

La igualdad de oportunidades en las propuestas educativas de los manuales escolares (1980-1990). El mérito individual en la cultura escolar de la democracia

Cecilia Milito Barone

*Estudiante de Doctorado Dpto. Historia de la Educación, UNED
Colaboradora Centro de Investigación MANES*

Introducción

Los manuales escolares son emergentes de la cultura escolar que permiten rastrear algunas de las concepciones ideológicas y educativas que tuvieron vigencia en una determinada época histórica. El objetivo de este trabajo es recoger, en la textualidad de los manuales escolares, indicios que permitan reconstruir la concepción social de igualdad de oportunidades en el marco de la Ley General de Educación (LGE), estrictamente en la década de los ochenta del siglo XX.

La elección de esa década en particular se debe a dos razones relacionadas con la temática que aquí se aborda. Por un lado, España se encontraba en el camino de la consolidación democrática, coyuntura idónea para la igualdad de oportunidades. Por otro lado, ya se habían recorrido diez años con la LGE como marco legislativo general en materia educativa. Por tanto, se abarca un espacio temporal en el que puede observarse si lo plasmado en los manuales guarda relación tanto con el espíritu de la ley como con el discurso democrático social.

El análisis se centra en tres puntos importantes: la propia LGE, surgida y elaborada en el tardofranquismo, ideada por tecnócratas en el seno de un régimen no democrático; los manuales escolares, publicados en el marco de la restauración democrática, pasado el momento transicional y en plena consolidación; por último, entre ley y manuales, el concepto de igualdad de oportunidades.

Desde lo que se sostiene como igualdad de oportunidades en los objetivos de la LGE, se pueden dilucidar las relaciones que mantienen la cultura escolar y la sociedad del mo-

mento y, de este modo, identificar qué valores se promueven como meritorios en la escuela en pleno proceso democrático.

El trabajo presenta, en primer lugar y muy brevemente, el contexto histórico en el que aparece la LGE y, luego, lo que se expresa en ella acerca de la igualdad de oportunidades. A partir de dicho desarrollo teórico, se analizan los manuales escolares. Ese análisis se centra en la identificación de parámetros o factores, explícitos e implícitos, hallados en la estructura formal, los contenidos y las actividades propuestas en los manuales. Esta perspectiva converge con los estudios que analizan el funcionamiento del curriculum oculto en los textos escolares, desde dentro de ellos mismos, señalando algunos procedimientos que lo operan (Sacristán, 1991, pp. 245-259).

La Ley General de Educación de 1970 y la igualdad de oportunidades

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) fue sancionada el 4 de agosto de 1970¹. Respecto a esta ley nos informa Puelles Benítez (1999) que se presenta como una reforma integral con la intención de crear un auténtico sistema educativo, pero que inevitablemente paga su tributo al entorno político en el que nace:

“Así, por ejemplo, incluye como fines de la educación, la formación humana integral, el desarrollo de la personalidad y la preparación para la libertad ‘inspirados en el concepto cristiano de la vida’ y en los ‘Principios del Movimiento Nacional’ (art. 1º), principios en contradicción con la libertad de enseñanza que, aunque formulada en diversos preceptos de la ley, aparece siempre restringida por lo establecido en dicho artículo” (p. 374).

Hecha esta mención sobre el origen de la LGE, contradictoria en sí misma al nacer en un régimen autoritario para regir en uno democrático, nos interesa saber específicamente qué expresa respecto a la igualdad de oportunidades.

La igualdad de oportunidades en la Ley General de Educación (LGE) a la luz del Libro Blanco

En el preámbulo de la LGE se describen los objetivos generales que se persiguen:

“Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: Hacer participe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias, completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo, *ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la capacidad para el estudio*; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir

1. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto. (BOE de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en BOE de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, y modificación en BOE de 3 de agosto de 1976).

un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles².

