

Cuestiones de didáctica de
Lengua y
Literatura
españolas

Carlos Bastons Vivanco
Luis A. Esteve Juárez
Rosa M^a Llupart Llosa
Enrique Miralles García
M^a Dolores Tresserras Torre
Ricardo Velilla Barquero
Juan Verdú Solans

Carlos Bastons Vivanco
Catedrático de I.B.

Luis A. Esteve Juárez
Catedrático de I.B.

Rosa M^a Llupart Llosa
Profesora Agregada de I.B.

Enrique Miralles García
Profesor de la U.B.

M^a Dolores Tresserras Torre
Catedrática de I.B.

Ricardo Velilla Barquero
Catedrático de I.B.

Juan Verdú Solans
Catedrático de I.B.

CUESTIONES DE
DIDÁCTICA
DE
LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

**CUESTIONES DE
DIDÁCTICA
DE
LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS**

PPU

100

CUESTIONES DE DIDÁCTICA

DE

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

1. La forma		13
2. Los Sembrados		17
3. Interdisciplinariedad y coordinación de áreas		21
4. Cuestionario de Oposiciones al Cuerpo de Profesores Agrupados de Bachillerato		27
5. Programas vigentes de BUP y COU		31
6. Plazas vacantes presentes y futuras en el área de la didáctica de la lengua y de la literatura	<p>CARLOS BASTONS VIVANCO LUIS A. ESTEVE JUÁREZ ROSA M^a LLUPART LLOSA ENRIQUE MIRALLES GARCÍA M^a DOLORES TRESSERRAS TORRE RICARDO VELILLA BARQUERO JUAN VERDÚ SOLANS</p>	47
Cuestiones en torno a la didáctica de la lengua		
1. Consideraciones generales		55
2. Puntos esenciales de la enseñanza de la lengua		77
3. La expresión oral		79
4. La Ortografía		81
5. Esquema de los factores que condicionan el aprendizaje de la lengua		83
6. Características sintáctico-lexicales		85
7. Programación de una unidad didáctica		107
Cuestiones en torno a la didáctica de la Literatura Española		
1. Consideraciones generales		117
2. La creatividad literaria		119
3. Propuestas metodológicas de motivación e innovación en la enseñanza de la literatura		121



CUESTIONES DE
DIDÁCTICA
DE
LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

CARLOS BASTONS VIVANCO
LUIS A ESTEVE LLIBRE
ROBA M. LLIBRE LLIBRE
EMILIO MIRALLES BANCÀ
M. GLORES TRESSERRAS TORRE
RICARDO VELLILA BARQUERO
JUAN VERDÚ SOLANS

Primera edició, 1988

© C. Bastons, L. A. Esteve, R.M. Llubart, E. Miralles, M.D. Tresserras,
R. Vellilla, J. Verdú.

© Publicacions de l'ICE. Universitat de Barcelona
Col.lecció Materials Experimentals M-10

© PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
Marqués de Campo Sagrado, 16
08015 Barcelona

I.S.B.N.: 84-7665-334-4

D.L.: B- 42.029-88

Impresión: Limpergraf, S.A. Calle del Rfo, 17. Nave 3. Ripollet (Barcelona)

SUMARIO

Sumario.....	5
Presentación.....	9
Generalidades	11
1. La formación inicial del profesorado: el CAP	13
2. Los Seminarios Didácticos	17
3. Interdisciplinaridad y coordinación de área.....	21
4. Cuestionario de Oposiciones al Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato	27
5. Programas vigentes de BUP y COU.....	31
6. Planteamientos presentes y futuros acerca de la didáctica de la lengua y de la literatura	47
Cuestiones en torno a la didáctica de la Lengua Española.....	65
1. Consideraciones generales	67
2. Puntos esquemáticos de las bases teóricas para una didáctica de la lengua	77
3. La expresión oral	79
4. La Ortografía.....	91
5. Esquema de los factores del aprendizaje lingüístico	93
6. El análisis sintáctico	95
7. Programación de una unidad didáctica	107
Cuestiones en torno a la didáctica de la Literatura Española	115
1. Consideraciones generales	117
2. La creatividad literaria	119
3. Propuestas metodológicas de motivación y de trabajo en las clases de literatura:	127
a) Propuesta I: Perspectiva histórica	127
b) Propuesta II: Perspectiva actualizadora	127
c) Propuesta III: Reflexiones teórico-prácticas sobre la didáctica de la lectura literaria	133
d) Propuesta IV: Selección apropiada de textos	136
e) Propuesta V: Selección y comentario de noticias literarias de actualidad.....	143
4. Métodos para fomentar la lectura.....	145
5. Pautas para analizar una obra narrativa.....	151
6. Los medios audiovisuales.....	153
7. Programación de una unidad didáctica	159

La Evaluación	165
1. Consideraciones generales.....	167
2. Criterios de corrección y calificación	171
3. Breve muestra de modelos de pruebas para los distintos niveles.....	175
Guía bibliográfica	205
1. Programación didáctica.....	207
2. Lengua	208
3. Literatura.....	214
4. Revistas.....	222
5. Información complementaria.....	223

PRESENTACIÓN

La enseñanza es una actividad pragmática, dirigida a un interlocutor. Este sistema, elemental, nos recuerda constantemente que todo el soporte teórico que sirve para **PRESENTACIÓN** de ser avalado por la experiencia, en el caso en que la metodología se reduce a la comprensión beneficiosa de los hechos. Pero esta servidumbre, que pone las cenizas a la teorización especulativa, invita también a un pensamiento libre, que la experiencia nos conduzca a la teorización crítica, o sea, a reconsiderar nuestros hábitos tan pronto tropicemos el punto ciego de ellos o a si libro favorable. Desde esta otra perspectiva, que contiene implícitamente un cierto escepticismo, se abren nuevas puertas en las presentes páginas, en tanto que fruto de una Cátedra de Análisis Pedagógico que los autores hemos tenido impendiéndose en los últimos años.

La naturaleza de esta enseñanza define la estructura que hemos llamado "C.A.P.", veiga el metalinguaje, nos desenvolvemos claramente el contenido de la materia e impartir la enseñanza a los futuros docentes de las Facultades de un amplio haz de supuestos teóricos, a través de los cuales se abren la compleja realidad educativa, agudizada, en todo caso, que aspiramos a ser equivalentes o similares del ejercicio vivo, diario, de nuestra disciplina, con todas sus dudas y preocupaciones, desde las contingencias a la programación hasta la verificación del aprendizaje.

De ahí el hecho de tener que servir una experiencia, agudizada y básica, y un lenguaje específico y serio, inserto en el marco docente, en consecuencia, superior a un proceso técnico, capaz de dar unas pautas orientadoras hacia la resolución de todo el quehacer.

El presente libro sintetiza esta propuesta. Quiere decirse que trata de ser, relacionado a intenciones de un proyecto en marcha por parte de sus autores, ni por una propuesta de la Editorial, o por otras razones que de igual, sino como registro escrito del ejercicio docente, durante una, o más, sesiones. Nuestro deseo es que pueda servir de ayuda, aunque modesta, a quienes se dedican a la enseñanza de esta disciplina que es la Lengua y Literatura españolas.

PRESENTACIÓN

La enseñanza es una actividad pragmática, dirigida a un interlocutor. Este axioma, elemental, nos recuerda constantemente que todo el soporte teórico que sirve para impulsar su mejora ha de ser avalado por la experiencia, en el caso en que la metodología se anticipe a la comprobación beneficiosa de los hechos. Pero esta servidumbre, que pone sus límites a la tentación especulativa, invita también a un planteamiento inverso: que la experiencia nos conduzca a la teorización crítica, o sea, a reconsiderar nuestros hábitos tan pronto propiciemos el distanciarnos de ellos por el filtro razonador. Desde esta otra perspectiva, que conlleva implícitamente un cierto revisionismo, es de donde partimos en las presentes páginas, en tanto son fruto de unos Cursos de Aptitud Pedagógica que los autores hemos venido impartiendo en los últimos años.

La naturaleza de esta enseñanza sobre la enseñanza que son los C.A.P., valga el metalenguaje, nos demarcaba claramente el contenido de la materia a impartir: la transmisión a los futuros docentes de Bachillerato de un amplio haz de supuestos tipificados, a través de los cuales se cifrara la compleja realidad educativa; supuestos, en todo caso, que aspiraran a ser equivalentes o tácticos del ejercicio vivo, diario, de nuestra disciplina, con todas sus metas y preocupaciones, desde las concernientes a la programación hasta la verificación del aprendizaje.

De ahí el hecho de tener que suscitar una experiencia, seleccionarla y traducirla a un lenguaje específico y sencillo, inscrito en el marco docente; en consecuencia, supeditarla a un proceso teórico, capaz de fijar unas pautas orientadoras hacia la resolución de todo el cuestionario.

El presente libro materializa este proceso. Quiere decirse que no ha sido elaborado a instancias de un proyecto en común por parte de sus autores, ni por una propuesta de la Editorial o por otros motivos igual de justos, sino como registro escrito del ejercicio docente, directo, oral, multiforme. Nuestro deseo es que pueda servir de ayuda, aunque modesta, a quienes se dediquen a la enseñanza de esta disciplina que es la Lengua y Literatura españolas.

LOS AUTORES

2. La formación inicial del profesorado: el CAP.

Así como se requiere la capacitación y perfeccionamiento de los docentes a través de acciones orientadas a Docentes Externos, Comités, Seminarios, etc., también se requiere la formación inicial del mismo docente que debe ser una sólida formación de grado para permitirle enfrentar con éxito el desempeño que quiere desarrollar en la escuela. Esto debe ser el caso de Psicología Educativa, lo cualquier otro y debe tener muchas otras características similares a las que se le atribuyen. El profesor inicial debe enfrentarse con éxito al trabajo con sus programas oficiales y con una situación administrativo-funcionaria muy compleja.

GENERALIDADES

Y precisamente en esta formación inicial del docente se debe tener en cuenta la realidad de esta última y sus características, para poder desarrollar una capacitación adecuada al tipo de desempeño que se requiere.

Con respecto a la formación inicial del docente, el artículo 77 del D.E. 12.461/79, establece que el CAP es un curso de formación inicial del profesorado que se imparte en la Familia de Docentes correspondiente a la especialidad, la realidad es que el CAP se imparte en forma de un curso de un año, y así está como curso de formación inicial del docente, al menos con el fin de la formación de los docentes de la especialidad de la enseñanza secundaria para recibir a los alumnos que ingresan a las escuelas Agrupadas. Se debe tener en cuenta que el CAP es un curso de formación inicial del docente que se imparte sobre una disciplina específica, en este caso la Psicología Educativa. El CAP ha de ser un curso que permita al docente en formación, la realización de un trabajo de investigación y orientarlo al máximo en su labor de enseñanza.

Las características del CAP en su organización son las siguientes: 1. Es un curso de un año. 2. Es un curso de formación inicial del docente. 3. Es un curso de formación inicial del docente que se imparte sobre una disciplina específica. 4. Es un curso de formación inicial del docente que se imparte en forma de un curso de un año. 5. Es un curso de formación inicial del docente que se imparte en forma de un curso de un año.

El CAP es un curso de formación inicial del docente que se imparte en forma de un curso de un año. Es un curso de formación inicial del docente que se imparte en forma de un curso de un año.

El CAP es un curso de formación inicial del docente que se imparte en forma de un curso de un año. Es un curso de formación inicial del docente que se imparte en forma de un curso de un año.

1. La formación inicial del profesorado: EL C.A.P.

Aparte de la siempre necesaria formación permanente del profesorado a través de reciclajes, asistencia a Jornadas Didácticas, Congresos, Simposios, etc., interesa preferentemente la formación inicial del mismo. Pensamos que todo cursillo, toda bibliografía es poco para aquel estudiante universitario recién licenciado que quiere dedicarse a la docencia. Poco sirve el título de Filología Hispánica -o cualquier otro- y poco sirven muchas veces los conocimientos adquiridos en las aulas de la Universidad. El profesor novel debe enfrentarse con unos alumnos, con unos programas oficiales y con una situación administrativo-docente muy concretos.

Y precisamente esta realidad -pensamos- es la que justifica la organización de los cursos de Aptitud Pedagógica y en último término la publicación de este libro, un tanto heterogéneo, pero fruto de nuestra larga experiencia en los centros de enseñanza media.

Con independencia de que sean los ICEs (Orden de 8 de julio de 1971, artículo 73, "B.O.E." 12-VIII-1971), sea la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado o sea la Facultad de Ciencias de la Educación quienes lo organicen, la realidad es que el CAP se viene impartiendo desde hace muchos años. Y ahí está como curso de aptitud pedagógica. Sin embargo, el nombre con el que se le designa es lo de menos. Y tampoco interesa de él el certificado necesario para poder optar a unas oposiciones al Cuerpo de Profesores Agregados. Ni tampoco ha de ser una tribuna abierta de conocimientos sobre una determinada materia (lengua y literatura española en nuestro caso). El CAP ha de servir para dar a conocer a los alumnos de 5º, a postgraduados o licenciados, la realidad de la enseñanza media en el Bachillerato y orientarles al máximo en su tarea docente futura.

Las actividades del CAP en su organización legal se distribuyen en dos ciclos o cursos. Y así lo planifica tanto el ICE de la Universidad de Barcelona como el de la Universidad Autónoma; aunque en su plasmación concreta existan diferencias.

A. El CAP del ICE de la Universidad de Barcelona consta de dos ciclos o cursos:

- a) El ciclo teórico (unas 40 horas) que incluye el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación necesarios para la labor docente: aspectos psicopedagógicos, legislación, didáctica específica de la asignatura, de la que más adelante hablaremos, a lo que se ha añadido recientemente unas sesiones sobre audiovisuales, hoy en fase de revisión.

b) El Ciclo Práctico o realización de prácticas docentes (unas 20 horas) en los centros asignados por el ICE bajo la dirección y asesoramiento de un profesor-tutor, también propuesto por el ICE.

A pesar de las múltiples limitaciones (por ejemplo, organizar las clases del Primer ciclo en sábado), hay un común denominador que engarza los dos cursillos y que además constituye la razón de ser del CAP: conocer la problemática de la enseñanza y demostrar la capacidad del alumno -futuro docente- para resolver las diversas situaciones pedagógicas y organizativas, que en cualquier momento se le pueden plantear al trabajar como profesor. Teoría y práctica tratan de ser así los instrumentos necesarios para enfrentarse a la situación real de los centros, tanto desde el punto de vista pedagógico (la clase) como la de organización (seminario).

Las 26 horas del Primer Ciclo que específicamente corresponden a la Didáctica de la Lengua y de la Literatura Españolas se distribuyen de tal manera que se entremezcla la programación y la didáctica. A lo largo de todo el cursillo se combina, pues, la exposición teórico-práctica de determinados temas (p.e., análisis y comentario de los cuestionarios oficiales de BUP y COU; la expresión oral y la expresión escrita; tratamiento de los factores del aprendizaje lingüístico; reflexiones sobre la lectura literaria; el comentario de textos; programación de una unidad didáctica; la evaluación y los criterios de corrección; información sobre las oposiciones; bibliografía, etc.) con la discusión, debate, matización de los mismos.

El Segundo Ciclo se organiza en grupos de unos doce alumnos (en raras excepciones los grupos son más reducidos y en algún caso esporádico se autoriza de dos o tres si los alumnos son de comarcas lejanas a Barcelona) teniendo en cuenta las preferencias señaladas por los alumnos.

Respecto a los horarios, en general se llega a un acuerdo, a veces pactado, entre profesor-tutor y alumnos y así las sesiones (unas 9 ó 10 de dos horas cada una) se desarrollan a lo largo de un período aproximado de mes y medio (finales de febrero hasta mediados de abril). Las actividades que se llevan a cabo, con ligerísimos retoques, según lo visto ya en el Primer Ciclo, según las necesidades del alumnado, según la vida interna del propio centro, etc., son las siguientes:

1. Exposición de los objetivos del 2º ciclo.
2. Organización de un Instituto y funcionamiento del Seminario.
3. Asistencia a clase.
4. Impartición de una o varias clases.
5. Discusión y valoración de la asistencia y de la impartición.
6. Práctica de corrección de ejercicios.
7. Comentario de textos.

8. Orientación bibliográfica.
9. Explicación sobre las oposiciones.
10. Planteamiento y discusión de cuestiones puntuales.
11. La Reforma de las E.E.M.M.

Además de la asistencia a clase, los alumnos deben elaborar una Memoria (de unos doce folios como mínimo) en la que se recojan entre otras cosas, las actividades realizadas en el Centro donde impartió las prácticas; las impresiones y reflexiones sobre aquéllas, etc.

B.- El CAP del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona posee la siguiente estructura:

Materias comunes

- Psicología del aprendizaje (4 créditos).
- Introducción a la Pedagogía (2,5 créditos).
- Organización escolar (1 crédito)

Materias específicas

- Didáctica (7,5 créditos)
- Prácticas (7 créditos)

Materias optativas

- 2 créditos

Prácticas

Tienen como objetivo específico poner en contacto los alumnos del CAP con la realidad cotidiana de los institutos y con los problemas concretos de la actividad docente. Se cursan bajo la supervisión de un profesor-tutor y consisten en participar activamente durante un mínimo de veinte horas en las diversas tareas de un enseñante, tales como la asistencia a reuniones de seminario, la preparación de clases y actividades, la docencia directa y la evaluación de ejercicios.

Y también los alumnos deben redactar una memoria que consta de dos partes:

a) la primera corresponde a las prácticas.

b) la segunda, de una extensión mínima de 20 páginas, debe contener una sinopsis de las materias optativas cursadas, los ejercicios prácticos planteados en las clases de Organización Escolar y un trabajo personal que englobe tres de los temas tratados en el área de Psico-pedagogía.

En general, los grupos de alumnos son más reducidos y se matiza más la calificación.

2. Los Seminarios Didácticos

Los Seminarios didácticos en Bachillerato empiezan a funcionar legalmente mediante la O.M. de 21 de agosto de 1972 (B.O.E. de 26 de agosto) y mediante las *Normas reguladoras del funcionamiento de los Seminarios didácticos en los centros de Bachillerato (Boletín del M.E.C., 18 de septiembre de 1972)*.

Aunque, en principio, no se impone a ningún catedrático o agregado la aceptación de la Jefatura de Seminario (que conlleva la reducción de tres horas y la constitución efectiva del Seminario), se considera muy conveniente para el perfeccionamiento de la función docente y educativa. Se reconoce que la creación de dichos Seminarios responde a la necesidad de que los profesores trabajen en equipo y comuniquen sus experiencias. Se definen las tareas de los nuevos órganos didácticos, que, en resumen, son las siguientes:

a) Fijar para cada curso los objetivos concretos que deben ser alcanzados a lo largo del curso. Estos objetivos abarcarán: 1) la determinación del contenido instructivo, especificado en trimestres, 2) La determinación del nivel mínimo, y, si procede, distintos niveles, según las capacidades de los alumnos, 3) la determinación de los mínimos formativos en cuanto a destrezas, hábitos intelectuales, agilidad mental, adquisición de técnicas de estudio y de trabajo intelectual, claridad de exposición y orden en el razonamiento.

b) Estudiar y determinar las pruebas, ejercicios y actividades que se consideren más idóneas para detectar si los alumnos han alcanzado los objetivos propuestos.

c) Determinar de antemano los criterios de calificación. En este sentido conviene que, de vez en cuando, los profesores intercambien ejercicios de sus propios alumnos y los corrijan para comprobar la unidad de criterios.

d) Analizar conjuntamente los resultados de las pruebas para revisar contenidos y métodos.

e) Programar actividades prácticas y seleccionar medios didácticos.

f) Concordar la marcha del curso en cada uno de los grupos del mismo.

Como puede observarse, se sistematizan todos los aspectos esenciales de una programación: objetivos, temporalización, niveles, metodología, pruebas, revisión de resultados y de programación.

En cuanto a reuniones, las mencionadas Normas establecen una reunión preparatoria del curso, una en cada trimestre y otra a final de curso para hacer balance de los resultados y revisar la programación para el año siguiente.

Posteriormente en las *Instrucciones sobre el nuevo Plan de Estudios* se encomienda, ya imperativamente, la programación a los Seminarios. (B.O.E. de 12 de julio de 1975). Asimismo en el *Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato* (B.O.E. de 28 de febrero de 1977) se hace referencia explícita a los Seminarios y sus Jefaturas. A partir de entonces, las Circulares sobre organización del curso académico (tanto de la Dirección General de E. Medias como de la *Direcció General de Batxillerat de la Generalitat de Catalunya*) insisten en las tareas de Seminario, como estructura ya consolidada. Así este último organismo en la Circular del pasado año establece que la programación inicial del curso ha de especificar:

- a) los objetivos que quieren alcanzarse y su temporalización.
- b) la metodología y situaciones de trabajo que van a utilizarse (individuales y en grupo, definición clara de actividades para las horas A y B)
- c) el procedimiento de evaluación y recuperación que se seguirá.

Se establece obligatoriamente una hora semanal para reuniones de Seminario.

Obviamente, la programación -quizá la labor más importante del Seminario como institución- debe hacerse con la participación de todos sus miembros, contrastando e intercambiando ideas y experiencias. El Jefe, como coordinador del Seminario, generalmente redacta la programación y todos sus componentes están obligados a seguir los acuerdos y a responsabilizarse de ellos.

Ahora bien, en honor a la verdad, hay que reconocer que después de tantos años de implantación legal de los Seminarios didácticos, en algunos centros su aplicación ha quedado en letra muerta, o mejor dicho, en otra formalidad burocrática que hay que acatar: la programación es insuficiente (a veces es simplemente una distribución de los contenidos en trimestres), se olvidan los aspectos formativos, no se determinan los niveles mínimos, no se discuten y fijan los tipos de exámenes, no hay un seguimiento-control de la programación, y por tanto, no hay rectificaciones. Como resultado final, el documento llamado *programación* se mantiene inmutable durante años (mediante sucesivas fotocopias o simplemente cambiando la fecha de pie de página); no hay homogeneidad, entre los grupos de un mismo curso, en contenidos, métodos y niveles de exigencia, porque cada profesor, por una mal entendida *libertad de cátedra*, actúa dentro del Seminario, sin coordinación, como nuevo *rey de taifas* de la materia. A todo esto hay que añadir que la Inspección Técnica, por causas diversas, no ha tenido una función dinamizadora de los Seminarios, revisando las programaciones y sugiriendo cambios e innovaciones.

Conviene aducir quizá, en descargo del profesorado, que, hasta el momento, la dedicación intensa a la materia y su didáctica, en todos sus

aspectos, no ha tenido repercusión ni a nivel retributivo ni a nivel de promoción profesional. Para este fin, podría ser interesante la evaluación del Seminario Didáctico, de acuerdo con los criterios expuestos por A. García Correa (1), que abarcaría los siguientes puntos: modo de realización de la programación, consecución de los objetivos, metodología y técnicas utilizadas, número de alumnos aprobados y suspendidos, modo de recuperación y sus resultados.

Pero, a pesar de todo, la línea está trazada ya, los primeros pasos están dados y la mejora de la calidad de la enseñanza y el perfeccionamiento del profesorado pasan, en gran medida, por un buen funcionamiento de los Seminarios didácticos.

Otras funciones actuales de los Seminarios son:

a) la planificación de actividades complementarias. Tales como: la redacción y confección de un periódico (ya de grupo o del centro); la representación de obras dramáticas; la asistencia a representaciones teatrales; la lectura o recitación de poesía en público; la visita a la redacción de un periódico; concursos literarios para incentivar la creación literaria mediante premios (por ejemplo, en *S. Jordi*), con posterior lectura y edición de los textos premiados. En nuestra opinión, dichas actividades deben ponerse en un justo punto medio, en el sentido de que ni deben infravalorarse, olvidándose de ellas en la programación del curso, ni deben considerarse *más importantes que las clases* (en expresión de algún profesor) acumulando así todas las semanas excursiones, visitas, cines, etc., en fuerte detrimento del horario lectivo y de la necesaria concentración de los alumnos.

b) repartirse las horas de clase de los distintos grupos entre los profesores, de manera justa, coordinada, y teniendo en cuenta las preferencias respectivas.

c) decidir los libros de texto y las lecturas de los alumnos, por cursos, con el fin de evitar enojosas repeticiones.

d) fijar el nivel mínimo que deben alcanzar los alumnos en las Pruebas de Suficiencia de cada uno de los tres cursos de Bachillerato. Aspecto interesante, pues obliga a concretar qué conocimientos, destrezas y técnicas necesita el alumno para pasar al curso siguiente. No obstante, en algunos centros, y pese a las disposiciones oficiales, dicha prueba se convierte en un ejercicio de recuperación más (el último), y no precisamente de niveles mínimos.

(1) *Evaluación del Seminario didáctico*, en "Revista de Bachillerato", nº 6, abril-junio 1978, Madrid, págs. 60-64.

Bibliografía:

ESCUADERO ESCORZA, T. *Seminarios didácticos y proceso educativo*, págs. 46-54.

ILLANA RUBIO, J.C. *Organización y funcionamiento de seminarios didácticos*, págs. 57-60.

Ambos artículos en "Revista de Bachillerato", nº 6, abril-junio 1978.

FERNÁNDEZ, J.M. ROMÁN, J.M. OTEO, R. *Seminarios didácticos*, Ed. Narcea, Madrid, 1981.

3. Interdisciplinaridad y coordinación de área

1.1. La interdisciplinaridad

1.1.1. Concepto de interdisciplinaridad

Es ya lugar común desde hace unos años -cuando se habla de los nuevos procedimientos y actitudes pedagógicas- el uso del término *interdisciplinaridad* com una de las panaceas de la renovación didáctica. No obstante cuando inquirimos qué hay detrás del término nos podemos encontrar con distintas explicaciones algunas de ellas más bien un tanto vagas y no siempre coincidentes entre sí. Esto es debido a que no nos encontramos ante un término unívoco.

Por interdisciplinaridad se suele entender el trabajo en equipo de especialistas de diversas materias o disciplinas sobre una determinada parcela u objeto de estudio para poder comprenderla desde el mayor número de perspectivas posibles y así poder globalizar la comprensión de la misma, lo mismo que colaborar en la resolución de los problemas que se puedan plantear de una manera solidaria (1). Para ello se precisa un cierto grado de madurez ya que requiere la capacidad de cambio de punto de vista y al profesor -qué duda cabe- una mayor carga de trabajo. El planteamiento clásico de la enseñanza nos muestra los diversos objetos y campos de estudio como compartimentos estancos entre sí. La introducción del concepto de interdisciplinaridad tiende a romper con este aislamiento.

Sin embargo, esta idea común de la interdisciplinaridad no es conceptualmente del todo rigurosa según la teoría del conocimiento, que concibe la interdisciplinaridad como la aplicación de un método crítico-científico, aunque tampoco hay univocidad en este sentido en torno al concepto, pues este se puede entender desde un punto de vista más dinamicista, como interacción entre las diversas ciencias (Piaget, por ejemplo) o desde otro más teórico en el que alguno distingue varios niveles de los que el más abstracto entraría en el campo de la teoría del conocimiento (2). En realidad la idea corriente de interdisciplinaridad sería más bien de multidisciplinaridad dado que cada disciplina suele trabajar

-
- (1) A título de ejemplo pueden verse los trabajos y notas incluidos en los n^{os} 1, 11 y 12 de la *Revista de Bachillerato*.
 - (2) Para una exposición sucinta de la cuestión, RADA GARCÍA E. (1977), "Sobre el concepto de interdisciplinaridad", *Revista de Bachillerato*, 4, págs., 25-33. Contiene además una interesante bibliografía.

desde una metodología aunque los objetivos sean comunes teniendo como trasfondo una finalidad pedagógica en la que primaria la eficiencia sobre el planteamiento teórico. Un planteamiento interdisciplinar en su sentido más estricto requeriría una previa elaboración teórica sobre el método científico para su posterior aplicación.

Las líneas anteriores no pretenden sino señalar la existencia de un problema conceptual y como no es nuestro objeto el adentrarnos en discusiones teóricas de mayor alcance, nos atenderemos al primer concepto enunciado para exponer unas breves observaciones sobre las posibilidades de realizar algunas experiencias interdisciplinares hecha la salvedad de que aún no es un concepto rigurosamente delimitado y que lo usaremos en el sentido corriente.

1.2. Condicionantes

1.2.1. Generalidades

Como la actividad educativa no es abstracta, sino concreta y temporal antes de plantear cualquier actividad de carácter interdisciplinar y no digamos ya toda una programación se deben tener en cuenta una serie de factores de diverso tipo. A continuación consideramos algunos de ellos que creemos de todo punto necesarios.

1.2.2. Dimensiones del centro

Aunque sea una obviedad, es necesario recordar que en centros de gran tamaño las experiencias interdisciplinares se ven dificultadas por el número de grupos que haya en cada nivel educativo. El número de alumnos participantes, lo mismo que el equipo de profesores será muy numeroso con la dificultad añadida que supone el hacer partícipes en una experiencia a un grupo numeroso y, además ponerlos de acuerdo en cuanto a los objetivos y procedimientos. Naturalmente, este problema puede soslayarse limitando en principio la experiencia interdisciplinar a uno o dos grupos compartido por el mismo equipo de profesores.

1.2.3. Tipo de centro

El hecho de que un centro sea público o privado también es elemento determinante a la hora de plantear una metodología de trabajo de carácter interdisciplinar. Los centros privados por sus características permiten una mayor homogeneización tanto del alumnado como del equipo de profesores, lo que facilita la cohesión necesaria para este tipo de

planteamientos; sin embargo, limita la validez de la experiencia a aquellos casos en los que se den unas condiciones previas equivalentes.

En los centros públicos el problema es el contrario: la heterogeneidad tanto del profesorado como de los alumnos.

1.2.4. Heterogeneidad: ventajas e inconvenientes

Esta heterogeneidad del elemento humano en los centros públicos ofrece graves dificultades para la consecución de un trabajo interdisciplinar. Por ejemplo, si ya hay un equipo dispuesto a llevarla a cabo, se ha de conseguir que este equipo imparta las clases en los mismos grupos, lo que no siempre es posible debido unas veces a necesidades de organización interna del centro y otras a intereses diversos que pueden colisionar con la experiencia.

No obstante lo dicho, si se consiguen salvar las dificultades y realizar la experiencia, creemos que ésta tendrá mucha mayor validez de cara a la acción didáctica y a la posible transferencia a otros centros que la realizada en centros homogéneos por la sencilla razón de que las condiciones necesarias para la repetición de la experiencia son menores y no precisamente de carácter didáctico, sino que los inconvenientes que pueden surgir son externos a la misma.

1.3. Dificultades de la interdisciplinaridad

Sorteados estos obstáculos y constituido un equipo para la realización de un trabajo interdisciplinar, se deben tener en cuenta dos elementos clave: la madurez de los alumnos y la distribución de materias y programas en el B.U.P.

Se tendrá buen cuidado al programar la experiencia en no excederse en adecuar al alumno el nivel de abstracción que requiere la visión interdisciplinar o dicho de otro modo: recordar que la perspectiva y conocimientos del alumno no son los nuestros y que por lo tanto no es conveniente que se vea abocado a ponerse a nuestro nivel. Es más, no podemos olvidar que "lo interdisciplinar sólo es válido cuando se trata de investigación avanzada" (P. Thuillier, en *Conversaciones sobre la nueva cultura*, Kairós, Barcelona, 1973, pág. 211). No queremos decir con ello que se deban orillar las experiencias interdisciplinares, sino simplemente que deben valorarse como un modo de crear en los alumnos la conciencia de que las asignaturas no son compartimentos estancos y que existe interrelación en los saberes que no son más que el estudio de parcelas de la realidad desde diversos puntos de vista y con distintas metodologías, pero que son complementarias entre sí, lo que permite desde una disciplina iluminar aspectos poco claros de otra.

Hay otra dificultad más tangible: la organización del sistema de enseñanza de tal manera que en el diseño curricular no coinciden en el mismo nivel asignaturas que permitirían la realización de una experiencia interdisciplinar. Por ejemplo, en 2º de BUP, se ve un curso general de Historia de la Literatura Española. Una clara posibilidad de trabajo interdisciplinar es con la Historia, pues bien en este nivel no hay Historia (general, de España o del arte), sino Geografía. Y en el COU, las incoherencias curriculares se ven reforzadas por la necesidad de cubrir unos programas que la mayor parte de los alumnos necesitarán dominar para presentarse a las Pruebas de Acceso a la Universidad, lo que resta flexibilidad a los programas. Lo que acabamos de enunciar son dificultades objetivas difíciles de solventar.

1.4. Posibilidades de interdisciplinaridad

Si hasta ahora hemos hecho de abogados del diablo, no por ello pensamos que es imposible el planteamiento de una experiencia de trabajo interdisciplinar aunque sea limitada. Al observar con alguna atención el actual diseño curricular de BUP y COU vemos en él "agujeros" que nos permiten intentarlo. Son más accesibles los de los cursos superiores y de ellos pondremos sendos ejemplos.

En 3º coinciden las siguientes materias: Literatura Española, Historia de España, Literatura Catalana, Latín (si son alumnos "de letras") y Filosofía. Una vez formado el equipo, éste deberá tomar una decisión previa: materia-eje o tema-eje. Si es materia-eje, se tomará como punto de referencia para la programación esta materia. Si es tema-eje, se elegirá cuidadosamente el tema o los temas procurando que sean concretos, ya que los muy generales se prestan a la divagación. Por ejemplo: *Las nuevas formas poéticas renacentistas: Boscán y Garcilaso*. La Historia abordará la España de Carlos V: la Corte; la política mediterránea; el pensamiento humanista; los nuevos tipos sociales. La literatura catalana, el "amor cortés" de la poesía trovadoresca y la difusión e influencia de Ausiàs March. El latín, el bucolismo y la utilización de los temas mitológicos. La filosofía, el platonismo y el neoplatonismo en el Renacimiento, especialmente el "amor platónico".

La Lengua española de COU ofrece algunas posibilidades de planteamientos interdisciplinares. No en los temas estrictamente gramaticales, sino en aquellos dedicados a los lenguajes específicos en los que se podrían plantear previa una coordinación con el Seminario de Catalán- actividades interdisciplinarias con los departamentos de Humanidades y de Ciencias. Tomemos el Lenguaje científico. En este tema se puede plantear de acuerdo con los profesores de las materias correspondientes una serie de actividades prácticas como pueden ser la lectura e interpretación de problemas, la verificación de la univocidad de las

definiciones, la aparición de ambigüedades en los textos científicos y su eliminación, establecimiento de un vocabulario que recoja términos de doble uso (científico y general) y el establecimiento de los significados restringidos en contraste con los generales.

Naturalmente que en todo caso si se intenta cualquier tipo de actividad interdisciplinar el profesor debe tener en cuenta que habrá una mayor carga de trabajo.

2.1. La coordinación

Concepto de Coordinación

La coordinación es un concepto de menor alcance, pero de mucha mayor incidencia en el hecho cotidiano de las clases. Se trata de poner orden en el esfuerzo didáctico para obtener un mayor rendimiento. Este orden es especialmente importante en las materias humanísticas. Puede afectar a cuestiones como el uso de una terminología unificada por toda el área filológica o al uso de una determinada diagramación o presentación de los análisis sintácticos, a título de ejemplo. Esta coordinación economizará esfuerzos inútiles del alumno, ya que al nivel en el que estamos trabajando no hemos de pretender la consecución de especialistas en lingüística.

Coordinación de área e interáreas

Como ya hemos dicho, la coordinación no pretende, como primer objetivo, realizar alguna tarea determinada, sino que debe tender a eliminar aquellos elementos que sin ser esenciales entorpezcan el proceso didáctico obligando al alumno a esfuerzos suplementarios causados a veces por simples cuestiones escolásticas irrelevantes desde el punto de vista de la formación del alumno.

Naturalmente, este trabajo de coordinación afecta en primer lugar a las áreas de conocimiento y se ha de partir de aspectos tan elementales y cotidianos como los mencionados más arriba y otros semejantes: adopción de un sólo alfabeto fonético, modelo.

Dificultades de la Coordinación

Aunque lo dicho hasta ahora no parece más que una simple perogrullada debemos insistir en que es por este punto por donde se debe empezar. Tampoco es tarea fácil. En este caso el principal obstáculo lo hallaremos en el propio estamento docente que hace gala -especialmente en las áreas humanísticas- de un individualismo feroz, de un "taifismo" a

ultranza incluso dentro del propio Seminario, no digamos ya en unidades de mayor amplitud. Al decir esto nos referimos fundamentalmente a la enseñanza pública en la que la libertad de acción del profesorado es mayor. En la enseñanza privada la casuística es diferente. La manera de salvarla es logrando programar colectivamente de tal manera que todos los componentes del seminario la hagan suya. La coordinación de área ofrece las mismas dificultades y tiene los mismos remedios.

4. Cuestionario de Oposiciones al Cuerpo de Profesores Agregados ("B.O.E." 13-II-1987)

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

1. Orientaciones actuales de la lingüística.
2. La lengua, sus funciones.
3. Lengua y habla. Sincronía y discronía. El signo lingüístico.
4. Disciplinas lingüísticas: Fonética y Fonología, Gramática, Semántica.
5. El español. Sus variedades geográficas y sociales.
6. Sistema fonológico del español. Fonemas y variantes.
7. La distribución de los fonemas. La estructura silábica del español. El acento.
8. Esquemas de entonación del español. Clases de oraciones.
9. Sujeto y predicado. Análisis del predicado: núcleo y determinantes.
10. Clases de verbos. Criterios de clasificación.
11. Sistemas de la conjugación española.
12. Análisis del sujeto: núcleo y determinantes.
13. El sustantivo. El artículo.
14. Los pronombres personales.
15. El adjetivo.
16. Demostrativos y posesivos.
17. Cuantificadores: numerales e indefinidos. Relativos e interrogativos.
18. El adverbio. Preposición. Las conjunciones.
19. Sustantivación y adjetivación. Transposición de oraciones a sustantivo y adjetivo.
20. Transposición de oraciones a la función adverbial.
21. Coordinación de oraciones. Yuxtaposición de oraciones.
22. Mecanismo de la formación de palabras en español.
23. El léxico español.
24. Orígenes del español. Etapas de su formación.
25. Evolución del sistema vocálico latino al español moderno.
26. Principales fenómenos en la evolución de las consonantes.
27. Reajuste del sistema consonántico en el Siglo de Oro.
28. Principales transformaciones gramaticales desde el latín al español.
29. Función literaria de la lengua. Planos estructurales en la obra literaria.
30. Historia del análisis literario. Tendencias de la crítica en la actualidad.
31. Literatura y sociedad. Condicionamientos recíprocos.
32. Los géneros narrativos.
33. La lírica.
34. La literatura dramática.
35. Oratoria. Didáctica. Información.
36. Recursos fónicos y gramaticales de la lengua literaria.
37. Recursos lexicales. Los tropos.
38. La métrica. Caracteres del verso español.
39. La versificación medieval.

