

# **LIBROS DE TEXTO, LECTURA Y VALORES: ¿manifiestamente incompatibles?**

Ángel Suárez Muñoz. Dr. Filología Hispánica. Universidad de Extremadura  
Eva Haut Ardila. Diplomada en Biblioteconomía

## **Introducción**

Mejorar la calidad de la educación escolar es la gran finalidad que motiva o debería motivar a los profesionales de la Educación. Pero la calidad es un concepto abstracto y polisémico. En todo caso, conseguir una enseñanza de calidad es una finalidad que nunca se puede lograr al cien por cien y, por lo tanto debería estar presente en cualquier planteamiento educativo. Siempre es posible mejorar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta calidad se puede constatar por diversos indicadores pero, actualmente, una enseñanza que aspire a ser de calidad no puede desvincularse de las características de la sociedad actual y de la sociedad futura en las que se tendrá que desenvolver el alumnado.

Una característica esencial de la sociedad en la que vivimos es la del cambio permanente y acelerado. Ante esta realidad la escuela corre un grave peligro: quedarse anclada en el pasado y no ser capaz de proporcionar aprendizajes funcionales al alumnado. La escuela hoy día no puede prescindir de dos evidencias:

a) la enseñanza no puede ser concebida como limitada exclusivamente a la acción que se realiza en el interior del centro escolar, sino que tiene que considerar en sus planteamientos didácticos la educación extraescolar.

b) la escuela tiene que plantearse para qué sociedad tiene que formar al alumnado, reflexionando sobre qué aprendizajes son prioritarios para facilitar el desarrollo crítico de la persona en el seno de la sociedad actual y futura.

Un elemento que contribuye a dotar de calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje es el que se refiere a los materiales curriculares. Revisando la bibliografía sobre análisis y evaluación de materiales curriculares se constata que en los últimos años parece haber disminuido el

interés por acometer trabajos en este campo aunque, paralelamente a la puesta en marcha de la reforma del sistema educativo, hayan aparecido recientemente algunos artículos referidos al tema, pudiéndose entrever un cierto repunte del interés por el análisis de materiales.

Los materiales editados en soporte papel y en especial los llamados libros de texto constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente del profesorado, si no el principal recurso en la mayoría de los casos. Por tanto son muy relevantes las características didácticas de estos materiales. Por otra parte, el papel real que tienen en el interior de cada aula depende en gran medida del uso específico que de ellos haga el profesor y la profesora correspondiente.

## **Valores**

Una de las propuestas más innovadoras y al mismo tiempo uno de los retos más apasionantes a los que nos enfrentamos en el momento actual, y desde la implantación de la Reforma Educativa, es el de considerar y abordar la acción educativa como una acción profundamente humanizadora, esto es, como una acción capaz de favorecer y potenciar en el alumnado el libre e interiorizado desarrollo de los valores humanos, valores que les sirvan de referencia y que le permita conjugar en armonía el aprender a aprender y el aprender a vivir como dos realidades que se encuentran y se funden constantemente a lo largo de todo el proceso educativo. Ética y educación se constituyen así en dos realidades inseparables.

La educación ética en el currículum escolar se plantea como una educación que se impartirá en todos los ciclos, no como un área específica a la que se le destinan unos tiempos o un horario determinado, sino como una dimensión educativa que sea capaz de impregnar y redimensionar todas las áreas, tarea en la que todo el profesorado deberá sentirse comprometido.

La dimensión ética del currículum se concretará en la incorporación de los valores dentro de los proyectos curriculares tanto dentro de los contenidos de las áreas como a través de las enseñanzas o temas transversales.

Los temas transversales son contenidos curriculares que responden a tres características básicas:

a) son contenidos que hacen referencia a los problemas y a los conflictos que se producen en la época actual y frente a los que urge una toma de posiciones personales y colectivas.

b) son contenidos relativos a valores y actitudes fundamentalmente, con los que se pretende que el alumnado elabore sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales.

c) son contenidos que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares, que se acercan y contextualizan con ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas del mundo contemporáneo y, además adquieren un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y a la posible transformación positiva de esa realidad y de esos problemas.