La propuesta de *ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas* es consecuencia de lo que se había reconocido públicamente en el Libro Blanco de 1969 (Ministerio de Educación y Ciencia), que sirvió de referente al haberse constituido como un análisis previo del estado de la cuestión educativa, cumpliendo la función de informar a los legisladores de la LGE. Puelles Benítez indica que uno de los méritos del Libro Blanco estuvo en reconocer públicamente la existencia de una grave discriminación en la misma base del sistema. Dicho documento refleja así la cuestión:

“En la base de la estructura del sistema educativo español se observa una anomalía muy grave: la existencia de dos niveles diferentes de educación primaria. Para los niños que ingresan en centros de enseñanza media, la duración de la escolaridad primaria llega solamente hasta los diez años de edad; para los demás, hasta los catorce. Este doble sistema no tiene una justificación razonable y origina una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, p. 14, citado en Puelles, 1999, p. 342).

La consecuencia de esta denuncia es que la LGE prevé eliminar la discriminación habida en la base del sistema. Ahora bien, el propio texto del Preámbulo de la LGE, donde se citan los objetivos de la ley, limita la igualdad de oportunidades a la capacidad que cada alumno posee para el estudio. ¿A qué se refiere entonces la igualdad de oportunidades?

El concepto de igualdad de oportunidades que se asume en la ley

El Libro Blanco puso de relieve la desigualdad social que se fomentaba desde el propio sistema educativo. En ese sentido, se busca un cambio en torno a la capacidad del sistema para brindar a todos los ciudadanos una igualdad de partida. Sin embargo, cuando se refiere a la igualdad de oportunidades, la LGE enfatiza la capacidad para el estudio como límite a esa igualdad. Esto lleva a pensar que el concepto mismo de igualdad de oportunidades se ve modificado al limitarlo a las capacidades propias de cada persona. Ya no se trata de las igualdades iniciales porque el mérito individual sólo puede evaluarse a través del recorrido escolar. Con lo cual, dentro de la frase “igualdad de oportunidades sin más limitaciones que la capacidad para el estudio” existen dos concepciones diferentes de igualdad de oportunidades: una, la inicial, la que se refiere a igualar las condiciones para que todos tengan las mismas oportunidades; la otra, la que se da durante el tránsito de cada alumno por el sistema y que dependerá específicamente de cada persona según sus capacidades.

De esta última concepción es de la que se deriva el análisis de los manuales hecho aquí. Decir que las capacidades propias de cada uno serán las que limiten la igualdad de oportunidades que se han dado al inicio es hacer recaer la responsabilidad de la educación sobre la propia persona³. El sistema impone sus condiciones y el alumno tiene que

2. *Ibidem*. La cursiva es nuestra.

3. Nótese aquí que en muchos casos estamos hablando de personas que cursan el nivel preescolar o primario, que tienen muy pocos años de vida y unas circunstancias sociales propias. La correspondencia entre la

adaptarse. En este sentido, lo que se va a estudiar en los manuales es qué condiciones previas se imponen a los alumnos para evaluar sus capacidades meritorias. En otras palabras, qué capacidades son meritorias en la cultura escolar de la época en que se publicaron los manuales que fue, como ya se ha dicho, el momento de plena consolidación democrática en España.

Muestra de manuales escolares

La muestra elegida está delimitada por aquellos manuales que se publicaron en la década de los ochenta del siglo XX en España, regidos por la Ley General de Educación (LGE), dentro del segundo ciclo de Educación General Básica (3º, 4º y 5º curso de EGB). Serán exclusivos para este trabajo los manuales del área de Lengua.

El nivel educativo al que corresponden los manuales está íntimamente relacionado con la propuesta de dilucidar en ellos las intenciones de igualdad de oportunidades que hace la LGE para los primeros niveles del sistema. La elección del área de Lengua se vincula a la perspectiva de que esta materia puede mostrarnos el doble eje individual/grupal o colectivo y aquellos aspectos referidos a la capacidad para el estudio.