40. La versificación a partir del Siglo de Oro.
41. La Biblia.
42. Obras fundamentales de la literatura griega.
43. Obras fundamentales de la literatura latina.
44. La Edad Media: la lengua y la literatura española en su contexto histórico.
45. Orígenes de la lírica. Los jarchas. La lírica galaico-portuguesa.
46. La épica. Los Cantares de Gesta. El Cantar de Mío Cid.
47. El Mester de Clerecía en los siglos XIII y XIV.
48. La prosa en los siglos XIII y XIV.
49. Dante. Petrarca. Boccaccio.
50. La poesía cortesana en el siglo XV.
51. El Romancero.
52. La prosa y el teatro en el siglo XV.
53. La Celestina.
54. La lírica catalana medieval.
55. El siglo XVI: la lengua y la literatura española en su contexto histórico.
56. La lírica en la primera mitad del siglo XVI.
57. La prosa didáctica en el siglo XVI.
58. La novela en el siglo XVI. El Lazarillo.
59. El teatro en el siglo XVI. La Historia en los Siglos de Oro.
60. Fray Luis de León. Herrera.
61. Santa Teresa de Jesús. San Juan de la Cruz.
62. Cervantes. Vida y obra.
63. El Quijote.
64. El siglo XVII: la lengua y la literatura españolas en su contexto histórico.
65. La poesía española en el siglo XVII. Góngora.
66. El teatro español en el siglo XVII. Escuelas y autores.
67. Lope de Vega.
68. Calderón de la Barca.
69. Quevedo.
70. La novela picaresca.
71. Gracián y otros prosistas.
72. El siglo XVIII: la lengua y la literatura españolas en su contexto histórico.
73. La poesía y el teatro en el siglo XVIII.
74. La prosa en el siglo XVIII.
75. Goethe y el movimiento romántico europeo.
76. El siglo XIX: la lengua y la literatura españolas en su contexto histórico.
77. La poesía y el teatro románticos.
78. El costumbrismo: Larra. La novela: Fernán Caballero.
79. La poesía y el teatro en la segunda mitad de siglo.

80. La novela europea en el siglo XIX.
81. La novela española en la segunda mitad del siglo XIX.
82. Galdós. Clarín.
83. Literaturas catalana y gallega en el siglo XIX.
84. El siglo XX: la lengua y la literatura españolas en su contexto histórico.
85. El modernismo. Rubén Darío y otros poetas españoles y hispanoamericanos.
86. La generación del 98. Ganivet. Unamuno. Maeztu.
87. Azorín. Baroja. Valle Inclán.
88. Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez.
89. El teatro español hasta 1936.
90. La novela posterior al 98.
91. El ensayo y la crítica desde Menéndez Pelayo.
92. Los poetas de la generación de 1927.
93. La novela española desde 1936.
94. La poesía española desde 1936.
95. El teatro y el ensayo españoles desde 1936.
96. La poesía y la novela hispanoamericanas en el siglo XX.
97. La literatura catalana en el siglo XX. Figuras de la literatura gallega en el siglo XX.
98. Tendencias y figuras capitales de la novela universal en el siglo XX.
99. Tendencias y figuras capitales de la poesía en el siglo XX.
100. Tendencias y figuras capitales del teatro universal en el siglo XX.

5. Programa Oficial de Lengua y Literatura Española en los cursos de BUP y COU

Curso primero

- La comunicación. El lenguaje humano. Las funciones del lenguaje.
- El estudio de la lengua como sistema. Lengua y habla. El signo lingüístico.
- La lingüística, ciencia del lenguaje. Otras formas de estudio del lenguaje.
- El lenguaje y las lenguas. Lengua nacional y lengua regional. Los dialectos. Las hablas locales.
- La lengua y la diversidad social: su tipología.
- La realidad lingüística de España.
- La lengua española en el mundo.
- Las grandes etapas en la formación del español.
- La norma lingüística. Los criterios de corrección lingüística.
- La pronunciación y la expresión escrita. Fonética y ortografía.
- Fonética y fonología española. El sistema fonológico del español.
- Los elementos suprasegmentales. Acento y entonación. Aspectos expresivos.
- Los fundamentos fonéticos y fonológicos de la métrica española. Principales estructuras métricas.
- La palabra como unidad lingüística. Significante y significado. Clases de palabras.
- El léxico. Elementos constitutivos del español.
- La formación de palabras. Procedimiento.
- Niveles léxicos. tecnicismos, cultismos, vulgarismos, eufemismos y tabúes verbales.
- La significación de las palabras. La polisemia. La sinonimia. La antonimia. La homonimia.
- Los valores semánticos: Contextos y situación. Denotación y connotación.
- El cambio semántico: Sus causas.
- El estudio de la gramática: Morfología y sintaxis.
- La oración. Su estructura. Su significado.
- El sintagma nominal: Núcleo y complementos.
- El sintagma verbal: Núcleo y complementos.
- La conjugación española. El significado de las formas verbales.
- Los elementos de relación. La oración compuesta. Coordinación y subordinación. Estructura y significado.
- Oraciones coordinadas: Sus clases.
- Oraciones subordinadas: Sus clases.
- Niveles de uso del lenguaje. Lengua oral y lengua escrita. Sus variedades.

- Los lenguajes específicos. Lenguaje técnico y científico. La lengua y los medios de comunicación social.
- La lengua literaria.

La finalidad primordial de la enseñanza de la lengua y literatura en el primer curso es aumentar la competencia lingüística conseguida en la Educación General Básica y alcanzar un grado de sistematización de su estudio que permita fijar los niveles de expresión y comprensión adecuados al Bachillerato.

El equilibrio entre el estudio gramatical y el uso reflexivo y creador de la lengua debe lograr que el alumno descubra la relación existente entre la descripción del sistema y las diferentes realizaciones del mismo.

Será finalidad constante de estas enseñanzas la formación de la sensibilidad y de la capacidad de percepción de los valores estéticos por medio del conocimiento y uso activo de los recursos expresivos de la lengua.

La metodología debe ser esencialmente activa, de modo que no exista nunca una separación entre la consideración de la lengua como sistema, y la comprobación empírica de los fenómenos descritos, en la realidad de la comunicación lingüística.

Se provocarán situaciones de comunicación (receptivas y activas) que exijan una progresiva complejidad en el uso de los mecanismos expresivos para, a través de ellas, facilitar la actitud reflexiva ante el uso lingüístico.

El estudio del sistema de lengua realizado con un nivel científico adecuado precisará la incorporación de ciertas nociones de la lingüística actual y de la correspondiente terminología. Se subraya, sin embargo, la necesidad de que estas novedades sean las indispensables y, en todo caso, correspondan a teorías científicas consolidadas y aceptadas comúnmente.

Los ejercicios prácticos de expresión y comprensión oral y escrita serán constantes y adecuados a la altura de los contenidos científicos y culturales del primer curso de Bachillerato. En este sentido, se recomienda establecer un claro contacto con temas y materias propias de otras asignaturas del mismo.

La explicación de textos deberá orientarse a la comprensión de los distintos tipos de mensaje, a comprobar el funcionamiento del lenguaje, a percibir los valores estéticos y a estimular la capacidad de creación individual.

El criterio primordial que debe regir la selección de textos será el que éstos constituyan centros de interés para estimular el gusto por la lectura.

Curso segundo

– La creación literaria. El lenguaje literario. Formas de la lengua literaria. Concepto de obra literaria: Su estructura.

– La literatura y el lector. Literatura y sociedad. Folklore y literatura.

– Los géneros literarios: Problemas de clasificación.

– Historia de la literatura e historia del arte. Contextos histórico-sociales de la literatura española. Factores artísticos que condicionan la evolución del fenómeno creador. Interrelaciones de la literatura española y literatura universal en las distintas épocas. Estructuras permanentes y estructuras cambiantes a lo largo de la literatura española.

– Textos de la Edad Media: Origen y evolución del español en la Edad Media. Peculiaridades estilísticas de la lengua literaria.

Estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores u obras siguientes:

El Cantar del Mío Cid.

Arcipestre de Hita.

El Conde Lucanor.

El Romancero y la lírica tradicional.

La Celestina.

– Textos del siglo XVI: La crisis ideológica del Renacimiento. Aportación del humanismo y de las formas poéticas italianas (Dante y Petrarca). Fijación de la lengua literaria.

Estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores y obras siguientes:

Garcilaso de la Vega.

Fray Luis de León.

San Juan de la Cruz.

El Lazarillo de Tormes.

Cervantes.

– Textos del siglo XVII: Planteamiento de los problemas ideológicos y estéticos del Barroco. Hacia una nueva concepción de la técnica dramática. Significación de Shakespeare en el teatro universal. Interrelaciones del teatro español y el francés en el siglo XVII.

Estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores siguientes:

Góngora.

Quevedo.

Gracián.

Lope de Vega.

Calderón de la Barca.

- Textos del siglo XVIII: El Pensamiento europeo. La España ilustrada. Cauces de penetración del nuevo pensamiento: Las Instituciones culturales. Problemas lingüísticos y estéticos del siglo XVIII.

Estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores siguientes:

Jovellanos.

Moratín.

- Textos románticos: La transición al Romanticismo. Goethe. Renovación estética y temática del Romanticismo. El pensamiento liberal y sus implicaciones socio-literarias.

Estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores siguientes:

Larra.

Espronceda.

Bécquer.

- Textos realistas-naturalistas: Nuevas formas de exploración de la realidad. Presencia de la narrativa europea. Compromiso político de la literatura.

Estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores siguientes:

Valera.

Galdós.

Clarín.

- Textos modernistas: Renovación estética. Influencia de los movimientos poéticos y artísticos europeos.

Estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores siguientes:

Rubén Darío.

Juan Ramón Jiménez.

- Textos del 98: Condicionamiento histórico-sociales. Renovación en la expresión y en el contenido. Formas del pensamiento español en el siglo XX.

Estudio y comentario de textos pertenecientes a cada uno de los autores siguientes:

Unamuno.
Valle-Inclán.
Azorín.
Baroja.
Antonio Machado.

–Textos del 27: El vanguardismo y su repercusión en España.
Comentario de una selección de textos del grupo del 27.

–Textos actuales: Últimas tendencias de la literatura española.

Estudio y comentario de, al menos, cuatro textos pertenecientes a autores com S nder, Cela, Delibes, Torrente Ballester, Buero Vallejo, Blas de Otero, etc.

–Otras literaturas hispánicas. Su situación actual. Estudio y comentario de dos textos pertenecientes a un autor representativo de cada una de estas literaturas.

–La literatura hispanoamericana del siglo XX: Estudio y comentario de tres textos, al menos, pertenecientes a autores como Borges, Miguel Angel Asturias, César Vallejo, Neruda, etc.

La enseñanza de la literatura desde una perspectiva actual debe tener una triple finalidad:

a) Provocar el gusto por la lectura, ejercitando así todo el complejo de facultades que esto lleva consigo.

b) Enseñar a leer críticamente.

c) Proporcionar un mínimo de conocimientos histórico-culturales.

La obra literaria es una comunicación ling stica y una creación artística producida dentro de un contexto histórico-social. Debe poner, por tanto, a los alumnos en relación con todos los problemas de la cultura, con los comportamientos humanos, con el progreso científico, con la evolución social, con la especulación del pensamiento y con los códigos estéticos de cada período histórico.

Será objetivo primordial la comprensión del texto como medio de penetración en los diversos factores enumerados en el párrafo anterior. Ello exige un planteamiento del estudio literario, basado en la sucesividad cronológica de los textos y en el análisis de los mismos como medio de enriquecimiento humano, cultural y ling stico.

Curso tercero

Formas de estudio de la obra literaria.

- El enfoque sociológico.
- Análisis estructural de la obra literaria.
- La Estilística. Procedimientos de análisis del estilo. La lengua literaria.
- La crítica literaria.

La literatura medieval.

- Sociedad y cultura medievales. Arte y Literatura.
- La lengua española en la Edad Media.
- Tendencias y géneros en la literatura medieval europea y española. La alegoría.
- Las formas de la lengua literaria.
- Estudio de una obra elegida de entre las siguientes: *Cantar de Mio Cid*, *Milagros de Nuestra Señora*, de Berceo, y *Libro del buen amor*.

La transición al Renacimiento.

- La crisis de las formas de vida y del pensamiento medieval. Sus manifestaciones en la literatura.
- Los modelos literarios. Nuevos géneros.
- La transformación de la lengua literaria en el siglo XV.
- Lectura y análisis de *La Celestina* y las *Coplas* de Jorge Manrique.

La literatura del Renacimiento.

- La nueva organización política, económica y social de la Europa del Renacimiento.
- El humanismo.
- La estética renacentista. Manifestaciones artísticas.
- Problemas específicos del Renacimiento español.
- La lengua española en el Siglo de Oro. La lengua literaria.
- Temas y formas de la literatura renacentista. Los géneros literarios. Nuevas estructuras métricas.
- Estudio de la obra poética de uno de los autores siguientes: Garcilaso de la Vega, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz.
- Estudio de una obra en prosa, elegida de entre las siguientes: *Lazarillo de Tormes*, *El libro de la vida*, de Santa Teresa, *De los nombres de Cristo*, de Fray Luis de León.

Estudio especial del *Quijote*.

Estudio especial de una obra de Shakespeare.

El Barroco español.

- España y Europa en el siglo XVII.
- Crisis del idealismo y del racionalismo renacentista en España
- Reflejo en la literatura de los factores políticos y socioeconómicos.
- La estética barroca. Su expresión plástica y literaria.
- El nuevo concepto de la obra literaria.
- La lengua literaria. La estilística barroca.
- Estudio de una obra elegida de entre las siguientes: "El Buscón", antología poética de Góngora o de Quevedo.
- Estructura y forma de la obra dramática. Estudio de una obra elegida de entre las siguientes: *Fuenteovejuna*, *La vida es sueño*, *El condenado por desconfiado*, *El burlador de Sevilla*, *La verdad sospechosa*.
- Estudio especial de una obra de Molière.

La literatura en el siglo XVIII.

- Racionalismo y criticismo en Europa.
- El pensamiento reformista en España. Las nuevas instituciones.
- Ideología y estética. Nuevo concepto del Arte y de la Literatura. La crítica literaria.
- La crítica social en la Literatura.
- La polémica sobre el teatro.
- La lengua española en el siglo XVIII. La lengua literaria.
- Estudio de una obra elegida de entre las siguientes: Selección de textos de Feijoo o de Jovellanos. *Las cartas marruecas*, de Cadalso, *El sí de las niñas*, de Moratín.

La literatura romántica.

- El pensamiento europeo a principios del siglo XIX.
- Los cambios políticos, económicos y sociales en Europa.
- La crisis ideológica y estética del Romanticismo.
- La penetración del Romanticismo en España. Política y Literatura.
- Concepto romántico del mundo y del Arte.
- Tradición y renovación en el Romanticismo.
- Temas y formas de la literatura romántica.
- El lenguaje romántico.
- Estudio de una obra elegida de entre las siguientes: *Artículos*, de Larra, *El estudiante de Salamanca*, de Espronceda, *Rimas*, de Bécquer, o una drama romántico (*Traidor, Inconfeso y mártir*, *Don Alvaro o la fuerza del sino*)

La literatura realista.

- Realismo y naturalismo en Europa.
- La literatura de la sociedad burguesa.
- Ciencia y Filosofía en el siglo XIX: Su influencia en la concepción de la obra literaria.
- Adaptación de los procedimientos narrativos realistas y naturalistas en España.
- Estudio de una obra elegida de entre las siguientes: Una novela de Galdós (*Miau, Fortunata y Jacinta, Torquemada, etc.*), *La Regenta*, de Clarín.
- Estudio especial de *Crimen y castigo* o *Los hermanos Karamazov*, de Dostoiewsky.

La literatura europea y española en la transición al siglo XX.

- Los nuevos movimientos estéticos en Europa.
- Modernismo y 98 en España.
- Contextos histórico-sociales. Filosofía y progreso científico.

La enseñanza de la Literatura en este curso pretende que los alumnos lleguen a alcanzar una visión directa de los diversos que se estudian en la obra literaria. Por ello, deben analizarse de una manera sistemática obras completas y no simplemente fragmentos.

A lo largo de la lectura comentada de los pasajes más significativos de cada obra, el Profesor debe poner de relieve ante el alumno la manifestación en el texto de los factores de diversa índole que interesa destacar, poniendo un cuidado especial en establecer las referencias necesarias con el contexto socio-cultural en que se ha producido la obra.

Por otra parte, cada obra literaria está situada en un determinado momento de la evolución del gusto artístico; será imprescindible que el Profesor ponga de relieve ante sus alumnos la significación que desde el punto de vista estilístico encierra la obra, así como las influencias que en ella se recojan y, a su vez, las que vayan a manifestarse más claramente en movimientos estéticos posteriores. Se pretende, por tanto, ofrecer siempre el estudio de una obra literaria dentro de un amplio contexto (sociológico, ideológico, artístico, etc.), que proporcione a los alumnos una formación cultural y estética de acuerdo con los objetivos generales del Bachillerato.

Las obras literarias propuestas son suficientemente significativas de la época en que surgieron, de una determinada forma literaria o de una escuela artística, como para permitir un estudio en la línea indicada.

No se trata tan solo de que los alumnos lleguen a conocer profundamente la obra estudiada. El objetivo fundamental de este estudio

ha de centrarse en la utilización de esa obra como un medio de proporcionar a los alumnos la visión amplia aludida.

No debe descuidarse la realización de trabajos complementarios por parte de los alumnos. El ejercicio de la lectura comentada en la clase debe llevar aparejada la realización de un tipo semejante de actividad a cargo del alumno, referida a los pasajes que no se estudian en la clase, pero cuyo comentario pueda llevar a cabo cada alumno en virtud de las pautas que hayan ido quedando marcadas a lo largo de las lecturas comentadas.

Es fundamental que al comienzo del curso el seminario de la asignatura haga una programación cuidadosa de la materia de este curso, con el fin de dar la adecuada extensión a cada uno de los temas, evitando que se llegue a producir una acumulación excesiva de trabajo para los alumnos.

Lecturas comentadas

Además de los contenidos y ejercicios que se han señalado para los cursos primero y segundo; en cada uno de dichos cursos los alumnos realizarán la lectura de seis obras literarias, que serán seleccionadas de una relación que será publicada por la Dirección General de Ordenación Educativa.

Este trabajo será orientado por el profesor, mediante lecturas comentadas de algunos pasajes significativos de cada obra, que se efectuarán en la clase con la periodicidad adecuada. De esta manera, se irán poniendo de relieve ante los alumnos los aspectos fundamentales que deben tomar en consideración para realizar este ejercicio, que debe concluir en la elaboración por parte del alumno de un pequeño estudio sobre la obra leída.

El seminario didáctico de la asignatura determinará cuáles son las obras que deben ser leídas en cada uno de los cursos del Bachillerato, tomando en consideración tanto las correspondientes a los dos primeros cursos, como las que se seleccionan para el curso tercero, de acuerdo con las que figuran en el temario anterior.

("B.O.E.", 18-IV-1975)

1. *Lenguaje y comunicación.*

Sistemas semiológicos. Los medios de comunicación. La naturaleza de los mensajes. La forma de los mensajes. Lenguaje verbal e imagen.

2. *El lenguaje verbal.*

Estructuración del lenguaje verbal: niveles fónico, léxico y sintáctico. Sintaxis y semántica en la composición de textos. Compatibilidad semántica y estructuración sintáctica. Análisis de estos componentes en distintos tipos de textos.

3. *La oración gramatical.*

La oración gramatical como unidad estructural y como unidad de contenido. Constituyentes de la oración: sintagma nominal y sintagma verbal. La modalidades oracionales. Lectura y entonación. Ejercicios de lectura comprensiva y expresiva de textos en prosa y verso, dialogados, discursivos, expositivos, argumentales, etc.

4. *Estructura y función del sintagma nominal.*

Determinantes, núcleo y adyacentes. Estilística del sintagma nominal. Los valores semánticos del núcleo. La supresión u omisión de elementos en el sintagma nominal: valores expresivos. El orden de palabras. La adjetivación. El adjetivo como elemento básico en la descripción: su uso en distintos tipos de textos literarios y no literarios.

5. *Estructura y función del sintagma verbal.*

El núcleo verbal. El sintagma verbal español. Estilística de las formas verbales. Distintas posibilidades de expresión del tiempo y del aspecto verbales.

6. *Estructura del predicado.*

Las formas de atribución y de predicación. La naturaleza semántica del núcleo verbal y la estructura del predicado. Transitividad e intransitividad. Transformaciones en la estructura del predicado y cambios de significación.

7. Oración simple y oración compleja.

Estudio de las relaciones oracionales como forma de expresión de contenidos lógico-semánticos. Su tipología. Diferentes modos de expresión de la causalidad, consecuencia, condicionalidad, etc.

8. Valores expresivos de los diferentes tipos de relación oracional.

Yuxtaposición, coordinación y subordinación. Transformaciones posibles. Valor de la construcción paratáctica e hipotáctica en la composición de textos.

9. Unidades supraoracionales en la composición de textos.

Sintaxis del párrafo y del texto. La situación y el contexto como factores determinantes del texto. La estructura del relato: fuerzas temáticas y actantes.

10. El lenguaje de textos técnicos y científicos.

Características del lenguaje técnico y científico. El vocabulario científico. Creación de terminología científica. Exigencias gramaticales y semánticas de la exposición científica. Ordenación del contenido en el discurso científico. Ejercicios de comprensión y síntesis de textos. Exposición y desarrollo de temas técnicos y científicos.

11. Textos jurídicos y administrativos.

Rasgos lingüísticos. Fórmulas fraseológicas y léxicas. Análisis semánticos de textos jurídicos y administrativos.

12. Textos periodísticos y publicitarios.

Modalidades de la comunicación periodística: información, opinión y propaganda. Crítica de los mecanismos lingüísticos y extralingüísticos de la alteración de mensajes informativos. Análisis y redacción de distintos tipos de textos periodísticos. Los textos publicitarios: sus rasgos icónicos y verbales. Procedimientos sintácticos y semánticos de manipulación del lenguaje por la publicidad. Estudio crítico de mensajes publicitarios.

13. *El uso del lenguaje en las disciplinas humanísticas.*

El vocabulario abstracto. El lenguaje doctrinal y especulativo. Argumentación y dialéctica. Análisis lingüístico de textos filosóficos, sociológicos, políticos, históricos, etc. El ensayo. Redacción de trabajos monográficos. Síntesis de textos expositivos. Desarrollo de un tema a partir de una idea central.

14. *El uso literario del lenguaje.*

Las características del texto literario. La técnica literaria. Métodos de análisis. Creación de textos literarios. La sensibilidad literaria.

15. *Estratificación del uso lingüístico.*

Diversidad de situaciones en el acto de la comunicación oral: coloquial, familiar, expositiva, dialéctica, etc. Niveles socioculturales en el uso lingüístico. La transformación oral de textos. El lenguaje proverbial. Realización de discusiones en torno a un tema, exposiciones orales o disertaciones, etc. Discusión y crítica de errores lingüísticos.

16. *La situación lingüística de España en la actualidad.*

El proceso de formación de las lenguas peninsulares. Relaciones históricas de las lenguas y dialectos de España. Los problemas actuales de bilingüismo. La norma culta castellana y las variantes dialectales. Ejercicios de lingüística contrastiva, observaciones sobre la realidad dialectal, etc.

17. *El español de América.*

Rasgos fonéticos, léxicos y sintácticos del español de América. Arcaísmo y neologismo. Areas en el español de América. Español de España y español de América. La unidad del idioma. Análisis de textos periodísticos y literarios del español de América. La norma hispánica.

El programa de Lengua Española para el COU parte de dos objetivos básicos: suscitar en los alumnos el uso reflexivo del lenguaje y capacitarlos en el dominio de la expresión abstracta que es específica del saber científico. El carácter eminentemente práctico que ha de tener esta materia exige, sin embargo, vertebrar las actividades didácticas en torno a unidades de contenido que eliminen el riesgo de trivializar la enseñanza sobre fórmulas estereotipadas de redacción o composición, cuyo fracaso como metodología didáctica ha sido repetidamente demostrado. El temario que se ha detallado más arriba trata de eliminar tal peligro articulando las actividades prácticas de modo coherente y progresivo. Se ha atendido asimismo a analizar distintos tipos de textos y a provocar en los alumnos

una actitud crítica respecto de la naturaleza de los mensajes que recibe y de su manipulación intencionada. Se ha abordado, por último, el tema de la situación lingüística en nuestro país y en el dominio lingüístico hispánico, con el fin de promover una reflexión profunda -más necesaria que nunca en la actualidad- sobre el valor cultural de las lenguas hispánicas y la necesidad de mantener la unidad del idioma como forma de expresión común de una pluralidad de pueblos.

Las orientaciones metodológicas van implícitas ya en la enumeración de los contenidos correspondientes a cada tema, que tratan de fundir la reflexión crítica sobre el lenguaje y el uso práctico del mismo. Se subraya, no obstante, la necesidad de que el Profesor utilice textos de distinta naturaleza sobre los cuales deberá basar las actividades didácticas. Se recomienda asimismo que los ejercicios de cada unidad no se limiten a los que se especifican en los respectivos temas, sino que se sucedan gradualmente a lo largo de todo el curso. En este sentido se aconseja la realización de ejercicios del siguiente tipo:

- Transformaciones gramaticales.
- Ejercicios de léxico y semánticos.
- Examen de léxico culto.
- Estudio de textos literarios.
- Estudio de textos no literarios.
- Ejercicios de reducción y simplificación de textos escritos.
- Resumen de textos orales.
- Guiones de composición escrita y de disertación oral.
- Composiciones escritas y disertaciones orales.

C.O.U. Literatura Española

1. Las grandes corrientes de la Literatura en el siglo XX.

Los movimientos estéticos en Europa a principios de siglo. La transformación social e ideológica. La evolución del pensamiento filosófico y del conocimiento científico.

2. Los conflictos religiosos y existenciales en la Literatura contemporánea.

El tema religioso en la Literatura europea. El existencialismo literario. Problemas religiosos y existenciales en la Literatura española.

Estudio monográfico de: *San Manuel Bueno, mártir* o de *El árbol de la ciencia*.

3. *El tema de España en la Literatura.*

Sus antecedentes literarios. El Regeneracionismo. El tema de España en el Modernismo y en la generación del 98. El ensayismo: Ortega y Gasset. Nuevos tratamientos del tema a partir de 1936. España en la Literatura del exilio. El tema de España en la Literatura extranjera.

Estudio monográfico de la obra poética de Antonio Machado.

4. *Los vanguardismos en la Literatura española.*

El vanguardismo novecentista: Ramón Gómez de la Serna, Gabriel Miró, Ramón Pérez de Ayala. La poesía de Juan Ramón Jiménez. La generación del 27.

Estudio monográfico de una antología poética de Juan Ramón Jiménez o de la generación del 27.

5. *La crisis de la conciencia burguesa.*

Los movimientos ideológicos y sociales en Europa. La Literatura social en la novela y en el teatro. Concepción dialéctica de la obra literaria.

6. *El tema social en la Literatura contemporánea española.*

El mundo social de Pío Baroja. La sociedad española de la posguerra como tema narrativo.

Estudio monográfico de *La busca* o de *La colmena*.

7. *La renovación de las técnicas narrativas.*

Los grandes innovadores de la novela contemporánea. Procedimientos técnicos de las nuevas formas narrativas. Influencia de estas técnicas en la novela española.

Estudio monográfico de *Tiempo de silencio*, *Cinco horas con Mario* o *La saga/fuga de J.B.*"

8. *La última generación de narradores.*

Estudio monográfico de una novela publicada en los últimos años.

9. *Problemas sociales y existenciales en el teatro del siglo XX.*

Las nuevas formas dramáticas. El teatro del absurdo. El teatro experimental.

10. *El teatro español anterior a 1936.*

Estudio monográfico de una obra de Valle-Inclán o de Federico García Lorca.

11. *El teatro de la posguerra.*

Las últimas promociones del teatro español. El teatro de protesta y denuncia. La búsqueda de nuevas formas de expresión dramática.

Estudio monográfico de *El tragaluz* o de *Tres sombreros de copa.*

12. *Las distintas tendencias de la poesía española de posguerra.*

La poesía del exilio. Miguel Hernández. La preocupación por el hombre como tema poético. La huella surrealista en la poesía española actual.

Estudio monográfico de la obra poética de Vicente Aleixandre, o de Blas de Otero, o una antología de la poesía española actual.

13. *La Literatura hispanoamericana contemporánea.*

La poesía; Neruda, Vallejo, Octavio Paz. Principales tendencias en la narrativa hispanoamericana actual: la novela indigenista, el realismo mágico y lo real maravilloso.

Estudio monográfico de una obra de Miguel Ángel Asturias, Jorge Luis Borges, Alejo Carpentier, Julio Cortázar, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez o Mario Vargas Llosa.

14. *La Literatura española en lengua no castellana.*

La Literatura catalana en el siglo XX. La Literatura gallega en el siglo XX. Otras Literaturas regionales.

La Literatura española en el COU continúa la programación del tercer curso de Bachillerato. Deben analizarse de una manera sistemática obras íntegras. En el estudio de cada una de ellas se pondrá de relieve la manifestación en el texto de los factores de diversa índole que interese destacar, poniendo un cuidado especial en establecer las necesarias referencias al contexto socio-cultural en que la obra se ha producido; este enfoque debe suscitar un variable número de lecturas, estudio de antecedentes, temas tópicos, estilo, etc., de tal modo que fomenten en el

alumno una actitud crítica ante la realidad social y cultural de nuestra época.

Dada la estrecha conexión con el programa de Literatura del tercer curso de Bachillerato, siguen siendo válidas las orientaciones metodológicas que figuran en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975 ("Boletín Oficial del Estado" de 18 de abril) que regulan tales enseñanzas.

Se advierte que el tema número 14 ha sido formulado de una manera genérica con el fin de que cada distrito universitario lo adapte a las condiciones de su entorno socio-cultural y lingüístico.

("B.O.E." 17-III-1978)

6. Planteamientos presentes y futuros acerca de la didáctica de la Lengua y la Literatura

Actualmente toda reflexión didáctica sobre cualquier materia, en el período que va de los doce a los dieciocho años, no debe hacerse sin tener presente la Reforma de la Enseñanza Secundaria. Y no es que sea nuestro objetivo, en estos momentos, intervenir en la discusión pública que en torno al tema se está manteniendo, sino que nuestra experiencia, tras varios años de trabajar con adolescentes y en el área de Lengua, nos ha llevado a la firme convicción de que la educación ha de caminar por otros derroteros. De ahí que, a pesar de las dudas y temores que las diferentes Propuestas -la del MEC y la del Departament d'Ensenyament de la Generalitat- suscitan, no podamos por menos de tener esperanza en que éstas dinamicen y mejoren el sistema educativo.

Por lo pronto, es importante que la Reforma se haga eco de esa apremiante necesidad que ha originado una insistente petición por parte de los profesores de Lengua. Nos referimos al hecho de que esta materia esté presente a lo largo de todos los cursos, sea cual sea la opcionalidad curricular. Las características intrínsecas de la Lengua y el tipo de trabajo que requiere determinan, entre otros logros, un aumento de la competencia lingüística, objetivo éste que ha de ser alcanzado por todo alumno, ya que va a contribuir de forma primordial a su desarrollo intelectual y madurez personal. Ayudar a desarrollar la capacidad de comprensión y de expresión, fortalecer las estructuras lógicas y la organización del conocimiento, a partir de la íntima relación que existe entre pensamiento y lenguaje, son unos objetivos tan fundamentales y necesarios que han de estar contemplados en cualquier proceso educativo y a todo lo largo del mismo. El trabajo en el área de Lengua es imprescindible para conseguirlos. Sin duda se percibe una mayor sensibilidad ante este hecho en las Propuestas de la Reforma.

Por otra parte, nuestra experiencia como docentes más que nuestra formación universitaria nos ha hecho conscientes del carácter inseparable de las enseñanzas de Lengua y Literatura y son varios los centros en los que esta concepción preside la programación de los dos primeros cursos del actual Bachillerato. Y es que la lectura comprensiva de una obra literaria y el placer de leer sólo se lograrán si el alumno cuenta, entre otras cosas, con unos conocimientos lingüísticos previos que le ayuden a atribuir significado al texto que se le propone. Por su parte, la Literatura nos ofrece modelos de usos de lengua y en ella encontramos, como en ningún otro lugar, muestras de las posibilidades expresivas de la lengua. Este mismo planteamiento por fin se ve recogido en el *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*, donde no se presenta la dualidad Lengua-Literatura, sino que se habla del área de Lengua y dentro de ella la Lengua Literaria constituye uno de los bloques conceptuales, al igual que la

Lengua son otros tantos. Se trata, pues, de establecer continuas relaciones entre todos ellos y de movilizar la mayor cantidad posible de resortes en torno a un mismo centro de interés.

Otra cuestión básica que nos hemos de plantear es la relacionada con la importancia que tiene nuestra materia en la formación del alumno. Y esto es algo que no solamente debe tener claro el profesor, sino que hemos de conseguir que el estudiante lo llegue a descubrir. Es necesario, por lo tanto, que, tras un profundo análisis, seleccionemos los conceptos que queremos transmitir y empleemos una metodología adecuada. El profesor del área de Lengua debe tener como principio metodológico básico el de la primacía de lo práctico sobre lo teórico. Sólo así pondrá a los alumnos en condiciones de adquirir y dominar unos procedimientos, unas técnicas, y de despertar y potenciar en ellos unas actitudes y unos valores. Igualmente, y como consecuencia de lo anterior, garantizaremos la asimilación de esos bloques conceptuales a los que nos referíamos más arriba. En suma, se trata de hacer realidad ese lema que recoge el espíritu que inspira actualmente la educación en toda Europa, el "aprender a aprender" y esto sólo se puede lograr con métodos activos.

Hechas estas reflexiones, y antes de abordar cuestiones más específicas relacionadas con la didáctica del área de Lengua, que se plantearán a lo largo del libro, conviene presentar previamente cuáles son los Objetivos Generales hacia los que tenemos que caminar. Dichos objetivos, para el actual Bachillerato vienen determinados por ley y están especificados en el Decreto 160/1975 (B.O.E., 13-2-1975) y son de todos conocidos, pues conforme a ellos estamos trabajando. Sin embargo, nos parece que puede ser más útil el explicitar los Objetivos que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat propone, tras la experimentación que está llevando a cabo de la Reforma Educativa, en "El desplegament curricular de l'àrea de llengua", porque inciden de forma más directa en las líneas que venimos marcando y porque, dada la inminente y segura Reforma, tienen más visos de futuro.(1)

Los objetivos Generales para la primera etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16 años) pueden formularse así:

El alumno será capaz de

1. Utilizar el lenguaje como medio para fijar y desarrollar su pensamiento y viceversa.

(1) Agradecemos al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya su colaboración poniendo a nuestro alcance el Desplegament curricular, Llengua i Literatura.

2. Comprender y expresarse oralmente y por escrito con corrección y de forma adecuada al tipo de mensaje, de acuerdo con las necesidades escolares y sociales de un joven de dieciséis años.
3. Conocer el léxico fundamental de la lengua con el fin de consolidar el vocabulario habitual de la misma, y reconocer la diferente utilización del léxico según el nivel de uso de la lengua para adquirir recursos que le permitan ampliar su expresión personal en las distintas áreas del aprendizaje.
4. Dominar y utilizar la normativa gramatical y la reflexión lingüística para alcanzar una plena comunicación y para servir de punto de referencia en el aprendizaje de otras lenguas.
5. Utilizar con autonomía la lectura como medio para adquirir conocimientos, para el disfrute propio y para potenciar la proyección personal.
6. Identificar los elementos que configuran los textos literarios y entender la literatura como forma de manifestación y participación en la cultura propia y como medio de relación con otros pueblos.
7. Descubrir que el dominio del lenguaje favorece la asimilación y la producción de conocimientos propios de otras áreas.
8. Identificar y valorar los medios de comunicación social como grandes productores de mensajes verbales y no verbales e interpretar su contenido en relación con los valores de la cultura propia.
9. Comprender y producir con corrección diversos tipos de mensajes orales y escritos, aplicando técnicas de análisis y de expresión aprendidas.

