

EVALUACION DE TEXTOS ESCOLARES

Dres.: JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, MARÍA CLEMENTE LINUESA,
FERNANDO RODA SALINAS, ROSARIO BELTRÁN DE TENA
y ANUNCIACIÓN QUINTERO GALLEGO

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio fue la puesta en marcha de procedimientos rigurosos para la evaluación de los libros de texto, con la finalidad de contrastar la adecuación de los mismos a sus usuarios.

Para contextualizar dicho objetivo, cabría situarnos en una perspectiva más amplia y en su discusión: el libro de texto como medio para la enseñanza.

El primer problema sería la misma definición del instrumento, ya que las caracterizaciones tradicionales se revelan insuficientes si se pretende iniciar una vía de análisis más racional y justificada. Incluso algunas definiciones de autores relacionados con cuestiones de comunicación escrita en general (Escarpit, 1968; Nosedá, 1973, etc.), no superan un estadio descriptivo muy vago y superficial.

No es sólo una preocupación definicional. Interesa una descripción exhaustiva de este instrumento didáctico. E interesa también, fundamentalmente, su aspecto funcional.

Dado que las definiciones tradicionales no resuelven la cuestión se podría intentar el análisis funcional a través de caracterizaciones peculiares del mismo. En un esfuerzo de síntesis podríamos señalar las siguientes: instrumento de enseñanza, depósito de información a procesar por el alumno, y carácter escolarizado (Rodríguez Diéguez, 1976). La utilidad de estas tres notas residiría en el hecho de poner de manifiesto la serie de dimensiones involucradas cuando se hace uso del libro de texto.

Como instrumento o medio de enseñanza nos remitiría a considerar aspectos tales como la relación con otros componentes del curriculum, posibilidad de interacción, ajuste al tipo de contenido y a las características del alumnado, estructura, etc. Se trata de la cualidad principal y que subsume a las otras dos.

Como registro de contenido a procesar, nos conduce a las particularidades de los procesos de asimilación de información impresa de carácter textual-verbal. Como veremos más adelante, entraríamos de lleno en el terreno de la psicología de la comunicación escrita.

Por último, la característica de elemento de escolarización nos llevaría a analizar los aspectos socializadores que potencia y, en el peor de los casos —no por ello poco frecuente— a los de inculcación ideológica claramente tendenciosa.

En esta última faceta la que pudo desencadenar mayor atención en un primer momento. Se aplicaron así algunos de los procedimientos de análisis de contenido, preferentemente estructurales, para poner de manifiesto la ideología subyacente en los contenidos escolares (Anadón y colbs., 1975; Pratt, 1972; Clemente Linuesa, 1983; etc.). Se disponía así de instrumentos que podían servir para objetivar los juicios sobre el papel de transmisión ideológica que cumplen los textos escolares. Debido a su configuración y sin descartar la implicación ideológica de las materias de «ciencias», estos esquemas de análisis se aplicaron y se aplican con mayor ajuste al área de «sociales».

Poner de manifiesto, a través del libro de texto, la ideologización de los contenidos escolares produjo, por lo menos en ciertas aproximaciones ligeras, una tendencia al desprestigio del instrumento en lugar de apreciar las implicaciones mayores de aquellos análisis: el rol de inculcación ideológica de los contenidos escolares —en el caso que nos ocupa— *vehiculados en cualquier modo* (oral, escrito, visual). Lógicamente, la permanencia del texto impreso y su gran generalidad (un repertorio reducido de editoriales cubren una gran población estudiantil), facilitan la observación minuciosa. Cabe, eso sí, una disculpa a este centramiento casi exclusivo sobre el libro de texto y es la guía de la actividad de las clases en la que, incluso actualmente, se convierte.

En síntesis, el libro de texto es un elemento que sirve junto con otros para la realización de las actividades escolarizadas y como tal participa del carácter ideologizante, pero no en mayor medida que en la que participa, por ejemplo, un vídeo. Esta obviedad no ha conducido, en la mayoría de los casos, al argumento principal —a nuestro entender— del cuestionamiento del libro de texto y que podríamos formular así: ¿sirve el libro de texto para propiciar aprendizajes?; y si es así, ¿qué tipo de aprendizajes? y ¿bajo qué condiciones?