El total de la muestra está compuesto por doce manuales, cuatro por cada curso del Ciclo Medio de EGB. Se incluye un amplio abanico de editoriales, entre ellas las más representativas de la etapa estudiada, con el fin de identificar diferentes formas de estructurar actividades y contenidos. Dentro de la muestra se han subdividido, además, dos grupos de tres manuales cada uno. Cada grupo contiene los libros de una misma editorial para los tres cursos del Ciclo Medio de EGB. Uno de los grupos representa a la editorial Anaya y el otro a la de Magisterio Español. La intención de esta subdivisión es poder observar qué tratamiento hace una misma editorial con los libros de los cursos que corresponden a un mismo ciclo.

Análisis de manuales

- *Introducción.* El análisis se ha centrado en lo que se denomina textualidad de los manuales escolares. Se refiere tanto a sus aspectos lingüísticos como icónicos e iconográficos, así como también a la estructura formal en que se organizan contenidos y actividades.

El estudio de los manuales según el desarrollo teórico que se viene exponiendo, debe abordarse en un plano más concreto. Se sostiene que la igualdad de oportunidades propone nivelar las condiciones de partida para permitir una competencia no desleal. Roemer (1997) utiliza una metáfora para esto, lo llama "nivelar el terreno de juego". Esto quiere decir que se da por sentado que lo que sigue en el recorrido educativo es una *com-*

cultura legitimada por la escuela y la cultura social de la que provienen los alumnos es un factor que puede favorecer o no a cada persona en su recorrido escolar. Los incentivos del medio son otros, el hecho de tener que trabajar o dedicarse sólo al estudio, el hecho de tener que cuidar hermanos o tener las necesidades básicas cubiertas, etc.

petencia. Uno de los significados que se le atribuyen en el diccionario a esta palabra se refiere a la rivalidad y oposición entre quienes aspiran a conseguir lo mismo. ¿Cuáles son los requisitos que se solicitan para participar en esa competencia (carrera) educativa? Uno de los límites, que ya cita la ley, es la capacidad para el estudio. Esta guarda relación con conceptos tales como mérito, esfuerzo, capacidades innatas, inteligencia, rendimiento, talento, diligencia, todas características que denotan y se refieren a formas y actitudes individuales de la persona. Los méritos individuales puede ser interpretados de muchas maneras: pueden ser meritorias las actitudes creativas tanto como mantener el silencio frente a una actividad que lo requiera. Serán las condiciones previas que se exijan a los alumnos las que fijen las pautas de los méritos de estos y es aquí donde cabe el análisis de los manuales. Es en los libros de texto donde pueden hallarse las pautas de mérito que son valoradas por la cultura escolar. Así, ¿qué se exige como mérito en esta coyuntura histórica determinada? ¿Se relacionan esos méritos con los valores que se predicán en el ámbito social? ¿Qué capacidades son meritorias en los manuales escolares?

- *Desarrollo*. Una de las primeras cosas que resaltan en los manuales es que están organizados en su totalidad bajo parámetros conductistas de aprendizaje. En este caso, entendemos que esto guarda relación con la competencia de la que hablamos en los párrafos anteriores, ya que, para que ésta sea coherente tiene que permitir comparar ciertos méritos entre el alumnado. Dicha comparación puede hacerse si esos méritos son altamente cuantificables y es allí donde la pedagogía conductista cobra sentido, puesto que para ella sólo son válidas las conductas y actividades que reflejen acciones visibles y externas: escribir lo que se ordena, comentar con cuestionarios dirigidos, completar oraciones, asociar, etc. Lo que esté relacionado con la parte interna del sujeto y, por tanto, no visible y no controlable, no es digno de cuantificación meritoria.

Las propuestas conductistas de aprendizaje están organizadas, en los manuales escolares, bajo una constante cíclica: contenido, actividad, memorización/aprendizaje. El alumno realiza alguna actividad derivada del contenido impartido que va a ayudarlo en su aprendizaje, entendido éste como repetición/memorización. La pretensión de que el alumno memorice la encontramos en recuadros resaltados en los manuales. Muchos de ellos se titulan “recuerda” y muchos otros simplemente se resaltan porque ya es “sabido” que están destinados a su repetición. Se considera aprendido por el alumno el contenido que éste sea capaz de repetir correctamente. Aprendizaje se entiende como memorización y repetición sin equivocaciones. Ni reflexión, ni entendimiento, ni comprensión.