A la vista de todos estos objetivos, podemos concluir que, en el diseño del área de lengua, se tiene en cuenta esa apremiante necesidad de conexión con el entorno -cultura propia, formas de vida actuales-, se potencia la interdisciplinariedad y la comprensión y el entendimiento con otras culturas y, sobre todo, se parte de esa profunda relación entre lenguaje y pensamiento, de esa consideración del lenguaje como factor esencial en la formación de la conciencia. A este propósito merece la pena recordar a Luria cuando nos dice, en su *Introducción evolucionista a la psicología*, que "la entidad del lenguaje en la formación de la conciencia radica en que éste penetra de hecho en todas las esferas de la actividad consciente del hombre y eleva a un nuevo nivel el curso de sus procesos psíquicos. Por eso, el análisis del lenguaje y del habla (vía de transmisión informativa que utiliza los medios del lenguaje) no cabe considerarlos únicamente como capítulo especial de la psicología, sino que procede

estimarlos asimismo como factor de estructuración de toda la vida consciente del hombre en su conjunto".(2)

Por lo que respecta a los Objetivos Generales que se proponen para la Segunda Etapa de la Enseñanza Secundaria (16-18 años), se formulan así:

El alumno será capaz de

1. Identificar y analizar los rasgos más característicos de la organización interna de un texto y comprender el contenido de diferentes tipos de textos escritos y orales de divulgación, así como elaborar textos propios con fluidez y coherencia.
2. Dominar la normativa gramatical y la ortográfica, y utilizar la reflexión lingüística para un análisis y una producción apropiadas a los diferentes tipos de textos.
3. Utilizar adecuadamente el léxico fundamental de los campos literario, técnico y científico, además de conocer y utilizar un amplio léxico común de acuerdo con los diferentes niveles de uso de la lengua.
4. Conocer los rasgos fundamentales de la historia y la evolución de la lengua, interpretar la función de la misma dentro de la sociedad y analizar los conflictos lingüísticos de relevancia que se puedan plantear.
5. Usar con rigor las técnicas de trabajo intelectual que favorezcan una plena comunicación lingüística.
6. Valorar con interés y sensibilidad la precisión, la riqueza y la capacidad expresiva de la lengua en sus diversas formas y variedades.
7. Identificar los períodos y corrientes literarias y saberlos situar cronológicamente en el marco de la historia del país y de la cultura europea y universal.
8. Conocer las características y evolución de los diversos géneros literarios.
9. Saber relacionar los autores estudiados con su entorno, después de haber leído y comentado alguna obra.
10. Documentarse sobre una obra, un autor o un tema literario de cualquier época, género o tendencia, mediante un trabajo bibliográfico y metodológico adecuado y eficaz.

(2) Ed. Fontanella, Barcelona, 1977, pág. ,57.

11. Evaluar y comentar razonadamente un libro o un texto literario teniendo presentes los aspectos temáticos, histórico-sociales y estéticos que comunica.
12. Saber valorar objetiva y críticamente a un autor o una obra, con independencia de los propios gustos personales, y entender y respetar las opiniones diferentes de otros lectores.
13. Tener autonomía y sensibilidad para hacer de la lectura, la audición o la contemplación de una obra una forma de goce estético, de enriquecimiento de la personalidad y de arraigo en la vida cultural de un país.
14. Saber escoger con sensibilidad los conocimientos y recursos necesarios de expresión para poder hacer de la propia creación una forma original de su personalidad.

Tras el análisis de estos objetivos, nos podemos dar cuenta de que en ellos cobran especial relevancia los aspectos relacionados con la adquisición y desarrollo de procedimientos, de técnicas y de valores. Y que, por otra parte, la lengua literaria adquiere en esta etapa un peso más específico, como corresponde a unos estudios en los que la Literatura se convierte en una opción obligatoria para los que quieran hacer un Bachillerato Lingüístico.

La enseñanza en el área de Lengua se ha de plantear, pues, como un proceso evolutivo y, dado su importante papel en el aprendizaje de otros saberes, es preciso garantizar la consolidación de los objetivos propuestos en cada alumno, que, sin lugar a dudas, se nos presentará con un ritmo de trabajo y de aprendizaje diferentes al de los demás. Este respeto y atención al ritmo personal del alumno es un presupuesto básico del que el profesor ha de partir si quiere realizar una labor realmente educativa.

REFLEXIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA LITERARIA

Tal como hemos expuesto anteriormente, el principio metodológico fundamental que ha de presidir la labor del profesor del área de Lengua es el del método activo, es decir, se ha de primar y potenciar lo práctico sobre lo teórico. Esto exige el replantearse cierto tipo de enseñanza y el optar por una en la que ese método activo presuponga los siguientes aspectos:

- La clase magistral ha de ser reducida en número y en tiempo.
- La información, el acopio de datos sacados de un manual, ha de ser lo mínima indispensable. Es preciso diferenciar los conocimientos

esenciales de los secundarios y seleccionar los que contribuyen a la formación general y posibilitan el continuar aprendiendo.

- Las actividades han de ser el fundamento de la explicación. Se ha de procurar no sólo que las actividades aclaren y consoliden unos conocimientos, sino también que éstas sean el medio para que el alumno llegue a aquéllos.
- Más que a la adquisición de conocimientos, de bloques conceptuales, hemos de tender a que el alumno haga un uso adecuado de determinadas técnicas, estrategias y habilidades y a que desarrolle determinadas actitudes y valores.
- Hemos de evitar un aprendizaje de saberes en "compartimentos estancos", potenciando la interrelación y trabajando un mismo centro de interés desde todos los aspectos posibles.

Hechas estas consideraciones, pasamos a sugerir algunas orientaciones didácticas para la enseñanza de la Lengua Literaria que, tal como hemos expuesto, constituye uno de los grandes bloques conceptuales del área de Lengua. Dichas orientaciones no pretenden agotar las posibilidades de trabajo que nos brinda esta materia, sino que son más bien fruto de nuestra experiencia docente. Han sufrido, por tanto, continuas modificaciones y siguen estando en proceso de revisión. Por otra parte, estas sugerencias, aunque, por sus características, pueden aplicarse con alumnos de cualquier edad y nivel, modificando tan sólo el grado de exigencia, aquí van dirigidas al alumno que accede por primera vez a un curso o a un crédito, por utilizar una concepción de la Reforma, específicos de Literatura. Tenemos que cuidar especialmente estas primeras etapas, porque en ellas estamos sentando las bases de todo el aprendizaje posterior.

Aspectos que hemos de tener en cuenta a la hora de elaborar la programación de la materia:

1. Determinación de los objetivos.

Partiendo de los Objetivos Generales que se han de alcanzar al final de cada etapa, el Seminario ha de fijar unos objetivos terminales o específicos para el curso o el crédito que marcarán el enfoque de la materia y su desarrollo metodológico y que se apoyarán en la situación de aprendizaje en la que se encuentra el alumno. Dichos objetivos han de estar presididos por el dar a nuestros alumnos una "educación literaria", lo que supone:

- a) Crear el hábito de la lectura inteligente. Esto, a su vez, implica:
 - conseguir una capacidad de lectura que el alumno no posee.
 - enseñar a leer críticamente.

b) Despertar y desarrollar la percepción artística.

c) Educar el gusto.

Se trata, pues, de tener como meta la "formación", antes que la "información". No hay que menospreciar ésta, sino colocarla en el lugar que le corresponde, y es el de estar al servicio de aquélla, sobre todo en esta etapa de la enseñanza.

2. Fijación de los contenidos.

Dentro de este apartado hay que incluir, tal como hacen los proyectos de Reforma, no sólo los conocimientos, sino también, y fundamentalmente, los procedimientos y los valores.

Con respecto a los conocimientos, es preciso plantearse la cuestión de cómo abordamos el estudio de la Historia Literaria: ¿optamos por un orden cronológico?, ¿nos ceñimos a los siglos XIX y XX?, ¿lo hacemos por géneros literarios? Hay respuestas y experiencias al respecto para todos los gustos.

- a) Un criterio cronológico vendría avalado por el hecho de que hay una tradición literaria que se va formando a lo largo del tiempo y que está presente en todo escritor, por lo tanto cualquier manifestación literaria contemporánea sólo podrá ser entendida plenamente si tenemos en cuenta esa tradición. La literatura es una de las expresiones de la cultura de un pueblo y dicha cultura sólo se puede penetrar si conocemos su pasado. Por otra parte, creaciones literarias actuales suelen presentar muchas más dificultades de comprensión para un alumno que otras medievales, pongamos por caso, con una lengua menos elaborada, con unos géneros que se están haciendo. La contrapartida, sin embargo, se cifra más en el hecho de que el alumno desconozca el contexto en el que se producen estas creaciones que en la temática que plantean, porque una obra adquiere la categoría de clásica, entre otras cosas y principalmente, cuando plantea cuestiones que, por su carácter universal, por afectar a los aspectos fundamentales del ser humano, la hacen válida para cualquier época y lugar. Nuestra labor como profesores, en este caso, sería la de hacérselo descubrir a los alumnos, la de actualizar a los clásicos. Sería conveniente, por tanto, que, si trabajamos con alumnos de esa primera etapa, recurriéramos, siempre que la lengua lo requiriera, a textos modernizados.

Por otra parte, uno de los argumentos que se alegan en contra de mantener el orden cronológico es el de que, dada la extensión de la materia y la lentitud del aprendizaje, se tienen pocas posibilidades de llegar a la época actual, lo que impide al alumno tener un conocimiento más profundo del mundo en el que vive y frente al que podría estar más interesado. De sobra sabemos que la cuestión de motivación a estas edades, sobre todo, no depende tanto de la materia en sí como del trabajo y la actitud del propio profesor. Pero, con todo y dando ese argumento por válido y exacto, siempre podríamos contrarrestarlo proponiendo a nuestros alumnos la lectura de obras completas pertenecientes a los siglos XIX y XX.

- b) La estructuración del curso a partir de los géneros literarios con la consiguiente propuesta metodológica del "taller literario" -taller de novela, alfar de poesía, fábrica del teatro-, es un sistema que introduce interesantes novedades. Este procedimiento se centra principalmente en la creación personal y trae acarreado un dominio de la expresión escrita. El profesor ofrece unos puntos teóricos mínimos, referidos a nociones estructurales -el punto de vista, la composición, el tiempo, el espacio, los personajes,... en el caso de la novela- y remite a modelos extraídos de una antología, que supone el punto de conexión con la historia Literaria. El alumno realiza ejercicios específicos para afianzar cada noción estructural y, a la vez, trabaja en la elaboración de una obra -novela, antología poética- o en la puesta en escena de una pieza teatral.

Este sistema incide directamente en los objetivos relacionados con los procedimientos y los valores. Mejora considerablemente el dominio de la expresión escrita, estimula la creatividad, potencia la sensibilidad... Sin embargo presenta el inconveniente de dejar desatendido los conocimientos de historia literaria, épocas, autores.

- c) Planteamos otra posibilidad que es la de optar por un sistema mixto en el que se alterne el estudio de la Historia Literaria con otras actividades, entre las cuales bien pudiera estar incluido un taller. Este sistema nos exigiría una adecuada selección de textos y autores y en él los temas de historia literaria serían sólo el marco imprescindible para situar las lecturas, marco que se enriquecería a partir de éstas. Por otra parte, las diferentes actividades, que a continuación detallaremos, contribuirán al logro de esa concepción eminentemente práctica de la materia y garantizarán el poder alcanzar los objetivos propuestos. Nuestra experiencia nos ha demostrado que el alumno abandona la pasividad receptiva, que se consigue despertar el interés y que se crea en el aula un clima de trabajo que favorece el aprendizaje.

3. Propuestas Metodológicas.(3)

Entramos ahora en la presentación de diferentes actividades didácticas o en lo que venimos llamando procedimientos -técnicas, habilidades, estrategias, destrezas-. En la concepción del actual Bachillerato, la actividad es importante y necesaria dentro de la enseñanza, pero su valor no deja de ser complementario. La finalidad de la actividad es servir de apoyo a la acción didáctica basada principalmente en la explicación de los contenidos didácticos por parte del profesor y en la asimilación de los mismos por parte del alumno. Sin embargo, son muchos los profesores que han sentido la necesidad de cambiar esta concepción y se dan cuenta de que determinadas actividades ofrecen una gran riqueza de posibilidades en sí mismas y contribuyen en gran medida a esa "educación literaria" de la que hablábamos. De ahí que en el proyecto de Reforma catalán, según hemos apuntado, la noción de "contenido" incluya no sólo unos determinados bloques conceptuales, sino también procedimientos y valores y a éstos últimos se les da prioridad a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje del alumno.

3.1. El comentario de texto.

Sin duda este es un método que utilizado adecuadamente llega a ser uno de esos instrumentos esenciales del aprendizaje. Es preciso para ello que el profesor lo aplique con un cierto criterio. Hagamos, pues, algunas consideraciones y matizaciones previas sobre ese acercamiento interpretativo y crítico a los textos literarios. Tendríamos que distinguir, en primer lugar, entre lo que nosotros entendemos por comentario y el análisis de un texto.

El análisis significa una exploración exhaustiva del texto en todos sus niveles lingüísticos y literarios. No permite una interpretación del mismo más allá de los elementos deducibles del propio análisis. Es un ejercicio especialmente riguroso, que requiere cierta madurez y, por lo tanto, está más indicado para aquellos alumnos que han hecho ya una opción claramente lingüística-literaria y que han realizado un proceso de aprendizaje tal que nos permite trabajar a este nivel.

El comentario, en cambio, permite un estudio más libre del texto. Se centra en sus aspectos más importantes o atrayentes o en aquéllos que interesen en función de los objetivos propuestos. En este sentido, el comentario permite una serie de aproximaciones e interpretaciones que, si

(3) Estas propuestas coinciden con diversos planteamientos o se complementan con otros apuntados en otros lugares de esta obra.

bien se apoyan en elementos intrínsecos del texto, son susceptibles de discusión y ampliación.

Ha habido una tendencia a considerar eso que denominamos análisis como el método ideal para enseñar Literatura. Nuestra experiencia nos ha demostrado que no es así. Su empleo demasiado insistente y con alumnos aún carentes de la preparación y la motivación necesarias no ha hecho sino acarrear resultados contrarios a los perseguidos. La razón fundamental estriba en que el alumno suple esa falta de formación básica que necesita para realizar el análisis de un texto, con la aplicación, de forma casi automática, de ciertos mecanismos memorizados, pero no concienciados. La consecuencia es el cansancio, el aburrimiento, la desmotivación, en una palabra. Por otra parte, no es aconsejable que el único contacto que el alumno de la primera etapa tenga con la lengua literaria sea exclusivamente a base de textos analizados de forma rigurosa, porque, aparte de cercenar muchas de las extraordinarias posibilidades que puede ofrecer una clase de literatura, le presentan una visión demasiado fragmentaria de la creación literaria.

"Enseñar Literatura" es, ante todo, potenciar la sensibilidad, formar el gusto, inculcar la necesidad de la lectura enriquecedora, despertar y favorecer la creatividad, suscitar la reflexión sobre uno mismo y sobre el entorno. Habrá, pues, que empezar por incitar a leer y a gozar con lo que se lee, y por preparar para saber pensar sobre lo que se lee y se goza. De ahí que nos parezca de gran utilidad ese comentario de carácter aproximativo al texto. Las razones son varias:

- a) No requiere una formación lingüístico-literaria profunda, aunque sí básica y de ella tenemos que partir ineludiblemente.
- b) Nos permite apoyarnos en los conocimientos, procedimientos y valores que el alumno ha ido adquiriendo con el fin de reforzarlos. Sin duda, dado el carácter de aproximación al texto a diversos niveles, el comentario permite relacionar, con mayor libertad, elementos lingüísticos y literarios contenidos en el texto con cuestiones y problemas de lengua y literatura ya estudiados o vistos en otros textos.
- c) El comentario nos permite brindar al alumno, de forma más vivaz y efectiva, nuevas informaciones o suscitar las reflexiones que consideremos oportunas.
- d) Facilita la participación activa del alumno que aporta sus propias opiniones y encuentra un cauce para su proyección personal.

Estamos, pues, ante un método de acercamiento al texto literario sencillo en su aplicación y positivo en sus resultados por cuanto permite, por su ductilidad, adaptarlo a los objetivos que nos hayamos propuesto

-éstos pueden ser muy variados- y por cuanto favorece una enseñanza personalizada en la que la labor del profesor es fundamentalmente motivadora.(4)

3.2. Lectura dirigida de obras íntegras.

Uno de los objetivos prioritarios del área de lengua veíamos que consistía en provocar y potenciar en el alumno el gusto por la lectura y el de formar buenos lectores. Este objetivo, en principio, va dirigido hacia cualquier tipo de mensaje escrito, sin embargo, a nosotros ahora nos interesa el literario. ¿Cómo conseguir esto con un alumno de esa primera etapa que venimos tratando? ¿Cómo planificar y trabajar con estos alumnos la lectura de obras íntegras? Nos atrevemos a sugerir algunas ideas, a tenor del resultado que con su puesta en práctica hemos tenido.

3.2.1. Decidimos el número de lecturas que se habrán de realizar. Aunque hemos de tender a que se lea lo más posible y, como estamos tratando el caso de la lectura dirigida, podíamos considerar que seis obras es un número aconsejable y posible.

3.2.2. Elegimos los títulos. Criterios:

- a) Obras de los siglos XIX o XX. Las razones que podemos alegar van desde que los alumnos las sienten más cercanas a ellos, con lo que la motivación se garantiza, hasta que, de esta forma, podemos compensar un período literario que quizá quede más desatendido si hemos optado por seguir un orden cronológico en el estudio de la historia literaria.
- b) Obras que pertenezcan a la literatura clásica juvenil universal. La literatura ha de ser aprovechada como medio para poner en relación a los alumnos con otras culturas, para ayudar a entenderlas y a respetarlas.

(4) Sobre esta propuesta de comentario de texto con una muestra de aplicación del mismo, puede consultarse el trabajo de M^a DOLORES TRESSERRAS, "El comentario de texto, instrumento de aprendizaje" en las *Actas de las II Jornadas Didácticas de Lengua y Literatura*, Seminario Permanente de Lengua y Literatura Castellanas, Lleida, 1988.

- c) Obras que ofrezcan interés por la temática que plantean, por el tratamiento de la misma, por el autor, por el género, por la posibilidad de establecer relaciones, por aspectos lingüísticos... Y esto, tal como plantea María Hortensia Lacau en *Didáctica de la lectura creadora* (Kapelusz, 1966), hay que valorarlo en relación con la edad, sensibilidad, tiempo y lugar en que el adolescente le ha tocado vivir y no tanto con el hecho de ser obras importantes de la Historia de la Literatura. De ahí que sean especialmente motivadoras todas esas "novelas de aprendizaje" que posibilitan la proyección personal.
- d) Obras con las que ya hayamos trabajado y hayamos tenido la experiencia de una buena acogida por parte de los alumnos.

3.2.3. Determinamos el orden de lectura, teniendo en cuenta:

- a) La relación con el ritmo de la programación -objetivos, actividades, conocimientos, valores-.

Tenemos que procurar que el trabajo sobre una obra literaria refuerce la labor que se está llevando a cabo en otras actividades y sirva para dar una información suplementaria, para aclarar algún aspecto, para plantear y hacer más vivos determinados conceptos, para sensibilizar a los alumnos ante un hecho... Así, si en el taller de novela, pongamos por caso, se están planteando determinadas nociones estructurales concernientes a este género, sería conveniente que sobre las mismas el alumno pudiera reflexionar a través del análisis de una obra íntegra y no tan sólo de unos cuantos textos.

- b) Progresiva dificultad.

El análisis de toda obra partirá, como veremos, de unos puntos básicos comunes para todas ellas y además, conforme a las características de la misma, planteará alguna cuestión sobre la que el alumno ha de reflexionar. Estas cuestiones, y consecuentemente las lecturas, se irán proponiendo en relación con el ritmo de aprendizaje del alumno.

3.2.4. Elaboramos "guías de lectura".

Hablábamos antes de formar buenos lectores, esto es, de lograr una actitud reflexiva y crítica ante la lectura. Pues bien, en este proceso no podemos dejar al alumno solo. El profesor ha de irle acompañando paso a paso, invitándole a interrogarse sobre el qué, el porqué y el cómo de lo que

está leyendo. La "guía de lectura" es el instrumento que proporcionamos al alumno para conducir y orientar el proceso lector.

En un primer nivel -el que llegaría hasta el actual primero de BUP-, cuando el objetivo sea fundamentalmente garantizar la comprensión lectora, las guías habrán de ser muy detalladas y se limitarán a seguir de cerca el argumento.

En el caso de un curso o un crédito específico de Literatura, se continúa insistiendo en el proceso de comprensión -todas las guías han de plantear tres puntos básicos: argumento, estructura y tema-, pero, además, se van introduciendo paulatinamente cuestiones propiamente literarias, relacionadas con la estructura propia de los géneros: personajes, narrador, tiempo, espacio, diálogo, relación con otros géneros u obras leídas...

Las guías han de atender también aspectos lingüísticos. Siempre que en la obra que se trabaja sea significativo, se pueden plantear preguntas que requieran una reflexión sobre el uso de la lengua, tales como la relación del nivel de lenguaje con la extracción social del personaje o con la temática de la obra. Además la guía de lectura habría de exigir al alumno la elaboración de un glosario de quince a veinte palabras que él debería haber incorporado a su caudal léxico, tras la lectura de la obra.

La guía ha de precisar reiteradamente que toda afirmación se corrobore con citas. De esta forma se obliga al alumno a realizar un análisis más profundo de la obra, que le exigirá un mínimo de dos lecturas, y se le acostumbra a manejar el texto.

3.2.5. Proceso de trabajo sobre la obra con el alumno y a cargo del alumno.

- Se proporciona información sobre el autor, la época y las características del género si fuera preciso.
- Se comienza la lectura de la obra en el aula y bajo la dirección del profesor se resuelven las dificultades iniciales a la naturaleza de la obra, su forma expresiva, recursos inherentes estilísticos que serán recurrentes... Se intenta de esta manera ayudar a los alumnos y despertar su interés hacia la obra induciéndolos a que continúen, por su cuenta, la lectura en casa.
- Se entregan las guías de lectura.
- El alumno realiza una primera lectura de la obra propuesta.
- En sucesivas clases, se va comentando entre todos los aspectos fundamentales de la obra, recogidos en su mayoría en las guías de lectura. Asistimos, pues, a una confrontación viva de las lecturas individuales. El profesor, por su parte, dirigirá la puesta en común y aclarará algún rasgo de la obra que el alumno no está en condiciones de captar.

- El alumno lee por segunda vez la obra y esta vez de forma más reflexiva y crítica.
- Individualmente o por grupos, se responde por escrito a la guía de lectura.
- La valoración final de este proceso lector se realiza mediante un control de lectura, basado principalmente en el comentario de un fragmento de la obra y en alguna de las cuestiones de la guía de lectura, planteadas, quizá, de forma diferente. Siempre que sea posible, conviene introducir alguna pregunta en la que el alumno se pueda proyectar y dar cauce a su creatividad personal.
- El análisis realizado sobre la obra nos servirá como punto de referencia importante para contrarrestar con sucesivas lecturas o para remitirnos a él siempre que lo creamos conveniente.

A modo de conclusión, conviene insistir sobre el carácter eminentemente educativo de la lectura dirigida, en la medida en que ayuda a los alumnos a reflexionar sobre determinados hechos, a leer más críticamente, a proyectarse, a disfrutar, a sensibilizarse frente a aspectos intrínsecos de la lengua literaria, a reforzar su capacidad de comprensión, a mejorar su expresión al ofrecerles modelos de uso de lengua... Además favorece la motivación hacia la asignatura y modifica esa concepción errónea de la misma como un estudio continuado de autores y obras.

El trabajo sobre la lectura no sería completo sino estimulara a los alumnos a la creación de sus propios textos. Y esto es lo que se propone el taller literario. Pero, además de estimular la creatividad, el taller literario tiene como objetivo principal el formar buenos escritores, es decir, ayudar a los alumnos a adquirir el código escrito y a dominar el proceso de composición.

Este trabajo sobre la expresión escrita exige al profesor un continuado esfuerzo por acabar con arraigados prejuicios de nuestros alumnos que están dificultando el proceso de composición de un texto, tales como que el código escrito es un calco del código oral, o que la versión definitiva de un texto escrito ha de hacerse directamente, que no se necesita un esquema previo ni un borrador, o que el valor de un texto está en la originalidad de una idea y no en su forma concreta y elegante de presentarlo, que la inspiración tiene un papel fundamental y no otros procesos intelectuales como la generación de ideas, la organización, la planificación o la revisión. Es preciso que los alumnos lleguen a tomar conciencia de que la realidad es muy diferente, pues, como muy bien demuestra Daniel Cassany, con datos objetivos y teorías científicas, "els bons escriptors solen ser els que dediquen més temps a compondre el text, els que escriuen més esborranys, els que corregeixen i revisen cada fragment, els que elaboren minuciosament el text, els que no tenen mandra

de refer una vegada i altra l'escrit. El procés de composició no es caracteritza pas per l'automatisme ni per l'espontaneïtat, sinó per la recursivitat, per la revisió, per la reformulació d'idees, etc. És un procés de reelaboració constant i cíclica de les informacions i de les frases dels textos"(5).

3.3. Talleres Literarios.

Una de las posibilidades de trabajo de este proceso de la escritura es la del "taller de la novela". ¿Qué aspectos cuidamos especialmente para garantizar la eficacia del proceso?

1. El proporcionar a los alumnos modelos de textos literarios, relacionados con cada uno de los elementos estructurales del género narrativo -punto de vista, composición, tiempo, espacio, personajes-. El código escrito es como una segunda lengua y se adquiere fundamentalmente a través de la lectura comprensiva y por placer y no tanto mediante una instrucción gramatical, tal como pone de manifiesto Gassany.
2. La reflexión por parte del alumno sobre la estructura, la organización de las ideas a exponer. Se les exige que cada ejercicio de composición vaya precedido de un esquema, sujeto a las revisiones necesarias.
3. La relectura de los fragmentos escritos y revisión continua de la novela que están escribiendo, que ha de pasar por varios borradores, sufriendo las modificaciones oportunas antes de presentar la versión definitiva.
4. La labor de orientación y corrección del profesor, especialmente eficaz si se realiza durante el proceso de composición. El profesor, que pierde su lugar físico en el aula, continuamente ha de responder a las necesidades del alumno y ha de ayudarle a resolver, suministrándole las estrategias adecuadas, los problemas que se le vayan planteando. Sobre la importancia de esta labor, vale la pena recordar las palabras del insigne profesor Rafael Lapesa, a raíz de una entrevista publicada en "El País", (Edición del 3-XI-1987)) donde se ponía de manifiesto su vocación como profesor y su sentido del primor: "Corregir los ejercicios de los estudiantes es una tarea en ocasiones penosa, pero fundamental para que el alumno aprenda. La vocación y la entrega son primordiales... Lo más importante es tener

(5) CASSANY, Daniel, *Descriure escriure*, Editorial Empúries, Barcelona, 1987., pág., 174.

la paciencia necesaria para repetir lo que haga falta las veces que sean necesarias".

5. El crear un clima de comunicación y de trabajo en el aula. Es muy importante que el profesor mantenga el diálogo necesario con cada alumno y que ellos confronten sus propias experiencias. Es la manera de evitar que se desarrollen procesos equivocados y, en cambio, se enriquezcan mutuamente.

Hemos resaltado la importancia del "taller de novela" para conseguir que el alumno llegue a ser un buen escritor. Sin embargo, no podemos pasar por alto otros significativos logros como el favorecer y el estimular la creación personal, el desarrollar la sensibilidad ante el hecho literario y el posibilitar la proyección personal.

3.4. Actividades orientadas al discurso oral.

El trabajo sobre el discurso oral, con todo y ser el principal medio de comunicación del alumno, es una actividad que frecuentemente queda desatendida en nuestras aulas. El profesor suele poner especial énfasis en que el alumno domine el proceso de escritura y, sin embargo, no hace la corrección necesaria cuando el alumno plantea una cuestión de forma tal que denota la falta de dominio de las estrategias del mensaje oral, ayudándose de un lenguaje gestual que es sin duda, mucho más significativo y clarificador. Ahora bien, nos rasgamos las vestiduras ante la lectura oral de ciertos alumnos, pongamos por caso, y nos preguntamos con angustia cómo podemos pretender que el alumno interiorice unos contenidos cuando el proceso de comprensión lectora, reflejado en la forma de leer, no se ha adquirido.

Sin embargo, una asignatura o un crédito de Lengua Literaria ofrece un nada despreciable abanico de posibilidades para trabajar la expresión oral. Por ejemplo, cualquier trabajo en el aula sobre un texto, tendría que ir precedido de una lectura oral del mismo a cargo de uno o varios alumnos, lo que le permitiría al profesor la observación y corrección de los posibles defectos de cada uno y le proporcionaría importantes pistas sobre la situación de aprendizaje del alumno. Este ejercicio debería incluir, sobre todo al principio, una lectura por parte del profesor, donde se pusiera implícitamente de manifiesto que toda buena lectura ya es de por sí un comentario de texto.

Otra de las actividades que quisiéramos sugerir, tras haber experimentado y obtenido resultados muy positivos con ella, es la de la lectura en el aula de una obra de teatro al comienzo de curso. A través de un proceso en el que todos los alumnos, sucesivamente y a lo largo de varias sesiones, se van haciendo cargo de dar vida a un personaje, se pueden conseguir objetivos tales como:

- Tener una evaluación previa sobre el dominio que el grupo-clase y cada alumno tienen de aspectos relacionados con la expresión oral, como la lectura y la comprensión lectora.
- Acercar a los alumnos a un género literario bastante desatendido, al que tienen pocas posibilidades de acceder, con todo y estar muy vinculado a su vida. La dramatización es un tipo de experiencia muy atractiva, que comienza a desarrollarse en el juego infantil, que estimula la creatividad y que, sin duda, es un medio de proyección personal y de reflejo de conflictos.
- Favorecer la motivación hacia nuestra materia.
- Destruir posible prejuicios y dejar claro, desde el principio, que, en la enseñanza de la Literatura, la mera información descontextualizada no tiene sentido, sino que ésta se refleja y se extrae a través del mensaje literario.
- Poner de manifiesto el papel activo que el alumno ha de asumir en el aula y cómo, en ocasiones, el profesor se limitará a ser un orientador.
- Acelerar el proceso de conocimiento de los alumnos y del grupo-clase.

Tendríamos que comentar, sin duda, otras muchas posibilidades de trabajo en relación con el discurso oral, que, al igual que el escrito, exige un conocimiento del código y un proceso de elaboración, para darle una estructura coherente, para adaptar la dicción, la entonación, el nivel de lenguaje, las estrategias a cada situación comunicativa. El propósito de este artículo nos impide agotarlas. Sin embargo, quisiéramos insistir en una cuestión importante. Nos referimos al hecho de que en los coloquios o debates suscitados a raíz de las lecturas realizadas o tras la asistencia a representaciones teatrales o películas basadas en obras literarias, o en cualquier otro tipo de actividad relacionada a este nivel con la lengua oral, el profesor se preocupe de que el alumno vaya adquiriendo unos hábitos convencionales y necesarios en situaciones de comunicación oral -pedir la palabra, controlar el tono de voz, el gesto, escuchar sin interrupción al otro, hablar cuando sea su turno...-, y de que vaya consolidando valores tales como el respeto a la opinión de los demás y a la discrepancia.

Toda reflexión didáctica sobre la Lengua Literaria no podría terminar sin plantearse el tema de la evaluación del proceso de aprendizaje, esto es, de los criterios que hay que tener en cuenta, de las fases del proceso, de la acción correctora posterior, de las actividades de refuerzo... El tema es lo suficientemente importante y complejo como para que le dediquemos un capítulo en este libro. Nos remitimos a él, no sin antes recordar que se han de evaluar los tres tipos de contenidos -conceptos, procedimientos y valores- y hay que valorar el proceso de trabajo tanto como el resultado.

1. Consideraciones generales

Dentro de las funciones del lenguaje, la comunicativa es la que se suele considerar la principal. El lenguaje sirve esencialmente para comunicarse. Sin embargo, hay también otras funciones verbalizables, que se pueden dividir, como son: la función expresiva o, a su vez, la que se relaciona de autorreferencia, (es la que se produce con palabras y con su forma, sin tener, en este supuesto, demandado en cuenta las relaciones de las cosas o con la que, en muchos casos, se afirma la propia existencia a sí mismo) y a los demás, y la función estética, (en la que se produce en el lenguaje un sustrato comunicativo más marginal, que carece de una serie de relaciones lógicas).

CUESTIONES EN TORNO A

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Como será pronto evidente, el tema a tratar se caracteriza por la complejidad de los aspectos que se relacionan con las funciones del lenguaje son interdependientes, es decir, forman un sistema, cuyas partes son solidarias.

La formulación es un tema complejo, por lo que nada más lejos de nuestra propósito actual que intentar presentar, aun brevemente, todos los problemas.

— Lo vamos a hacer continuación lingüística a aquel proceso (por lo menos dual) del que nos servimos los hombres, para hacer partícipes a otros miembros de nuestra especie, utilizando para ello un código determinado. El proceso puede ser analizado fundamentalmente desde tres puntos de vista, con campos respectivos no demandado definitivos hoy día:

- a) Lingüístico, que se dirige principalmente hacia la descripción de los rasgos específicos de la comunicación entre humanos.
- b) Psicológico, que se refiere más bien hacia las relaciones psicológicas entre comunicación humana y desarrollo general del individuo.
- c) Pedagógico, para el que el máximo interés reside primordialmente en estudiar en qué condiciones didácticas.

El término comunicación hace referencia a comunicación comunicada, proceso de algo conser y, en el fondo, a participativo, a saber en estado de algo.

No pretendamos aquí, en el día un este momento más la serie de condicionamientos y limitaciones, de todo índole, que afectan a esta comunicación de la comunicación humana. Pero, dentro de un horizonte determinado, es imprescindible que el docente posea una experiencia y un conocimiento por haber cada vez más amplio y profundo el campo de la comunicación humana, que desde sus orígenes, afecta e imparte (o sea lograr una mayor participación activa en la tarea educativa de todos

1. Consideraciones generales

Dentro de las funciones del lenguaje, la *comunicación* ocupa un lugar central. El lenguaje sirve esencialmente para intercambiar *comunicaciones*. Sin embargo, hay también otras funciones subsidiarias, que no conviene olvidar, como son: la función *expresiva* -o, si se quiere, mejor: la función de exteriorización- con la que se precisa con palabras lo que se piensa, sin tener, en este supuesto, demasiado en cuenta las reacciones de los otros o con la que, en muchos casos, se afirma la propia existencia a sí mismo o a los demás; y la función *estética*, afín al uso estético de la lengua en su función comunicativa. Más marginales quedarían toda una serie de funciones lúdicas.

Bueno será precisar que, aún señalando -como lo vamos a hacer- el carácter axial de la función comunicativa, no por ello debemos olvidar que, desde un punto de vista didáctico -¡y también lingüístico!-, todas las funciones del lenguaje son interdependientes, es decir; forman un *sistema*, cuyas partes son solidarias.

La comunicación es un tema complejo, por lo que nada más lejos de nuestro propósito actual que intentar presentar, aún someramente, todos sus problemas.

1. Vamos a llamar comunicación lingüística a aquel proceso -por lo menos dual- del que nos servimos los hombres para hacer partícipes a otro u otros de nuestros mensajes, utilizando para ello un código determinado. Tal proceso puede ser analizado fundamentalmente desde tres puntos de vista, con campos respectivos no demasiado delimitados hoy día:

- a) *Lingüístico*, que se dirige principalmente hacia la *descripción* de los rasgos específicos de la comunicación entre humanos.
- b) *Psicológico*, que se orienta más bien hacia las relaciones genéticas entre comunicación humana y desarrollo general del individuo.
- c) *Pedagógico*, para el que el máximo interés reside primordialmente en estudiarla en sus consecuencias didácticas.

El término comunicación hace referencia a *comunión*, *comunidad*, *posesión de algo común* y, en el fondo, a *participación*, a *puesta en común* de algo.

No podemos echar en olvido en este momento toda la serie de condicionamientos y limitaciones, de toda índole, que amenazan la misma existencia de la comunicación humana. Pero, dentro de un necesario *posibilismo*, es imprescindible que el docente persista en la esperanza y en el esfuerzo por hacer cada vez más amplio y profundo el campo de la intercomunicación humana; que gaste sus saberes, energía e imaginación para lograr una mayor *participación activa* en la tarea educativa de todos

aquellos que están afectados por la relación que implica educación, como vía de ejercicio de la libertad humana. Nuestra civilización ha desarrollado una serie de *medios de comunicación*: radio, teléfono, televisión,..., pero ¿qué hace respecto a nuestras comunicaciones interpersonales o, incluso, intrapersonales? Podemos alcanzar la luna, pero podemos encontrarnos sin poder ejercitar nuestras posibilidades y necesidades de comunicación.

2. Los dos tipos fundamentales de mensajes.

Centremos en este momento nuestro pensamiento en los mensajes de naturaleza lingüística, ya que la mayor parte de mensajes humanos se pueden resolver en una expresión lingüística. *La lengua natural es aquella en la que todas las demás lenguas se dejan traducir* (Hjelmslev). Una partida de ajedrez es, en cierta medida, un mensaje intercambiado entre los dos jugadores, pero una partida de ajedrez puede ser *traducida*, es decir narrada, mientras que un enunciado castellano no puede ser traducido a la *lengua* del ajedrez. La lengua natural incluye, desde esta perspectiva, a todas las otras lenguas.

Tomemos el caso de un enunciado publicitario; en él podemos observar un mensaje visual -que puede ser comentado por medio de palabras- más, a veces, una leyenda o mensaje oral. De este modo -y aún en caso límite- vemos por experiencia cotidiana que el mensaje se realiza bien *oralmente*, bien *gráficamente*.

Todo ello nos lleva a precisar que nos encontramos situados dentro de una especie de *sincronía comunicativa*, en donde nuestros mensajes son susceptibles de tener una doble realización *oral y/o escrita* (gráfica).

Pero todavía podemos determinar otra idea importante. En el conjunto de los mensajes percibidos, todos no se hallan situados en el mismo nivel. Unos mensajes nos conducen a la actualidad: radio, prensa, televisión; otros, en cambio, nos tratan de llevar al pasado: el libro, a través del que el pasado emite sus mensajes hacia el presente y nos traslada a la historia. Esta especial *diacronía comunicativa* no la debemos olvidar.

El doble eje -diacrónico/sincrónico- nos da, una justificación de la Didáctica de la Lengua y Literatura: hacer que el alumno, a través de los signos de su lengua, pueda *comprender* su mundo e *interpretar* el pasado.

3. El proceso de la comunicación lingüística.

Bueno será tal vez que, aún someramente, veamos cuáles son las condiciones mínimas para que la comunicación lingüística se realice. Tales condiciones suelen ser:

1º) Un mensaje no puede existir si no se relacionan, por lo menos, dos sujetos: *emisor* (E) y *receptor* (R), con lo que ya podemos establecer dentro del circuito de la comunicación dos tipos de mensajes:

- a) El intercambiado entre un E y un R (y viceversa).
- b) El emitido por un sólo E y captado por uno o varios R, sin que sea posible cambiar los papeles.