Estamos ahora en condiciones de admitir una de las críticas más certeras en torno al libro de texto y que ya hemos mencionado indirectamente más arriba: su exclusivismo y prepotencia como patrón de las actividades escolares. Aun contestando afirmativamente la primera pregunta que acabamos de enunciar, es fácil suponer que no *todos* los aprendizajes han de ser mediatizados por el libro; aspecto que se olvida conforme se asciende en la escala del sistema escolar. Las acusaciones de enseñanza «libresca» no son, pues, muy desacertadas.

Sin embargo, las cuestiones cruciales permanecen sin contestar. No se trata de salvar a toda costa, si se nos permite la expresión, al libro de texto; más bien de analizarlo críticamente, lejos de exclusivismos, para comprobar su utilidad didáctica.

La justificación inicial de este interés vendría dada por la presunción de ciertas virtualidades del instrumento como medio de conocimiento: no cabe rechazar para los alumnos lo que es aceptado, y aquí sí con exclusividad, para los adultos. Pero no es sólo cuestión de coherencia. Se trata también de la utilización de una de las vías de comunicación más potente y compleja de las que se sirve el ser humano: la verbal.

Por último, y si se quiere como argumento a discutir, habría que recoger la noción de «tecnología adecuada» entendida como aquel sistema de racionalidad apoyado inicialmente en una infraestructura inicial, de carácter material, mínima pero suficiente (Klassen y Solid, 1981). Aplicada a nuestro contexto, al aquí y ahora, el libro es un procedimiento de difusión válido.

Lo que acabamos de exponer nos retrotrae a las dos primeras caracterizaciones señaladas por Rodríguez Diéguez: instrumento de enseñanza y depósito de información. Y junto a ello, las preguntas que nos formulábamos anteriormente. Como respuesta a estos interrogantes podríamos decir que basta con que concurren en el libro de texto los dos «atributos coesenciales» de los que habla Spini (1971): exigencias científicas en cuanto a los contenidos y estrategias adecuadas para una más eficaz asimilación. Lo pretérito de la formulación de Spini disculpa el bajo nivel de explicitación. Porque ¿cuáles son las estrategias adecuadas? Es decir, la tarea reside precisamente en señalar cuáles son las características adecuadas que ha de reunir el texto para que pueda servir de instrumento de enseñanza.

Para este objetivo, será necesario ajustar su elaboración y su utilización según criterios de racionalidad tecnológica. Obviamente, la utilidad estará en función de la potencialidad del instrumento y de cómo se haya elaborado.

Llegamos así a la idea central de nuestro trabajo: la necesidad de que el diseño del libro de texto se rija por principios válidos desde los presupuestos de la Tecnología Educativa, entendida ésta no sólo como el uso de instrumentos, sino la aplicación de conocimientos técnicos para su diseño, estructuración, etc. Cabría entonces hablar de una tecnología del libro de texto que se centraría sobre la forma de presentación del discurso escrito que facilitase su adquisición. Las bases para dicha tecnología hay que buscarlas en los principios teóricos y la investigación sobre aprendizaje a través de textos escritos para la enseñanza y, también, sobre comunicación escrita.

BASES PSICO-DIDÁCTICAS PARA UNA TECNOLOGÍA DEL LIBRO DE TEXTO

En relación con el primer campo de estudio citado habría que partir de la premisa siguiente: hablar del libro de texto es hablar de discurso verbal impreso o, si se quiere, de texto impreso. Podría argumentarse que el libro de texto puede, e incluso debe, ser una entidad más global y distinta de la simple acumulación de texto impreso. Esto es así, efectivamente, pero no es impedimento para que teorías e investigaciones sobre aprendizaje a través de textos escritos deban ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar y/o evaluar libros de texto.

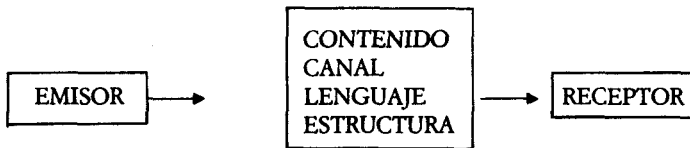
El problema fundamental es la integración y contrastación de los principios que provienen de áreas de estudio muy dispares como son percepción, memoria, lectura o neuropsicología. La tarea no es fácil y prueba de ello es el carácter que tienen las obras más comprensivas sobre el particular: salvo la muy básica y centrada sobre aspectos tipográficos incluso de Hartley (1978), tanto una obra posterior del mismo autor (Hartley, 1980), como la más reciente de Jonassen (1982), son recopilaciones de «readings».