Según el enfoque que consigamos darle a este tratamiento de los temas transversales podremos convertirlos en una enseñanza ocasional, episódica, marginal y de escasa relevancia, una especie de nueva maría o actividad únicamente promovida por el profesorado socialmente más consciente o comprometido, o bien, por el contrario, puede significar una reactualización y fortalecimiento de todos los contenidos, desde las ciencias naturales y sociales hasta el lenguaje y las matemáticas, y no sólo de los hábitos, valores y actitudes, sino también de los procedimientos y contenidos informativos y conceptuales.

En relación con las decisiones de carácter metodológico, conviene no perder de vista la finalidad fundamental de las enseñanzas transversales: contribuir a una formación integral en la que se atiende al desarrollo cognitivo y afectivo del alumnado, a su educación en valores como la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, el respeto por el medio ambiente, etc. Relacionado con ello, habrá que utilizar métodos que ofrezcan al alumnado experiencias de aprendizaje ricas en situaciones de participación. De la misma manera, la distribución de espacios y tiempos, junto con la manera de organizar los agrupamientos de los alumnos y alumnas o del profesorado, son factores que promueven o dificultan una práctica educativa coherente con los aprendizajes que subyacen a los temas transversales. También será un aspecto importante el de los criterios para la selección de materiales didácticos en los que se va a apoyar el trabajo en el aula. En este sentido es preciso hacer un análisis detenido de los libros de texto u otro tipo de material curricular, para detectar si los valores que subyacen acerca de la salud, el medio ambiente, la igualdad de

oportunidades, el consumo o la sexualidad, por ejemplo, son tratadas y, de ser así, son coherentes con las opciones tomadas por el Centro.

De poco sirve insistir sobre ciertos valores si éstos no son objeto de aprendizaje, si no se planifican unidades didácticas en las que se trabajen expresamente, lo que requiere introducir en la programación de aula contenidos concretos que aborden lo transversal. Existen algunas formas para ello:

1.- unidades didácticas organizadas en torno a un tema de carácter general, que obedece en muchos casos a contenidos que se han abordado siempre (el cuerpo humano, el paisaje, los seres vivos...) y en el que se incorpora la perspectiva de lo transversal.

2.- unidades didácticas articuladas en torno a un contenido transversal.

3.- programar los contenidos propios de un área en torno a un tema transversal.

4.- utilizar cualquier pretexto o material puntual para abordar el tema transversal del que es susceptible.

Construir un conocimiento implica atribuirle un significado. Los temas transversales están espontáneamente ligados a lo cotidiano, ya que reflejan las inquietudes sociales del momento, aquello de lo que niños y niñas oyen hablar cotidianamente a su alrededor. Partir de ellos como ejes que aglutinen las materias curriculares es asegurar a éstas últimas un significado. No resulta difícil suscitar en clase una reflexión a propósito de un conflicto, una actitud sexista, el consumo de un producto, una enfermedad o un accidente, para averiguar las ideas que sobre ello tiene el alumnado, animarles a que emitan opiniones, tomen conciencia de los aspectos que ignoran sobre el tema y que desearían conocer, imaginen recursos para recabar más información, elaboren encuestas, consulten libros, organicen salidas, ordenen los datos y posteriormente los analicen. Tomando los temas transversales como ejes, es posible trabajar todos los contenidos curriculares, desde las matemáticas hasta la educación física, dotándolos de un sentido inmediato.

El tratamiento de la transversalidad, en definitiva, exige otro modo de entender la escuela, más democrática, participativa y abierta al entorno. Supone también activar las diversas habilidades intelectuales y

socioafectivas que estimulan un proceso de enseñanza y aprendizaje comprensivo, crítico y creativo, así como una modificación de los tiempos y espacios escolares y otros elementos que encorsetan la organización escolar e impiden una relación educativa más flexible, horizontal y dialogante entre el profesorado y el alumnado.