2º) Un mensaje *requiere un contacto, un canal físico y una conexión psicológica* (Jakobson). En realidad, los canales de comunicación vienen definidos por el medio físico, social, mental o psicológico y/o por los medios técnicos usados para hacer llegar el mensaje a su destinatario.

3º) Un mensaje requiere una referencia, que puede ser:

- a) *Situacional*, es decir, hacer referencia al contorno no lingüístico, presente, de alguna manera, tanto en el E como en el R. Tal contorno lingüístico está conexionado con las realidades físicas, psicológicas, culturales, etc. exteriores en el momento de la comunicación y a quienes se puede asignar un papel de condicionamiento y concomitancia. Existe, por ejemplo, una *lengua* de la Administración, una *lengua* de los médicos..., pero además hay una serie de referencias situacionales como el gesto, el timbre de la voz, etc. Incluso, esta referencia situacional condiciona el uso de determinados elementos lingüísticos *-que pertenecen propiamente al contorno textual-* como pueden ser las precisiones de lugar y tiempo (aquí/allá, ahora/después...), los pronombres personales, cuyo uso viene marcado porque las condiciones situacionales precisan determinar quién es el E y quién es el R; el mismo léxico en donde, por ejemplo, este puede servir tanto para señalar algo *-carácter didáctico-*, como para referirse a una realidad ya nombrada *-carácter anafórico-*.
- b) *Textual*, es decir, hacer referencia al contorno lingüístico. Toda la problemática que acabamos de exponer en el párrafo anterior, al hablar de la referencia situacional, adquiere sentido pleno en relación con la existencia de una *X gramática* en la que se *explican*, por ejemplo, las relaciones existentes entre los pronombres personales o entre los diversos paradigmas verbales.

Llegados a este punto, tenemos un nuevo ángulo de visión para entender el hecho comunicativo lingüístico, o lo que es lo mismo: *el uso de una serie de elementos lingüísticos en una situación comunicativa*

determinada. Tal precisión encierra un valor didáctico indudable, ya que proporciona las bases de toda una estrategia metodológica en la enseñanza de los distintos factores de aprendizaje lingüístico. *Lengua y situación* son, por lo tanto, los dos ejes de coordenadas que entendemos centran nuestra labor profesoral. Usar la lengua en diferentes y variadas situaciones comunicativas será, pues, nuestro objetivo general.

4º) Un mensaje, necesita, además, de un *código*, es decir, de un conjunto de reglas que permitan combinar los signos y construir determinadas unidades significativas. Así, dos interlocutores ingleses disponen de un mismo código: el de la lengua inglesa. A la actividad realizada por el E para emitir un mensaje se llama *codificación*, mientras que a la efectuada por el R se llama decodificación.

5º) La transmisión del mensaje puede verse perturbada, y puede verse afectado el canal de la comunicación, bien sea por una mala pronunciación o grafía o puntuación..., bien porque otra voz cubre momentáneamente a la del E o bien porque el R está distraído... Para obviar, en parte, tales dificultades, la lengua -fundamentalmente oral- ofrece al E una serie de fenómenos que se llaman *redundancia* (reforzamiento de marcas, muchas de ellas gramaticales).

4. El código oral y el código escrito

Hemos visto anteriormente cómo los mensajes lingüísticos conocen una doble realización oral y/o escrita (gráfica), tanto en lo que respecta al E como al R. Acabamos de ver las líneas generales y esenciales que estructuran las dos *facies* del mensaje.

Un mensaje oral se intercambia entre el E y el R -sobre todo en el caso de la conversación- de manera inmediata. Por otra parte, una vez que el E ha terminado de hablar, el R puede a su vez tomar la palabra y convertirse en el E. Un mensaje escrito, que intercambia signos gráficos, requiere un intervalo de tiempo más largo entre el hecho de la emisión y el de la recepción; tampoco cabe -por lo menos en un sentido perfecto- el intercambio de papeles entre el E y el R.

Un mensaje oral coloca al E y al R en un mismo contexto situacional, que apoya y pone de relieve el propio mensaje, y lo hace de manera fundamentalmente *subsidiaria* y *sincrónica*. Inversamente, el mensaje escrito, si pretende poner de relieve el contexto situacional, *debe describirlo*; en este sentido, resulta palmario el hecho de la abundancia de descripciones en una narración -que puede considerarse como prototipo de mensaje escrito-, frente a una puesta en escena, donde la referencia situacional vendrá señalada por las acotaciones.

El mensaje oral utiliza elementos informadores que el mensaje escrito no usa más que de manera incompleta e indirecta, tales pueden ser: la entonación, las pausas, los acentos de intensidad... El empleo de la puntuación, por otro lado, se halla desprovisto de elementos operativos para marcar, por ejemplo, la entonación, que no la puede describir más que con ayuda del propio texto. Además, toda conversación se acompaña de gestos, que el mensaje escrito no puede compensar más que con la evocación descriptiva.

Todas estas razones nos presentan, pues, una serie de diferencias que no conviene olvidar. Entre ellas, la del código escrito se presenta con un valor secundario en relación con el código oral, que es primordialmente la lengua.

Recalquemos, porque lo consideramos de suma importancia en este lugar, que todas las diferenciaciones que acabamos de señalar, *no limitan las posibilidades de emisión* (o de expresión) *del EMISOR* o *de captación* (participación) *del RECEPTOR*, sino que *caracterizan* los dos tipos de mensajes orales y/o escritos.

Tal vez resulte clarificador el cuadro de la página siguiente, donde aparecen los caracteres que fundamentan tal distinción, claramente establecida por los lingüistas, entre el código oral y el código escrito.

5. Consecuencias didácticas generales.

A) El profesor:

El profesor de Lengua y Literatura -todo profesor- ha recibido primordialmente una formación libresca, apoyada en textos escritos; libros teóricos o literarios. Acabamos de ver cómo la comunicación oral funciona de manera un tanto diferente a la comunicación escrita, lo que ya nos

CÓDIGO ORAL

CÓDIGO ESCRITO

Emisión	Utiliza la boca	Utiliza la mano
Recepción	Utiliza el oído (fundamentalmente)	Utiliza los ojos
Adquisición	Va unido al hecho mismo de ser hombre	Depende casi totalmente del aprendizaje
Funcionamiento	<p>El sentido se completa con otros elementos: entonacionales, gestuales...</p> <p>El E y el R están, de alguna manera presentes aún físicamente.</p> <p>Existe la posibilidad de "realimentación"(feedback)</p>	<p>El sentido se halla expresado tan sólo por elementos gráficos.</p> <p>El E y el R se hallan, generalmente distantes en el tiempo y en el espacio.</p> <p>No existe la posibilidad de "realimentación".</p>
Estructura	<p>Cabe una gran economía de medios léxico-gramaticales utilizados.</p> <p>Cabe la interpretación de los enunciados (se llega a enunciados casi "a-sintácticos")</p> <p>Cabe un uso menos organizado y seleccionado de los elementos lingüísticos.</p>	<p>Utiliza, en términos generales, más elementos léxico-gramaticales.</p> <p>Utiliza en gran medida unos enunciados más cuidados y completos (más "sintácticos").</p> <p>Utiliza deliberadamente una más precisa organización y selección, lo que hace alcanzar con frecuencia complejas construcciones.</p>

plantea de entrada la necesidad de que los docentes -apoyándose además en los datos que proporciona la llamada lingüística moderna- caminen más allá de las *apariencias gráficas* y traten de realizar un esfuerzo para utilizar, además de las imágenes visuales, imágenes auditivas.

La consciencia de que la comunicación oral juega un papel importante, y aún primordial, no implica, desde luego, una minusvaloración o abandono de la imprescindible comunicación escrita y que, por otra parte, trabajar en la comunicación oral es trabajar por el perfeccionamiento lingüístico del alumno -base de sus posibilidades comunicativas gráficas-.

B) El alumno:

Pedagogía supone descubrimiento. El hablante/oyente que conoce su lengua tan sólo en su realización oral -es el caso del niño que comienza su escolarización- no la conoce plenamente. Es necesario, para que la lengua sea aprehendida en su complejidad, que se presente con un aspecto nuevo, cual es de su escritura. La lengua, que era para el niño una sucesión de sonidos, toma forma bajo el efecto de la transcripción gráfica. Con esta apariencia escrita, la lengua, como se *materializa* a los ojos del niño, se convierte en algo más fácilmente observable. La escritura adquiere así el papel de *inmovilizar y fijar la lengua articulada, fugitiva en su esencia* (Février).

La consecuencia más clara es la siguiente: no es a través del sólo acto articulatorio como *el niño toma posesión de su lengua*, sino, más bien, por el gesto de la escritura; de esta manera, se adquiere conciencia de *la lengua como objeto exterior al alumno*.

Leer es, primeramente, descubrir en la grafía de los signos una serie ordenada de sonidos. Tal hecho se realiza en las etapas más elementales por medio de la lectura en voz alta. *Se habla la escritura*. Es decir, el niño descubre su palabra y *la oye*, no siendo él propiamente la auténtica fuente emisora; él habla a partir de un texto escrito dado. Por medio de esta palabra oída, comprende lo escrito, con lo que aparece manifiesto también la necesidad de la ayuda proporcionada por lo oral para que se revele lo gráfico.

C) El sistema:

Creemos que el siguiente cuadro nos va a ayudar a ubicar y relacionar los distintos factores de aprendizaje lingüístico de que hemos venido hablando:

	EMISOR	RECEPTOR
CÓDIGO ORAL	HABLAR	ESCUCHAR
CÓDIGO ESCRITO	ESCRIBIR	LEER

Resulta patente que el eje vertical separa los mensajes lingüísticos en los que el comunicante actúa como *emisor* o como *receptor*, mientras que el eje horizontal nos diferencia los mensajes realizables por medio del *código oral* o *código escrito*.

Al escuchar, por ejemplo, es un factor en donde el comunicante actúa como receptor que utiliza el código oral. El escuchar es, por lo tanto, uno de los dos polos -el receptor- de la comunicación oral que está ligado al hablar -su propio polo-. Escuchar y leer están, a su vez, relacionados, ya que son la recepción diferenciada por el código en que se realiza.

El sistema global donde actúan los cuatro factores del aprendizaje lingüístico: escuchar, hablar, leer y escribir, tiene -por lo tanto- una operatividad que no conviene olvidar. La interrelación es evidente.

Se piensa, con todo esto, que la lengua debe enseñarse vitalmente, es decir, como instrumento permanente de comunicación humana. Y ello, conviene señalarlo, sin olvidar, ni limitar la libre creación verbal de cada alumno, tratando también de enriquecer su sensibilidad e imaginación, lo que permitirá, entre otros logros, abrirlos a las distintas formas literarias.

En resumen, los principios que se proponen en este programa de estudios podrían enunciarse de la siguiente manera:

- 1.1. El lenguaje es ante todo comunicativo.
- 1.2. La lengua es un sistema.
- 1.3. La lengua se divide en niveles diferentes y complementarios.
- 1.4. Es innegable la opacidad de los vocablos,
 - a) lengua (= sistema lingüístico) y competencia (= dominio lingüístico)
 - b) léxico (= actualización de la lengua) y ortografía (= realización controlada de la competencia)
 - c) morfología y fonología
 - d) función y categoría
- 1.5. Las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas.
- 1.6. Los niveles y unidades de análisis.

Todo ello orienta hacia unas implicaciones didácticas, la principal de las cuales puede formularse así:

El objetivo final de toda clase de lengua ha de ser el dominio y desarrollo de la comunicación de los alumnos.

2. Aproximación de la enseñanza-aprendizaje

2.1. Modelos conductistas (Skinner, Miller, ...)

2.2. Modelos interaccionistas (Chomsky, ...)

2.3. Modelos cognoscitivos (Vygotski, ...)

De ellos se deducen varias conclusiones didácticas:

— Debe tenerse en cuenta la necesidad de la contextualización.

— Hay que facilitar condiciones lingüísticas ricas, variadas y atractivas.

— Debe favorecerse el ritmo evolutivo del alumno.

2. Puntos esquemáticos de las bases teóricas para una didáctica de la lengua

1. Aportaciones de las teorías lingüísticas modernas

En resumen, los principios claves de las distintas teorías lingüísticas modernas podrían enunciarse de la siguiente forma:

- 1.1. El lenguaje es ante todo comunicación .
- 1.2. La lengua es un sistema ,
- 1.3. La lengua se sirve de signos arbitrarios y convencionales ,
- 1.4. Es innegable la operatividad de los conceptos:
 - a) *lengua* (= sistema disponible) y *competencia* (= dominio virtual)
 - b) *habla* (= actualización de la lengua) y *actuación* (= realización concreta de la competencia)
 - c) *sincronía* y *diacronía*
 - d) *función* y *categoría*
- 1.5. Las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas ,
- 1.6. Los niveles y unidades de análisis ,

Todo ello orienta hacia unas implicaciones didácticas, la principal de las cuales puede formularse así:

El objetivo final en toda clase de lengua ha de ser favorecer el desarrollo de la comunicación de los alumnos.

2. Aportaciones de la psicolingüística

- 2.1. Modelos conductistas (Skinner, Miller,...)
- 2.2. Modelos innatistas (Chomsky,...)
- 2.3. Modelos cognitivistas (Piaget,...)

De ellos se deducen varios axiomas didácticos:

- Debe fomentarse la necesidad de la comunicación
- Hay que facilitar contextos lingüísticos ricos, variados y atractivos
- Debe atenderse al ritmo evolutivo del alumno.

3. Aportaciones de la sociolingüística

Aspectos básicos puestos de relieve por la sociolingüística son:

- 3.1. Las variantes lingüísticas (lengua oral, lengua escrita; lengua familiar, lengua culta; lengua de grupo, lengua de una comunidad; ...).
- 3.2. Las relaciones entre lenguaje y fracaso escolar.
- 3.3. La norma lingüística y las "faltas".

Una conclusión obvia es la de que la enseñanza de la lengua vendrá determinada primordialmente por los intereses, necesidades y experiencias personales.

4. Aportaciones de las ciencias de la educación

- 4.1. La educación personalizada.
- 4.2. La necesidad de una programación de objetivos.
- 4.3. El estudio de los procesos de aprendizaje.
- 4.4. Los recursos metodológicos.

En síntesis, una didáctica de la lengua debe contemplar hoy cuatro aspectos esenciales:

- A. El sistema de la lengua.
- B. Los mecanismos de adquisición y desarrollo del lenguaje.
- C. Los condicionamientos socioculturales.
- D. Las técnicas de aprendizaje más adecuadas.

3. La expresión oral

1.1. Interacción verbal en la clase por expresión oral.

La actuación del profesor en la clase es vital para el proceso de aprendizaje. Es él quien controla las secuencias de las actividades, quien plantea los objetivos a largo corto plazo, quien determina su naturaleza, quien crea y controla el ambiente didáctico.

Casi todo esto lo hace hablando.

Comunicar con los alumnos es una rara cualidad no necesariamente unida a la categoría profesional. Por esto es necesario que el profesor reflexione, muchas veces sobre la marcha, acerca de su conducta verbal en la clase y estudie el porqué de la redacción grupal o individual a sus estímulos orales.

Educar es ante todo un proceso de comunicación del que emergen en el alumno actitudes, conocimientos y habilidades, y la comunicación escolar no es un proceso en una sola dirección. El maestro necesita saber no sólo si los alumnos comprenden su explicación, sino también si la necesitan, si conocen y estiman el fin del camino de ese conocimiento que interesa al profesor, si están de acuerdo con las reglas del juego que él propone, si asimilan conocimientos, si está creando actitudes vitales positivas...

La única forma de enterarse de todo ello es avivar la comunicación, hacer que los alumnos manifiesten esas inquietudes y convicciones: que se expresen, en una palabra.

El peligro está en llevar la comunicación en un sólo sentido. Del profesor al alumno. ¿En cuántas de nuestras clases hablan más los alumnos que el profesor? No es que ello sea siempre necesario ni siquiera conveniente; pero el exceso del verbalismo ahoga y mata muchas intervenciones de alumnos que ayudarían al profesor de forma clara en el proceso de aprendizaje. Privar al alumno de discurrir y razonar, de elaborar lentamente el pensamiento y de organizarlo en torno a cualquier cuestión didáctica, es contraproducente y perjudicial. Claro está que a la obsesión por seguir un programa impuesto, puede responder en el profesor la aparente necesidad de darlo todo él sin dar pie a que los alumnos intervengan haciendo sugerencias, proponiendo metas, aclarando o preguntando.

Es el aprender un largo camino que uno mismo debe recorrer y nadie puede recorrer por uno. Lo importante no es que el profesor imparta tales o cuales conocimientos por él adquiridos y que el alumno los acepte por la existencia de un prestigio modélico en el profesor. De esta forma se alimentará de un manjar previamente triturado y no realizará por sí mismo el esfuerzo de conquista que supone la adquisición. Si al sujeto activo del aprendizaje se le evitan los tanteos, los fracasos y aún las desviaciones,

nunca inútiles, estará sacando muy poco provecho a una experiencia educativa artificial en la que su papel es sólo pasivo.

"Nuestra escuela se encuentra enfrentada a grandes tareas de renovación. Las inquietudes, la búsqueda, se expresan en relaciones múltiples. Es necesario averiguar si las relaciones maestro-alumno, toman en consideración en grado suficiente la persona del alumno; es decir, en el plano concreto se hace preciso conocer si el niño adquiere la posibilidad de expresarse; saber si se le asegura un dominio de selección y responsabilidad. Es necesario saber si enseñamos a nuestros alumnos, si nuestros alumnos aprenden a transformarse en personas autónomas y libres capaces de iniciativa." (1)

En definitiva, saber si educamos.

Amidon y Flanders han proporcionado y divulgado en las escuelas de magisterio americanas una técnica para supervisar el proceso de interacción verbal de maestro y alumnos en una situación de clase. En las siguientes páginas, recogemos el resumen de las categorías que establecen para la observación.(2)

Sistema de categorías de interacción verbal (VICS)

El sistema se ajusta al siguiente esquema de doce categorías:

Conversación iniciada por el profesor

1. Proporciona información u opinión:

- presenta contenido o ideas propias
- explica
- orienta
- propone *preguntas retóricas*
- adopta la forma de breves exposiciones o de conferencia extensa

(1) Recogido de *El análisis de interacción como sistema de retroalimentación en la preparación del profesor* AMIDON y POWELL; publicado en español en *Psicología de la educación: Didáctica especial en sus textos*, Ediciones Morata.

(2) SYNDERS *La non-directivité: Est-ce la bonne direction?* Citado en LEROY, *El diálogo en educación*, Ediciones Narcea, Madrid, 1972.

2. Proporciona dirección:

- dice al alumno que debe emprender una acción específica
- da órdenes
- manda

3. Hace *preguntas estrechas*

- preguntas de ejercicio
- preguntas que requieren contestación de una o dos palabras; o de *sí* o *no*
- preguntas de las que puede predecirse el tipo de respuesta

4. Hace *preguntas amplias*

- preguntas relativamente abiertas, que suponen respuestas no previsibles
- preguntas que hacen pensar
- preguntas que requieren una contestación más larga que la que se da a una *pregunta estrecha*

Respuesta del profesor

5. Acepta:

5a) **Ideas:** refleja, aclara, apoya o alaba ideas de los alumnos. Resume o comenta sin rechazar.

5b) **Conducta:** responde de modo que aprueba o anima la conducta de los alumnos.

5c) **Sentimientos:** responde de modo que refleja o anima la expresión de los sentimientos de los alumnos.

6. Rechaza:

6a) **Ideas:** critica, ignora y no fomenta las ideas de los alumnos.

6b) **Conducta:** no aprueba o critica la conducta de los alumnos. Apta para contener una conducta indeseable. Esta respuesta puede adoptar la forma de pregunta (pero diferenciada de las categorías 3 o 4, y de la 2, por el tono de voz y el efecto que produce en los alumnos).

6c) **Sentimientos:** ignora, no apoya o rechaza la expresión de los sentimientos de los alumnos.

Respuesta del alumno.

7. Responde al profesor

7a) De modo previsible, respuestas relativamente cortas, casi siempre, que resultan de una pregunta de la categoría 3. (Pueden seguir también a intervenciones de la categoría 2, por ejemplo: *David, puede leer a continuación.*)

7b) De modo previsible: respuestas que normalmente sigan a preguntas de la categoría 4.

8. Responde a otro alumno:

Respuestas que tienen lugar en la conversación entre alumnos.

Conversación iniciada por el alumno.

9. Dirige la palabra al profesor:

Afirmaciones que los alumnos dirigen al profesor sin que éste se las haya pedido.

10. Dirige la palabra a otro alumno:

Afirmaciones que un alumno hace a otro sin que éste se lo haya pedido.

Otras categorías.

11. Silencio:

Pausas o cortos períodos de silencio durante una sesión de *conversación de clase*.

12. Confusión:

Ruido considerable que destroza las actividades planeadas. Esta categoría puede acompañar a otras categorías o puede impedir totalmente el uso de las demás categorías.

1.2. Didáctica activa de la comunicación oral.

El lenguaje es primordialmente un sistema de signos *orales*. Genéticamente la lengua escrita es una conformación de la lengua hablada, incluso conformación -o deformación, según se mire- estética o literaria.

Es la lengua escrita *como la capa de hielo que se va formando en el río* por debajo, viva, cambiante siempre fluye la lengua hablada.

¿Por qué entonces dedicamos tanto tiempo a la lengua escrita, al desarrollo de factores externos -ortografía, caligrafía, sintaxis correcta- o de sus factores internos de elaboración del pensamiento y tan poco al desarrollo de la expresión oral?

Tal vez la contestación puede estar en la poca seriedad que ofrece al profesor el cultivo de las habilidades expresivas orales sin aparente contenido alguno. Pero ¿por qué no han de tenerlo?

El educador tiene por misión -dice el informe Rouchette- ayudar a progresar, a utilizar su lengua de forma cada vez más eficaz, cada vez más creativa, cada vez más libre.

No es nada nueva la concepción del aprendizaje como una conquista del alumno. Pero no por conocer la venerable definición del aprender como *fundar un saber en otro por operación de la propia razón* estamos libres de la tentación de dar a los alumnos, de convertir el aprendizaje en un afán mal llamado didáctico de buscar la mejor manera de que el alumno se beneficie sin esfuerzo -o sin demasiado esfuerzo- del trabajo del profesor; de hacer de la enseñanza un medio de transmisión.

Falta en tal concepción un elemental respeto a la persona del alumno. Porque el fin de todo aprendizaje y sobre todo en el que la lengua, vital e instrumental para cualquier otro aprendizaje, es liberar al alumno, hacer que cree su propia expresión, que sienta la necesidad de comunicarse y que logre ser él mismo a través de su palabra.

Ante cualquier grupo de alumnos de cualquier nivel, puede el profesor programar un curso teniendo a la vista una serie de contenidos -que impartirá a los alumnos-. El aparente desenfoque de este planteamiento puede subsanarse si no pierde de vista que ante todo es profesor de lengua y que los principales logros en torno al aprendizaje que de él se esperan son:

Capacitación, desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades receptivas y expresivas de la comunicación.

Dicho así puede parecer que nos inclinamos por el plano de las destrezas y una connotación manual de la palabra alude a lo que hay en la lengua de asimilación, de ejercicio y de corrección según unas normas. No se trata de eso, al menos no solamente, se trata de capacitación,

perfeccionamiento y sobre todo desarrollo personal, creador. Al fin y al cabo cualquier otro esfuerzo estará condenado a fracaso porque el alumno habla aunque sea a pesar de las enseñanzas que reciba en la clase.

ESCUCHAR, HABLAR, LEER, ESCRIBIR. Lograr el mayor desarrollo posible de estas capacidades. Insertar este aprendizaje en la persona del alumno. Hacer que sea él quien progrese. Este es el objetivo primordial y a él deben subordinarse todos los demás en la clase de lengua.

La recepción oral

1. Oír y escuchar.

Casi toda la gente habla, muchos leen y escriben, algunos oyen (Whatmough). Se ha dicho, por ejemplo, que encuestas fiables han demostrado que una comunicación oral, dirigida a un público adulto, se pierde generalmente en un 75%. En cierta medida, no escuchamos más que... con la mitad del oído. Y, sin embargo, dedicamos mucho más tiempo a escuchar, que a hablar, escribir o leer.

La recepción oral es la cenicienta -la pariente pobre- dentro de los factores de aprendizaje lingüístico. Incluso se llega a pensar en su destierro dentro de una metodología activa, identificando erróneamente recepción y pasividad.

Si, como ya quedó señalado, comunicar es *poner algo en común* con otro o con otros, puede decirse, con todo rigor, que el receptor -en este caso el que escucha -*participa* aceptando (o rechazando) ese algo que el otro le comunica. Precisando más todavía, se puede afirmar que al proceso de poner en común algo con otro se le define propiamente como *comunicación*, por parte del que da y como *participación*, por parte del que recibe. En otro sentido, hay quienes han afirmado que la experiencia oral excede, en orden al logro de placer estético, a la propia experiencia visual.

La recepción oral está íntimamente ligada a la emisión oral, no es, por otra parte, sino la *facies oral* -la otra es la facies gráfica- del mensaje. Forma parte del mínimo de comunicación, junto con la emisión oral. Por todo ello, creemos que se da gratuitamente como adquirida y se piensa que su desarrollo se produce casi sin intervención didáctica. Esta es la razón, a nuestro juicio, de que exista una gran escasez bibliográfica sobre el tema, si bien en estos últimos años se comienza a prestar atención escolar al problema, sobre todo, debido al auge de los medios audiovisuales de difusión.

Se define la recepción oral como una *competencia humana general para actuar* -respondiendo a un estímulo- y *para recordar lo hablado*. Podemos precisar que, como las otras habilidades lingüísticas, se la desarrolla y perfecciona más, si media el aprendizaje.

Implica, en términos generales, una cierta curiosidad intelectual, un buen razonamiento, una intención de actuar, un deseo de *ponerse en el otro*...

2. El proceso de la recepción oral

Creemos de enorme interés -dentro de la recepción oral- la actitud de *ponerse en el otro*, de participar en lo dado por el emisor o, como han dicho ciertos lingüistas, de ponerse en situación receptiva (3), por lo que vamos a tratar de analizar tal proceso con mayor profundidad.

Frecuentemente se ha dado casi exclusiva importancia en este asunto al problema de los niveles de lengua, es decir, se ha hecho hincapié en los diferentes procedimientos lingüísticos usados por los interlocutores, según fuese su edad, clase social, cultura..., pero no hay que olvidar que estas variaciones están también condicionadas por lo que se pretende comunicar -por el mensaje- y por las propias circunstancias de la comunicación, es decir por los factores extralingüísticos difíciles de prever *a priori*.

Sin embargo, puede resultar interesante tratar de indagar sobre la comunicación dentro de una situación concreta; es decir, una comunicación en la que el E y el R:

1° Puedan echar mano de indicaciones no-lingüísticas, o lo que es lo mismo: *situacionales* (gestos, entonación...) o, incluso, cualquier otro *signo* que permita al E *entender* que el R ha comprendido lo que le quería decir.

2° Tengan un cierto universo perceptivo común. -A más elementos informativos aportados por la situación, menos necesidad de utilizar elementos lingüísticos-. Por lo que, ciertos enunciados ambiguos fuera de una situación, no lo serán inmersos en ella. Por ejemplo, cuando un padre le dice a su hijo: *Cómprame el periódico*, el hijo sabe de qué periódico se trata: el que siempre lee su padre. Por otra parte, en este tipo de

(3) Desde el campo psicosocial se le llama empatía o *comunicación afectiva*, que es la base de la identificación y de la comprensión del E. El R selecciona y atiende, según esto, los mensajes de acuerdo con las imágenes previas que se ha hecho del E y del mensaje, de ahí la importancia de factores como la presentación física y psicológica a la vez que original.

comunicación, al disminuir las ambigüedades -es decir, las posibilidades de elección- las respuestas del receptor son breves; *sí, no* e, incluso, un breve sonido nasal. Es decir la comunicación adquiere una gran economía de medios y una mayor rapidez.

Con todo esto hemos querido poner de relieve cómo la recepción oral -y, en su tanto, la emisión oral- no supone también un cierto *saber* común sobre la realidad extralingüística.

Desde el punto de vista del receptor, que es aquí el que nos interesa, es necesario -y añadiríamos que suficiente-:

1º Que el R se dé cuenta del propósito que tiene el E de transmitirle un mensaje oral.

2º Que el R identifique los signos precisos de ese mensaje, dicho en otros términos: que descodifique el mensaje oral.

Esta segunda condición es la más compleja dentro de la comunicación lingüística, ya que la primera -aún siendo condición *sine qua non*- afecta más bien a niveles de atención, mientras que la segunda lo hace fundamentalmente a los de la *intelección*, lo que comporta, entre otras condiciones, la necesaria madurez intelectual, fruto de todo un aprendizaje armónico, y la observación de aquellas *circunstancias* concomitantes, es decir: de todos aquellos hechos conocidos por el R en el momento de producirse la comunicación. Por lo que a mayor campo de conocimientos de tales hechos -lingüísticos o no- mayores posibilidades de una recepción óptima.

3. Los factores fundamentales del proceso de la recepción oral.

a) La *atención*, o concentración sobre el mensaje emitido, que dispone y orienta al R hacia la percepción de lo realizado por el E.

Esquemáticamente podemos decir que hay dos clases de atención:

- *voluntaria*, que depende por entero del R (en gran medida de sus motivaciones más profundas).

- *involuntaria*, que, sobre todo, viene dada por la situación y está como atraída por ella.

No es suficiente afirmar, que la tensión afectiva y cognoscitiva de la atención consiste en una como proyección de ciertos *esquemas* previos a la emisión que se espera (Bergson, La Vaissière,...). Estar atento es, en este sentido, como anticiparse o salir al encuentro del mensaje emitido.

b) La *comprensión*, o descodificación del mensaje emitido, por la que el R organiza sus sensaciones orales y toma conocimiento del mensaje en sí. En tal actividad, de carácter muy complejo, intervienen, entre otras causas, la subjetividad del R, su manera de ser y pensar -modelada por sus recepciones anteriores, por su medio socio-cultural, por sus intereses...- y, por supuesto, el mayor o menor grado de conocimiento del código utilizado. Toda comprensión -o descodificación- es una interpretación que implica la personalidad total del R; se relaciona con todo un cuadro de referencias personales elaborado a partir de nuestras experiencias.

c) La *retención*, o persistencia del pasado, por la que el mensaje del E tiene en el R un carácter retroactivo y se caracteriza por la exteriorización lógica de lo recibido. Hay, pues, recuerdo y reconocimiento de lo percibido.

d) La *exteriorización* de lo recibido, o respuesta al mensaje emitido, que tiene indudable valor para señalar una metodología de la recepción oral.

4. Las áreas de actuación didáctica.

Tres parecen ser los grandes campos sobre los que puede incidir, en mayor o menor grado, la labor profesoral:

a) La atmósfera del aula:

- físicamente considerada, para lo que se intentará reducir las interferencias debidas a ruidos, mala sonorización,...
- psicosocialmente, por lo que procurará un relajamiento propicio para la intercomunicación.
- didácticamente, por el deseo expreso de una activa participación de los alumnos.

b) Las dificultades auditivas de orden principalmente fisiológico, que rebasan al campo de actuación profesoral, pero no eliminan su responsabilidad una vez detectadas.

Las técnicas auditivas o, mejor, los niveles de recepción didáctica.

Las asignaturas más implicadas en esta labor receptiva serán: Lenguas (materna y extranjera) y Música.

5. Esquema de objetivos generales de la recepción.

	Fase 1 uso	Fase 2 Respuesta a necesidades	Fase 3 Reflexión
ACTITUDES	Hacia sí mismo Escuchar atentamente	Hacia el mensaje Escuchar analíticamente	Hacia el E Escuchar críticamente
HABILIDADES	Retentivas Repetitivas	Analíticas (Estructuración del mensaje)	Valorativas (Tratamiento del mensaje)
CONOCIMIENTOS	Fónicos Léxicos Morfológicos	Sintácticos Situacionales Gestuales	Semánticos Semiológicos

El esquema, con todas las reservas, se presenta como una hipótesis de investigación. La división apuntada -analítica y operacionalmente- es, en realidad, una secuencia interdependiente y de límites, según alcanzamos a ver en este momento, muy imprecisos. La cuadrícula tiene un mero carácter esclarecedor, de lo contrario -aparte de su indiscutible apriorismo- se está deformando en el mismo proceso de comunicación. Las tres fases no deben ser entendidas con demasiadas precisiones cronológicas.

Además, hay que tener en cuenta el papel del receptor dentro del sistema socio-cultural en el que vive. Los componentes de su grupo -familia, escuela, amigos,...-, sus formas habituales de responder ante estímulos orales (el factor afectivo -la empatía- juega aquí un papel importante) influyen también en la manera como se recibe e interpreta el mensaje.

Terminamos ya. El receptor es *el eslabón más importante del proceso de la comunicación* (Berlo), sin él el propio proceso de la comunicación oral, por inconcluso, pierde toda su efectividad. Lo cual no es lo mismo que negar o relegar el papel propio del E. Si esta idea ha quedado suficientemente *comunicada y participada*, habremos logrado nuestro objetivo.

1.3. Objetivos y técnicas de expresión y recepción orales.

Objetivos generales en expresión oral.

1. Aspectos externos:

1.1. Kinésica

1.1.1. Gestos.

1.1.2. Mímica.

1.1.3. Presentación física.

1.2. Tono.

1.3. Dicción.

1.4. Audibilidad.

1.5. Serenidad.

1.6. Adecuación del tono y énfasis al tema y a la circunstancia.

2. Aspectos internos:

2.1. Vocabulario.

2.1.1. Precisión.

2.1.2. Riqueza.

2.1.3. Valor estético.

2.1.4. Valor funcional.

2.1.5. Incorporación del vocabulario latente.

2.2. Estructuración del discurso.

2.2.1. Tensión inicial.

2.2.2. Originalidad.

2.2.3. Precisión de las ideas.

2.2.4. Concisión.

2.2.5. Sintaxis funcional.

2.2.6. Final preciso.

2.3. Traslación de una forma simbólica a otra.

3. Aspectos internos (Dominio Afectivo)

3.1.1. Satisfacción de hablar.

3.1.2. Vencimiento de la propia timidez.

3.1.3. Crecimiento de la necesidad de expresarse.

3.2. Satisfacción de encontrar audiencia.

3.2.1. Preocupación por ser aceptado.

3.2.2. Preocupación por ser comprendido.

3.3. Incremento del deseo de desarrollar capacidad de hablar con eficacia.

3.4. Toma de conciencia de la importancia del lenguaje propio y su papel en la comunicación.

4. Aspectos internos (Dominio Afectivo-Social)

4.1. Toma de conciencia de la importancia del lenguaje como medio de socialización.

4.2. Integración en el grupo por medio de la comunicación.

4. La Ortografía

Ya a primera vista, el aprendizaje de la ortografía se nos revela complejo y diverso; pero, a la vez, íntimamente ligado al de la lectura/escritura. Debe partirse, por lo tanto, de la observación de la forma gráfica que exige la lectura, así como del esfuerzo de construcción que preside la escritura; en ambos debe fundarse, creemos, toda la didáctica de la ortografía.

A menos desde un plano empírico, tanto de los ejercicios como de la propia enseñanza de la ortografía, todo parece conducir a un verdadero axioma: la ortografía no es algo aislado dentro del sistema de la lengua y como tal debe planearse su enseñanza.

Desde la anterior perspectiva no parece aventurado afirmar que en *lo ortográfico* convergen, al menos en los niveles escolares, gran parte de los *resultados* de la enseñanza total de la lengua, o lo que es casi lo mismo: no se tendrá *buena* ortografía si no se domina hasta niveles aceptables la propia lengua. Y ello es también así porque la sociedad *exige* de una manera imperativa el dominio de la lengua escrita según unos cánones fijados por ella misma.

Por si esto no fuera poco, también debe tenerse en cuenta que lo ortográfico se nos ofrece muy alejado, al menos superficialmente de lo que se considera como un verdadero *sistema*. De ahí la tradicional distinción, a la que no son ajenos la mayoría de los métodos de enseñanza, entre la *ortografía de reglas* y la *ortografía de uso*.

Los principios generales sobre los que debe contemplarse la enseñanza de la ortografía, si nos situamos dentro de una visión lingüística, pueden enunciarse sintéticamente de la siguiente manera:

1. Es necesario estudiar a la vez los dos códigos, el oral y el escrito.
2. Hay que tener presente los dos ejes, el sintagmático y el paradigmático.
3. Deben contemplarse igualmente los niveles fónico, gramatical, léxico y semántico.

Los ejercicios de tipo conductista, que están inmersos dentro de la concepción de que la lengua es un comportamiento que se aprende al igual que los demás, se está demostrando que son útiles para los casos de recuperación ortográfica.