No obstante, es considerable la importancia funcional de elementos estructuradores del texto como son, por ejemplo, los organizadores previos, las preguntas, las ilustraciones, secuenciación, etc. No nos detendremos en la revisión de todos ellos pues es tarea suficientemente amplia para constituir por sí sola diversos artículos y que desborda la capacidad del presente.

EL LIBRO DE TEXTO COMO ELEMENTO DE COMUNICACIÓN

Quizás un enfoque del problema desde la perspectiva comunicacional podría aportar, como señalábamos anteriormente, principios reguladores válidos a la vez que un marco teórico donde integrar las aportaciones del punto anterior.

Es bajo este prisma en el que situamos nuestro trabajo de acuerdo con la caracterización de «acto didáctico» propuesta en anteriores ocasiones (Rodríguez Diéguez, 1980 y 1981) asentada en el modelo comunicacional de Jakobson (1963) y cuyo esquema resulta familiar:



El esquema, como es sabido, responde a una perspectiva dominante en la teoría de la comunicación y pretendería abarcar tanto situaciones primordialmente informativas unidireccionales, como eventos interactivos o retroactivos; bastaría considerar dobles las flechas del gráfico.

La utilidad de este modelo como marco descriptivo/explicativo del libro de texto no carecería de fundamento. La pretensión de una comunicación eficaz (sin entrar ahora en la debatida acepción de la eficacia comunicacional) estaría a la base de este medio. Obsérvese que estamos una vez más en el centro de la problemática que nos ocupa. Ahora el enunciado es el siguiente: ¿qué características ha de tener el libro de texto para que propicie una comunicación eficaz? Sería necesario considerar, en primer lugar, las características de una comunicación eficaz.

En un curioso librito, curioso sobre todo por su clara intencionalidad didáctica, Richaudeau (1976) señala como características básicas las siguientes:

- Originalidad contra redundancia, relacionada fundamentalmente con las características del contenido de la comunicación.
- Deseo contra oposición, en función de la actitud despertada en el receptor del mensaje.
- Legibilidad contra dificultad de recepción del mensaje.
- Talento en la presentación del mensaje contra aburrimiento.

Partiendo de estas características, Richaudeau elabora toda una teoría combinatoria sobre la comunicación eficaz.

La relación entre los esquemas de los dos autores citados no resulta difícil de establecer: originalidad/redundancia se asocia al referente; legibilidad/dificultad, al mensaje; talento/aburrimiento al emisor; y deseo/oposición al receptor.

Menos difícil es la identificación de los componentes del esquema de Jakobson en el libro de texto. Se podría también entonces calibrar las características señaladas por Richaudeau.

Lo interesante es pues, la posible constatación de que el libro de texto es un emisor de «actos sémicos-didácticos» (Rodríguez Diéguez, 1978), pues las características de finalidad perfectiva y utilización en situación escolarizada son patentes. Ahora bien, por la ausencia de retroalimentación, podría ser calificado como acto didáctico «in vitro». En otros términos, el discurso es inalterable, lo que propicia su mejor análisis tal y como señalábamos al principio de esta exposición.

Aceptada esta caracterización y la validez del modelo comunicacional, se podrían considerar las características de las variables en este particular acto didáctico. Lógicamente, EMISOR y CANAL permanecen constantes a nuestros efectos. Por tanto, las verdaderas variables son: LENGUAJE, ESTRUCTURA DEL MENSAJE Y CONTENIDO, siempre referidas al destinatario del mensaje, al alumno como receptor.

Vamos a considerar cada una de estas tres variables, en sus distintas implicaciones, como vía de acceso al análisis y evaluación del libro de texto como recurso didáctico. Incidiremos de modo muy especial en lo relativo al lenguaje verbal, como proceso directo y completo de evaluación que se llevó a cabo de un modo sistemático, ofreciendo pautas para su culminación en las otras dos variables.

PROCEDIMIENTO

A) *Estructura del mensaje*

Pretender abarcar los aspectos relacionados con la secuenciación del mensaje del libro de texto en su totalidad, escapa por completo al presente informe. Únicamente vamos a apuntar un método que podría ser válido para la determinación de las secuencias alternativas a seguir en el diseño del libro.

El libro de texto es un mensaje cuyas características formales lo convierten en la pauta para un proceso de aprendizaje cuando menos, semialgorítmico según la terminología de Landa (1976). No pretendemos con ello señalar que el libro sólo pueda generar tales procesos. Pero parece claro que la predeterminación y constancia de la secuencia le orientan de un modo evidente hacia dicho tipo de procesos. Estamos moviéndonos siempre entre una polaridad de excesivo cierre informativo y la contraria de guía didáctica abierta y sólo sugeridora de actividades.