En la Figura 1 aparece un recuadro gris, que corresponde al objetivo que se debe aprender y, a continuación, aparece (curiosamente previo al desarrollo de la tarea) el “recuerda” que los niños deberían memorizar (?).

Las teorías conductistas recorren otros aspectos pedagógicos que pueden ser analizados en los manuales como condiciones para promover la competencia: la disposición del aula y el silencio en ella al hacer las actividades, el trabajo en equipo y la evaluación, todos aspectos muy imbricados entre sí, que se detallan a continuación como un todo interrelacionado permanentemente.

La disposición del aula representada en las imágenes de los manuales escolares no difiere de la disposición frontal que vienen conservando las aulas en la cultura escolar establecida históricamente. Esta disposición se refiere a que los pupitres se encuentran ali-

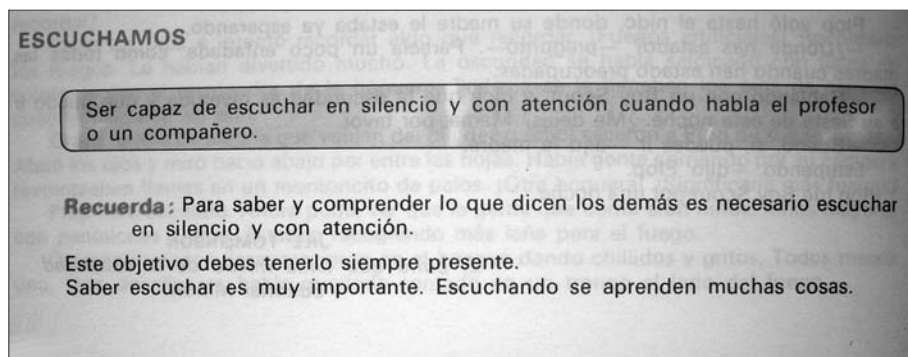


FIGURA 1: Comienza la actividad con un recuadro que indica lo que se pretende que aprendan los niños y sigue con lo que deben recordar (Artigot, L., Artigot, M. y Noguer, 1982b, p. 46)

neados y todo se organiza de manera que los alumnos enfoquen sus miradas en una misma dirección: el lugar donde se encuentra el maestro, su escritorio y la pizarra. El objetivo de esta distribución espacial es facilitar el control, proporcionando al maestro un modo más cómodo de vigilancia sobre los alumnos para asegurarse de que los niños escuchan y trabajan en silencio.

Asimismo, algunas imágenes muestran que esos pupitres no están separados del todo, sino que forman una mesa alargada, donde caben varios niños. Esta disposición es aún más controladora que la anterior porque los alumnos no tienen libertad para levantarse y andar deambulando por el aula. La Figura 2 muestra ese tipo de mobiliario, pero además, lo que más llama la atención es que corresponde a una actividad que propone trabajar en grupo. Como vemos, se hace difícil la pretensión de hacer algo con los compañeros. La única forma de que ese trabajo pueda llevarse a cabo es reglamentándolo



FIGURA 2: Trabajo de expresión oral. Presentación entre compañeros de clase (Díez y otros, 1986a, p. 9)

hasta el mínimo detalle: especificar qué se hará en cada momento de la actividad e imponer ciertas reglas que abarcan el trabajo de principio a fin, sin dejar ningún espacio a la propia decisión del grupo. Esta reglamentación minimiza la contradicción que se produce entre la inmovilización determinada por la estructura espacial y una tarea que promueve el intercambio entre varias personas.

Para ejemplificar la reglamentación desmesurada a la que nos referimos, transcribimos aquí la última parte de la actividad con la que se relaciona la imagen anterior:

“Las presentaciones se harán en voz alta, y después de cada una de ellas daréis un gran aplauso a cada compañero. De esta forma le expresáis que estáis muy contentos de que forme parte de nuestro grupo de clase” (Díez y otros, 1986a, p. 9).