Por otra parte, si se quiere obtener de ellos unos ciertos grados de eficacia, se deberá atender también a los siguientes presupuestos:

- A. Las representaciones activas sobre la base de técnicas psicomotoras.
- B. Las representaciones icónicas con mecanismos de tipo perceptivo audiovisual.
- C. Las representaciones simbólicas cuya clave es el mismo lenguaje.(1)

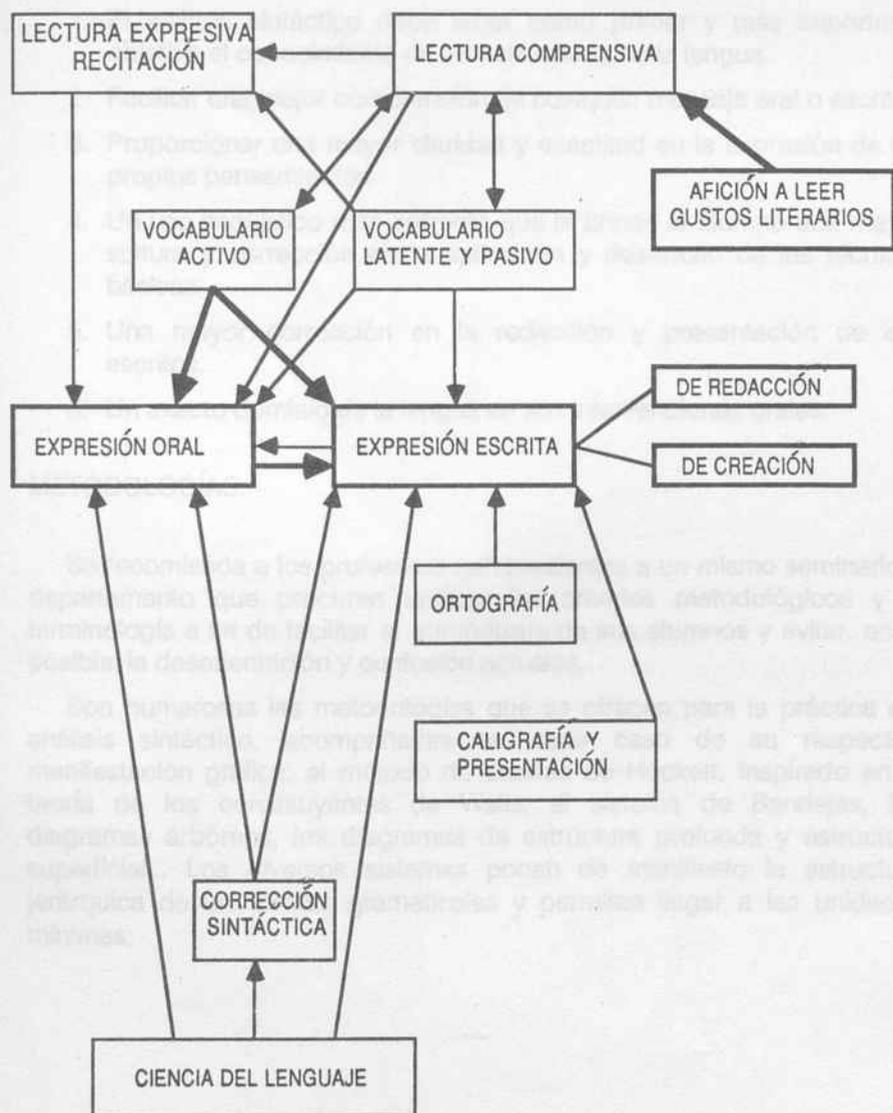
Bibliografía:

- ÁLVAREZ, A. *Ortografía española*, Ed. Coloquio, Madrid, 1983.
- ECHEVARRÍA, S., *Ortografía para evaluación*, Ed. Vicens Vives, 1984 (3ª reed.).
- ESCARPANTER, J., *Cómo dominar la ortografía*, Ed. Playor, 1978.
- GIMÉNEZ, M^a C., VELILLA, R., *Ortografía-1*, Ed. H.Seco Olea, 1987.
- HOLGADO, M^a A., *Didáctica de la ortografía*, ICE, Universidad de Salamanca, 1986.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J., *Diccionario de Ortografía*, Ediciones Generales Anaya, Salamanca, 1985.
- PERALTA, C., *Ortografía programada*, B.V.; J.G.; H. Ed. Marfil, Alcoy, 1978.
- SIMÓN, M^a, y ALEJANDRE, M., *Ortografía I y II*, S.M., Madrid.

Además, la Ed. Larousse y la Ed. Santillana han publicado recientemente obras sobre ortografía.

(1) Aplicaciones concretas de todo este planteamiento pueden encontrarse en *Ortografía*, 1(B,V) 2 (G-J), 3(H),... Madrid, Ed. H. SECO OLEA, 1987, de R. VELILLA y C. GIMÉNEZ.

5. Esquema de los factores del aprendizaje lingüístico



6. El análisis sintáctico

OBJETIVOS:

1. El análisis sintáctico debe tener como primer y más importante objetivo el conocimiento de las estructuras de la lengua.
2. Facilitar una mejor comprensión de cualquier mensaje oral o escrito.
3. Proporcionar una mayor claridad y exactitud en la expresión de los propios pensamientos.
4. Un uso lingüístico más correcto que le brinde al alumno una mayor soltura y corrección en la aplicación y desarrollo de las técnicas básicas.
5. Una mayor corrección en la redacción y presentación de sus escritos.
6. Un exacto dominio de la lengua en sus intervenciones orales.

METODOLOGÍAS:

Se recomienda a los profesores pertenecientes a un mismo seminario o departamento que procuren unificar los criterios metodológicos y la terminología a fin de facilitar el aprendizaje de sus alumnos y evitar, en lo posible, la desorientación y confusión actuales.

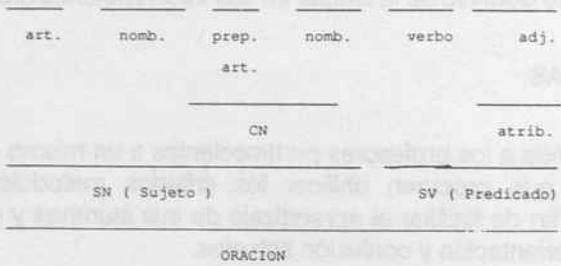
Son numerosas las metodologías que se ofrecen para la práctica del análisis sintáctico, acompañadas en cada caso de su respectiva manifestación gráfica: el método de casillas de Hockett, inspirado en la teoría de los constituyentes de Wells, el sistema de Bandejas, los diagramas arbóreos, los diagramas de estructura profunda y estructura superficial... Los diversos sistemas ponen de manifiesto la estructura jerárquica de las formas gramaticales y permiten llegar a las unidades mínimas:

HOCKETT

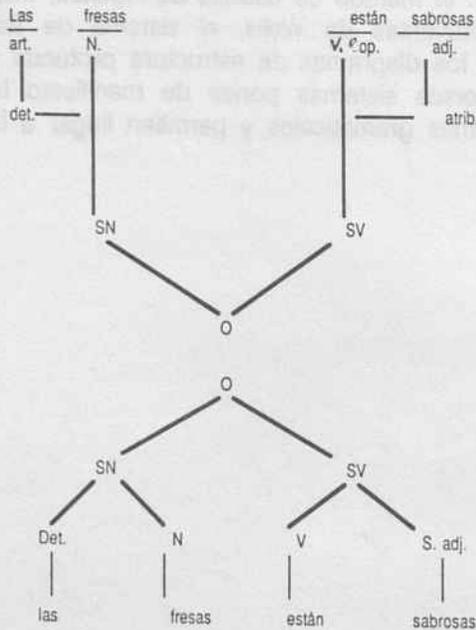
l-	a-	s	fresa	-s	de	e	-l	jardín	está	-n	sabros-	a	-s
la			fresas		del	el		jardín			sabrosa-		
las			fresas		del			jardín	están		sabrosas		
las			fresas		del			jardín	están		sabrosas		
las			fresas		del			jardín	están		sabrosas		
las			fresas		del			jardín	están		sabrosas		

también:

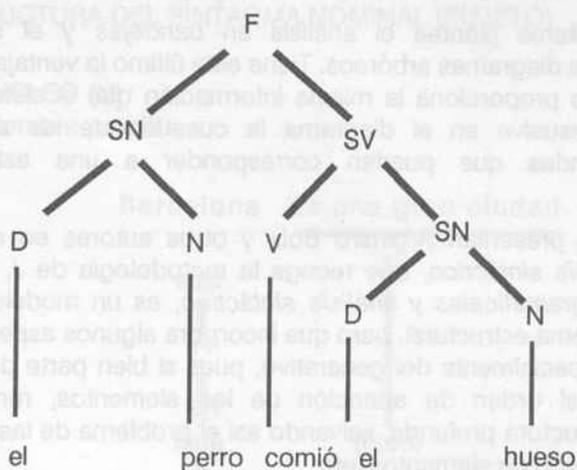
l a s f r e s a s d e l j a r d í n e s t á n s a b r o s a s
 m g² n² lex. g² n² lex. lex. t.n. lex. g² n²
 m. p.



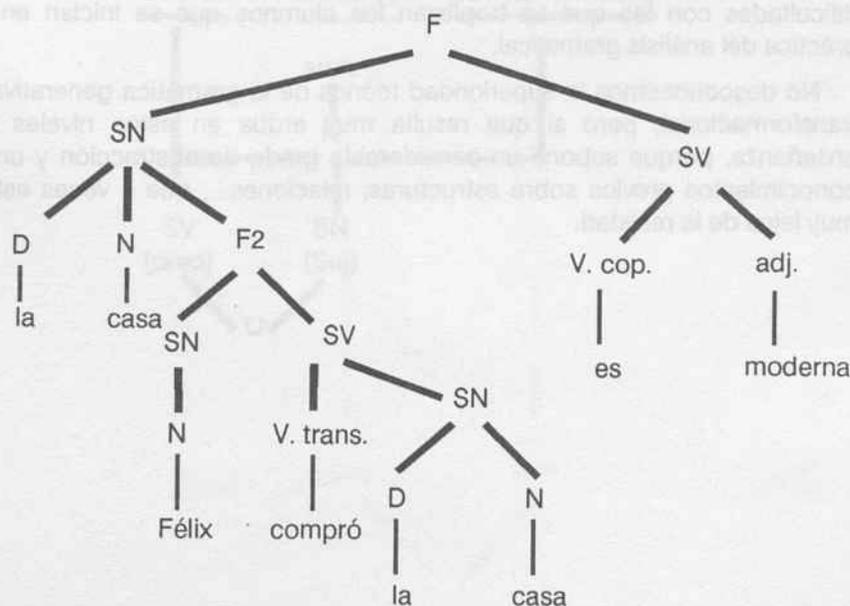
Diagramas arbóreos:



El perro comió el hueso



La casa que Félix compró es moderna



Es indudable que cada método ofrece unas ventajas y a su vez presenta limitaciones. Así, por ejemplo, el método de Hockett presenta dificultades cuando se trata del diagrama de una frase con constituyentes inmediatos discontinuos o cuando se trata de oraciones complejas.

Problemas similares plantea el análisis en *bandejas* y el sistema distribucional de los diagramas arbóreos. Tiene este último la ventaja de ser más cómodo, pero proporciona la misma información que el sistema de casillas. No se resuelve en el diagrama la cuestión de las distintas estructuras profundas que pueden corresponder a una estructura superficial.

El método que presentan Argimiro Boix y otros autores en su libro *Práctica del análisis sintáctico*, que recoge la metodología de J. Tusón, autor de *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, es un modelo mixto basado en el esquema estructural, pero que incorpora algunos aspectos de otros métodos, especialmente del generativo, pues si bien parte del texto del que respeta el orden de aparición de los elementos, remite en ocasiones a la estructura profunda, salvando así el problema de las dobles funciones, de la elisión de elementos, etc.

En los esquemas gráficos se indica la categoría gramatical en la que se inscriben los elementos, su función dentro del sintagma y las relaciones de dependencia entre los mismos, y, como en el caso de la gramática generativa y transformacional, remite a la unidad fundamental: la oración.

El hecho de que partamos de la estructura superficial, de las transformaciones hechas, supone una considerable simplificación de las dificultades con las que se tropiezan los alumnos que se inician en la práctica del análisis gramatical.

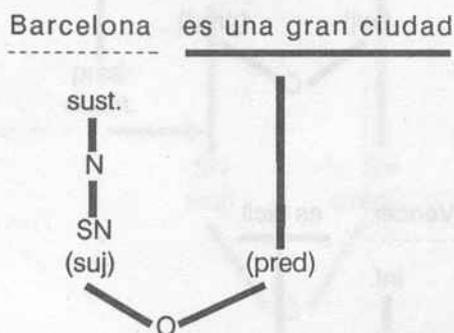
No desconocemos la superioridad teórica de la gramática generativa y transformacional, pero sí que resulta muy ardua en estos niveles de enseñanza, porque supone un considerable grado de abstracción y unos conocimientos previos sobre estructuras, relaciones..., que a veces están muy lejos de la realidad.

Veamos, como ejemplo, cómo presentan la estructura del sintagma nominal:

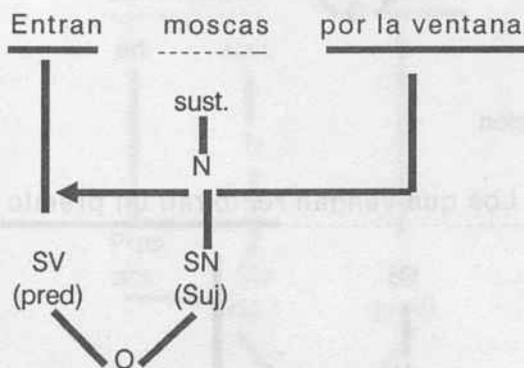
ESTRUCTURA DEL SINTAGMA NOMINAL (SUJETO)

SN = NÚCLEO (N)

1. N. = Nombre propio

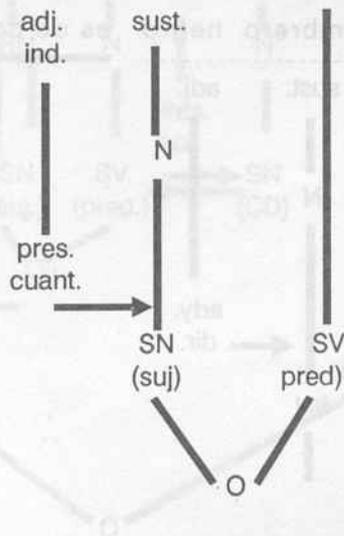


2. N. = Nombre común

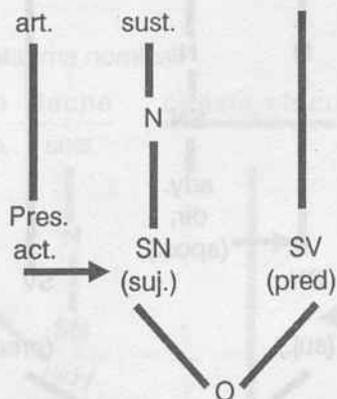


SN = PRESENTADOR + NÚCLEO

Varios alumnos salieron al patio

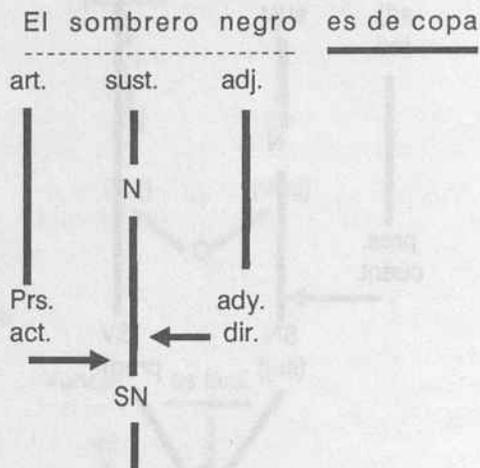


La lámpara alumbra

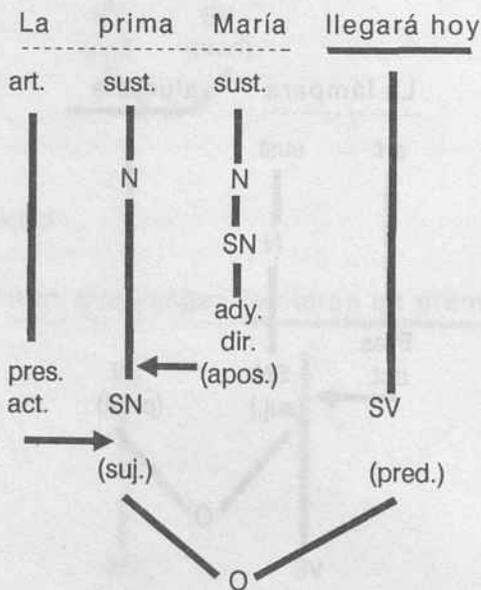


SN = PRESENTADOR + NÚCLEO + ADYACENTE DIRECTO

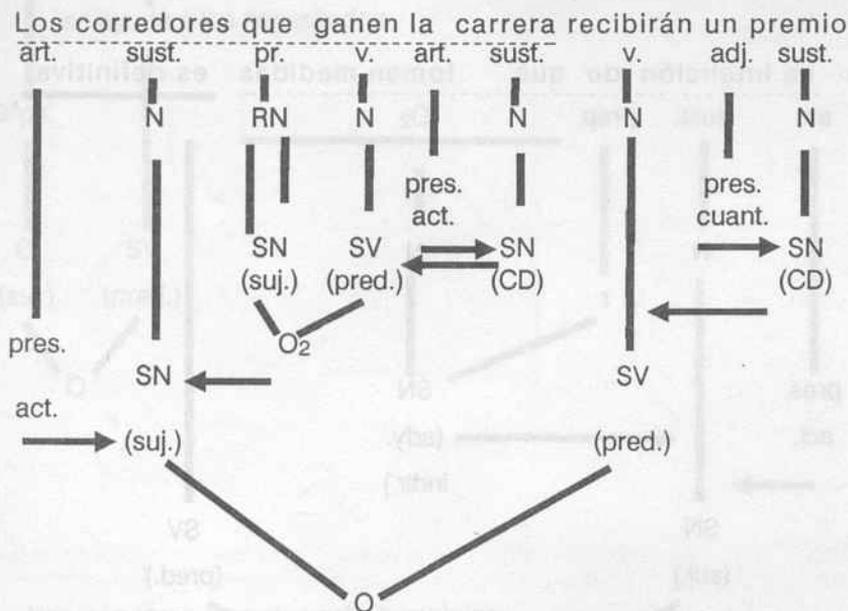
1.- Adjetivo calificativo



2.- Aposición

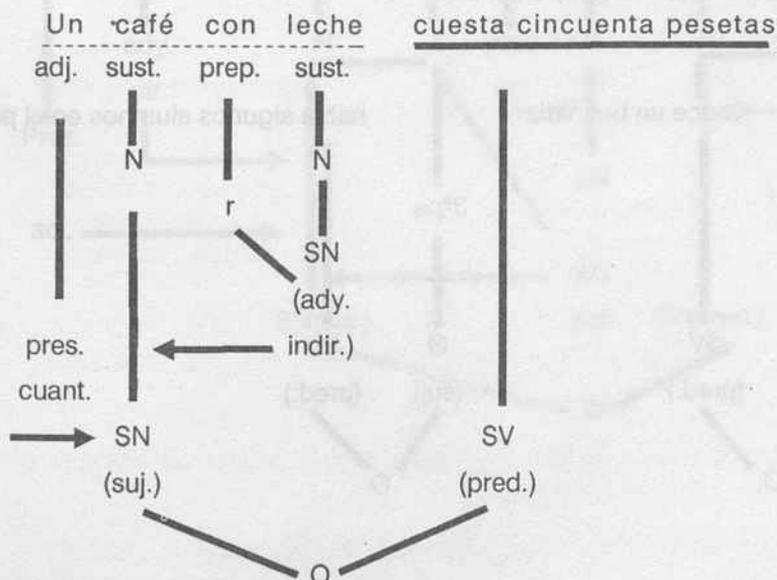


3.- Proposición de relativo

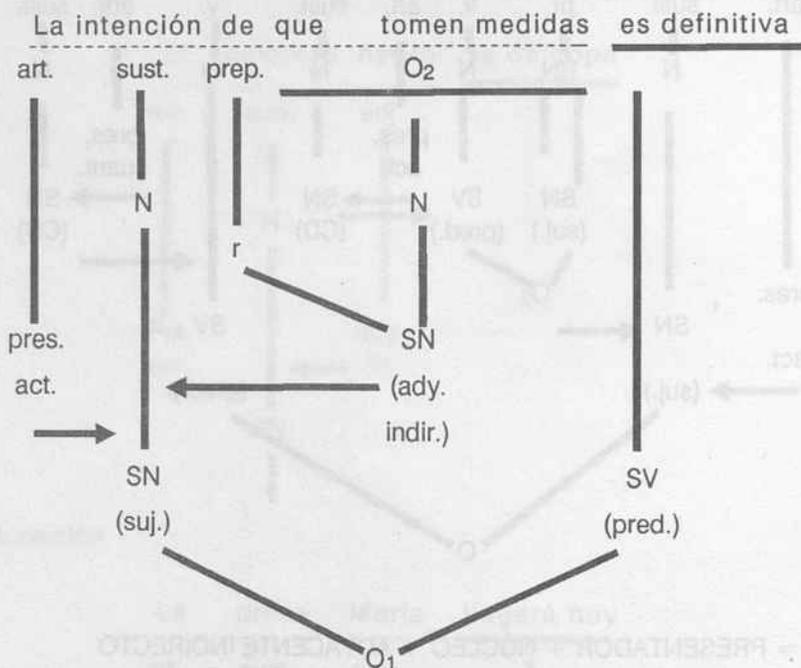


SN = PRESENTADOR + NÚCLEO + ADYACENTE INDIRECTO

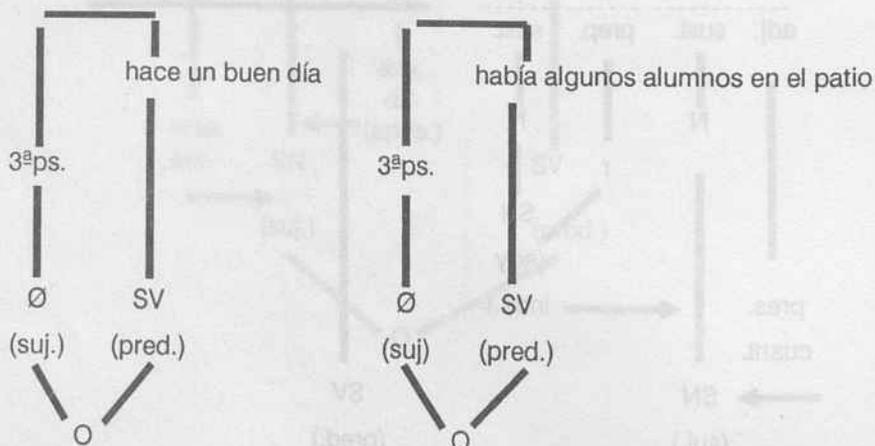
1.- preposición + sintagma nominal

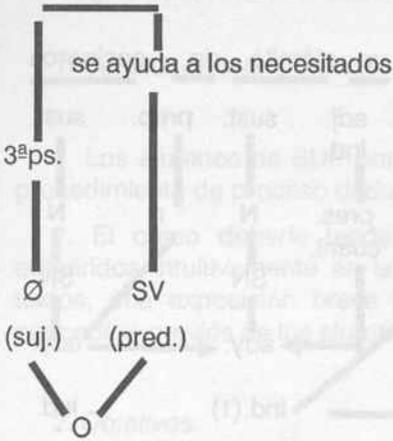


2.- preposición + proposición sustantiva



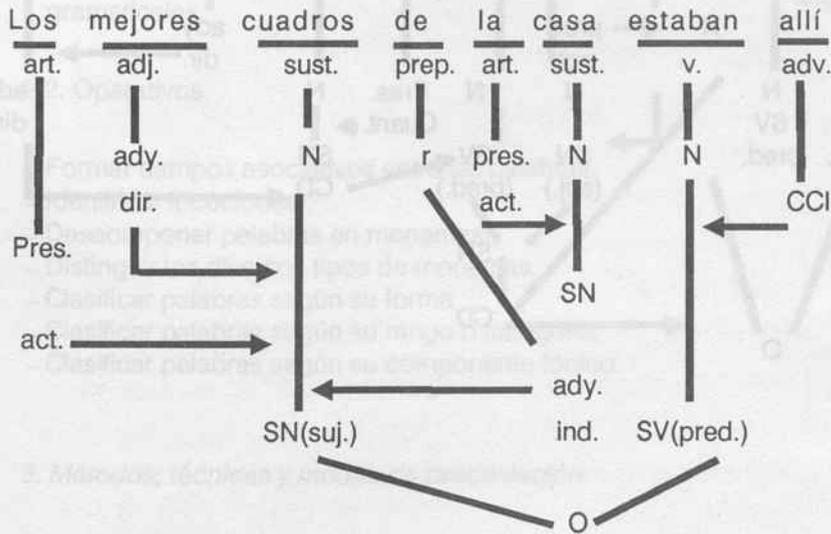
SN = Ø en oraciones impersonales

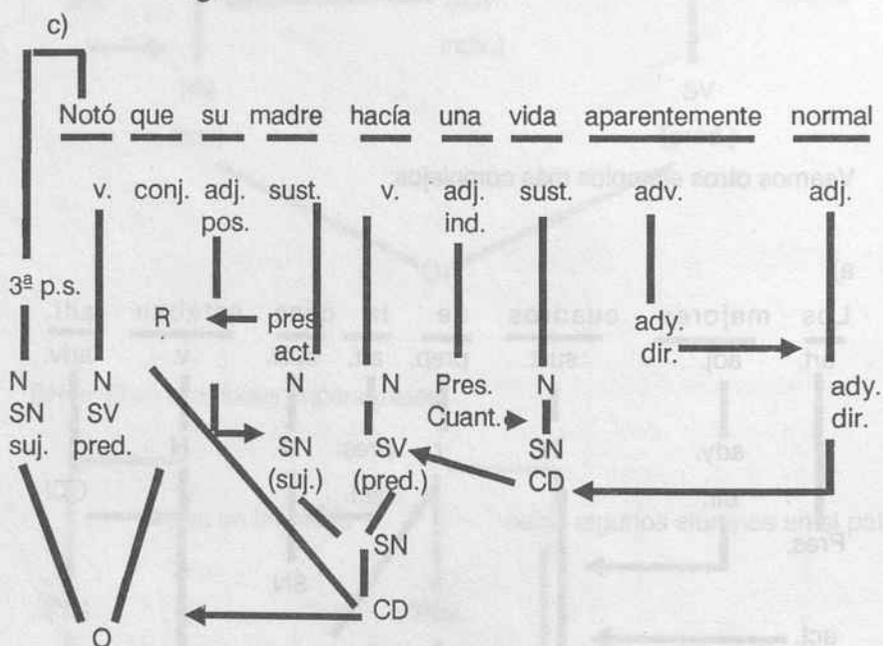
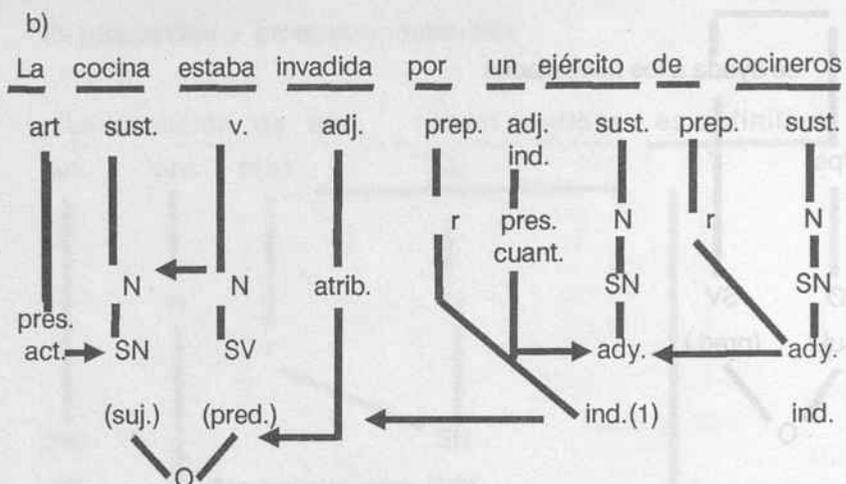




Veamos otros ejemplos más complejos:

a)





- (1) Si consideramos la frase como pasiva este adyacente indirecto sería el complemento agente.

7. Programación de una unidad didáctica

1. Consideraciones previas

1. Los alumnos de BUP por su edad ya permiten trabajar mediante el procedimiento de proceso deductivo y coordinación lógica.

2. El curso debería tender a la sistematización de conocimientos adquiridos intuitivamente en la EGB, lo que permitiría, a partir de unos textos, una exposición breve en la que se sintetizaran y perfilaran los conceptos previos de los alumnos.

2. Objetivos.

2.1. Específicos.

- Adquisición por el alumno de los criterios que le permitan aislar e identificar las siguientes unidades lingüísticas: palabras, monemas y locuciones.
- Que el alumno considere estas unidades, especialmente la palabra, como signos lingüísticos dotados de significante y significado.
- El alumno debe tomar conciencia de las diversas categorías gramaticales.

2.2. Operativos.

- Formar campos asociativos entre las palabras.
- Identificar locuciones.
- Descomponer palabras en monemas.
- Distinguir los diversos tipos de monemas.
- Clasificar palabras según su forma.
- Clasificar palabras según su rango o categoría.
- Clasificar palabras según su componente fónico.

3. Métodos, técnicas y modos de presentación.

3.1. Métodos.

Inductivo, lógico, intuitivo, sistemático, activo, individual y heurístico o exegético.

3.2. Técnicas.

INDUCTIVAS: observación, comparación y generalización.

DEDUCTIVAS: aplicación.

ANALÍTICAS: división y clasificación.

SINTÉTICAS: conclusión y definición.

3.3. Modos.

- 1) Interrogatorio o *conversación* en una primera fase. Según detectemos en la participación de los alumnos su nivel de conocimientos -tanto teóricos como operativos- continuaremos con el expositivo o el exegético en función de que los alumnos tengan ya adquiridas en etapas anteriores unas nociones básicas.
- 2) Estudio dirigido en las actividades de los alumnos, sean individuales o por grupos. En ellas el profesor actúa como guía o consultor.

4. Contenidos.

1. *La palabra dotada de significado y función.*

Aislable, no aislada.

La palabra como signo lingüístico: significante y significado.

2. *El significado de las palabras.*

Conceptual + afectivo + cultural.

3. *Clases de palabras según su significado.*

Autosemánticas y sinsemánticas.

4. *Relación de las palabras con su contexto.*

5. *Unidades mayores que la palabra: las locuciones.*

$A + B + C$; pero no, $A + B = (A + B)$

6. *Unidades menores que la palabra: los monemas.*

Clases de monemas.

7. *El campo asociativo de la palabra.*

Relación por el So y por el Se.

Relación por el So: sinonimia y complementariedad.

Relación por el Se: los derivados y la paronimia.

8. *La función de las palabras.*

La teoría del rango de las palabras según Jespersen.

9. *Las clases de palabras según la forma.*

Variables e invariables.

La concordancia: homosintagmática y heterosintagmáticas.

10. Criterios de clasificación de las palabras.

En el *nivel fónico*: número de fonemas, número de sílabas, distribución de los acentos.

En el *nivel gramatical*: por su forma y por su función.

En el *nivel léxico*: por sus componentes y su significado.

11. Clases de palabras en el nivel gramatical.

El pronombre.

5. *Actividades.*

1. Señalar las locuciones que aparecen en el texto de García Lorca. (D.1).

2. Señalar las locuciones que aparecen en el texto de Max Aub. (D.2).

3. Clasificar según su rango o categoría las palabras subrayadas en el tercer párrafo de D.2.

4. Clasificar según la forma las palabras subrayadas del segundo párrafo de D.2.

5. Descomponer en monemas las palabras subrayadas en el primer párrafo de D.2.

6. Clasificar los monemas establecidos en el ejercicio anterior.

7. Realizar, primero por equipos y luego colectivamente, una lista de locuciones. Con este material cada alumno redactará un texto breve (10 a 15 líneas) en el que aparezcan, al menos, cinco locuciones.

8. Divididos en grupos de 4, los alumnos elaborarán los campos asociativos de las siguientes palabras: *panadero, vino, progenitores, calle, pelo, humor, representaciones, tratamiento, acostumbrada, vendedor.*

9. En el párrafo cuarto de D.2, explicar el significado de la expresión *la había perdido*. ¿A qué causas se debe este matiz significativo?

10. En este mismo párrafo, ¿por qué tiene que precisar lo *de preciosa no era una ficción*? ¿Qué significado y valor tiene la primera vez que aparece el término de *preciosa*?
11. ¿Qué significa el *que* de la primera línea del párrafo cuarto de D.2? ¿Tiene significado propio o variable?
12. Clasificar desde un punto de vista gramatical las palabras que aparecen en el primer párrafo de D.2 desde *Antes fue...* hasta *...sin huelgo*.

6. Recursos y medios

6.1. Material de apoyo

- Textos ciclostilados (Los documentos del Apéndice)
- Diccionarios: DRAE

M. Moliner

Casares

7. Bibliografía.

7.1. Del profesor

- SAUSSURE, Ferdinand de: *Curso de lingüística general*.
- JERPERSEN, Otto: *La filosofía de la gramática*.
- ULLMAN, Stephen: *Semántica*.
- ROCA PONS, José: *Introducción a la gramática*.
- MARTINET, André: *Elementos de lingüística estructural*.
- ALCINA FRANCH, Juan y BLECUA, J.M.: *Gramática española*.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador: *Gramática española*.
- ACADEMIA: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*.

7.2. Del alumno

- BLECUA, José M.: *Lingüística y significación*.
- SECO, Manuel: *Gramática esencial del español*.

LÁZARO CARRETER, Fernando: *Diccionario de términos filológicos.*

Diccionario Anaya de la lengua.

Manual o libro de texto si lo hubiere.

8. Tiempo.

Dos clases A, puesto que hay una serie de conceptos que no necesitan más que sistematización y precisión.

9. Evaluación.

Este tema forma parte de la unidad más amplia -el plano semántico- y es el punto de partida referencial para los temas de morfosintaxis en tanto que las palabras son constituyentes sintagmáticos. Por ende el control del tema se hará dentro de una prueba de mayor alcance. No obstante, puede solicitarse del alumno que, a partir de los conceptos establecidos ejecute un cuadro sintético de las categorías de palabras teniendo en cuenta simultáneamente los conceptos de forma y función.

10. Apéndice documental.

10.1. D.1.

El lenguaje está hecho a base de imágenes, y nuestro pueblo tiene una riqueza magnífica de ellas. Llamar alero a la parte saliente del tejado es una imagen magnífica; o llamar a un dulce tocino de cielo o suspiros de monja, otras muy graciosas, por cierto, y muy agudas; llamar a una cúpula media naranja es otra; y así, infinidad. En Andalucía la imagen popular llega a extremos de finura y sensibilidad maravillosas, y las transformaciones son completamente gongorinas.

A un cauce profundo que discurre lento por el campo lo llaman **buey de agua**, para indicar su volumen, su acometividad y su fuerza; y yo he oído decir a un labrador de Granada: "A los mimbres les gusta estar siempre en la **lengua del río.**"

FEDERICO GARCÍA LORCA

1 Agustín Alfaro era lo que se dice "un buen chico", hijo único por **añadidura** y mayores méritos. Había salido así, por las buenas. Nunca dio un quehacer de más a sus padres, ni faltó a clase sin decirlo: no era una **lumbera**, ni nadie se lo pedía. La familia era de Segovia, pero todos los recuerdos del mozo eran Madrid, a donde fue a vivir con los suyos, apenas con uso de razón. El padre, don José María, era **representante** de comercio. Antes fue **panadero** pero las cosas no sucedieron como debían; fracasó, entre otras cosas, porque lo que más le gustaba era hablar y beber algunas copas de vino con los amigos y algún que otro día no estuvo la masa a punto en su hora, hubo otros en que la **hornada** salió quemadilla, sin olvidar un domingo en que se durmió en la artesa de la que tuvieron que sacarle ya casi sin huelgo. Era hombre de buen ver, con fuerte musculatura de la que sacaba no poco orgullo, gran bigote, mucho pelo y muy repartido, alegre y a lo que él mismo decía "más bueno que el pan". Todos lo creían y él mismo desde luego. Un harinero amigo suyo, de Albacete, le propuso que le **representara** en Madrid, seguro de que su buen humor, su simpatía un poco escandalosa, y su labia habían de hacer de él un buen vendedor. No se quedó atrás José María en la creencia y así fueron a vivir a la capital, en un modesto piso de la calle Mesón de Paredes. El hombre se **desenvolvió** sin grandes dificultades y, a los dos años, era más madrileño que el primero que se le enfrentara, así hubiera nacido en el mismo barrio de Embajadores. La señora Camila era otra cosa, para ella no había como Segovia, ni ciudad de más mérito, lo que era difícil de **rebatirle** cuando sacaba a relucir -quizá más veces de las que era conveniente- el Alcázar, la Catedral y el Acueducto y a don Juan Bravo, el de Villalar. No tenía más defectos que ser un poco dura de oído y dos **verrugos** en la mejilla izquierda que fueron alargándose entre algunos recios pelos, con el **correr** natural de los años.

2 Agustín **adoraba** a sus **progenitores**; estudió el bachillerato, aprobó la reválida y puesto ante la **disyuntiva** del futuro, decidió ayudar a su padre en lo de las representaciones. Como para la harina y otros productos molineros se bastaba el cabeza de familia, buscaron fuentes de ingresos **en otros** ramos y Agustín se dio a vender, con mediana maña, juguetes de **Ibi** y paños salmantinos. No le faltaron sus pesetas sábado y domingo y desde los dieciocho años tuvo su llave particular.

3 **Tras** no pocos **cabildeos** cambiáronse a la calle de Atocha y **doblaron** el número de criados; **dos** tenían **ahora** para **mayor** importancia de doña Camila, razón de diferencia del tratamiento, no de **su** trabajo, que nunca quiso dejar de hacer nada de **cuanto** estaba acostumbrada a llevar a cabo, **sino** más bien al contrario: ahora tenía **que** abrir cien ojos para vigilar el comportamiento de sus domésticas.

4 El 8 de abril de 1924 -fecha **que** no se le olvidará a Agustín- se presentó en el piso de "los señores de Alfaro", una joven con un niño de pecho. Podía pasar desapercibida la cara, sin afeites, pero añadíasele un cuerpo digno de todo encomio. Pidió hablar con la señora y sin grandes rodeos vino a contar que Agustín -el señorito Agustín- **la había perdido** y era padre de la preciosa criatura que tenía en brazos. Lo de preciosa no era ficción. Cayósele el alma a los pies a doña Camila. Estaba por aquel entonces su marido en Albacete y la pobre abuela no supo qué hacer. Eran las tres de la tarde y su hijo no volvería sino ya cenado, que era día de tertulia en casa de don Paco, aunque desde ese momento empezó a dudar de la realidad de los lugares en donde su hijo, según aseguraba así fuese a voces, pasaba sus ratos libres.