Pensando en los libros de texto que ocuparían por sus características de elaboración la zona intermedia entre estas polaridades, no cabe duda de la trascendencia de la secuenciación de las distintas unidades integrantes del mensaje didáctico. Un método que permite la determinación de estas secuencias en función de las prelacións lógicas que se establecen entre las unidades consistiría en lo

siguiente: elaboración de un grafo de prelaciones entre las distintas tareas, operaciones o informaciones que exige determinado tema, para proceder posteriormente a la clausura transitiva de la matriz equivalente del grafo (Rodríguez Diéguez, 1983).

El sentido de esta propuesta es la elaboración de secuencias alternativas susceptibles de ser utilizadas para la planificación del acto didáctico. Pero permite también examinar la validez de la secuencia concreta presentada en un libro concreto en cuanto a la lógica de las prelaciones.

La investigación que realizamos y que ahora presentamos no permitió realizar, por limitaciones determinadas, un análisis de este tipo en los textos con los que trabajamos. No obstante, es una de las líneas de trabajo del departamento y presenta perspectivas interesantes de cara al futuro.

B) *Contenido*

Entre los posibles procedimientos que permitan controlar objetivamente los distintos aspectos relacionados con el contenido, citaremos como propuesta nuestra tres vías de realización que no suponen en modo alguno, un intento de exhaustividad. También presentaremos la aplicación de la primera de ellas sobre los textos escolares objeto de nuestra muestra.

La primera vía consistiría en la valoración del ajuste del contenido que ofrece un libro de texto en relación con los contenidos y/o objetivos que están marcados en el curriculum oficial, en este caso, de E.G.B.

En tanto que material supeditado a un esquema curricular marcado por instancias de política educativa —incluyendo la aprobación oficial como «libro de texto», «libro de consulta», etc.—, la congruencia del texto con la demanda curricular constituye un claro prerrequisito. Un libro de texto, en esta situación, sería adecuado inicialmente si responde a las exigencias del curriculum donde se incardina, e inadecuado si no responde a las mismas.

Hay que señalar que se piensa en la decisión totalmente voluntaria de aceptar el criterio que acabamos de mencionar. No se entra en la prescripción de la utilización de dicho criterio; un libro de texto que no se ajuste a los contenidos marcados en los programas oficiales puede resultar incluso de mayor interés en situaciones diversas. Lo que proponemos es un procedimiento para evaluar la adecuación en el caso contrario.

Obsérvese que esta perspectiva de estudio supone integrar una variable como la de contenidos con la variable derivada del objeto ilocucionario: una manifestación operativa de la descomposición de los objetivos educativos en contenidos y conductas formales (Rodríguez Diéguez, 1980, pp. 46 y ss.). Presentamos más adelante su desarrollo con la muestra de textos.

Una segunda perspectiva supondría el acercamiento al receptor desde el área de los contenidos: cómo estructurar la información para facilitar su asimilación por el alumno. Tras sucesivos trabajos el procedimiento que hemos puesto a punto consistiría en la inducción de la tabla de especificaciones implícita en una

unidad de contenido. Sobre ella se elabora una prueba objetiva que intenta captar de modo suficientemente redundante cada una de las especificaciones efectuadas. El conjunto de items relativo a cada casilla de la tabla (la intersección de conducta formal y contenido) se convierte en variable para cada uno de los aspectos implicados. Las intercorrelaciones entre los resultados de estos items agrupados permiten la factorialización de la matriz y la obtención, tras la rotación, de los factores ortogonales que agrupan y estructuran la información. La congruencia entre la estructuración del texto con la ideal para el receptor, permitirá el análisis de la adecuación de los contenidos.

Por último, la tercera vía, de carácter puramente cuantitativo, supone el análisis detallado de los tópicos mínimos de cada tema o unidad. Valorando la extensión dedicada a cada uno de ellos y ponderando, por otra parte, la importancia relativa que tienen tales tópicos para un concreto grupo de profesores (Centro, Departamento o equipo), que han de ser sus usuarios mediatos, se puede evaluar la concomitancia entre texto y criterio del grupo, bien a través de la valoración de la distancia euclídea entre textos y criterios (Sneath y Sokal, 1973), bien a través de la simple correlación entre ambos valores.