Se les indica así hasta el aplauso que deben dar a los compañeros después de escuchar cada presentación. Una tarea como ésta, que pretende abarcar la situación *ad infinitum*, busca evitar factores que puedan presentarse y no puedan ser controlados externamente. Promueve lo idéntico, estandariza, busca evitar lo diferente. Evita situaciones que contradigan en los hechos el tipo específico de educación que se busca. De esta forma, se controlan factores como el conflicto y la indisciplina y, a su vez, se coartan la imaginación, la creatividad, la solidaridad, la participación. No hay espacios para pensar, reflexionar, expresar opiniones diferentes. La ilusión de hacer algo con los demás, el trabajo cooperativo se decanta en una reglamentación infinita.

Otro ejemplo de trabajo en equipo lo encontramos en la Figura 3, donde aparece una actividad que propone una competición basada en el silencio. ¿Qué trabajo en grupo o en equipo puede hacerse si por lo que se compite es por el silencio? Ya no basta decir aquí que la propuesta de trabajar en equipo es *aparente* sino que encontramos un indiscutible doble mensaje: *trabajamos en equipo pero solos*. La actividad, por otra parte, se presenta con muy poco vocabulario y explicaciones. Los consejos positivos y negativos pueden interpretarse de infinitas maneras. El *no hablar* de los consejos negativos no tiene contextualización, por lo tanto, ¿en qué ocasiones se puede hablar o no con los compañeros? ¿No se puede hablar nunca con ellos? ¿O sólo cuando lo indican el maestro o el manual? Suponemos que, además, tanto unos como otro explicarán a los niños las palabras exactas que se tienen que decir entre sí. El silencio comporta una capacidad meritória.

Los manuales estudiados priorizan las actividades para los alumnos y las imágenes, frente al contenido puramente textual. Las actividades pueden estar dirigidas a los niños considerados como grupo-clase, ó bien, como pertenecientes a grupos más pequeños llamados, por lo general, equipos. El grupo-clase es un grupo determinado externamente por la administración en dónde un número de alumnos, agrupados por su edad, comparten tiempos, espacios y actividades idénticas, por lo menos en lo que atañe al currículum formal. Así, el trabajo del grupo-clase general se estipula individual. Aunque todos los niños están juntos en un mismo espacio, cada uno tiene que hacer su propia actividad. No se busca que se ayuden (aunque los niños suelen hacerlo a escondidas del maestro, actitud que también se identifica con el currículum oculto) sino todo lo contrario, se predicen el individualismo y la competencia entre ellos. La disposición frontal del aula ayuda en todo sentido a que esto se lleve a cabo con éxito. El grupo-clase tiene una determinada dinámica, con relaciones y objetivos propios muy diferentes a los que se asumen en un trabajo en equipo. Éste último presenta una característica distintiva: todos los integran-