QUESTIONES EN TORNO A LA DIDÁCTICA DE LA LINGÜÍSTICA

Max AUB, *Las buenas intenciones*, I, 1, párrafos 1-4.

Dada un punto de vista antropológico la enseñanza de la Lengua incluye un sistema de habilidades que la convierte en una tarea social y diformista a la vez. Todos los momentos que ocurren en el aula en un proceso de comunicación involucran dos ámbitos muy distintos en su funcionamiento a la de otras disciplinas. Por ejemplo, la producción del alumno es intelectual y verbal o un primer momento de participación que fundamenta y crea una discusión, diálogo con los textos etc. Todos los momentos de su participación están asociados con intenciones puestas. De ahí que el papel del profesor se funda esencialmente en organizar y dirigir

CUESTIONES EN TORNO A LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA

interpretar este sistema de habilidades y de intenciones. El rol pedagógico no consiste simplemente en enseñar, pero para hacer nos venimos confrontando con muchos problemas. Conocerlos, analizarlos, evaluarlos y buscar su solución y transformación resulta una tarea difícil.

En las páginas que siguen aparecen algunas reflexiones y algunas directas reflexiones, con el fin de dar un primer acercamiento a esta compleja tarea. El rol pedagógico no consiste simplemente en enseñar, pero para hacer nos venimos confrontando con muchos problemas. Conocerlos, analizarlos, evaluarlos y buscar su solución y transformación resulta una tarea difícil. En las páginas que siguen aparecen algunas reflexiones y algunas directas reflexiones, con el fin de dar un primer acercamiento a esta compleja tarea. El rol pedagógico no consiste simplemente en enseñar, pero para hacer nos venimos confrontando con muchos problemas. Conocerlos, analizarlos, evaluarlos y buscar su solución y transformación resulta una tarea difícil.

Por ejemplo, ante un texto literario nos enfrentamos de entrada con una doble dimensión: lingüística y estética. En la primera, nos ocupamos de lo formal y semiótico, y ahí se juega y está en juego el lenguaje. En la segunda, la variante estética y ahí se juega el arte. El rol del profesor, al menos de otro modo, hacer una lectura crítica de este texto, al menos desde una perspectiva social, objetiva, con el propósito de dar a conocer los valores estéticos y literarios para hacer satisficidos del lector. Pero ¿cómo se puede dar un acercamiento de puntos de vista satisficidos de conocer qué valores estéticos en nuestros instrumentos de trabajo.

Ante un cuento de Galdós, ¿cómo nos podemos ocupar preferentemente de primera y segunda instancia? ¿Cómo se puede dar un acercamiento de puntos de vista satisficidos de conocer qué valores estéticos en nuestros instrumentos de trabajo. ¿Por qué Galdós y qué valores estéticos? ¿Cómo se puede dar un acercamiento de puntos de vista satisficidos de conocer qué valores estéticos en nuestros instrumentos de trabajo. ¿Por qué Galdós y qué valores estéticos? ¿Cómo se puede dar un acercamiento de puntos de vista satisficidos de conocer qué valores estéticos en nuestros instrumentos de trabajo.

1. Consideraciones generales

Desde un punto de vista metodológico la enseñanza de la literatura encierra un sinnúmero de posibilidades, que la convierten en una tarea atractiva y dificultosa, a la vez. Todos los elementos que entran en juego en este proceso de comunicación desarrollan una dinámica muy distinta en su funcionamiento a la de otras disciplinas. Por ejemplo, la predisposición del alumno es intelectual y emotiva a un mismo tiempo; de percepción de unos conocimientos y creadora; dialogante con los textos, etc. Todos los resortes de su personalidad están actuando con facultades plenas. De ahí que el papel del profesor se torne complejo por satisfacer varias exigencias: transmitir una información dada con el mayor rigor posible; despertar esa capacidad mimética hacia el acto creador; servir de intérprete ante el fenómeno literario sin perjudicar la actividad lectora; proporcionar instrumentos de análisis; revitalizar discursos de otras épocas... El reto pedagógico no carece ciertamente de estímulo, pero raras veces nos sentimos contentos con nuestro esfuerzo. Concedemos entonces invalidez a nuestro método y buscamos nuevas alternativas más eficaces.

En las páginas que siguen aportamos algunas sugerencias y hacemos diversas reflexiones, con el fin de que nuestros lectores puedan contrastarlas con su propia experiencia docente. Se trata, en definitiva, de abrir caminos, cuantos más mejor, en el terreno pedagógico. Las fórmulas son inagotables y su atomización, que a primera vista parecería un peligro, no resulta tal a la luz de las consideraciones anteriores. En las disciplinas científicas los *instrumenta* desempeñan una función clara, en tanto que en la nuestra es más ambigua, debido a su polivalencia por actuar en distintos planos, lo cual le resta además una capacidad de maniobra.

Por ejemplo, ante un fenómeno textual nos encontramos de entrada con una doble dimensión: lingüística y literaria. En la primera, dos órdenes: formal y semántico, y aún se puede añadir un tercero, el estructural. En la literaria, la vertiente histórica y su adecuación al presente, o dicho de otro modo, hacer una lectura literal o dotar su sentido desde una perspectiva actual; objetiva, con el conocimiento del contexto histórico, o subjetiva, para mera satisfacción del lector. Y así iríamos arbolando una multiplicidad de puntos de vista, susceptibles de provocar una disfuncionalidad en nuestros instrumentos de trabajo.

Ante un soneto de Garcilaso, pongamos por caso, ¿qué pretendemos en primera y en última instancia? ¿Graduar el valor literario de su lenguaje? ¿Remontarnos a través del poema a lo genuino de una época? ¿Despertar simplemente la complacencia estética en nuestros alumnos? ¿Utilizarlo como un recurso para la creatividad? Son preguntas que exigen una respuesta antes de planificar la clase. Incluso, algunas más de otro signo: ¿Por qué Garcilaso y no otro poeta? ¿En razón de unos condicionamientos

sociales y culturales nuestros o de los alumnos? ¿Mejor su lectura o su audición? ¿Sometido o no a un análisis? Etc.

Este género de interrogantes no se lo plantean los profesores de las disciplinas científicas ni tampoco los de algunas humanísticas. Es un hecho que le confiere un carácter peculiar a nuestra asignatura en términos docentes y que explica el abanico de propuestas didácticas que se barajan en este terreno. De alguna manera todas las soluciones son en parte correctas y en parte ineficaces, variando sólo el grado de su utilidad. Dicho de otro modo, no cabe jerarquizar los objetivos, supeditarlos unos a otros, pues no se alinean en una misma dirección, aunque puedan situarse dentro de una misma órbita. Así, es inútil pretender subordinar los fines lingüísticos a los literarios, o viceversa; la historia al presente (la eterna y bizantina discusión en las programaciones cronológicas de si empezar por la Edad Media o por el período actual); el comentario de textos a la exposición de contenidos, y un sinfín de cuestiones que están en la mente de todos.

El que no exista servidumbre no significa, en bien de la metodología, imposibilidad de una integración. Es una meta de orden superior tan factible como deseable, ya que cualquier objetivo específico tiende a hacerse valedero dentro de un marco general. Extraer el esquema acentual de un poema, registrar su rima, establecer sus correlaciones, detenerse en la biografía de su escritor, estructurar una obra, comparar unos motivos, abstraer símbolos fuera del contexto histórico, motivar a la lectura, impulsar la creatividad y cualesquiera otros cometidos que nos propongamos resultan insuficientes por sí mismos, si no se acogen a un proyecto global que sea capaz de justificarlos. Surge entonces la programación en un intento de orquestrar todas las actividades.

De manera que llegamos a una doble conclusión:

- 1) La multiplicidad de objetivos impone una ordenación recurrente de éstos. El método es el programa que facilita su integración.
- 2) Desde esta instancia, cada objetivo no tiene por qué interferirse con los demás, ni provocar disfuncionalidades. Posee autonomía y validez propias, en la teoría y en la práctica pedagógicas.

2. La creatividad literaria

Uno de los más señalados avances en el campo de la Pedagogía ha sido el que se dirige a fomentar en el alumno un comportamiento activo en la clase por las dos ventajas que encierra: primero, la predisposición más favorable de aquel hacia el aprendizaje, y segundo, el mayor rendimiento metodológico. Este enunciado, cuyo valor nadie discute, tiene luego que concretarse en cada una de las disciplinas, adquiriendo una forma no siempre fácil de conseguir.

La cuestión que nos vamos a plantear es como ajustar este objetivo en la enseñanza de la Literatura. Puesto que se entiende que nuestra materia incluye cuanto tenga relación con los textos de carácter artístico, las vías encaminadas al logro de esta participación del alumnado habrán de ajustarse a la índole de los factores que forman parte de la naturaleza de este producto. Así, si el texto literario es un medio (lingüístico) de comunicación, se ha de procurar que el alumno asuma su papel de receptor en el amplio sentido de la palabra, desde la persona capacitada para recibir y entender un mensaje, hasta la que ante tal estímulo elabora una respuesta con el deseo de cerrar un circuito intercomunicativo que se resiste a orientarse en una sola dirección. Traducido el razonamiento en términos pedagógicos, significa que el profesor ha de elegir las lecturas más adecuadas para el alumno, de acuerdo con sus intereses y gustos; despejar las dificultades de orden lingüístico que afecten a la correcta comprensión del texto, tarea que también necesita de su colaboración, y lo mismo para cualquier otra clase de dificultades de orden contextual; finalmente, solicitar del estudiante una valoración personal.

Esta mera actividad de una simple recepción lectora, como se ve, no puede quedarse en el estadio de una lectura pública, en clase, o en la recomendación de una lectura silenciosa, sea en el aula o en casa, pues nuestra labor mediadora no canalizaría esa respuesta que reclama el fenómeno comunicativo. El diálogo no se habría producido y nuestra iniciativa se habría quedado reducida a una imposición autoritaria y estéril desde el punto de vista pedagógico.

No digamos ya si acometemos otra clase de ejercicios que entrañan mayores dificultades, como los pertenecientes al análisis y valoración literaria de un texto, donde la metodología que active una disposición positiva del alumno se torna más compleja, requiriendo fórmulas puntuales en las que ahora no vamos a entrar. Lo que si abordaremos desde estos supuestos será el modo de provocar una conciencia creadora a partir de unos textos, junto con los medios válidos para llevarla a la práctica.

El ejercicio de creatividad y pureza de estilo constituía, como se sabe, un apartado importante en la enseñanza de las Escuelas medievales y tuvo feliz continuidad durante el Renacimiento. La decadencia del Humanismo, condujo a la desaparición de la monumental Retórica. Sin ánimo de

revalorizarla, cabe no obstante aprovechar algunos de sus principios, como el de la imitación de los modelos al servicio de la creación, y esto es lo que vamos a hacer.

Al alumno no se le puede exigir que elabore una composición partiendo de cero, por carecer de experiencia en este menester. Para salir airoso de su empeño hurga en su memoria, extrayendo de ella imágenes vivenciales poco sugerentes, o bien acude a los recuerdos televisivos o de las lecturas de los comics; queda entonces satisfecho con la banalidad del tópico. Por ello, como primer paso, conviene suministrarle textos desconocidos que le sirvan de punto de arranque imaginativo y se presten a facilitarle un estilo.

Cabe, también destacar otra salvedad. Se tiende, las más de las veces, a restringir el ejercicio creador a un tipo de composiciones tales como la descripción de un paisaje o del exterior de una persona (retratos), recortes de una experiencia vivida a modo de recuerdo o de diario (el veraneo, un día de fiesta, una excursión, etc.), breves apuntes dramáticos a la manera de una escena dialogada con un aire de conversación banal o de interviú periodístico, o bien cuentos de reducidas dimensiones. No es que *a priori* carezcan de validez tales propuestas, pues no dejan de ser ejercicios de estilo tan lícitos como otro cualquiera, pero mucho nos tememos que obedezcan a una inercia educativa por su frecuencia ya tópica, o peor, porque no las ampara ningún método conducente a facilitar en el alumno el aprendizaje progresivo de una lengua literaria y el hallazgo, en última instancia, de un estilo propio. Por otra parte, y esto también es importante, ya no es que ni siquiera se pulsan subgéneros, por ejemplo, los del abanico poético, sino que ni entran en consideración objetivos discursivos hacia los que apunta la literatura de hoy, como las perspectivas de autor, el juego espacio-temporal, registros lingüísticos, la imagen poética, etc., etc., es decir, toda una retórica literaria, cada día más cambiante y más compleja, deseosa de explorar las infinitas posibilidades que le ofrece el lenguaje, en cuanto vehículo de interacción entre la realidad y el pensamiento.

Es hora ya de que empecemos a acelerar en esta vía educativa, hasta ahora casi muerta, y dejemos las viejas reservas formulísticas, ya esclerotizadas, para acercar distancias entre el mundo literario que bulle fuera de las aulas y los deseos de nuestros estudiantes por abrirse a él.

Movidos por este propósito, vamos a trazar, a través de dos ejemplos, un planteamiento capaz de enfrentarse a modelos literarios actuales y extraer de ellos recursos idóneos para ese aprendizaje dirigido al cultivo de la propia creación literaria. La naturaleza de los textos escogidos atenderá sólo a un punto, a título de muestra, que será el de *la expansión verbal en un discurso narrativo*.

La modulación de un motivo asume en literatura formas muy variadas, que se descubren tan pronto reducimos el texto (sea de la dimensión que fuere) a una mínima unidad originaria, núcleo desde el que se origina el proceso de expansión. La originalidad artística residirá entonces más que

en el base motriz o en el impulso inicial, en la ampliación que el escritor le concede, las variaciones que le imprime, donde pone en juego toda su capacidad de invención encerrada en el manejo de la lengua. Pues bien, el objetivo pedagógico que intentaremos alcanzar con los dos ejercicios dirigidos será el de iniciar al alumno en el uso artístico de este procedimiento, facilitándole un punto de arranque desde el que proseguir hacia una expansión de carácter narrativo.

El primer ejemplo que nos va a servir en este ejercicio mimético es un fragmento perteneciente a la novela de Pereda, *Peñas arriba*. Empezaremos por situarlo en el contexto: Neluco, amigo del narrador, cuenta a éste la proeza que realizó una vez el señor de la torre de Provedaño, un personaje que destaca en el libro por sus virtudes humanas. Ocurrió que un vecino del lugar, un pueblecito de la arriscada geografía montañesa, se había perdido en el campo a raíz de una intensa nevada. Enterado del suceso, el buen hidalgo animó a todos los aldeanos a emprender su búsqueda. Se organizó un grupo de rescate, bajo sus órdenes, que tras penalidades y angustias, consiguió por fin dar con el paradero del hombre y traerlo sano y salvo a su hogar.

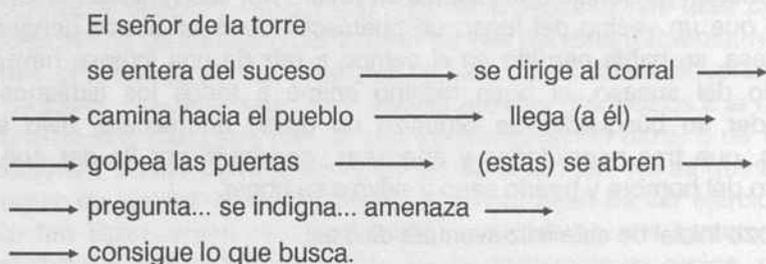
El trozo inicial de esta feliz aventura dice así:

"Nevando desde el amanecer y helando desde que anocheía, pasó más de media semana, y no volvía a Provedaño el hombre que había ido al invernial, ni se conocía su paradero. Entérase del suceso el señor de la torre, que no había salido de casa en ese mismo tiempo por no hacer falta fuera de ella; lánzase de un brinco al corral; toma el camino del pueblo, volando más que pisando sobre la espesa capa de nieve que lo tapiza y emblanquece, como al lugar, como al valle entero y como a todos los montes circunvecinos; llega, golpea con su garrote las puertas, cerradas por miedo a la glacial intemperie; ábranse al fin a una; pregunta, indaga, averigua, estremécese, indignase, amonesta, increpa, amenaza donde no halla las voluntades a su gusto, y, por último, endereza a garrotazos las más torcidas, hasta conseguir lo que va buscando: media docena de hombres que le acompañen al invernial en que debe de hallarse, bloqueado por la nieve, si no muerto, de haber o devorado por los lobos, su infeliz convecino" (cap. XVI).

La estructura del discurso (sólo tendremos en cuenta el texto en cursiva) presenta una disposición clara: una enumeración verbal que se encadena al hilo semántico en forma progresiva; se consigue así un ritmo que pone de manifiesto la energía, rapidez de decisión y angustia en la conducta del protagonista de estos hechos. El argumento de éste trozo de historia es, por consiguiente, muy sencillo: el comienzo de una operación de salvamento; el estilo, igual: una sucesión de oraciones cortas, con nudos verbales aislados o bien expandiéndose hacia detalles concretos. En

definitiva, que la expresión y el contenido reproducen un módulo base: el señor de la torre se dirige presuroso a casa de sus vecinos (para recabar su ayuda). La acción se fragmenta en las menudas secuencias que la conforman, iguales y sucesivas.

Vista la disposición del texto, ya podemos montar el ejercicio didáctico de acuerdo con estas pautas, hasta conseguir los alumnos reproduzcan sus equivalencias. Aislemos la serie verbal, desde el punto de salida al punto de llegada, alterando incluso los términos por un vocabulario más estandarizado en los casos en que lo juzgemos conveniente. Sea, por ejemplo, esta lista:



El paso siguiente consistirá en cubrir el entorno semántico de cada uno de estos núcleos, construyendo con voluntad de estilo las correspondientes frases. Como la estructura está prefijada, el esfuerzo creador irá dirigido hacia la inventiva de los pormenores y hacia el acierto de la expresión. De modo indicativo cabe dar cuenta a los alumnos de la solución que ofrece el autor en la primera unidad:

Entérase del suceso el señor de la torre, que no había salido de casa en ese tiempo por no hacer falta fuera de ella.

La explicación que introduce la oración de relativo es oportuna, pues justifica por qué el héroe acude al salvamento tan tarde. Esta clase de razonamientos, desprendidos o unidos a la observación de la realidad, aparte de prestar un entendimiento más preciso y valorativo del texto, facilitan el desarrollo de una competencia literaria presta a transformarse en un discurso. Una vez realizado el ejercicio, los alumnos comparan sus propios resultados, entre sí y frente al modelo, que se les proporciona ya en ese momento

Una variante de este trabajo, con mayor grado de dificultad, consistiría en vaciar las secuencias verbales intermedias y señalar tan sólo el número aleatorio de ellas. En la siguiente forma:

El señor de la torre

se entera del suceso → consigue lo que busca
(= la colaboración del vecindario)

Dispuesto el axis polar, se informa de la existencia de una progresión semántica que vertebra la acción, con un número, por ejemplo, de 13 fragmentos o secuencias intermedias. El estudiante confecciona su listado y, seguidamente, procede conforme al esquema anterior.

Es más, en orden a la inventiva, podemos incluso vaciar la médula anecdótica, conservando únicamente la estructura funcional:

Un héroe A acude en ayuda de B, para lo cual solicita la colaboración de C. A se dirige adonde está C.

Las fases de este otro ejercicio, el más dificultoso, sin duda, son las siguientes: 1) Concretar el contenido. 2) Segmentar la acción en unidades verbales. 3) Ampliar el nudo temático de algunas de estas.

El segundo texto que hemos seleccionado presenta una factura muy distinta. Con ello queremos demostrar, por un lado, que el método tiene un alcance extensivo a novelas de cualquier época y de cualquier autor, y por otro, que su misma formulación se desprende de la naturaleza del modelo escogido, aunque un seguimiento de diversos textos nos permitiría abstraer denominadores comunes, pero falta aquí espacio para abundar en ello.

Se trata de un fragmento perteneciente a un pequeño y divertido episodio de *La saga/fuga de J.B.*, novela de G. Torrente Ballester. Se circunscribe en el momento en que don Perfecto Reboiras se permitiera menospreciar en el Casino de Castroforte de Baralla el loro de don Acisclo. Don Perfecto, boticario y de la casta de los nativos o celtas, es la imagen del ateo anticlerical, en tanto que don Acisclo, de la casta de los godos, advenedizos y opresores de Castroforte, representa el poder eclesiástico. El Alcalde le cuenta al cura la ofensa de su enemigo y don Acisclo decide que la mejor manera de reparar el agravio es retar a su rival a un enfrentamiento dialéctico entre los dos animales.

(Nótese el trasfondo cultural de la anécdota, que remite al antiguo fenómeno de los debates medievales, y el tratamiento paródico a la manera del Arcipestre de Hita, que hizo lo mismo con "La disputa de griegos y romanos" en su *Libro de Buen Amor*).

El fragmento dice así:

"Don Acisclo, sin dejarse llevar por el primer impulso, meditó el plan que convenía seguir. *Una mañana, metió al loro en una jaula,*

*citó a los más conspicuos godos en la botica de don Perfecto, y él mismo se presentó allí, cuando ya todos se hallaban reunidos, con la jaula en la mano, bien cubierta con un pañuelo de hierbas. Se encaró a don Perfecto y le dijo: "¡Vamos a ver ahora qué pasa con mi loro, y a ver quién es aquí el oligofrénico y el zampatortas!". Y descubrió la jaula, desde cuyo columpio **Belcebú** contemplaba soñoliento a aquellos caballeros. El loro de don Perfecto estaba en la rebotica, amorriñado a causa de una gripe. Le costó trabajo al boticario convencerlo de que abandonara el rincón en que se había refugiado y acudiese al palenque, donde ya don Acisclo barafustaba con la seguridad del triunfo. Más aún: interpretaba la tardanza de don Perfecto como señal de que la pelea iba a abandonarse antes de comenzada. Don Perfecto acudió al remedio heroico de dar a su loro un poco de aguardiente y, así reanimado, lo instaló en su hombro izquierdo y regresó. "Suelte el suyo, y a ver qué pasa." "¿Es que quiere que se peleen?" "Yo no quiero nada, sino usted, que es el que vino a desafiarme." "Yo propongo una batalla dialéctica." "Sea cual sea la naturaleza de la contienda, mi loro está en libertad, y el suyo debe salir de la jaula para quedar en las mismas condiciones." Don Acisclo, sin responder, abrió la puertecilla de alambre cobrizo, y **Belcebú** asomó. Y en aquel mismo instante, el de don Perfecto empezó a batir las alas y a pegar chillidos, no de terror, de júbilo, pero un júbilo muy especialmente matizado, un júbilo tierno que se desflecaba de cachondería en los bordes e hizo que todos se mirasen. "Esos gritos como gemidos de alegría son nuevos para mí", declaró noblemente don Perfecto; "es un aspecto de mi loro que desconozco". Pero ya el loro había abandonado su hombro y volaba hacia la jaula."*

Baste hasta aquí, para nuestro propósito, el curso de la anécdota, próxima a su desenlace. Además, podremos sacar partido más adelante de la omisión del final. Lo primero que hemos de notar son las ideas generadoras del discurso y registrarlas por su orden:

1. Don Acisclo se presenta con el loro en la botica de don Perfecto.
2. Reta a su ofensor.
3. Don Perfecto acude a por su loro.
4. Se origina una tardanza porque el animal, griposo, se resiste a los deseos de su amo. Mientras, don Acisclo interpreta el retraso como señal de triunfo.
5. El boticario propina al animalejo un remedio eficaz y regresa con él.
6. Don Acisclo y don Perfecto fijan los términos de la contienda.

7. Esta se inicia finalmente, quedando los dos animales en libertad. La primera reacción del loro de don Perfecto causa extrañeza a la concurrencia.

Al igual que en el ejemplo anterior, observamos que el argumento discurre entre dos polos narrativos:

el reto de don Acisclo —→ desarrollo de la contienda

El autor cubre el espacio intermedio con un material que, si bien no puede salir de sus cauces lógicos (presentarse en la botica, proponer el envite, aceptación de don Perfecto), le proporciona un cuerpo con ciertas pinceladas sugestivas. A dotar de este contenido irá encaminada nuestra tarea con los alumnos. Sólo dictándoles las unidades de sentido arriba expuestas, se les pide que imaginen sus detalles pertinentes y a continuación redacten por separado los párrafos que las expresan. Confeccionando el borrador, lo único que resta es enlazar las secuencias y pulir el estilo del conjunto.

A título de ejemplo plantearemos la elaboración del primer punto: "Don Acisclo se presenta con el loro en la botica de don Perfecto".

En un principio cabría imaginar que basta una redacción en estos términos, pues ya en ellos se encierra la información estricta. Sin embargo, una mínima valoración literaria nos indica que sería un resultado "pobre", exento de detalles nunca gratuitos para la riqueza del mundo narrativo, la originalidad del autor y su perspectiva. Funcionalmente, lo que cobra relieve es que don Acisclo se dirige o se presenta en la botica, pero desde la decisión al acto media un paréntesis que ya vimos cómo lo había completado Pereda. También Torrente Ballester, aunque en otra medida, acude a precisiones:

Una mañana, metió el loro en la jaula, citó a los más conspicuos godos en la botica de don Perfecto, y él mismo se presentó allí, cuando ya todos se hallaban reunidos, con la jaula en la mano, bien cubierta con un pañuelo de hierbas.

Por lo tanto, la amplificación de la secuencia constituirá la piedra de toque del ejercicio literario. Y sirviéndonos del modelo, podremos ayudar al alumno en su esfuerzo imaginativo, proporcionándole un cuestionario como el siguiente:

1. Localización temporal: un día, una mañana, una tarde, a las seis en punto...
2. Si don Acisclo acude solo a la contienda o convoca a aliados suyos.

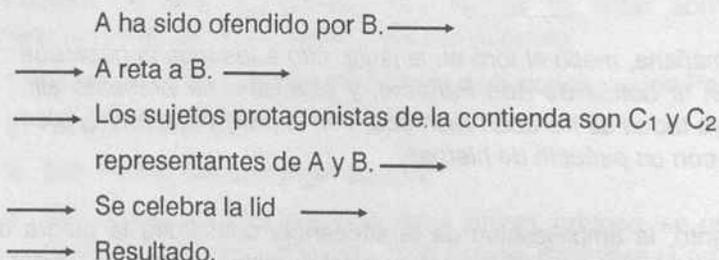
3. Signos que se manifiestan a su llegada a la botica: gestos, expectación, impaciencia...
4. Alguna nota descriptiva del loro dentro de su jaula.

Todo este producto inventivo, una vez perfilado, debe articularse, conforme lo hace el autor, en un solo párrafo equivalente a una oración compleja. El mismo método lo iremos aplicando a los restantes segmentos anotados arriba, hasta dar así remate a la composición. Después se puede cotejar la lectura con el original, que se entregará en ese momento. El desarrollo del trabajo sin duda que moverá con mayor curiosidad al conocimiento del texto que ha servido de fuente y facilitará las condiciones de una mejor valoración.

En resumen, tanto en un ejemplo como en otro, hemos diferenciado tres niveles operativos en el discurso narrativo:

1. General: tensión de los términos limítrofes dentro del marco contextual.
2. Secuencial: fragmentación del contenido en unidades semánticas con valor funcional.
3. Morfológico: ingredientes que intervienen en cada unidad.

Parece claro que el proceso de aprendizaje ha de seguir el orden inverso. En la fase de mera iniciación pre-literaria conviene recorrer los tres grados con detenimiento; posteriormente se puede partir ya directamente desde el segundo nivel. Por último, basta con recortar el contexto y reducir al tema el contenido del original (1er. nivel). Incluso podremos ir más lejos en el terreno operativo, bien sea que se conduzca el relato hacia un desenlace, conforme a la inventiva de cada cual, o bien formalizando el contexto a base de abstraer sus significados de modo que adquiera un sentido transhistórico. Por ejemplo:



En cualquier caso, sea cual fuere el aprovechamiento mimético del modelo, lo importante es que nuestra acción educativa ha imprimido una voluntad de invención y estilo, fundada en un material de apoyo, y además encauzada por él, el mejor que podríamos encontrar: la Literatura misma.

3. Propuestas metodológicas de motivación y de trabajo en las clases de literatura

Desde hace ya bastante tiempo nos preocupa enormemente la indiferencia, por no decir pasotismo, de nuestros alumnos, ante el hecho literario. Año tras año se constata que en los centros docentes disminuye el interés hacia las humanidades y parece, de momento, un fenómeno irreversible.

Ante la premisa anterior, en más de una ocasión nos hemos planteado el siguiente dilema: será que la generación actual de bachilleres recibe una cultura fosilizada, anacrónica, poco sugestiva? Dar crédito a esta hipótesis es muy discutible y grave porque ¿cómo pueden considerarse valores arqueológicos un Sófocles, un Aristóteles, un Virgilio, un Arte Románico, un Berceo, un Dante, un Garcilaso de la Vega, por citar sólo unos ejemplos escogidos al azar? Será que esa cultura ha de proponerse y transmitirse de acuerdo con una renovada metodología?

A continuación proponemos y desarrollamos con mayor o menor extensión algunos recursos didácticos encaminados a despertar el interés de los alumnos, o, por lo menos, a dejar constancia de los mismos como posibilidades de trabajo en las clases de literatura, hoy bastante alejadas de la tradicional lección magistral.(1)

Propuesta I: Perspectiva histórica

Se basa en el esfuerzo de trasladarnos, situarnos o introducirnos en la época en que surgió el fenómeno literario -autor, obra, escuela, género, texto- e interpretarlo o valorarlo según aquella mentalidad o cosmovisión. Hasta cierto punto es la actitud clásica, historicista. Sin embargo, para aplicarla correctamente son necesarios buenos conocimientos del contexto histórico-social, de las manifestaciones estético-culturales e, incluso, del pensamiento filosófico.

Propuesta II: Perspectiva actualizadora

La actitud o perspectiva actualizadora -método inverso al interior- se fundamenta en el hecho de trasplantar hasta nuestros días el fenómeno literario e intentar descubrir en él algún aspecto, algún tema, algún problema conectado o relacionado con los de nuestra época según la mentalidad o la realidad de estos finales del siglo XX. O también -¿por qué

(1) Otros recursos y otras propuestas se analizan también en otros apartados de nuestra obra (p.e., la creatividad literaria, los talleres, experiencias de lectura, etc.)

no?- aprovechar algunos ejemplos o aspectos de la actualidad que sirvan para aclarar, allanar o ilustrar el pasado literario.

Como creemos sinceramente que por esta última vía metodológica se puede conseguir que nuestros alumnos se interesen algo más por el legado literario o por el patrimonio cultural de épocas pretéritas, vamos a dedicarle cierta atención.

Muchos son los ejemplos que ofrece nuestra literatura, que sirven para concretar y apoyar nuestras afirmaciones anteriores, avaladas ya también por la propia experiencia de varios cursos. Ya en otro lugar se expuso y se aplicó este método a unos textos alfonsíes(2) o al propio *Quijote*. (3)

Ahora y aquí vamos a comprobar cómo este método es válido para unos textos del Siglo de Oro, pertenecientes o atribuibles a D.Francisco de Quevedo. Pero antes, y dicho sea de paso, veamos como algunos estudiosos se han hecho eco de una curiosa relación entre el mundo del escritor madrileño (personalidad, cosmovisión, producción literaria, etc.) y ciertos aspectos o realidades de nuestro tiempo. Así son claros exponentes:

1º. los juicios del novelista actual J.Goytisolo cuando se refiere a las "fobias íntimas de Quevedo, personaje repulsivo y fascinador como pocos, *mezcla fantástica de anarquista, guerrillero de Cristo Rey y agente de la NKVD o de la CIA...*" (4).

2º. las afirmaciones, también muy reveladoras del crítico Manuel Durán, cuando a propósito del estilo de Quevedo, siempre tan peculiar y original, sostiene: "El estilo de Quevedo nos presenta, ante todo, palabras en lucha encarnizada con otras palabras. Es un estilo dinámico, en que abundan los verbos de movimiento y acción y las largas enumeraciones caóticas, como si *el autor acabara de visitar el Rastro* y quisiera dar cuenta de lo que vio."(5)

3º. las palabras del propio Dámaso Alonso, conocedor como pocos de nuestro Siglo de Oro, cuando dice que "Quevedo es colocable junto al angustiado, al *agónico hombre del siglo XX: sí angustiado* y

(2) *Actas del I Simposio de Lengua y Literatura Españolas para profesores de Bachillerato*, Ed. Castalia, Madrid, 1981.

(3) *Actas I Jornadas didácticas de Lengua y Literatura*, Lleida, 1987.

(4) GOYTISOLO, J., *Disidencias*, pág., 132, reproducido en el libro de DURÁN, M. *Quevedo*, EDAF, Madrid, 1978, pág., 13. Los subrayados son nuestros

(5) DURÁN, M. *op.cit.*, pág., 45. Los subrayados son nuestros.

desnortado como nosotros." (6). ¡Con qué fuerza expresiva sugiere aquí don Dámaso cómo Quevedo podía sentir -como hombre y como escritor- la misma angustia, la misma congoja, la misma desazón que la de los filósofos existencialistas o, por extensión, y con las debidas distancias, que la de nosotros!

- 4º. La idea de que Quevedo puede ser considerado como un precedente del surrealismo, sobre todo a través de *Los Sueños* (7) o uno de los primeros poetas malditos de la literatura moderna.(8)

He aquí dos textos, poco conocidos y poco utilizados en el Bachillerato y que, sin embargo, ofrecen hoy palpitante nota de actualidad:

I

"...¡Qué ocupadas están las universidades en enseñar retórica, dialéctica y lógica, todas artes para saber decir bien! Y ¡Qué cosa tan culpable es que no haya cátedras de saber hacer bien, y dónde se enseñe! Los maestros (según esto) enseñan lo que no saben, y los discípulos aprenden lo que no les importa, y así nadie hace lo que había de hacer, y el tiempo mejor se pasa quejoso y mal gastado... Pocos son los que hoy estudian por sí y por la razón..."(9).

II

- "Primero, nos faltarán lágrimas que causas de llorar."
- "Debemos aborrecer los vicios, no las personas.""
- "Quieres acrecentar tus virtudes? Procura encubrir las."
- "Si deseas ser amado, ama."
- "Hombres de muchas palabras, nunca de hazañosas obras."
- "El diferir, pariente del olvidar."

(6) ALONSO, D. "Insula", nº60, diciembre 1950, reproducido en el libro titulado *Francisco de Quevedo*, de Ed. Taurus, Madrid, 1978, cuya edición ha preparado G.SOBEJANO. Los subrayados son nuestros.

(7) Véase la obra de I. NOLTING-HAUFF, *Visión, sátira y agudeza en los Sueños de Quevedo*, Ed. Gredos, Madrid, 1974.

(8) Véase la obra de E. BARTOLOMÉ, *Quevedo*, Ed. Barcanova, Barna, 1984.

(9) QUEVEDO, F. de, *La cuna y la sepultura en Obras Completas*, Vol. I., (edición de F.Buendía), Ed. Aguilar, Madrid, 1966, 6ª ed., pág., 1209.

- "La pluma, sexto sentido para los ausentes, por no poder usar de los cinco."
- "La pluma corta más que espadas afiladas."
- "Sin confianza no hay vivir."
- "Enfermedad natural humana buscar excusa a todo."
- "El que pide paga lo que recibe."
- "Recomendaciones de cartas saben a limosnas de mendigos."
- "La verdad en todas partes lo es."
- "Vale un buen amigo más que cien parientes."
- "Nadie piense saber una profesión sin experiencia."
- "Empresas grandes no son para ánimos cortos."(10)

¡Cuántas consideraciones invitan a hacer ambos textos desde una perspectiva actual!

(10) Dado el carácter exclusivamente didáctico de este libro no entramos a conciencia en cuestiones de crítica textual. Sólo aquí apuntamos la problemática.

- a) No está resuelta aún hoy la paternidad de estas *Sentencias*, ya que por estudios recientes parece que muchas de ellas no son de Quevedo sino que se han de atribuir, entre otros, a Antonio Pérez. Remitimos al trabajo de A. LÓPEZ RUIZ: "*Otra falsa atribución a Quevedo: Los Aforismos de Antonio Pérez*", publicado en "Papeles de Son Armadans", LXXXI, n^o212, noviembre 1973.
- b) No hay coincidencias entre las distintas ediciones. En la de Astrana Marín aparecen numeradas y bajo el título de *Sentencias*. En las sucesivas de F. Buendía (1958, 1966) se recogen con el título de *Migajas sentenciosas*, no están numeradas y se incluyen algunas no recogidas en la edición de Astrana. Así, por ejemplo: "El diferir, pariente de olvidar", "La pluma corta más que espadas afiladas"; "Enfermedad natural humana buscar excusa a todo" (págs. 1045, 1047, 1048, en la edición de 1958), cuya actualidad es innegable.
- c) Las otras, no citadas en la nota 1b, corresponden a los n^{os}. 54, 55, 94, 108, 170, 187, 524, 526, 697, 996 y 1192 en la ed. de A. Marín (págs., 892-997).

Ya en el siglo XVII denuncia Quevedo la equivocada función de las universidades. Hoy que se habla tanto de la crisis universitaria y de la falta de responsabilidad o de ética profesional, ya por el mensaje del texto se descubre como tres siglos atrás existían los mismos planteamientos y unas voces, valientes y audaces, que los registraban y delataban con firmeza. A nuestros alumnos les puede resultar mucho más interesante y vigente este texto que, por ejemplo, uno de los sonetos metafísicos de D. Francisco. Y a todos, dicho sea de paso, nos conviene tomar conciencia, con la máxima crudeza y urgencia, que hay que relanzar el prestigio de la universidad, fomentando de verdad y sin demagogias, el interés por el estudio y por la investigación.

Por su parte, el conjunto de frases que constituyen el bloque del segundo texto permite una máxima actualización. Es sabido que este tipo de frases, casi lapidarias, responde a una tradición literaria, la de la literatura gnómica o apotegmática que arranca ya de *Los Proverbios* bíblicos y perdura prácticamente hasta nuestros días. Nos encontramos, pues, con unas frases -llamémoslas, si se desea, aforismos, sentencias, máximas o, para utilizar el nombre que les da su autor "migajas sentenciosas"- que llegan hasta nosotros con una excelente carga de actualidad, tanto en el aspecto ético-ideológico como en el estético-estilístico. Aquel con proyección en distintos aspectos de las relaciones humanas y sociales y este incidiendo, sobre todo, en el campo literario.