C) *Los lenguajes*

Hablar del lenguaje que utiliza el libro de texto como unidad de mensaje es hablar de la consideración al menos de tres áreas: el lenguaje verbal, el lenguaje icónico y la interacción entre ambos.

El análisis del lenguaje icónico, ya abordado en anteriores ocasiones (Rodríguez Diéguez, 1978), se está polarizando, desde nuestra perspectiva hacia la comprobación de la hipótesis formulada por Beltrán de Tena (1983), consistente en extrapolar un factor detectado inicialmente en la publicidad comercial, apreciado posteriormente, por la autora como invariante en la propaganda política, como posible factor de legibilidad icónica. Este factor aparecía definido inicialmente por las polaridades *patencia/ocultación*.

Por su parte, apuntamos para la valoración de la interacción verbo-icónica el análisis actual de la validez de un indicador que hemos denominado «coeficiente de gravitación» del texto sobre la imagen. No podemos ofrecer pautas definitivas para su aplicación por el momento.

El componente verbal, por último, se está estudiando a partir de ecuaciones de predicción de lecturabilidad basadas en la estructura superficial del texto escrito. Es este apartado el que mencionamos en la introducción como el de mayor desarrollo sistemático, y sobre el que centramos la aplicación a los textos de nuestra muestra.

Si bien se impone considerar toda una serie de aspectos de estructura profunda (Hewit, 1980), inicialmente puede proporcionar indicaciones suficientes —como se muestra más adelante— la valoración basada en criterios que podríamos denominar «convencionales».

La formulación de ecuaciones de predicción de la comprensión de textos impresos a partir de indicadores superficiales del mismo, se llevó a cabo para el idioma inglés fundamentalmente a través de los trabajos de Flesh (1943, 1948, 1954) y supuso el punto de arranque para su elaboración adecuada a otros idiomas (por ejemplo: De Landsheere, 1963).

En castellano, la introducción de las fórmulas de Flesh se debe a Fernández Huerta, y su adaptación definitiva a López Rodríguez. Sobre el trabajo de esta autora se apoyaría nuestra propuesta y, por tanto, vamos a sintetizar los aspectos fundamentales del mismo (López Rodríguez, 1981 y 1982).

El cálculo de la ecuación de predicción se inicia a partir del recuento de una serie de variables formales de los textos (Hasta un total de veintiséis que no explicitaremos aquí y que pueden conocerse a través de las obras de la autora). Estas veintiséis variables habrían de constituir el conjunto de variables independientes de las que extraer aquéllas cuya capacidad de predicción sobre la comprensión efectiva de cada texto —medida a través del test «cloze» de Taylor— fuera estadísticamente significativa.

La varianza explicada por la matriz de intercorrelaciones alcanzó los valores de .67 y .69 (para 7.º y 8.º cursos de E.G.B., respectivamente) para la correlación múltiple. El poder predictivo de las fórmulas se expresaba en torno a .67.

Estos datos sirvieron de punto de partida para que lleváramos a cabo una optimización de la ecuación de predicción dentro de las posibilidades de tiempo, dotación y equipo de investigadores. Se pensaba en el posible incremento del poder predictivo de nuevas fórmulas a partir, fundamentalmente, de la consideración de nuevas variables. Estas, fueron: el vocabulario televisivo según el recuento de Lorenzo Delgado (1981), como nuevo vocabulario que completara los ya incluidos en las fórmulas de López Rodríguez, por ser de mayor actualidad; el total de puntos, la desviación típica de la longitud de las palabras, la media de la longitud de las palabras más una desviación, 1.96 desviaciones y 2.58 desviaciones, como indicadores que pudiesen discriminar claramente las relaciones longitud/usualidad de las palabras, según establece la llamada «ley de Zipf»; un nuevo vocabulario de nexos gramaticales; y por último las puntuaciones —criterio utilizado por López Rodríguez pero promediadas. En resumen, un total de ocho nuevas variables a añadir a las veintiséis originales (34 pues para la construcción de la nueva fórmula de predicción). Se podía ya pasar a evaluar la misma muestra de textos utilizada en el trabajo de base, rechazando veintisiete de ellos para procurar un ajuste de las puntuaciones cloze obtenidas sobre ellos a la curva normal.