## **Hábitos lectores**

Recordemos algunas encuestas realizadas en España en los últimos años: Encuesta de hábitos de lectura (1976). Instituto Nacional de Estadística; Encuesta de demanda de bienes y hábitos culturales (1978). Secretaría General Técnica del Ministerio de Cultura; Encuesta de cultura y ocio (1983). Ministerio de Cultura; Encuesta de comportamiento cultural de los españoles (1985). Ministerio de Cultura; Encuesta de equipamientos, prácticas y consumos culturales de los españoles (1991). Ministerio de Cultura; Informe FUINCA (1993); Informe de la OCEDE (1993).

Por los resultados obtenidos en todas ellas, comprobamos no sólo los bajos índices lectores de los jóvenes y adultos españoles (36% y 48%) y la escasa asistencia a las bibliotecas (entre el 8% y el 11 %), sino también el lugar tan bajo que en relación a otros países ocupa España en lo referente a las habilidades lectoras (velocidad, fluidez y comprensión). En el Informe de la Unesco de 1993, y en el estudio que se hace en el mismo sobre habilidades lectoras de los alumnos de 14 años en todo el mundo, aparece que el número de los jóvenes españoles de esa edad había retrocedido, situándose su nivel de lectura en el 25º puesto a escala mundial, después de Hong Kong, Hungría, Eslovenia y Tailandia.

Un informe más reciente de la Universidad de Valencia (1995) sobre hábitos lectores en niños de 8 a 14 años, revelaba que el índice seguía siendo bajo; que la televisión ocupaba el primer puesto dentro del tiempo libre de los alumnos y que la frecuencia de lectura disminuye a medida que avanzan los cursos (44% de los alumnos de Primaria manifiestan leer más de cinco días a la semana, frente al 37% de los alumnos de ESO).

El informe emitido por el Laboratorio de lectura del Departamento de Psicología de la Universidad de Girona (1997), después de analizar la lectura en un total de 7.000 alumnos, concluye que el 25 % de los alumnos catalanes, al terminar 2º de BUP no comprenden bien lo que leen, debiéndose en gran medida a que los estudiantes cada vez leen menos.

Más recientemente, en el Diario Hoy de 19 de enero pasado aparecía un titular que indicaba que la mitad de los españoles no lee casi nunca, recogiendo datos de la Encuesta sobre hábitos de consumo cultural en España, elaborada por la Sociedad General de Autores de España entre un total de 24.000 entrevistas personales. Según esos datos el 49,1% de la población española no lee nunca o casi nunca.

## **Libros de texto, lecturas y valores**

Sirvan todos estos datos sobre comportamientos e índices lectores para insistir en que, por si no fueran de por sí suficientes, hoy día ninguno de los libros de texto está orientado a desarrollar el hábito lector. En todos suelen aparecer fragmentos de lecturas, coincidentes en el número con el de Unidades didácticas, lo que supone que los alumnos lean una o dos páginas cada dos o tres semanas. Además, dichas lecturas provocan un general rechazo ya que la mayoría no conecta con sus intereses, poseen un vocabulario poco funcional y no están pensadas para despertar el placer por la lectura, sino que son utilizadas como un instrumento más de trabajo en las aulas.

Goldstein (1978) señaló que el 75% del tiempo que el alumnado de enseñanza secundaria elemental de EEUU pasaba en el aula y el 90% del tiempo que dedicaba a los deberes, está ocupado por materiales de texto. En nuestro país los porcentajes no son muy distintos. Algunos autores, como Marcelo (1987), afirman que de todos los recursos disponibles seguramente el que ejerce mayor influencia en los profesores a la hora de tomar decisiones respecto a la planificación sea el libro de texto. Se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada. La consideración de los libros de texto como manual único corresponde a una determinada concepción de la enseñanza para las que son muy útiles: la formación académica, la esencialmente conceptualista, y la unificadora y de aprendizaje por acumulación.