Así pues, teniendo en cuenta el primer aspecto, a pesar de que todas pueden actualizarse perfectamente por su propia naturaleza, para no caer en excesivas divagaciones o interpretaciones subjetivas, sólo se comentarán las que ofrecen una mayor facilidad para proyectarse en nuestros días:

"Debemos aborrecer los vicios no las personas". Frase cuyo mensaje constituye una advertencia o consejo muy digno de ser considerado en el momento de emitir un juicio sobre las personas. ¡Cuántas veces asociamos y relacionamos los defectos de un alumno, de un familiar, de un amigo o de cualquier persona a su personalidad y talante y queda ya descalificada para siempre hasta el punto de no concederle ya más crédito ni confianza! Circulan hoy hasta la saciedad, en todos los lugares y ambientes, expresiones tan corrientes como poco edificantes del tipo "¡Cómo voy a creerte con la cara de degenerado que tienes!", "¡no hagas caso de fulano o mengano que es un vicioso!", etc.

"Hombres de muchas palabras, nunca de hazañosas obras". Frase que tiene también un rico contenido aplicable en nuestra época. "Mutatis mutandi" guarda relación con los refranes "del dicho al hecho va un gran trecho", "por la boca muere el pez", etc. de tanto arraigo popular. Tal como está organizada y montada nuestra sociedad sobran palabras y faltan realidades. Se detectan, se discuten, se debaten los problemas, pero pocas

soluciones o pocas acciones se emprenden. Es hora ya, ante la preocupante crisis de valores, de aplicar soluciones, no de proponerlas ni discutir las solamente. Hoy más que nunca acaso, importan las acciones, los remedios, no las palabras vacías. En definitiva, hombres de pocas palabras, siempre de hazañosas obras.

"La pluma corta más que espadas afiladas". Frase de muy puntual y de muy fácil aplicación a cuestiones actuales. Hoy con el incremento y difusión que han adquirido los medios de comunicación social -en este caso el periodismo- se habla ya de estos como si fueran el cuarto poder de un país. Resultan obvios los comentarios por cuanto de todos es conocida la fuerza mediatizadora de la prensa en la sociedad actual.

"Enfermedad natural humana buscar excusa a todo". También esta frase permite una evidente actualización. Por el propio carácter gnómico o sapiencial, esta frase resulta, como las anteriores, intemporal, si bien hoy con la tremenda crisis que se está padeciendo en todos los órdenes, parece más crudo el significado del diagnóstico. En nuestros días, ante cualquier fallo, desliz o error de la naturaleza que sea, se busca y se encuentra, más que nunca, una justificación que no es más que una excusa en la mayoría de los casos.

"Recomendaciones de amigos saben a limosnas de mendigos". ¡Qué clarividencia y premonición las de su autor al denunciar un fenómeno social que al cabo de casi cuatro siglos persiste y se sigue practicando, a veces, incluso, de una manera descarada!

Como ya se ha indicado más arriba, todas estas frases, aparte de su riqueza y validez ideológicas universales, insensibles a las coordenadas espacio-temporales, permiten acercar o relacionar a su autor o autores desde una dimensión más estrictamente literaria, a escritores mucho más cercanos a nosotros. Precisamente estas "migajas sentenciosas", así bautizadas por su autor o autores, coinciden en algún aspecto con obras de literatos mucho más próximos a nosotros. Así un Antonio Machado en sus *Proverbios y Cantares*, un Ramón Gómez de la Serna en sus *Greguerías* o un Jaime Perich en su *Autopista* o en su *Nacional II*. Evidentemente son cosas diferentes, pero, en definitiva, existen unos mínimos puntos de contacto, por lo menos en el aspecto formal. Concentrar, condensar en una línea o dos, en una frase más o menos larga, todo un pensamiento, lo hacen, a su manera, los cuatro autores. En el caso del escritor barroco y del escritor noventayochista, el contenido es de naturaleza ético-moral o filosófica; en el caso del escritor novecentista, de carácter humorístico-metafórico-estético y en el caso de Perich, de tipo político-social o misceláneo.

En fin, en algún momento se habrá caído en la divagación, en la dispersión. Es posible y somos plenamente conscientes de ello. De todas maneras, hay que tener muy en cuenta que los alumnos de hoy -por desgracia o por suerte- poco soportan las lecciones magistrales y muestran

escasa predisposición a asimilar por métodos tradicionales nuestro pasado cultural.

Acaso este recurso de la actualización tenga sus limitaciones, sus riesgos y sus inconvenientes. Sin embargo, puede contribuir, entre otras cosas, a desarrollar la capacidad asociativa y pensante de los alumnos y a revalorizar desde una perspectiva actual, a escritores "poco modernos".

En definitiva, pues, en esta propuesta se ha pretendido sólo sugerir un método, útil en muchos casos, para la didáctica de la literatura, al hacer posible la motivación de los alumnos y al introducir un aspecto más en la técnica del comentario de texto, incluíble tal vez en el clásico apartado "opinión personal".(11)

Sólo réstanos añadir que las celebraciones y conmemoraciones de aniversarios, cincuentenarios, centenarios, etc. (Góngora, Quevedo, Juan Ramón Jiménez, Sta. Teresá, Alfonso X, Unamuno, R.Gómez de la Serna,...) *pueden -y casi deben-* enmarcarse en este sentido.

Propuesta III: Reflexiones teórico-prácticas sobre la didáctica de la lectura literaria

Muchas son las posibilidades que ofrece la didáctica de la lectura literaria y algunos son también los problemas que plantea. Ambos -posibilidades y problemas- se conjugan y aquellas pueden facilitar la solución a éstos.

He aquí, pues, la formulación de algunas cuestiones: ¿Por qué leer? ¿Qué leer? ¿Para qué leer? ¿Cómo leer? ¿leer fragmentos? ¿leer obras íntegras? ¿Forma parte la lectura del comentario de texto? ¿Qué entendemos por didáctica de la lectura literaria? ¿Qué entendemos por *literario*? Estas y otras preguntas aparecen con frecuencia en la mente del profesor de Lengua y Literatura y en la boca del alumno de enseñanza media.

Por lo tanto, ante este cúmulo de interrogantes, pensamos que para desentrañar el sentido último de esta actividad docente practicada en el Seminario de Lengua y Literatura, hay que trabajar con cuatro premisas iniciales que, de hecho, engloban gran parte de la problemática:

(11) Gran parte de esta propuesta se publicó en las *Actas del V Simposio de Lengua y Literatura Españolas para profesores de Bachillerato*, Sevilla, 1986, págs., 91-94.

- a) extensión del término *literario*.
- b) sentido y función de *la lectura*.
- c) concepto de *lectura literaria*.
- d) contenido de la expresión *didáctica de la lectura literaria*.

Se trata, en definitiva, ahora de dar una interpretación válida a estos cuatro supuestos. Al respecto, y de una manera escueta, podemos sugerir lo siguiente:

El término *literario* se ha de entender en el más amplio sentido de la palabra. Cabe aquí jugar con tres posibilidades, a saber: leer textos considerados tradicionalmente literarios; leer textos no calificables como literarios para algunos (textos vanguardistas, poesía concreta, obras religiosas -Biblia, tratados ascéticos-, escritos políticos -documentos fundacionales, manifiestos panfletos-) y textos de naturaleza no literaria en el sentido clásico pero escritos por autores que cultivan la literatura.

El *sentido y función de la lectura* se basa en dos realidades (aparte, claro está, de la lectura desde una perspectiva lingüística que ahora no viene al caso): inculcar al alumno el gusto por la lectura y desarrollarle su capacidad lectora. Tareas ambas, dicho sea de paso, comprometidas y difíciles de llevar a la práctica por tener que luchar contra la indiferencia y el pasotismo y competir con la TV, el vídeo, los ordenadores, etc., pero totalmente irrenunciables para un profesor de Lengua y Literatura. En relación con ello, basta recordar lo que afirmaba hace ya años P. Laín Entralgo y reflexionar sobre el particular:

- a) la lectura es un silencioso coloquio del lector con el autor de lo leído.
- b) el coloquio lectivo es ante todo recreación, así de la materia leída como del alma lectora.
- c) la lectura recrea y nos recrea.

Por su parte, la *lectura literaria* es otra expresión compleja y ambivalente ya que en ella se pueden rastrear, por lo menos, dos significados:

- 1º) Lectura y posterior comentario, interpretación y valoración de un texto de naturaleza literaria en el amplio sentido, antes apuntado. Ello conlleva a su vez la reaparición de algunas preguntas, también antes formuladas. Lectura ¿de qué textos? textos ¿de qué época? ¿de qué autor? ¿de qué movimiento, tendencia o escuela? ¿fragmentos u obras íntegras? Al mismo tiempo, todo conecta con nuevas cuestiones que, ahora y aquí sólo enunciaremos para posterior comentario en clase: la motivación, la ética individual del profesor, los acuerdos de Seminario, la selección de textos, etc.

2º) lectura estética que se puede hacer de cualquier texto, sea de la naturaleza que sea. Acaso no se puede descubrir sentido estético-literario en un texto filosófico, ensayístico, periodístico o, incluso, político escrito en prosa cuando en verso si que se acepta, como es el caso, por ejemplo, de la *Epístola Moral a Fabio*, la poesía de R. Alberti o la de Blas de Otero.

Respecto al último punto, también pueden aducirse dos o más interpretaciones, bastante evidentes, pero de distinto rango:

- a) la metodología o conjunto de recursos literarios empleados por el profesor para enseñar a leer literatura al alumno, o, si se prefiere, para desarrollarle su capacidad o afición lectoras.
- b) la enseñanza que puede deducirse o inducirse de la lectura de un texto literario.

Aceptadas todas estas interpretaciones a partir de ahí se abren numerosísimas posibilidades que ahora sólo señalamos como puntos de reflexión y de trabajo:

- la didáctica de la lectura literaria como primera fase de todo comentario de textos.
- indicación, estudio y análisis de los recursos empleados por el profesor para fomentar el gusto por la lectura: la motivación, la actualización y actualidad, la interdisciplinariedad, etc.
- selección de textos a los que aplicar la lectura literaria.
- función de cada uno de los tres elementos (profesor, alumno y texto) que intervienen en cada didáctica de la lectura literaria.
- estudio de la didáctica "per se" de cada texto (pretexto, contexto, traslación a otros códigos, mensaje ultraliterario, originalidad multiforme, carga informativa, interés polivalente, sentido lúdico, etc.).
- estudio de la relación solidaria y complementaria entre didáctica de la lectura literaria y la lectura literaria como didáctica.
- importancia didáctica de la lectura literaria. (12)

(12) Esta propuesta aquí apuntada es un extracto del trabajo publicado en las *Actas de las II Jornadas Didácticas para profesores de Bachillerato*, Lleida, 1988 (págs., 53-76). Se complementa:

- 1º) con el estudio titulado *Métodos para fomentar la lectura* incluido también en este libro.
- 2º) con la bibliografía indicada en el apartado correspondiente.
- 3º) con una antología de textos (véase propuesta siguiente).

Propuesta IV: Selección apropiada de textos

Enlazando con lo apuntado en la propuesta anterior, estamos convencidos -y así lo manifestamos- de que uno de los procedimientos más eficaces para despertar y mantener el interés de los alumnos hacia los textos literarios -léase hacia la literatura, en general- es saber seleccionar con acierto fragmentos y obras literarias. No se olvide tampoco que hoy en la enseñanza de la literatura prima la creatividad y el texto ante su autor, el contexto histórico, la escuela o movimiento al que pertenece, etc. En este caso convendrá, pues, que el profesor componga su propia antología (a veces con la ayuda de los alumnos) con ayuda de la fotocopidora o del ciclostil y, prescindiendo si así se cree conveniente, de los textos incluidos en los manuales. He aquí nuestra aportación al respecto:

A continuación indicamos, sólo a título orientativo, unos textos que hasta la fecha nos han resultado bastante motivadores. Para no extendernos en demasía, en algunos casos damos la referencia del autor, del texto y de la obra a la que pertenece y en otros reproducimos el texto por su brevedad, por cierto interés especial o por la dificultad de hallarlo. Antes, sin embargo, digamos también que puede resultar muy positivo iniciar a los alumnos en su aproximación al texto literario con creaciones o muestras hechas por los propios estudiantes. A pesar de que ello ya ha sido y es objeto de varios estudios y experiencias⁽¹³⁾, no nos resistimos a copiar algunas:

Textos creados por los propios alumnos:

1. Adivinanzas:

Se mueve como la serpiente,
no tiene dientes
y está mojado.
¿Se entiende?

(El río)

Sube baja, baja sube.
Allá donde tú lo pidas
él acude.

(El ascensor)

(13) En esta línea han trabajado Sánchez Enciso y F.Rincón (obras publicadas por el ICE de la UAB), E. Miralles (Actas de las III Jornadas Didácticas de Lengua y Literatura, Lleida) y Josep Mercadé (Actas II Jornadas Didácticas, Lleida), entre otros.

No es flúor para dientes
no es colgante para pudientes
Ya te lo digo *inocente*
(El fluorescente)

Blanco fue mi nacimiento
y de verde me vestí
y ahora que estoy de negro
van los palos sobre mí.
(La aceituna)

Puede ser blanca,
puede ser roja.
Si una letra cambia
quizá lo coja.
(La rosa)

2. Poema inspirado en un cuadro de Dalí:

"En el centro del cuadro
donde el rojo de tu pelo paraliza las miradas,
todos los mundos se agolpan en la frente
corrosiva por idolatrar
una señora que se deja cortejar de diez a dos
y muere tendida con su ropa
y desaparece cruzando el río
cuando los caballos agrietan el surco,
uno de tantos de su arado.
La revolución empezará mañana
y de nuevo en el centro del cuadro,
donde el rojo de tu pelo paraliza las miradas
de todos los mundos."(14)

Antología de textos literarios

- Las Partidas, título XXXI, Ley III y IV, (Alfonso X)
- *Loor de España* (Alfonso X)
- *Aquí habla de cómo todo omne entre los sus cuidados se deve alegrar e de la disputacion que los griegos e los romanos en uno ovieron* (Arcipreste de Hita)

(14) Textos publicados en las *Actas de las II Jornadas Didácticas de Lleida*, págs. , 20 y 19 respectivamente.

- *Enxiemplo de las ranas en cómo demandavan rey a Don Júpiter* (A. de Hita)
- Enxiemplo nº X de *El Conde Lucanor* (D. Juan Manuel)
- Un cuento de Boccaccio (el del Cocinero)

(El cocinero)

"Habéis podido oír decir, o visto vosotros mismos, que mícer Conrado, ciudadano de Florencia, fue siempre hombre muy gastador, y liberal, magnánimo, aficionado a perros y a pájaros, sin hablar de sus demás aficiones. Un día, en la caza del halcón, se apoderó de una grulla, cerca de un pueblecito llamado Peretola, y, como la viese tierna y gorda, ordenó que fuese entregada a su cocinero para que la asara y se la sirviera en la cena. Habéis de saber que el cocinero, veneciano de origen y llamado Chichibio, era un tonto en toda la extensión de la palabra. Toma, pues, la grulla y la asa lo mejor que sabe. Estaba ya casi cocida y exhalaba un olorcito muy agradable, cuando una mujer del barrio nombrada Brunetta, de la que estaba enamorado Chichibio, entró en la cocina. El agradable humillo que se desprendía del ave que acababa de salir del asador, da ganas a aquella mujer de probarla, de suerte que no titubea en pedir un muslo al cocinero. Éste se burla de ella, y la dice cantando: "No le tendréis, señora Brunetta". Después de una empeñada discusión, Chichibio, que no quería desagradar a su adorado tormento, corta el muslo y se lo da. Aquel día había gran número de convidados a la mesa de su amo. La grulla fue servida con un solo muslo. Uno de los convidados, el primero en notarlo, demostró su sorpresa; entonces Conrado manda llamar a su cocinero y le pregunta dónde está la otra pierna. El veneciano, embustero por naturaleza, contestó con el mayor descaro que las grullas sólo tenían una pierna. -"Acaso crees tú que no he visto más grullas que ésta?" -"Lo que acabo de deciros, señor, es la pura verdad; y, si lo dudáis, me obligo a probárslo, con las que están vivas." Todos se rieron de semejante respuesta; mas Conrado, no queriendo que pasara adelante la cosa por respeto a las personas extrañas que había en la mesa, contentóse con contestar a aquel zopenco: -"Ya que te empeñas, picaronazo, en demostrarme lo que no he visto ni he oído en mi vida, veremos si mañana mantendrás tu palabra; pero te juro que, si no lo haces, te acordarás por mucho tiempo de tu imbecilidad y tu obstinación. No quiero que, por ahora, se hable más de esto: retírate".

Al día siguiente, mícer Conrado, quien no había podido cerrar los ojos en toda la noche, levantóse apenas despuntó el alba, muy resentido de su cocinero. Monta a caballo, ordena al muy taimado que suba en otro y le siga, dirigiéndose hacia un riachuelo en cuya orilla veíanse siempre grullas a aquella hora. "Vamos a ver (decíale en el camino de vez en cuando y con

acento despechado), vamos a ver cuál de los dos tiene razón". Notando al veneciano que su amo no se había apaciguado todavía, y que iba a encontrarse confundido, buscaba inútilmente un medio para disculparse. De buena gana habría huido si no le faltara valor para tanto; tal miedo le causaban las amenazas del caballero. Por otra parte, ¿cómo huir, yendo su amo mejor montado que él? Así, pues, miraba despavorido por todos lados, antojándosele cuanto veía otras tantas grullas que se sostenían con dos patas. Ya cerca del riachuelo fue el primero en divisar una docena de grullas que todas se mantenían sobre un pie, según costumbre cuando duermen. En seguida las enseña a su amo diciéndole: "Ved, señor, cómo lo que os decía anoche es la pura verdad; observad aquellas grullas; todas no tienen más que una pierna". "Voy a probarte que tienen dos (repuso micer Conrado); espera un poco." Y, habiéndose aproximado a las aves, empezó a gritar: "¡Hu, hu, hu, hu!" A semejante grito, despiertan las grullas, alargan la otra pierna y vuelan a toda prisa. "Vamos, tunante (dijo entonces el hidalgo), las grullas ¿tienen una o dos patas?, ¿qué dices ahora?" "Pero, señor (repuso Chichibio, que no sabía cómo salir del atolladero), vos no gritasteis anoche, hu, hu, hu. Si lo hubierais hecho, la grulla habría alargado la otra pata, lo mismo que éstas". Respuesta tan ingeniosa agradó mucho a micer Conrado, de suerte que se desarmó su cólera. No pudiendo contener la risa: "Tienes razón, Chichibio (le contestó); en verdad, que debiera haber hecho lo que tú dices. Ve, te perdono, pero no reincidas". De manera que, con una réplica chistosísima, el cocinero esquivó el castigo e hizo las paces con su amo." (*Decamerón*)

- Algún soneto de Petrarca (p.e., el XLIII o/y el CXXIV),
- Proverbio nº XIII (Marqués de Santillana),

"Inquiere con gran cuidado
la sciencia,
reposado:
non cobdiçes ser letrado
por loor;
mas sciente reprehensor
de pecado."

- *Coplas* de Jorge Manrique,
- Pasaje de la muerte de Celestina (auto XII),
- Carta de Boscán a la Duquesa de Soma dándole cuenta de la introducción de las formas italianas,
- Algún soneto de Garcilaso (p.e., el X o/y XXIII),
- Fragmento del discurso de D. Quijote sobre las armas y las letras (*Quijote*, I, 37),

"...Quítenseme delante los que dijeren que las letras hacen ventaja a las armas; que les diré y sean quien se fuere, que no saben lo que dicen. Porque la razón que los tales suelen decir y a los que ellos más se atienen es que los trabajos del espíritu exceden a los del cuerpo y que las armas sólo con el cuerpo se ejercitan como si fuese su ejercicio oficio de ganapanes, para el cual no es menester mas de buenas fuerzas y como si en esto que llamamos armas los que las profesamos no se encerrasen los actos de la fortaleza, los cuales piden para ejecutarlos mucho entendimiento, o como si no trabajase el ánimo del guerrero que tiene a su cargo un ejército o la defensa de una ciudad sitiada, así con el espíritu como en el cuerpo. Si no véase si se alcanza con las fuerzas corporales a saber y conjeturar el intento del enemigo los designios las estratagemas las dificultades, el prevenir los daños que se temen que todas estas cosas son acciones del entendimiento, en quien no tiene parte alguna el cuerpo..."

- La conocida descripción del Dómine Cabra, *Buscón*, Quevedo
- El soneto "Érase un hombre a una nariz pegado"
- Textos alusivos a la rivalidad Góngora-Quevedo:

De Quevedo contra Góngora:

- a)
"Yo te untaré mis versos con tocino
porque no me los muerdas, Gongorilla"

- b)
"Y págalo Quevedo
porque compró la casa que vivías
molde de hacer arpías;
y me ha certificado el pobre cojo
que de su habitación quedó de modo
la casa y barrio todo
hediendo a Polifemos y estatfos,
coturnos tenebrosos y sombríos
y con tufo tan vil de Soledades".

- c)
"Por decir: tráeme dos güevos, quita las claras y tráeme las yemas"
dirá: "tráeme dos globos de la mujer del gallo, quita las no cultas y
adereza el remanente pajizo."

- Fragmentos del *Arte Nuevo de hacer comedias* de Lope de Vega.
- La conocida décima de *La Vida es sueño* "Cuentan de un sabio, que un día" (escena II, Jornada Primera).
- Alguna fábula de Samaniego (p.e., la fábula XVI del libro segundo las ranas pidiendo rey o la VI del Libro Cuarto: La zorra y las uvas).
- Textos de las *Cartas Marruecas* (Cadalso):

"*Primero*, que esta península no ha gozado una paz que pueda llamarse tal en cerca de dos mil años, y que por consiguiente es maravilla que aún tengan hierba los campos y aguas sus fuentes; *segundo* que habiendo sido la religión motivo de tantas guerras contra los descendientes de Tarif, no es mucho que sea objeto de todas sus acciones; *tercero* que la continuación de estar con las armas en la mano les haya hecho mirar con desprecio el comercio e industria mecánica; *cuarto*, que de esto mismo nazca lo mucho que cada noble de España se envanece de su nobleza; *quinto* que los muchos caudales adquiridos en las Indias distraen a muchos de cultivar las artes mecánicas en la península y de aumentar su población."(III)

"En España, como en todos los países del mundo las gentes de cada carrera desprecian a las de las otras." (XV)

"Uno de los motivos de la decadencia de las artes en España es, sin duda, la repugnancia que tiene todo hijo a seguir la carrera de su padre." (XXIV)

"Los catalanes son los pueblos más industriosos de España... Los campos se cultivan, su población se aumenta, los caudales crecen y, en suma, parece esta una nación a mil leguas de la gallega, andaluza y castellana. Pero sus genios son poco tratables, únicamente dedicados a su propia ganancia e interés." (XXVI)

"Se me figura España desde el fin de 1600 como una casa grande que ha sido magnífica y sólida, pero que por el decurso de los siglos se va cayendo y cogiendo debajo a sus habitantes." (XLIV)

- "Sinfonía" -*Conjugación del verbo amar: Cuentos amatorios* de P.A. de Alarcón (ed. de F. Huerta, Bib. Universal Caralp)
- "Ríma IV" de G. A. Bécquer.
- "Autorretrato" de A. Machado.

- Texto en prosa de A. Machado:

"A los estudiantes

"A los estudiantes os está reservado un gran papel en la revolución, ya que toda revolución no es sino una rebelión de menores. Además, yo he tenido siempre un alto concepto de vosotros. He expresado ya en otras ocasiones que la enseñanza española no podía reformarse, encauzarse de manera eficaz, sin la colaboración de los estudiantes. Tampoco he creído justa la idea del estudiante apolítico. Los estudiantes deben hacer política, si no, la política se hará contra ellos..."

- "Retrato" en *El mal poema* (1909) *Poesías*, M.Machado, Ed. Alianza.

- Romance de Unamuno:

"Ávila, Málaga, Cáceres,
Játiva, Mérida, Córdoba,
Ciudad Rodrigo, Sepúlveda,
Úbeda, Arévalo, Frómista,
Zumárraga, Salamanca,
Turégano, Zaragoza,
Lérida, Zamarramala,
Arrancudiaga, Zamora.
Sois nombres de cuerpo entero,
libres, propios, los de nómina,
el tuétano introductible,
de nuestra lengua española."

- Textos descriptivos de Azorín.

- Párrafos finales del *Idearium español* (A.Ganivet).

- Alguna escena de *Lucas de Bohemia* de R.M^a del V.Inclán (p.e., escena VII).

- Selección de *Greguerías* de R. Gómez de la Serna.

- Algún poema vanguardista español o extranjero.

- "Niña ahogada en el pozo" *Poeta en Nueva York* de F.García Lorca.

- El relato titulado *El chófer nuevo* (Narración escrita sin utilizar la letra a) de Jardiel Poncela (*Obras Completas*, vol. III).

- *Insomnio*- Poema inicial de *Hijos de la ira* de D. Alonso.

- Comienzo de *Señas de identidad* de J.Goytisolo.

- Ciertos pasajes de *Tres sombreros de copa* de M. Mihura.

- Texto de *Larva*, novela de Julián Ríos.

"Qué?!: -?-?...:

Raya punto. Punto raya. Raya punto punto. Punto raya. Punto.
Punto punto punto. Raya punto raya punto. Punto punto. Punto.
Punto raya punto. Raya. Raya raya raya. Raya raya raya punto punto
punto. Raya. Raya raya raya. Raya punto punto. Raya raya raya.
Punto. Punto punto punto. Raya. Punto raya. Punto raya raya punto.
Punto. Punto raya punto. Raya raya. Punto punto. Raya. Punto. Raya
punto punto. Raya raya raya."

(Ed. Llibres del Mall, Barna, 1983) (págs., 27-29)

- "El diario a diario", Historia verídica" y Temas para un tapiz" de *Historia de cronopios y famas* de J. Cortázar.

Propuesta V: Selección y comentario de noticias literarias de actualidad (15)

Se trata de interesar a los alumnos en la búsqueda, selección y resumen de las noticias lingüístico-literarias (en sentido muy amplio, casi cultural) más interesantes aparecidas en los medios de comunicación social durante la semana en cuestión.

De esta manera se consiguen -o por lo menos se pretende conseguir- varios objetivos:

- 1º. Conexión entre la literatura como asignatura y la literatura como noticia viva, actual.
- 2º. Acercamiento de los alumnos a los medios de comunicación social (prensa, radio, TV) con una finalidad formativo-cultural.
- 3º. Desarrollo de la capacidad de saber discernir entre informaciones importantes y secundarias.
- 4º. Posibilidad de ir conociendo los distintos ámbitos en que se puede mover la actividad literaria: géneros literarios, cine y literatura, teatro, mundo editorial y periodístico, homenajes, aniversarios, centenarios, aparición de obras inéditas y/o póstumas, novedades bibliográficas, libros más vendidos, autores de actualidad, literaturas extranjeras, etc.

(15) Resumimos aquí la comunicación que con el título "Polivalencia de la didáctica de la expresión oral: dos experiencias en las clases B de Literatura de 2º de B.U.P." se presentó y se leyó en las III Jornadas Didácticas, celebradas en Lleida en marzo de 1988.

- 5º. Oportunidad de aprovechar estas noticias para un estudio o un análisis posterior por parte del profesor como ampliación de las clases teóricas o por parte del alumno ya que este puede iniciar una tarea de obtención de datos, informaciones que ayuden a enriquecer su bagaje literario y, en definitiva, su propia formación humanística.
- 6º. Fomento de la interdisciplinariedad por cuanto pueden recogerse noticias sobre literatura catalana, gallega, vasca, francesa, inglesa, clásica; informaciones de carácter estético - literario, político - ensayístico, musical, etc.

Si concretamos un poco y sólo a título orientativo en estos últimos meses han sido actualidad: las recientes obras de C.J. Cela, las conmemoraciones de Schopenhauer, D'Annunzio, R.Gómez de la Serna; las concesiones de los Premios Nobel, Planeta, Nadal, Cervantes, Príncipe de Asturias, Ramón Llull; la muerte de Gerardo Diego; los estrenos cinematográficos de películas basadas en novelas, las obras teatrales de Els Joglars, Els Comediants, el festival de teatro de Tárrega; la reaparición del "Diario de Barcelona", el cambio en la presidencia de la Real Academia de la Lengua Española, la muerte del actor Carlos Lemos; la neopublicación del "TBO", la representación de *Tirant lo Blanc* y un largo etcétera.

4. Métodos para fomentar la lectura

Conviene aclarar previamente, que no vamos a tratar de aspectos como la lectura en voz alta o recitación ni de la lectura como instrumento básico para las técnicas de trabajo intelectual(1). No insistiremos tampoco en la importancia de la lectura para el desarrollo de la sensibilidad, comunicación, inteligencia, capacidad de conocimiento del pensamiento ajeno, etc.; sino, solamente, en cómo fomentar el hábito de la lectura. Dicho en otras palabras, ¿cómo conseguir que nuestros alumnos adquieran afición a leer, al margen de las obligaciones académicas propias de cada curso?

Recordemos la distinción de P. Salinas entre **leedor** (el que lee por obligación, buscando informaciones útiles, como el estudiante en vísperas del examen o el profesor que acopia datos para sus lecciones) y **lector**: *el que lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estarse con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con la amada; por recreo de pasarse las tardes sintiendo correr, acompasados, los versos del libro y as ondas del río en cuya margen se recuesta. Ningún ánimo, en él, de sacar de lo que está leyendo ganancia material, ascensos, dineros, noticias concretas que le aúpen en la social escala, nada que esté más allá del libro mismo y de su mundo.*(2)

No hace falta insistir en la fuerte competencia audiovisual, sobre todo de la televisión, que sufre la lectura, aunque es justo reconocer que va cambiando positivamente la tradicional indiferencia o desdén de muchos padres hacia la lectura, considerada antes por algunos, literalmente, como una pérdida de tiempo.

En el terreno didáctico, es justo reconocer que, en el último Plan de estudios, ha habido un cambio cualitativo. De la nula obligación de leer, junto a las escasas facilidades y estímulos recibidos en nuestra época de estudios secundarios por la mayoría de los actuales profesores de Instituto, se ha pasado hoy día a un sistema en que se impone la lectura de un número determinado de obras (6 en 1º y 2º), mientras que en 3º y COU el curso de Literatura se basa en el estudio minucioso de determinadas obras.

Según la normativa del Plan actualmente en vigor, el Seminario de Lengua y Literatura Española de cada centro seleccionará de una lista publicada en el BOE (12-julio-1975), las obras que deberán ser leídas en cada curso teniendo en cuenta la edad y formación de los alumnos, con el fin de evitar repeticiones enojosas u omisiones de obras básicas. Como es

(1) Vid UBIETO, A. *Técnicas básicas de estudio*, ICE, Zaragoza, 1981.

(2) SALINAS, P. *El defensor*, A. Editorial, Madrid, 1967, pág.,167). Es evidente que, sin negar la importancia del leedor, urge fomentar auténticos lectores.

obvio, con el transcurso de los años, esta relación ha quedado incompleta y cada Seminario selecciona los libros que estima oportunos.

De todas formas, con la perspectiva de unos años de aplicación de esta innovación metodológica, podemos considerar que, en muchos casos, no es suficiente por sí misma, para despertar la afición a la lectura. Por tanto, hace falta utilizar métodos concretos que, a continuación, explicamos brevemente:

- 1) Ha tenido gran repercusión el de María Hortensia Lacau. Parte de la constatación previa de que los alumnos *no sabían leer, no se les había enseñado a leer en profundidad, no se sentían comprometidos, no formaban parte de la lectura y por lo tanto no sabían tampoco aprovecharla* (3). Reduce a dos los métodos más empleados hasta entonces para aprovechamiento de la lectura:
 - a. resumen de la lectura, que suele ser *un pálido paseo superficial*.
 - b. comentario, opinión o juicio acerca de la obra.

Llega a la conclusión de que hace falta introducir al lector en la obra, haciéndole *seleccionar, preferir, rechazar. En suma -siempre- decidirse, elegir* (4). Para ello, divide la clase en diez grupos de cuatro alumnos cada uno. A cada alumno de cada grupo le corresponde una obra y un tema; mediante rotaciones sucesivas, al final de curso cada alumno habrá leído diez libros, aunque sólo haya comprado uno. Los temas propuestos inciden en la creatividad del alumno y los que pueden aplicarse a distintas obras son (5):

1. ¿Qué personaje me agrada más y por qué?
2. ¿Qué personaje me agrada menos y por qué (...)?
3. Resumir el argumento de la obra hasta un punto e imaginar un desenlace distinto.
4. ¿Qué impresión me causó la obra o qué deseo decir acerca de esta obra?
5. ¿Cómo es el ambiente donde se desarrolla la obra?
6. Carta a un personaje de la obra o diálogo con un personaje de la obra o preguntas a un personaje de la obra.

(3) *M^a HORTENSIA LACAU, Didáctica de la lectura creadora*, Kapelusz, Buenos Aires, 1966, págs., 21-22.

(4) *Ibid*, pág., 89.

(5) *Ibid*., pág., 96.

7. Carta de un personaje de la obra al autor hablándole del destino que le asignó en la obra".(6)

2) Las obras de C.Freinet (7) repercuten en la metodología basada en la creación de relatos, de tema libre, por los propios alumnos (8), aunque condicionados, a veces técnicamente (en el sentido de la forma empleada, imitación de determinados autores, elección previa del narrador, etc.) por las indicaciones del profesorado. Una selección de dichos relatos -a veces, elegidos democráticamente por los propios centros y forman luego una especie de libro de lectura para los bachilleres.

Podemos relacionar, en parte, esta corriente creadora con la nueva didáctica de la literatura basada en los *talleres literarios*, es decir, cuando la clase de literatura se concibe fundamentalmente para aprender a escribir y formar escritores.(9)

F. Lázaro Carreter cree que, probablemente, la tesis de R. Barthes de que la lectura en plenitud conduce inexorablemente a la escritura (aunque ello no signifique una mera imitación del autor leído), es una aserción reversible: "escribir mueve de modo perentorio a leer"(10). De manera que la didáctica de la creación literaria puede ser también una didáctica adecuada de la lectura.

- 3) Una experiencia fácil de poner en práctica en cualquier centro, por su sencillez de medios, es la descrita en "Papers de Batxillerat", que nos permitimos extractar (11). El punto de partida es un fondo de libros aportado por los alumnos, ya que cada alumno debe aportar un libro en castellano y otro en catalán, elegidos entre colecciones seleccionadas previamente por los seminarios respectivos. Se manejan tres tipos de fichas:

-
- (6) La concreción de este método en la *Literatura española* de COU en M^a PILAR HERNÁNDEZ, *La lectura creadora: un método motivador de la creatividad literaria* en "Primeras Jornadas Didácticas de Lengua y Literatura", Lérida, 1987 (incluye los temas propuestos para las diferentes obras y una antología de textos de alumnos).
- (7) C.FREINET, *El text lliure*, Laia, Barcelona, 1975. i *El diari escolar*, Laia, Barcelona, 1981.
- (8) Una aplicación concreta en J.MARTÍNEZ SÁNCHEZ, *La narración infantil*, M.E.C., I.N.C.I.E., Madrid, 1977 (con antología de textos y excelente prólogo).
- (9) F. RINCÓN, J.SÁNCHEZ ENCISO, *El taller de la novela*, ICE Universidad Autónoma, Barcelona, 1982.
- (10) F. LÁZARO CARRETER, *El deseo de leer*, en "ABC", 18-XII-1984.
- (11) VELILLA, URGELL, TOMÁS, ARQUER i EGEA, *Experiència de lectura en català i castellà al Batxillerat*, en "Papers de Batxillerat", n^o6, junio 1984, págs., 124-128.

- a) del *libro*, en la que, además de sus datos bibliográficos, se anotan los nombres de los lectores, las fechas de inicio y final del libro, y la calificación (de 0 a 10) que cada lector le otorga.
- b) del *lector*, en la que constan los diversos libros que cada alumno va leyendo, así como la "serie" (Entretenimiento, Viajes, Historia y biografías, Clásicos anteriores al siglo XIX, Clásicos del siglo XIX, Autores contemporáneos, Divulgación) a la que pertenece cada uno de ellos, el nº de páginas del libro, fechas de principio y fin de la lectura.
- c) de *lectura*. El lector debe responder a una serie de cuestiones que le obligan a analizar y juzgar el libro, y permiten comprobar al profesor la madurez y expresividad del mencionado lector.

Procedimiento Todas estas fichas las rellena el alumno en la sala de lectura, lo cual le obliga también al manejo adecuado de los ficheros. En cuanto a los libros, puede leerlos en la misma sala (en la que están depositados y clasificados) o en casa, en donde también puede redactar la ficha de lectura.

Evaluación Se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

1. Número de páginas.
2. Número de libros. En ambos casos se tiene en cuenta la media de páginas y libros leídos por grupo-clase, para saber donde se sitúa el alumno en la clase.
3. Respuestas a las cuestiones planteadas en las fichas (exactitud, expresión).
4. Niveles o series de lectura (se valora la variedad o la superación de estadios elementales).
5. Participación en otras actividades relacionadas con la lectura (charlas sobre obras, trabajos de creación literaria)

Ventajas:

- a) se constata un aumento del índice numérico de lecturas, pues hay grupos que han llegado, incluso, a una media anual de catorce libros por alumno y grupo.
- b) permite el intercambio de experiencias de lectura, y, por tanto, que los alumnos hablen de libros, de sus preferencias y de sus rechazos.
- c) el profesor puede orientar a sus discípulos y dialogar personalmente con ellos.