A partir de estos datos, la ecuación de predicción global sobre los 123 textos restantes, y considerando las nuevas variables introducidas, es la siguiente:

$$\begin{aligned} \text{I.D.} = & 59.929 - .098 X_1 - .321 X_2 + 4.428 \log. X_4 + .108 X_{11} + .200 X_{12} - \\ & 7.079 \log. X_{16} - .25816 \log. X_{21} - .007 (X_{22})^2 - .012 X_{25} - .126 X_{27} - \\ & 20.420 X_{28} + 5.502 X_{31}. \end{aligned}$$

En la que,

X_1 : número de comas

X_2 : puntos y comas

X_4 : puntos y aparte

X_{11} : nombres propios

X_{12} : numerales

X_{16} : palabra por frase

X_{21} : tasa de redundancia

X_{22} : Vocabulario Común de García Hoz

X_{25} : pronombres personales

X_{27} : total de puntos

X_{28} : desviación típica de la longitud de las palabras

X_{31} : media de longitud de las palabras más 2.58 sigmas.

El valor del coeficiente de correlación múltiple es de .716.

Como consecuencia de los resultados obtenidos se han diseñado y realizado programas para tratamiento por ordenador. Se consigue con ellos un análisis de los textos en el que se obtienen tanto las magnitudes de las doce variables como el valor del coeficiente de lecturabilidad o, si se prefiere, del índice de dificultad del texto (I.D.). Incluimos un ejemplo práctico sobre un texto.

APLICACIÓN

De acuerdo con las limitaciones con las que tuvimos que realizar nuestro trabajo, la aplicación de los procedimientos mencionados se restringió a una muestra de libros de texto de editoriales de mayor implantación pertenecientes al área de lenguaje. Un total de doce manuales de primer y segundo nivel de esta materia actualmente utilizados en los centros escolares, es el que sometimos tanto al análisis del ajuste del contenido con el curriculum oficial, como al cálculo de su coeficiente de lecturabilidad.

Sintetizamos a continuación los aspectos más relevantes de los resultados obtenidos.

A) *Valoración del contenido*

Partiendo de las disposiciones recogidas en los «Nuevos Programas Renovados» publicadas por el M.E.C., hemos extraído una serie de objetivos-contenidos (pues la distinción no es fácil de realizar en este nivel) que nos han servido como criterios a la hora de valorar los textos mencionados puesto que su fecha de edición (en todos superior a 1981) y su utilización actual exigiría su adecuación a las disposiciones citadas.

Reformulando su enunciado según una terminología que nos parece más adecuada, los objetivos-criterio marcados para el ciclo inicial en el área de lenguaje son:

ATENCIÓN Y COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE

- Comprensión
- Traducción a otros códigos
- Sucesiones temporales.

ASPECTOS FONÉTICOS

- Completar el sistema fonético de la lengua
- Discriminación fonética
- Acentos agudos.

ASPECTOS SEMÁNTICOS

- Comprensión semántica
- Ejercicios de denominación:
 - enumeración
 - descripción
 - interpretación
- Ejercicios de manipulación
 - familias semánticas
 - análisis de conceptos
 - derivados
 - síntesis de familias semánticas
 - opuestos
 - complementariedad.

ASPECTOS SINTÁCTICOS

- Frase (composición)
- Flexiones plural/singular
- Flexiones verbales
- Nexos.

ASPECTOS ESTÉTICOS

- Cuentos, narraciones
- Dramatizaciones
- Trabalenguas
- Poesías, canciones.

De acuerdo con estos puntos, se elaboró un cuadro de doble entrada para registrar las coincidencias o discrepancias entre los contenidos de cada unidad temática de cada texto y el listado anterior. De la saturación mayor o menor para cada uno de los apartados y generalizando, apuntamos los siguientes aspectos:

- Aun cuando los textos tienen una cierta variabilidad —por lo que casi deberíamos comentar los resultados para cada uno en particular—, se dan con carácter general las notas que siguen.
- Se da una mayor importancia al nivel semántico que al resto de los aspectos mencionados.

En efecto, prácticamente todos los textos están sobrecargados de objetivos lexicales, más abundantes además en el nivel que hemos llamado «denominativo», que en el nivel manipulativo, que implicaría un mayor grado de activismo aconsejable en esta etapa. Así, la función sustantival y adjetival del nivel denominativo es reiteradamente cumplimentada, siendo abundantes en todos los textos los objetivos de enumeración y descripción.

- Los aspectos fonéticos, que parecen de un gran interés si tenemos en cuenta que en torno a los seis años se cerraría la capacidad automática de reestructuración fonética del niño, son poco observados en los textos (excepción hecha de un manual en el que ocupan un lugar principal).