Igualmente, en la elaboración de los libros de texto tampoco se ha tenido en cuenta ni la realidad sociocultural de los alumnos, ni sus intereses; siguen abusando de las explicaciones teóricas, abarcan programas demasiado amplios, carecen de actividades creativas, no potencian una pedagogía de la investigación, plantean un ritmo de aprendizaje común para todos los alumnos sin atender a la diversidad, esclavizan al profesor, etc.

Una encuesta aplicada en 1993 a 282 alumnos de edades comprendidas entre 13 y 14 años de tres zonas geográficas distintas (Roquetas, Almería, Níjar) y con libros de textos diferentes, encaminada a recoger su opinión sobre el libro de texto de lenguaje, y las propuestas alternativas al mismo, el 43% manifestó que no le gustaba, principalmente por considerarlo aburrido; el 45% contestó que sí y el 1,9% no contestó. Del 45% que contestó que sí le gustaba, el 33% no sabía por qué y el 29,9% expresó que sólo le gustaba por las lecturas.

A la hora de proponer cambios que habrían de tener los libros de texto para que fueran más atractivos, el 29% propuso que tuviese lecturas más amenas, el 18,3% que tuviera menos ejercicios, el 13% que fuese más divertido, el 12% que tuviera más juegos y el resto manifestó otros motivos.

De todas estas respuestas se puede concluir que la mayoría de los alumnos rechaza el libro de texto, siendo partidarios de aumentar el número de lecturas y de darle un carácter práctico a las actividades.

Podría pensarse que esta encuesta no tiene actualidad, ya que los libros de textos a que se refieren las opiniones obtenidas eran los anteriores textos de la EGB, sustituidos hoy por los de Primaria y del Primer Ciclo de Secundaria. Sin embargo, en la realidad no es así. En los actuales es cierto que se han producido cambios: reducción del espacio dedicado a morfosintaxis, mayor número de actividades relacionadas con la expresión oral y escrita, mayor claridad en la expresión, algunas actividades para realizar en grupo, etc. Pero siguen presentando lecturas escasas y desconectadas de los intereses de los alumnos, carencia de actividades encaminadas a desarrollar el placer por la lectura y el hábito lector, insuficiencia de actividades de carácter lúdico, falta de actividades de tipo creativo y de aquellas otras que tienen como finalidad el desarrollo del sentido crítico, etc.

Los libros de texto, especialmente los del Área de Lenguaje, cada vez incluyen menos lecturas recreativas para el alumnado al que van dirigidos, lecturas encaminadas a lo que podríamos definir como 'leer por leer'. A ello han contribuido, a nuestro entender, dos razones principalmente:

a) Los planteamientos de globalización de las prácticas pedagógicas que desde hace algunos años se vienen pregonando, proponiendo utilizar textos motivadores a partir de los cuales extraer todo el conjunto de

contenidos formativos, evitando así su tratamiento aislado, y haciéndoles aparecer como partes de un todo. Los textos de lectura se han constituido, pues, en soportes o ` puntos de arranque´ de los contenidos que debían ser trabajados por el alumnado, perdiendo con ello todo el valor recreativo y de evasión que se les suponía.