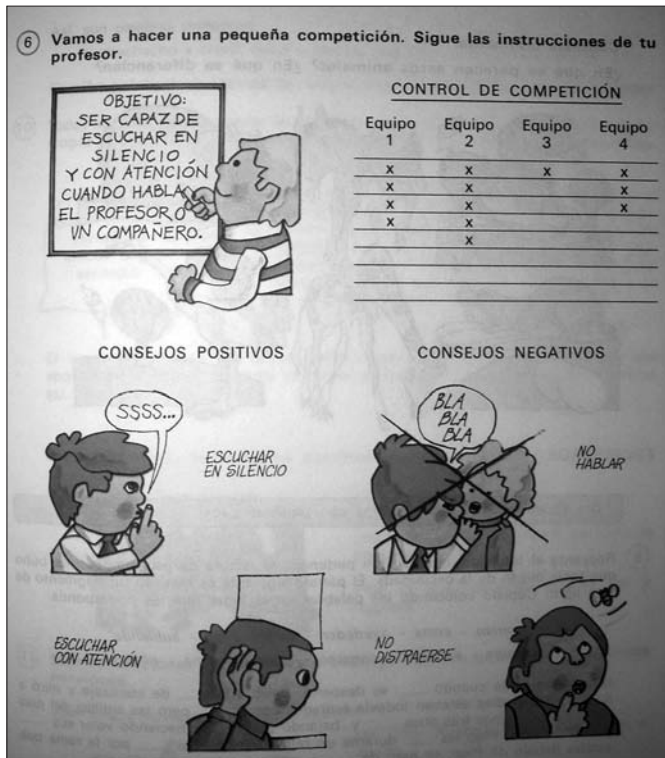


FIGURA 3: Desarrollo de la actividad (Díez y otros, 1986a, p. 47)

tes deben cumplir con un objetivo prefijado aunando sus esfuerzos para lograrlo. Si el trabajo en equipo dentro del ámbito escolar tiene como fin el aprendizaje por parte de todos sus integrantes a través del aporte de cada uno en dicha tarea –incluyendo discusiones, relaciones conflictivas, debate, cooperación, y otras tantas expresiones que atañen a las relaciones sociales–, la conclusión es que ninguno de los trabajos en grupo que se proponen en los manuales analizados son trabajos en equipo. Y los que se llaman explícitamente *trabajos en equipo* (algunos apartados se denominan así), tampoco responden a las caracte-

rísticas que se ha citado recién. La Figura 3 muestra un claro ejemplo sobre ello.

Asimismo, en un trabajo altamente reglamentado es difícil encontrar una actividad que analice un contenido en profundidad. Por el contrario, se promueve un aprendizaje formal, superficial y observable que puede ser comprobado mediante evaluaciones que apunten a la repetición y a la memoria, sin necesidad de pasar por un análisis crítico.

“Un sistema de evaluación individualizado y competitivo configura el aprendizaje como apropiación individual de destrezas (...) Ese concepto de aprendizaje induce, como efecto cultural, a creer en el desigual mérito educativo de cada uno de los alumnos. Debido a una amplia diversidad de razones, la apropiación de conocimientos y el desarrollo de destrezas por parte de los alumnos se producen a ritmo diferente y por caminos diversos. La evaluación competitiva produce una interpretación particular de este hecho, como una señal de desigual mérito; o de inteligencia, capacidad de aprendizaje, talento, diligencia, disposición para la educación, rendimiento” (Connell, 2001, pp. 48-49).

- *Resultados.* En definitiva, se ven estructuras, actividades y contenidos de tendencia conductista que tienden al permanente trabajo individual de los alumnos, aún cuando la propuesta es grupal. Se reglamenta hasta el mínimo detalle, no dejando sitio a lo dife-

rente. Lo observable permite la comparación al cuantificar los méritos. Las capacidades que se promueven como meritorias en estos manuales son las de silencio, trabajo individual, estandarizado, memorístico y repetitivo. No son meritorios, asimismo, lo diferente, lo grupal, la cooperación y la solidaridad.

En el análisis de los manuales se observa que no hay espacio para una educación crítica. Esta falta niega a los alumnos las herramientas necesarias que le sirvan para trascender su propia condición social, representada, en este caso, por la capacidad para el estudio, cuya determinación está dada, a su vez, por el propio origen social. La educación individualista y meritocrática que ofrecen estos manuales refuerzan las desigualdades sociales en el transcurso del camino educativo.

Conclusiones

La reforma llevada a cabo con la LGE permitió la construcción de un sistema educativo nunca logrado hasta entonces en España. La eliminación de las desigualdades en la base del sistema representó el punto de partida para todo el trabajo posterior que fue desarrollado con las siguientes leyes y reformas educativas.