Cabe pensar, no obstante que estos objetivos que desde nuestro punto de vista son importantes, se lograrían a partir de actividades paralelas al libro de texto. Margen de confianza éste que no sabemos si responde en realidad a la intención de las editoriales.

- Los aspectos morfosintácticos se ocupan ante todo de la expresión frástica. Hay que señalar que este aspecto está bastante unido a la expresión escrita en general.

Objetivos esenciales tales como la práctica de flexiones verbales y no verbales es excesivo, aun siendo estas últimas más abundantes en los textos.

- Otros aspectos de interés como la comprensión y uso de nexos se observan en algún texto, aunque, incomprensiblemente para nosotros, no se halla presente en las disposiciones oficiales.
- Es interesante resaltar la incidencia que tiene en los textos revisados los aspectos expresivos, fundamentalmente a partir de los diálogos, lo que estaría en relación con la actual tendencia a entender la Didáctica del Lenguaje desde una perspectiva funcional cada vez menos academicista. No obstante, hay aspectos expresivos de gran interés que no se reflejan: por ejemplo, las dramatizaciones y otros recursos complementarios.
- Los aspectos estéticos se reflejan en la presencia de poesías y canciones en casi todas las unidades temáticas de los diferentes textos.

En síntesis pues, la lectura y escritura ocupan un lugar secundario; lo que puede ser explicado porque estos textos se hayan pensado y diseñado más para el lenguaje oral que para el escrito. Sin duda se piensa implícitamente en el acceso a textos complementarios o actividades suplementarias.

No obstante, se observa una atención a la lectura mecánica bastante desconectada de la lectura comprensiva. Esta aparece como algo complementario pero desligado.

Observación importante es también la siguiente: probablemente por inercia aparecen en los textos objetivos relacionados con ortografía, dictado, composición, completar frases, etc., que no aparecen en los Programas Renovados.

Para finalizar este apartado podemos señalar un nivel bastante aceptable de correspondencia entre los textos y los contenidos mínimos de referencia actualmente en vigor, para el área de Lenguaje. Un menor nivel se observa, sin embargo, en el lenguaje escrito.

Hemos de señalar que nuestra evaluación no va más allá de la adecuación entre los contenidos-objetivos presentes en cada uno de los textos y los marcados oficialmente. Aunque hemos introducido algunas consideraciones propias no se ha tratado de evaluar la conveniencia de los textos en función de los criterios que, a nuestro juicio, son los que deberían estar primando la elaboración de los libros de texto escolares del área de Lenguaje para esta etapa en concreto.

B) *Evaluación de la lecturabilidad*

A partir de la ecuación de predicción determinada más atrás, y con el programa de ordenador puesto a punto por medio de la misma, se pretendió efectuar la evaluación de los doce textos mencionados.

Para ello llevamos a cabo una simulación previa con un texto íntegro, del que se extrajeron muestras sucesivas de 3, 4 y 5 unidades y según criterios igualmente diferenciales. Como resultado de estos muestreos se decidió trabajar con muestras de cinco unidades por cada libro extraídas mediante un criterio predeterminado y constante.

Los resultados ofrecidos por el ordenador son los siguientes:

- Texto n.º 1: Coeficiente de Lecturabilidad = 51.11.
- Texto n.º 2: C. de L. = 54.34.
- Texto n.º 3: C. de L. = 79.24.
- Texto n.º 4: C. de L. = 72.86.
- Texto n.º 5: C. de L. = 69.31.
- Texto n.º 6: C. de L. = 67.86.
- Texto n.º 7: C. de L. = 75.85.
- Texto n.º 8: C. de L. = 63.3 .
- Texto n.º 9: C. de L. = 77.13.
- Texto n.º 10: C. de L. = 74.95.
- Texto n.º 11: C. de L. = 74.29.
- Texto n.º 12: C. de L. = 63.42.

Dado que los cinco primeros textos pertenecían al primer nivel (primer curso) hay que resaltar que, precisamente estos textos presentan un promedio inferior

a los de segundo curso. Así, según la magnitud expresada por el índice de lecturabilidad de segundo es mayor la facilidad de lectura de los mismos.

Observando incluso someramente los textos, se aprecia que el carácter mixto —o indefinido— de los manuales de primero (a caballo entre la convencional «cartilla» y el «libro de estampas» para observación, en una comparación no demasiado forzada), condiciona notablemente su lecturabilidad verbal.

