción al teatro es la experiencia del espectador y el comentario sobre esta experiencia. El hecho de que no se haya empezado por aquí implica que en vez de empezar a trabajar el teatro en el primer trimestre se va a empezar a trabajar a mediados de curso. La experiencia de teatro leído, además de establecer algo muy importante, como es el valor de la voz para proyectar las posibilidades que el texto ofrece, sirve para solucionar los problemas más inmediatos de la representación, dejando los más complejos para una segunda fase. Es decir: hay un error de planificación en el orden en que se debe abordar el estudio y práctica del hecho teatral, que incluye algo tan esencial como la lectura en voz alta y la interpretación de acotaciones, relacionados con adquisiciones importantes en materia lingüística. En el subíndice de "Expresión escrita" se propone además una actividad que debería haber sido desarrollada en la unidad 5:

3. En este fragmento de la obra de teatro faltan los paréntesis de las acotaciones. Cópialo en tu cuaderno y ponlos donde corresponda:

BURRO.— ¿Algún otro? Los demás niños responden con evasivas. Os caéis porque no sabéis seguir el ritmo del trote.

NIÑO 6.— Ya repuesto. Es que es muy difícil.

BURRO.— No creas, sólo es cuestión de llevar el compás. ¿Queréis que os enseñe?

NIÑOS.— Con cierto reparo. Sí, sí.

Este es sin duda, un ejercicio excelente de comprensión textual. La manipulación del texto implica no sólo la desaparición de los paréntesis, sino también la anulación de la letra cursiva, que haría muy fácil el descubrimiento del texto que corresponde a acotaciones. Propiamente hablando no estamos en el subíndice "Expresión escrita", sino más bien en "Comprensión escrita". En todo caso es una parte esencial de la comprensión de peculiaridades del código teatral, que naturalmente, puede y debe abordarse desde el principio. En la misma idea está la actividad 4, que propone convertir una viñeta en un texto teatral. Es decir,

comprobar, por medio de un ejercicio simple de transmodalización cómo funcionan los códigos genéricos. Otro ejercicio que debería estar en las primeras unidades.

Como resumen de esta breve aproximación al libro de texto, hay que apuntar que la industria edotorial española todavía no ha sido capaz de integrar ni el concepto didáctico ni el diseño didáctico en la elaboración y planteamiento de sus libros de texto, al menos en lo que atañe a nuestra área. Hay, sí, aciertos parciales y fragmentarios, pero falta capacidad de análisis didáctico en la selección y tratamiento de los textos, y, sobre todo, una percepción crítica rigurosa a la hora de engarzar y disponer los contenidos programáticos dentro de un plan que contemple el proceso global de enseñanza y aprendizaje; para que el libro de texto cumpla la función que debe ser la suya, las empresas editoras hispánicas necesitan replantearse el proceso, el contenido y la función de lo que es un libro de texto.