La coyuntura política que dio origen a la citada ley se refleja en el objetivo sobre la igualdad de oportunidades. La relación arbitraria que mantienen igualdad de oportunidades y capacidad para el estudio o mérito responden a una perspectiva ideológica centrada en las características individuales de las personas, recortadas de la situación social en la que se insertan. Observamos que los manuales analizados contienen bastante del espíritu de la ley en esa materia al plantear formas de aprendizaje meritocráticas e individualistas. Cada alumno debe recorrer su propio camino hacia la meta sin ayuda de nadie, con su propio mérito y esfuerzo, tirando de las capacidades que ya posee. Las limitaciones de cada persona a partir de su origen social nunca podrán ser superadas en la escuela porque no es el objetivo de una educación basada en los méritos individuales.

También aparece en los libros de texto la intención de introducir, a través de los *sustitutos* trabajos en equipo, algo del espíritu democrático propio del contexto sociopolítico de la década analizada. La cultura escolar parece resistirse de todos modos a estas permeabilidades, ya que, denota la contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, entre la ilusión democrática positiva socialmente en el momento histórico en que se publicaron estos libros de texto y la sujeción corporal que se pretende en el espacio y tiempo del aula y en los manuales escolares. En ese plano no parecen tener cabida algunas características democráticas como la atención y la promoción de lo diferente, la participación, la cooperación o la solidaridad.

La LGE genera una coyuntura nunca propiciada por el sistema político hasta el momento. Es positivo el cambio en relación a la discriminación que de hecho se sufría con el sistema dual establecido históricamente. Pero el condicionante de la discriminación al interior del sistema aún no estaba saldado. Las igualdades de base no generan por sí mismas igualdades sociales. Si el *mérito* es el condicionante por el cuál unos pueden seguir en la carrera educativa y otros no, las desigualdades se reproducen al interior del sistema, decantando a las mismas personas que marginaba el sistema anterior al inicio de la es-

colaridad, ya que, quizás, provoque el abandono de los alumnos en el mismo escalón educativo que terminaban su escolarización los que no seguían la enseñanza secundaria.

Referencias

- Connell, R. W. (2001). *Escuelas y Justicia Social* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1969). *La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- Puelles Benítez, M. de (1999). *Educación e Ideología en la España Contemporánea* (4ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Roemer, J. E. (1997, diciembre). Igualdad de oportunidades. *Contribución presentada al III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta, organizado por la Fundación Argentina*. Madrid. Recuperado el 3 de diciembre de 2008, desde:
<http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/146/0>
- Sacristán, A. (1991). El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación*, 296, 245-259.

Manuales escolares

- Artigot, L., Artigot Ramos, M. y Noguer Martínez, D. (1982a). *Lenguaje. Ciclo medio. 3º. EGB*. España: Editorial Magisterio Español.
- Artigot, L., Artigot Ramos, M. y Noguer Martínez, D. (1982b). *Lenguaje. Ciclo medio. 4º. EGB*. España: Editorial Magisterio Español.
- Artigot, L., Artigot Ramos, M. y Noguer Martínez, D. (1982c). *Lenguaje. Ciclo medio. 5º. EGB*. España: Editorial Magisterio Español.
- Díez, I. y otros (1987). *Lengua. Equipo Rumania. 3º. EGB*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Díez, I. y otros (1986a). *Lengua. Equipo Rumania. 4º. EGB*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Díez, I. y otros (1986b). *Lengua. Equipo Rumania. 5º. EGB*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Equipo Fontefrida (1986). *Ciclo medio. Alerce. 4º. EGB. Lenguaje*. España: Ediciones S.M.
- Equipo Innovación (1988). *Lenguaje-3. Ciclo medio*. España: Editorial Vincens-Básica.
- González, I. y otros (1985). *Lengua viva. 3 Ciclo medio. EGB*. Madrid: Vincens-Básica.
- Guerrero, A. S. (1982). *Regata 4. Lenguaje. Ciclo medio. 4º EGB*. Madrid: Editorial Mangold.
- Ramos Pérez, A. y otros (1988). *Lenguaje 5. EGB. Ciclo medio*. Madrid: Santillana.
- Tiana, A. y otros (1988). *Lengua española. 5º. EGB. Aventuras y desventuras*. Madrid: Ediciones Akal.