Dado que nuestra intención no era tanto el comentario de los textos de nuestra muestra como el ofrecimiento para su consideración de los procedimientos de evaluación recogidos en el presente artículo no nos extenderemos más ni elaboraremos un capítulo específico de conclusiones. Estas deberán consistir fundamentalmente por parte del lector de la valoración de los mismos como métodos adecuados o no para las finalidades didácticas a la hora del diseño y evaluación de los textos escolares.

Dr. JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ DIÉGUEZ
 Dra. MARÍA CLEMENTE LINUESA
 Dr. FERNANDO RODA SALINAS
 Dra. ROSARIO BELTRÁN DE TENA
 Prof.^a ANUNCIACIÓN QUINTERO G.
 Dpto. de Metodología Educativa
 Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
 Paseo de Canalejas, 169
 SALAMANCA

REFERENCIAS

- ANADON, M. y cols.: «Análisis ideológico de textos escolares». *Revista de Ciencias de la Educación*, (13-14), 1975, 5-30 (Axis, Buenos Aires).
- BELTRÁN DE TENA, R.: «La lecturabilidad icónica: una hipótesis para su evaluación». *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica* (1). 1983, 209-214.
- CLEMENTE LINUESA, M.: «Los sistemas de valores en los textos escolares». *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica* (1). 1983, 159-174.
- DE LANDSHEERE, G.: «Pour une application des tests de lisibilité de Flesh à la langue française». *Le travail humaine* (26). 1963, 141-154.
- ESCARPIT, R.: *La revolución del libro*. Madrid: Alianza Editorial, 1968.
- FLESH, R. F.: *Marks of Readable Style: A Study in Adult Education*. N. York: Teachers College Press, Columbia Univ., 1943.
- «A New Readability Yardstick». *Journal of Applied Psychology* (32) 1948, 221-233.
- *How to Make Sense*. N. York: Harper & Row, 1954.
- HARTLEY, J.: *Designing Instructional Text*. London: Kogan Page. N. York: Nichols, 1978.
- (Ed.): *The Psychology of Written Communication*. London: Kogan Page. N. York: Nichols, 1980.
- HEWIT, G.: «A Preliminary Study of Pupils' Reading Difficulties». *Educational Review* (3). 1980, 231-244.
- JAKOBSSON, R.: *Essais de linguistique générale*. Paris: Ed. de Minuit, 1963.
- JONASSEN, D. H. (ed.): *The Technology of Text*. Principles for Structuring, Designing and Displaying Text. Englewood Cliffs, N. J.: Educ. Technology Publ., 1982.
- KLASSEN, D. & SOLID, M.: «Toward an Appropriate Technology». *Educational Technology* (oct.) 1981, 28-31.
- LANDA, L. N.: «The Ability to Think. How Can it be Taught?». *Soviet Education* (5) 1976, 4-66.
- LOPEZ RODRÍGUEZ, N.: *Fórmulas de legibilidad para la lengua castellana*. Tesis doctoral, inédita. Universidad de Valencia, 1981.
- *Cómo valorar textos escolares*. Madrid: Cincel, 1982.

- LORENZO DELGADO, M.: *El vocabulario televisivo y su inserción en la enseñanza*. Universidad de Granada, 1981.
- NOSEDA, R.: *El libro y la comunicación social*. Buenos Aires: Troquel, 1973.
- PRATT, D.: *How to Find and Measure Bias in Textbooks*. Englewood Cliffs, N. J.: Educ. Technology Pub., 1972.
- RICAUDEAU, F.: *Los secretos de la comunicación eficaz*. Bilbao: El Mensajero, 1976.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L.: «El libro de texto». *Supervisión Escolar* (25-26) 1976, 7-25.
- *La funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona; Gustavo Gili, 1978.
- «La optimización del acto didáctico y la calidad de la educación». *La calidad de la educación*. Madrid: CSIC, 1981; 139-175.
- *Didáctica General I. Objetivos y Evaluación*. Madrid: Cincel, 1980.
- «La estructura del mensaje en el acto didáctico: Revisión del problema y propuesta metodológica». *Enseñanza* (1) 1983, 57-76.
- SNEATH, P. H. A. & SOKAL, R. R.: *Numerical Taxonomy*. San Francisco: Freeman, 1973.
- SPINI, S.: *L'esame critico dei libri di testo per la scuola elementare*. Brescia: La Scuola, 1971.
- ZIPF, G. K.: *Human Behavior and the Principle of Least Effort*. Cambridge: Addison Wesley Press, 1949.