b) El mercado editorial, por su parte, ha rivalizado en los últimos años por adecuar de la mejor manera posible la propuesta ministerial de Reforma Educativa con la demanda existente sobre material didáctico, demandado preferentemente por el profesorado, con la finalidad de que éste acogiese dicha adaptación con agrado, decantándose por el material ofrecido por unas determinadas editoriales, constituyéndose para éstas en una cuestión claramente comercial o de marketing. Es verdad que con ello se ha facilitado enormemente la práctica docente: más y mejores gráficos e información, más actividades, más esquemas y cuadros conceptuales, vocabulario más asequible, propuestas complementarias en otros tiempos inexistentes, mayor nivel de contenidos conceptuales, gran variedad de contenidos procedimentales, etc. Pero, paralelamente, los textos para lecturas se han ido reduciendo y cuando no han dado lugar a `otro libro´ de textos más, el llamado libro de lecturas, que aparte del sacrificio económico que el mismo representa para las familias, acaba siendo, nunca mejor dicho `otro´ libro, diferente al utilizado para abordar los contenidos del área. En muchos casos sucede que casi no se utiliza: o no se lee en él porque las lecturas son muy cortas y fragmentadas, o se prefiere remitir al alumno a la Biblioteca del Centro para que escoja un libro `entero´, que en algún caso, también se le manda comprar.

Cuando, en el mejor de los casos, encontramos textos para lecturas, resulta sorprendente constatar que no están adaptados ni a los contextos ni a la mentalidad de nuestro alumnado, por más que formen parte de lo que tanto se insiste en denominar currículum abierto o flexible.

Como consecuencia de todo ello, el trabajo que se puede llevar a cabo con estos textos es muy limitado, reducido a las actividades que a su terminación se proponen, referidas casi en su mayoría a facilitar la comprensión del propio texto.

Ante este panorama se impone cada vez más el papel selectivo y analítico del profesorado, no ya para descartar libros de texto que no abordan con el rigor y la profundidad deseada conceptos claves que el alumnado de estas edades y etapas debe dominar, sino que en la concreción del currículum, en el nivel que corresponde asumir al profesorado en la organización de su Unidad Didáctica, cada día es más necesario que

seleccione textos para la lectura recreativa, para que sus alumnos lean por leer, por el puro gusto de leer, sin más.

Al plantearse esta selección de la que hablamos ningún texto deberá ser descartado. Ahora bien, no confundamos esta afirmación con la de que cualquier texto sirve. Ahí es donde radica una de las tareas más complejas que, a nuestro entender, encomienda este nuevo currículum al profesorado: el acierto para escoger lo que es más adecuado para los alumnos, para el posterior trabajo en el aula y que esté adaptado a los niveles intelectuales y psicológicos, precisamente de ese alumnado.

En la Facultad de Educación de la UEX, y por parte de miembros del Seminario de Lecturas, tenemos ya muy avanzada una investigación acerca de si las lecturas que aparecen en los libros de textos que utilizan los escolares de Primaria en la actualidad, sobre todo en los referidos al Área de Lenguaje, abordan el tratamiento de los temas transversales y, por tanto los valores, y cuáles en concreto. No queremos anticipar los datos hasta no tener ultimado el estudio en el que se han implicado los que en poco tiempo serán los futuros profesores de dicha Etapa y quienes en definitiva deberán ejercer esa función selectiva de cara a dotar de calidad el proceso educativo. No obstante, a modo de anticipo, podemos afirmar que muy pocos textos plantean directamente el tratamiento de los valores y, muy pocos también, se prestan a que de ellos se extraigan algunas reflexiones lindantes con los valores de que venimos hablando.

Hemos de alegrarnos de que últimamente en revistas especializadas estén apareciendo estudios sobre los Libros de Texto. Desde cómo pueden desarrollar el pensamiento creador en los niños y jóvenes, hasta la enseñanza de la ortografía, pasando por los errores didácticos presentes en el diseño, la incidencia del libro de texto en el hábito lector y el tratamiento de la literatura infantil y la educación literaria en general.

Sobre el tratamiento de lo transversal conocemos algunos estudios que lo relacionan con la Literatura Infantil y Juvenil. Nosotros pretendemos enriquecer este análisis aportando el estudio que hemos mencionado que ayude a realizar las revisiones oportunas en el mundo editorial y que ofrezca recursos e información a los profesores a la hora de seleccionarlos y recomendarlos. En poco tiempo tendremos las conclusiones.