Por nuestra parte, debemos añadir que en el I.B. "Juan de Austria" en los dos últimos años, este método se aplica sólo en primer curso y únicamente en la asignatura de Lengua Española. En segundo curso se ha modificado

en el sentido de que el Seminario, con el fin de evitar la omisión de obras fundamentales, elabora una lista de ochenta libros de autores pertenecientes en su gran mayoría a la literatura castellana, aunque también hay autores representativos de la literatura universal. Cada alumno, a indicación del profesor, tiene que aportar dos libros de dicha lista, a la biblioteca de la clase. En lo demás, la experiencia de lectura sigue igual. Creemos que a través de las mencionadas fichas, al cabo de unos cursos, podrá establecerse un índice de las lecturas preferidas por los alumnos de BUP. Así, por ejemplo, en el curso 86-87 alcanzaron la máxima puntuación media *El príncipe destronado* (9,5), *El camino* (8,75), *Nada* (8,5); en cambio, *Cinco horas con Mario* (5,75), quizá por la dificultad técnica. Como poetas destacaron Bécquer (9) y A.Machado (7,5). En teatro, *El sí de las niñas* (7,8), *Tres sombreros de copa* (7). Las obras dramáticas de Shakespeare sólo consiguieron una puntuación media de 6, la misma que obtuvo *Peribáñez* o una obra clásica como las *Novelas ejemplares* de Cervantes.

A este respecto conviene recordar que en una encuesta sobre preferencias literarias de los jóvenes españoles ("El País, 1-10-87), figura como autor relativamente favorito, J.Verne (4%), seguido de A.Christie y M.Delibes (3%), Cela, García Márquez y García Lorca (2%). Nótese, no obstante, lo reducido del porcentaje, consecuencia de la disposición de gustos que refleja la mencionada encuesta.

Por último, y pensando ya en los nuevos planes de estudio, mencionamos a C. Alcoverro(12) que considera que la adolescencia es la época ideal para la lectura de novelas, por ser los años en que se produce la afirmación del yo y la formación de una personalidad autónoma. Como la lectura no debe ser ajena a los intereses del adolescente, recomienda novelas clásicas de aventuras de la literatura universal de los autores siguientes: Twain, Defoe, Swift, Stevenson, Verne, Kipling, Cooper, London.

Siguiendo esta línea, el *Grup de Treball de Llengua de l'experimentació de la reforma* (13) considera que la lectura literaria tiene cuatro finalidades:

1. ocupar el tiempo libre.
2. informativa (libros de viajes, memorias, etc.).
3. proyectiva (el lector intenta vivir otras vidas, a través de la lectura, buscando respuestas a sus preguntas e inquietudes).
4. ejemplificadora (la lectura obligada de clásicos).

(12) C. ALCOVERRO, *Els adolescents i la lectura*, en "I Congrés de Llengua i Literatura Catalanes al Segon Ensenyament", Tarragona, 1983.

(13) "Circular", nº 10, Barcelona, nov. 1986.

Para el primer ciclo de E. Secundaria recomienda la lectura de obras de finalidad proyectiva, que, a ser posible, conserven su valor ejemplificador. En buscar este tipo de obras estriba, quizá, una de las claves del futuro de la lectura en el bachillerato.

Bibliografía complementaria:

Además de las obras y artículos ya citados, pueden consultarse:

LAÍN ENTRALGO, P., *La aventura de leer*, Col. Austral.
V.V.A.A., *Literatura y educación*, Ed. Castalia .

y diversos artículos publicados en:

- *Actas del III Simposio de Lengua y Literatura para Profesores de Bachillerato*, Oviedo, 1983.
- *Actas del IV Simposio de Lengua y Literatura para Profesores de Bachillerato*, Granada, 1984.
- *Actas de las I Jornadas Didácticas de Lengua y Literatura*, Lleida, 1987.
- *Actas de las II Jornadas Didácticas de Lengua y Literatura*, Lleida, 1988.

5. Pautas para analizar una obra narrativa

En el actual tercero de BUP y COU, la actividad de la clase debe girar en torno al comentario de obras íntegras. Análogamente a lo que ocurre con el comentario de textos, no hay un método único y uniforme, sino que, según las obras, época y curso, el profesor incide más en unos aspectos que en otros. Concretándonos a la novela en COU, podemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Tema (y actitud del autor ante el tema), argumento. Tono empleado (entusiasta, melancólico, sarcástico...)
- 2) Contexto geográfico e histórico-social en el que está situada la obra (Espacio y Tiempo)
- 3) Sentido o significación de la obra, teniendo en cuenta, según los casos, las reflexiones de tipo intelectual del autor.
- 4) Estructura:
 - a) interna: distribución del contenido en partes.
 - b) externa: distinguiendo si se divide, o no, en capítulos (encabezados por epígrafes o números romanos) y si el capítulo se subdivide, a su vez, en secuencias o viñetas.
- 5) Técnica:
 - A) Actitud del autor (omnisciente, objetiva...).
 - B) Punto de vista (único o múltiple).
 - C) Personajes:
 - a) categorías actanciales (sujeto, objeto, enviante, destinatario, coadyuvante, oponente).
 - b) caracterización: prosopografía, etopeya, retrato. Si se hace a través del diálogo, si los personajes evolucionan o no (redondos o planos).
 - c) clasificación (según clases sociales, ideología).
 - D) Descripciones ambientales o paisajísticas, (realistas, impresionistas).
 - E) Otros elementos técnicos: monólogo interior, estilo indirecto libre, narración en 1^a, 2^a, 3^a personas, flash-back, comienzo "in media res", final abierto, etc.
- 6) Estilo o Lengua:
 - Recursos estilísticos y su función.
 - Estructuras morfosintácticas más usuales.

- Tipo de vocabulario empleado y su función.

(Al igual que en el comentario de texto, hay que relacionar contenido-forma e intentar justificar los rasgos formales).

7) Influencias en la obra.

8) Valoración crítica y opinión personal: aspectos que más han interesado (personajes, situaciones,...), interrogantes planteados, discrepancias con los planteamientos y soluciones del autor.

6. Los medios audiovisuales (1)

Resulta cada vez más conveniente la adopción y aplicación de los medios audiovisuales a la enseñanza en el Bachillerato. Con el uso de dichos medios nos proponemos los siguientes *objetivos* en una clase de literatura:

1. La observación directa de los personajes y hechos que el alumno conoce ya a través de los textos.
2. Una actualización, mediante el sonido, la imagen y la palabra viva, de un mundo que a los jóvenes se les antoja, a veces, arcaico y anacrónico.
3. Una forma complementaria, más lúdica y amena, para el acercamiento a la obra y el autor.
4. Una aproximación a los escenarios naturales y ambientales en los que se ha desarrollado la obra y ha transcurrido la vida del autor.
5. Una mayor calidad en las audiciones de poemas recitados o musicados.

Los *métodos* para conseguir los anteriores objetivos nos los brindan los medios audiovisuales que se encuentran actualmente en el mercado y que son los siguientes:

Audiciones

discos

cassettes

Imágenes

cine

video

-
- (1) Incluimos este apartado entre las Cuestiones de Literatura porque consideramos que para la enseñanza de la lengua castellana tienen un uso muy restringido: prácticamente sólo para el ejercicio y perfeccionamiento de la expresión oral: El alumno puede oír grabada su voz después de haber expuesto un tema. Nos referimos, claro está, al empleo del magnetófono. En cuanto a los demás medios, su aplicación es muy escasa, aunque ya empiezan a aparecer enseñanzas asistidas por ordenador: *Lenguaje 1. Bachillerato*. Ed. Centro Estudios R. Areces. Madrid, 1988.

Los discos y cassettes resultan apropiados para las audiciones de recitales de poesía. Es conveniente que el alumno disponga del texto escrito, que irá leyendo en silencio, mientras escucha la grabación de la voz de un recitador profesional o de un cantante de moda. Son también recomendables los ejercicios de imitación, una vez concluida la audición.

La lectura de los textos narrativos irá, en cambio, acompañada y complementada con el pase de películas. El alumno puede establecer un estudio comparativo entre el texto escrito y el tratamiento que le confiere el director cinematográfico.

Los montajes de diapositivas pueden estar acompañados por la lectura de textos narrativos o poéticos. Las diapositivas ilustrarán, de manera gráfica, tanto los escenarios de La Mancha en donde Don Quijote vivió sus aventuras, como los álamos del camino, la nieve del Moncayo o la curva de ballesta, en torno a Soria, del río Duero, por donde Machado paseó y soñó sus Campos de Castilla.

Ejemplos. Mencionaremos algunos ejemplos de las posibilidades que ofrece hoy en día el mercado: son numerosos los discos que han sido grabados, además de los del Ministerio de Educación y Ciencia, en los últimos años y que sirven para los fines propuestos. Así citaremos los de Paco Ibáñez, Amancio Prada, J.M. Serrat y los, últimamente, dedicados a García Lorca:

Paco Ibáñez. Poemas de Federico García Lorca y Luís de Góngora.
Polydor.
Disco doble de poemas recitados en el Olimpia.

Los unos por los otros. En el Olimpia.

Amancio Prada. Sonetos del amor oscuro. Federico García Lorca.
Ariola.
Vida e Morte. Contiene poemas de Rosalía de Castro, Nicolás Guillén, Miguel Hernández, etc. Alvarès.
Canciones y soliloquios de Agustín García Calvo.
Fonomusic.

Dedicados a

García Lorca. Poetas en Nueva York. C.B.S.

Entierro para Federico García Lorca. Zafiro.

J.M.Serrat. Antonio Machado. Zafiro.

El sur también existe. Con poemas de Mario Benedetti.
Zafiro.

Miguel Hernández. Zafiro.

Otros. León Felipe y sus intérpretes. Primer centenario de su nacimiento. Ariola.

Las cassettes que la editorial Alhambra ofrece en su fonoteca representan una completa y nutrida antología poética (presentada en las páginas siguientes).

En *cine* disponemos de numerosas películas que son recomendables para el alumno. Citaremos sólo algunas, de todas conocidas: Tristana, Tormento, Los Santos Inocentes, La Colmena, La Crónica del Alba, Réquiem por un campesino español, La últimas tardes con Teresa, Divinas palabras, Crónica de una muerte anunciada, etc.

En *video*, todavía escaso y poco cultivado en el terreno cultural, disponemos de un escueto muestrario, prácticamente representado por El Cid o Gandhi. Esta deficiencia puede quedar perfectamente subsanada con las grabaciones a través de la pequeña pantalla que suplen las limitaciones del video actual, encaminado únicamente a fines comerciales. Muy recientemente RTVE ha editado un *Curso de Literatura Española* (Ediciones Texto e Imagen) preparado por R.Civera, J.Costa y A.Molina. Estos mismos autores han hecho *Un comentario de textos audiovisuales*. En ambos casos se trabaja con vídeos sobre *La Celestina*, *La vida es sueño*, *El sí de las niñas*, etc.

Rafael Alberti (1 cassette) Ref. MF-1

Antonio Machado (1 cassette) Ref. MF-2

Federico García Lorca (1 cassette) Ref. MF-4

Romancero Español (1 cassette) Ref MF-10

Poesía Andaluza (1 cassette) Ref MF-11

El Romanticismo (1 cassette) Ref MF-12

Poesía Metafísica Castellana (1 cassette) MF-13

Rubén Darío (1 cassette) Ref. MF-14

Poesía Trovadoresca y Pastoral (1 cassette) Ref. MF-15

Miguel Hernández (1 cassette) Ref. MF-16

Pablo Neruda (1 cassette) Ref. MF-17

Líricas Contemporáneas I (1 cassette) Ref. MF-18

Líricas Contemporáneas II (1 cassette) Ref. MF-19

El Agua en la Poesía Española (1 cassette) Ref. MF-20

Gustavo Adolfo Bécquer (1 cassette) Ref. MF-21

- Poesía Satírica y Epigramática* (1 cassette) Ref: MF-22
- Cancionero de Navidad* (1 cassette) Ref. MF-23
- Poesía Actual I* (1 cassette) Ref. MF-25
- Poesía Actual II* (1 cassette) Ref. MF-26
- Juan Ramón Jiménez* (1 cassette) Ref. MF-27
- Poesía Hispanoamericana I* (1 cassette) Ref. MF-28
- Poesía Hispanoamericana II* (1 cassette) Ref. MF-29
- Los Toros en la Poesía Española* (1 cassette) Ref. MF-32
- Poesía Castiza* (1 cassette) Ref. MF-33
- Poesía Mística* (1 cassette) Ref. MF-34
- Poesía Amorosa del Siglo de Oro* (1 cassette) Ref. MF-35
- Poesía Última* (1 cassette) Ref. MF-36
- El Modernismo* (1 cassette) Ref. MF-37
- Poesía Femenina* (1 cassette) Ref. MF-38
- Poesía Dramática* (1 cassette) Ref. MF-39
- Carmen Conde* (1 cassette) Ref. MF-40
- Poesía Neoclásica* (1 cassette) Ref. MF-41
- Poesía de la Hispanidad* (1 cassette) Ref. MF-42
- Poesía de la Pasión* (1 cassette) Ref. MF-43
- Lírica Gallega. Rosalía de Castro* (1 cassette) Ref. MF-44
- Lírica Catalana Contemporánea* (1 cassette) Ref. MF-45
- Francisco de Quevedo I* (1 cassette) Ref. MF-46
- Francisco de Quevedo II* (1 cassette) Ref. MF-47
- Francisco de Quevedo* (vols. I y II con estuche) Ref. MF-48
- Blas de Otero* (1 cassette) Ref. MF-49
- J.R. Jiménez. Antología I* (1 cassette) Ref. MF-50
- J.R. Jiménez. Antología II* (1 cassette) Ref. MF-51
- J.R. Jiménez. Antología* (vols. I y II con estuche y folleto de textos) Ref. MF-52
- Félix Grande. Poema de Amor* (1 cassette) Ref. MF-53
- Miguel Ángel Asturias* (1 cassette) Ref. MMP-337.915
- Recital* (1 cassette) Ref. MMP-301.913
- Generación del 27 I* (1 cassette) Ref. MF-54

Generación del 27 II (1 cassette) Ref. MF-55

Generación del 27 (vols. I y II, con estuche y folleto de textos) Ref. MF-56

Antología de la poesía Hispánica. Fonoteca literaria. Estuche con las 46 referencias de la colección Ref. FL-01.

Comprender que el Romanticismo amplía la libertad de expresión en arte, ciencia y religión y normativas.

Conocer los principales rasgos temáticos y formales que caracterizan el poema romántico español.

1.2. Operativos

Valorar la aparición de escrituras como la composición de la rima y la producción literaria de los poetas.

Determinar a través de los textos las tres vertientes de la poesía (métrica, rítmica e histórica-legendaria).

Diseñar el metro común de una serie de poemas, repeticiones, fragmentos, la rima, la onomatopeya y la imitación, el arcaísmo, etc.

Analizar métricamente varios poemas y generalizar la libertad formal y la rítmica métrica.

Obtener la presencia de motivos, temas, imágenes y variedad métrica en los poemas.

Explicar la mayor variedad de la métrica y su valor como consecuencia de la subjetividad del poeta.

Indicar las imágenes y frases que caracterizan la poesía.

Explicar el valor de algunas de las imágenes en el poema romántico.

2. Métodos, técnicas y medios de enseñanza

2.1. Métodos

Inductivo y deductivo, activo, de trabajo por la actividad socializada e individualizada, heurístico y lógico.

7. Programación de una unidad didáctica

1. Objetivos.

1.1. Específicos.

Comprender que el Romanticismo consigue la libertad de expresión en arte frente a reglas y normativas.

Conocer los principales rasgos temáticos y formales que caracterizan la poesía romántica española.

1.2. Operativos.

- Valorar la aparición de escritoras como la incorporación de la mujer a la producción literaria de forma habitual.
- Determinar a través de los textos los tres grandes tipos de poemas (intimistas, retóricos e histórico legendarios).
- Señalar el motivo central de una serie de poemas: rebeldía, inspiración, la noche, la incertidumbre y la frustración, el amor, etc.
- Analizar métricamente varios poemas y generalizar la libertad formal y la renovación métrica.
- Observar la pervivencia de motivos, temas, imágenes y variedad métrica en textos actuales.
- Explicar la nueva visión de la naturaleza y su valor como proyección de la subjetividad del poeta.
- Indicar las imágenes principales que centran la temática.
- Explicar el valor de términos clave recurrentes en la poesía romántica.

2. Métodos, técnicas y modos de presentación.

2.1. Métodos.

Inductivo-comparativo, activo, de trabajo mixto (actividades socializadas e individualizadas), heurístico y lógico.

2.2. Técnicas.

INDUCTIVAS: observación, comparación y generalización.

DEDUCTIVAS: aplicación y comprobación.

ANALÍTICAS: división y clasificación.

SINTÉTICAS: conclusión y resumen.

2.3. Modos de presentación.

1. Expositivo y exegético para la presentación del desarrollo histórico y de las nociones imprescindibles. Se elige el expositivo en función de la economía temporal. La exposición se hará apoyada en documentos y diapositivas (de aquí lo exegético).
2. Estudio dirigido (individual y colectivo). Los alumnos deberán realizar en el aula las actividades previstas, valiéndose del libro de texto, consulta (si fuese posible) en la biblioteca del centro y de la ayuda del profesor.

3. Contenidos.

3.1. La poesía romántica.

- a. Ruptura con el clasicismo.
- b. Rasgos temáticos.
- c. Rasgos formales.
- d. La poesía artificiosa y la poesía natural.

3.2. La poesía romántica en España.

- a. Prerrománticos (Lista, Quintana, Cienfuegos, etc.).
- b. El estallido romántico: la primera promoción romántica (Martínez de la Rosa, Rivas, Espronceda y Arolas).
- c. La nacionalización del romanticismo: la segunda promoción (Zorrilla, Avellaneda, Gil y Carrasco, Piferrer, Coronado, etc.).

- d. La depuración intimista: los románticos rezagados (E.F. Sanz, Bécquer y su grupo, Rosalía).

4. Actividades.

1. A la vista de los textos, determinar cuáles tienen un carácter más intimista, retórico o histórico-legendario.
2. Especificar el motivo central de los siguientes poemas: Espronceda, *El canto del Cosaco*; Coronado, *El amor de los amores*; Bécquer, *Rima IV o II*; Avellaneda, *La noche de insomnio y el alba*; Bécquer, *Rima LXVI*; etc.
3. Analizar desde el punto de vista métrico *El canto del Cosaco*, *La noche del insomnio y el alba*, una rima de Bécquer.
4. Relacionar las visiones de la naturaleza o del paisaje con el tema de unos poemas dados de la selección que se incluye en *Documentos*. Interpretar y valorar esta relación.
5. Sintetizar el proceso descrito por Espronceda en el *Canto a Teresa*.
6. Identificar e interpretar las imágenes que centran el motivo lírico de una serie de poemas entre los propuestos.
7. Subrayar los sustantivos y verbos que signifiquen *misterio*, *sueño*, *decepción*, *rebeldía*, *deseo* e *ilusión*.
8. Comparar y valorar los textos femeninos con los masculinos.
9. Observar la recurrencia de imágenes, actitudes y métrica en *Calle Melancolía* de Joaquín Sabina.
10. Comentario de un texto.
11. Memorizar y recitar un poema.

5. Recursos y medios.

5.1. Medios audiovisuales

- Proyector de diapositivas.
- Tocabdiscos y/o magnetófono.

5.2. Material de apoyo

- Diapositivas sobre el Romanticismo (Col. La Muralla).

- Discos o cintas con grabaciones de poemas (a ser posible musicadas). Lo más sencillo es recurrir a la colección de Versos y Coplas. Un disco de un cantautor (Sabina).
- Una antología de la poesía romántica (Ebro, por Blecua; o Austral, por Altolaguirre) o confeccionada a ciclostil por el profesor.
- Algún documento de la época ciclostilado. Hay una excelente selección en Ricardo Navas Ruiz, *El Romanticismo español. Documentos*, 1971, Salamanca, Anaya.

6. Bibliografía.

6.1. Para el profesor

ALBORG, J.L.: *Historia de la Literatura Española*, IV

NAVAS RUIZ, R.: *El Romanticismo español*.

ALLISON PEERS, E.: *Historia del movimiento romántico español, I y II*.

LLORENS, V.: *El Romanticismo español. Documentos*.

NAVAS RUIZ, Ricardo: *El Romanticismo español. Documentos*.

6.2. Para el alumno.

GARCÍA LÓPEZ, J.: *Historia de la literatura española*.

BOMPIANI Y GONZALEZ-PORTO: *Diccionario literario, I Movimientos espirituales*.

GARCÍA POSADA, Miguel: *Teatro y poesía en el Romanticismo*.

AULLÓN DE HARO, Pedro: *La poesía en el siglo XIX*.

7. Tiempo.

Una semana: 3 clases A y dos B. Las clases B se reservarán para las actividades individuales, ya que al tener menos alumnos se podrá atender mejor a cada uno. En las clases A se trabajará colectivamente o en grupos pequeños, pues al tener el grupo completo se aprovechará mejor el esfuerzo de todos.

8. Evaluación.

Al final de la unidad, tanto si esta es sólo el Romanticismo, como si es todo el siglo XIX.

9. Apéndice documental.

9.1. Documentos.

José de ESPRONCEDA, *El pastor clasiquino*.

Enrique GIL y CARRASCO: fragmentos de las críticas a la publicación de las poesías de Espronceda y Zorrilla en el *Semanario Pintoresco*.

Gustavo A. BÉCQUER, *Prólogo a La soledad de A. Ferrán*.

9.2. Textos.

Juan AROLAS, *La odalisca, Sé más feliz que yo*.

Gustavo A. BÉCQUER, *Rima LII, Rima II*.

Gustavo A. BÉCQUER, *Rima V, LXVI*.

Rosalía de CASTRO, *¡Oh tierra, antes y ahora, siempre fecunda y bella, y Su ciega y loca fantasía*.

Carolina CORONADO, *El amor de los amores V*.

José de ESPRONCEDA, *El canto del Cosaco*.

José de ESPRONCEDA, *Canto a Teresa* (basta seleccionar las estrofas que contienen la famosa imagen de la nave, la inicial, la final y alguna otra.).

Juan Nicasio GALLEGO, *Cargado de mortal melancolía*.

Gertrudis GÓMEZ DE AVELLANEDA, *Noche de insomnio y el alba*.

Nicomedes PASTOR DÍAZ, *La mariposa negra*.

Angel de SAAVEDRA, duque de RIVAS, *El faro de Malta y Un castellano leal*.

José ZORRILLA, *Cadena IV, A buen juez mejor testigo*.

1. Consideraciones generales

En principio, se distinguen tres tipos de evaluación (1):

- a. **sumativa o final**, fundamentalmente de carácter selectivo, puesto que aplica al final del curso o de cursos de formación y sirve para decidir la calificación definitiva de alumnos, según la escala de calificación determinada. Bien, aquí, para entrar a otro nivel de estudios superiores.
- b. **diagnóstica o inicial**, que tiene al comienzo del proceso de aprendizaje o de curso y su objetivo es detectar en el nivel previo de preparación de alumnos, con el fin de adaptar el aprendizaje.
- c. **formativa o continua**, cuya finalidad principal es el mejoramiento continuo del proceso docente. Se realiza a lo largo de todo el desarrollo de dicho proceso. Puede ser tanto al inicio como al final de cada etapa del plan de estudios en cada unidad didáctica, trimestre, semestre, etcétera, procediéndose de observación o a través de pruebas repetitivas, por lo que permite retroalimentar la planificación a la actividad educativa, sin esperar a la evaluación final de una enseñanza para el alumno, ya que permite evitar mejor el fracaso escolar. Permiten conseguir mejorar el rendimiento docente profesional, aunque el profesor controla la evolución del alumno, tanto a través y puede indicar en cada ocasión, los métodos y técnicas que empleará...

Como en otras actividades docentes, conviene distinguir entre la teoría y la práctica. Para el docente que se dedica a la enseñanza de la teoría, la evaluación es un proceso selectivo, mientras que en la práctica profunda interviene la evaluación del tipo formativo y el mejoramiento continuo de rendimiento, con la finalidad de mejorar el rendimiento docente y personal.

Afecta a todos los elementos del proceso educativo: alumnos, profesores, material y técnicas de trabajo y procedimientos de evaluación.

— Ga Jordán Torres, tal vez está vigente la afirmación de E. Ferraguthe: "Hoy por hoy, el causa del insidencio docente de los docentes de evaluación resulta esencialmente más completa la medición de resultados en la actividad educativa que en la actuación empresarial" (2).

(1) ROSALÉS, C. *Guía para una evaluación formativa*, Narcea, Madrid, 1981.

(2) "La evaluación en el Bachillerato diez años después" en *Revista de Bachillerato*, nº 24, 1982, págs. 5-7.

(3) *Los principios de dirección empresarial y su aplicación a la dirección de la educación*, I.E.H.J., 1988, citado por A. GARCÍA CORREA *Op.cit.*, págs. 69.

1. Consideraciones generales

En principio, se distinguen tres tipos de evaluación (1):

- a. *sumativa o final*, fundamentalmente de carácter selectivo, porque se aplica al final del curso o de período instructivo y sirve para dar la calificación definitiva al alumno, según la escala vigente (suficiente, insuficiente, bien, etc.) y determina el paso o no, al curso siguiente.
- b. *diagnóstica o inicial*, tiene lugar al comienzo del proceso de aprendizaje o de curso y su objetivo es determinar el nivel previo de preparación del alumno, con el fin de situarlo adecuadamente.
- c. *formativa o continua*, cuya finalidad principal es el perfeccionamiento del proceso didáctico, ya que se aplica a través de la realización de dicho proceso. Puede informar sobre el nivel de aprendizaje del alumno en cada unidad didáctica, mediante diferentes procedimientos de observación o a través de pruebas específicas, por lo que puede incorporarse la recuperación a la actividad educativa, sin esperar a la evaluación final. Es más motivadora para el alumno, ya que puede evitar mejor el fracaso escolar. También contribuye mejor al perfeccionamiento profesional, porque el profesor conoce la evolución del alumno, paso a paso, y puede aplicar en cada ocasión, los métodos y técnicas más convenientes.

Como en toda actividad docente, conviene contrastar la teoría con la práctica. Para ello, seguiremos fundamentalmente a A. Ruiz Martínez(2). En *teoría*, la evaluación es un proceso sistemático, constante y continuo que pretende introducir la objetividad del rigor científico en la apreciación subjetiva del rendimiento, con la finalidad de mejorar la productividad social y personal.

Afecta a todos los elementos del proceso educativo: alumnos, profesores, material y técnicas de trabajo, y conocimientos adquiridos.

De todas formas, todavía está vigente la afirmación de E. Bergareche: "Hoy por hoy, a causa del insuficiente desarrollo de las técnicas de evaluación, resulta enormemente más compleja la medición de resultados en la actividad educativa que en la típicamente empresarial".(3)

-
- (1) ROSALES, C. *Criterios para una evaluación formativa*, Narcea, Madrid, 1981.
 - (2) "La evaluación en el Bachillerato diez años después" en *Revista de Bachillerato*, nº 24, 1982, págs., 5-7.
 - (3) *Los principios de dirección empresarial y su aplicación a la dirección de la educación* J.E.H.J., 1969 citado por A. GARCÍA CORREA *Op.cit.*, pág., 63,

1. a veces la evaluación suele ser ajena a la programación. En 1970 (B.O.E., 25-XI) se estableció ya la evaluación continua y hasta dos años después como ya hemos visto, no se recomendaban las tareas de programación a los Seminarios didácticos. Si evaluar es comprobar objetivos propuestos, mal podrá hacerse, si estos están difusos o mal formulados. Por otro lado, el escaso conocimiento y práctica en programar, lleva, en ocasiones, a la contradicción entre evaluación y programación.

2. se han seguido sobrevalorando los exámenes, llamados ahora *evaluaciones*. Si la evaluación continua nació, en parte, para quitarles importancia, insistiendo en otros aspectos, de hecho, al haberse establecido, en principio cinco sesiones de evaluación (luego tres solamente) y, al interpretar de manera simplista, las recuperaciones como nuevas pruebas, estas han proliferado más que nunca, con un fraccionamiento analítico de los contenidos que puede hacer perder a los alumnos la visión de conjunto, además de una pérdida excesiva de horas de clase.

3. hay una insuficiente modernización de los instrumentos de control, insuficientes garantías de colegialidad y pocos análisis estadísticos posteriores.

4. las Juntas de evaluación en principio se redujeron casi a *cantar notas* y registrarlas, con algunas observaciones tópicas sobre los alumnos más conflictivos o de bajo rendimiento. En los últimos años, un elemento nuevo ha roto la inercia anterior: la participación de los alumnos en dichas Juntas. Esta presencia ha sido motivo de discusión y hasta de división en el Profesorado, entre partidarios a ultranza y enemigos acérrimos. La tipología ha sido variada, desde la presencia de dos o tres alumnos (generalmente el delegado y alguno más) hasta la reunión asamblearia de toda una clase con todos los profesores. Ultimamente la fórmula más aceptada es la primera, dividiéndose la sesión en dos partes: una sin alumnos (pues su presencia podría coartar algún comentario pertinente) y otra con alumnos y profesores, donde los primeros exponen los problemas generales del grupo, y, en ocasiones, hay críticas fuertes contra algún docente, que se ve obligado a defender su método y nivel de exigencia delante de los alumnos y de sus propios compañeros.

¿Cómo se plantea la evaluación en la futura Enseñanza Secundaria? En un documento publicado por el Departament d'Ensenyament (4), para la evaluación de alumnos se determinaron los siguientes aspectos:

- A) Contenido: conceptos, procedimientos, habilidades técnicas, actitudes, valores, hábitos.
- B) Formas: 1) recogida de información (pruebas, trabajos, actividades) 2) formulación de juicios 3) toma de decisiones (cambios metodológicos, potenciar la motivación...)
- C) Fases o momentos: inicial, continua, trimestral y final, con un informe orientador del tutor.
- D) Función evaluadora: los profesores, aunque se estima positiva la presencia de representantes de alumnos para que aporten sus conocimientos sobre sus compañeros y el grupo-clase.

En otra publicación análoga del M.E.C.(5), leemos: "La evaluación se acomodará al seguimiento individual de cada alumno, prestando atención al problema de los "niveles", cuya existencia real no debe llevar a la "penalización" de ciertos estudiantes. Ello implica, igualmente, la autoevaluación del alumno y la continua revisión de la programación por parte del profesor".

De todas maneras, pese a los cambios introducidos y descritos anteriormente, el profesorado, en general, piensa que las actuales sesiones o juntas de evaluación son todavía poco efectivas, con vistas a mejorar la calidad de la enseñanza. Por eso es interesante la propuesta de "coevaluación" de Sánchez Enciso y Rincón en el sentido de reunirse el profesor con grupos homogéneos de alumnos "para evaluar conjuntamente los objetivos didácticos propuestos, analizar los medios empleados para conseguirlos, ver las insuficiencias y prever los sistemas de recuperación. Así como el proyecto de trabajo imprescindible, ante todo ello, para la siguiente evaluación"(6).

Luego con todas las "notas" puestas, podría seguir la sesión clásica de evaluación con todo el profesorado para tratar temas generales del curso o

(4) *Experimentació del 1r. Cicle d'Ensenyament Secundari*, Volum III, Gener. de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Junio, 1985, págs., 64-79.

(5) *Hacia la reforma. 1, Documentos*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1985, p.10.

(6) SÁNCHEZ ENCISO, J., RINCÓN, F., *Enseñar literatura*, Laia, Barcelona, 1987, pág., 65.

sobre alumnos concretos con problemas específicos de tipo global, asistencias, etc.

Aunque en la evaluación continua de nuestra asignatura, se atienden aspectos variados como la actitud, la expresión, las técnicas de trabajo, el cuaderno de clase (que debe reflejar toda la labor, redacciones, esquemas, comentarios), las lecturas y sabiendo que hay aspectos difícilmente comprobables como la sensibilidad estética, no obstante, ya hemos dicho que el llamado examen sigue teniendo una gran importancia. Conviene, pues, conocer los distintos tipos de pruebas, que pueden dividirse en dos grandes grupos(7):

a) de *respuesta abierta*. Deben estar formuladas claramente y no introducir ambigüedades. Evalúan habilidades variadas (capacidad de síntesis, nivel expresivo, orden mental), además de conocimientos. Por tanto son muy útiles en nuestra asignatura. Tienen el inconveniente de que son más difíciles de calificar que las objetivas y, por tanto, se prestan a un mayor grado de subjetividad.

b) *Pruebas objetivas*:

- a. de elección múltiple.
- b. de asociación o por pares: se dan dos columnas de elementos entre los que haya una relación (autor-obra, autor-género, autor-siglo). Conviene que las columnas tengan un mínimo de seis elementos, para evitar los aciertos por eliminación.
- c. de doble alternativa (verdadero-falso, sí-no). El inconveniente estriba en que se puede acertar al azar.
- d. respuestas limitadas.
- e. de ordenamiento (cronológico, movimientos literarios, géneros, etc.). Permiten comprobar la capacidad del alumno para distinguir lo principal de lo accesorio.

(7) *Coordinación didáctica y sistema educativo*, I.C.E., Santander, 1979, págs., 84-87.

2. Criterios de corrección y calificación

Uno de los problemas con que se encuentra el joven profesor, recién llegado a un centro de enseñanza media, es el de la corrección y calificación de ejercicios. Problema complejo que se configura, además, previamente por otros factores no menos engorrosos: la preparación y elaboración de los mismos, la inexperiencia y lentitud correctoras, el sentido de la justicia, etc.

Dada esta complejidad y la también frecuente subjetividad de la aplicación de criterios (está demostrado como influye en la corrección el estado de ánimo del profesor, el momento de hacerlo, el que un ejercicio sea el primero o el último de la sesión correctora, etc.), sólo apuntamos aquí unas sugerencias o sucintas orientaciones que ayuden al novel profesor a desarrollar esa tan enojosa tarea de corregir y calificar, inseparable, por otra parte, de toda actividad docente.

En el caso de la Lengua y la Literatura Españolas, tradicionalmente se insiste mucho con carácter prioritario en el tema de la ortografía hasta convertirse ya en un auténtico problema con sus defensores y detractores. Nosotros seguimos pensando que es un factor que debe tenerse muy en cuenta. Es importante sí, excluyente o exclusivo en muchos casos, pero no siempre. Nos explicaremos: lejos estamos de responder la tan manida pregunta que todo alumno suele formular a todo profesor de lengua y literatura (incluso de otras materias): ¿"con cuántas faltas de ortografía se aprueba o se suspende un ejercicio de Lengua Española o de Literatura? He aquí la cuestión. No hay respuesta absoluta. Lo aconsejable en estos casos es remitir, aunque algunos opinen que ello es anacrónico y que ahora se viven otros tiempos, al acaso reivindicable examen de Ingreso de los años 1950 y 1960: con más de dos faltas no se aprobaba. Hoy como simple pauta orientativa podríamos dar la siguiente, siempre discutible o revisable: en los dos primeros niveles de Bachillerato considerar como lapsus una falta y bajar puntos del contenido con dos o tres faltas y ya con cuatro o más suspender el ejercicio. En tercero y COU aceptar también una como despiste y con dos o más disminuir bastante la calificación hasta llegar a un insuficiente claro, si procede.

Ahora bien, en todo ejercicio, como es obvio, no sólo se corrige y evalúa la ortografía. En el plano lingüístico se ha de dar valor también y de una manera global, a toda capacidad expresiva del alumno que viene dada por la corrección o incorrección ortográfica, por la pobreza o riqueza léxica, por el buen manejo o falta de dominio de los signos de puntuación, por el buen uso o mal uso de las estructuras sintácticas, etc. En un plano literario, a lo ya citado, hay que añadir el grado de conocimientos de la materia, el espíritu crítico del alumno, la técnica del comentario de textos, etc. Y, además, como común denominador se puede tener en cuenta el plano intelectual, mental y/o de madurez: aquí entrarían en juego el grado

de estudio, la capacidad de análisis o de síntesis, la correcta o incorrecta interpretación de los enunciados, las posibilidades asociativas o relacionantes, el saber o no saber definir conceptos, sin olvidar, en grado ya mucho menor, la caligrafía y la presentación. La exigencia de estos elementos será progresiva en cada curso.

A la vista de estas brevísimas reflexiones pensamos todavía en dos puntualizaciones más:

1ª) Nos parece que, aparte de que se pueden proponer ejercicios específicos dirigidos exclusivamente a valorar *sólo* alguno de los aspectos antes apuntados, conviene cuando se elabora una prueba de evaluación, un control, un examen (el nombre es lo de menos) pensar en distintas preguntas o enunciados que abarquen el mayor número de aspectos exigibles.

2ª) Ante este abanico de posibilidades y exigencias, creemos que es bastante absurdo, cuando corregimos y calificamos, emplear el criterio de la puntuación parcial, pregunta por pregunta, que reclaman con tanta solicitud y frecuencia los alumnos. En muchos casos es preferible, o, por lo menos, aconsejable, corregir y calificar por lo que llamaríamos de una manera un tanto pedestre *ojímetro racional*. De esta modo se hace una estimación general del ejercicio.

Y con esto entramos en el tema de la calificación. Aparte de la nota reflejada en un número (3,6,8) o por palabra (Insuficiente, Notable) o, incluso, por una letra (S, B, N) que poco indican, interesa mucho más hacer observaciones marginales o breves comentarios en el mismo ejercicio que apuyen la suficiencia o insuficiencia del mismo. Estas pequeñas anotaciones sirven también de orientación no sólo al alumno sino también al profesor en el momento de enseñar, que no devolver, el ejercicio a aquél.

Una vez corregido y calificado un ejercicio (siempre teórico-práctico) no se acaba la tarea evaluadora. Y es así porque precisamente el profesor tiene que emitir periódicamente (en cada período evaluativo, más o menos cada mes y medio o dos meses, según los casos) una nota de evaluación. En la configuración de esta intervienen lógicamente otros factores como la asistencia, el comportamiento, el interés, el esfuerzo, la regularidad. La actitud en suma.

En definitiva y a modo de resumen, podemos concluir lo siguiente:

En 1º y 2º de BUP se valorarán preferentemente en todos los ejercicios, y en el trabajo diario de clase la expresión, la comprensión, el estudio y la actitud. En 3º de BUP y en COU, además, se concederá un valor prioritario al grado de madurez, a los enfoques o tratamientos personales, al espíritu crítico, a la coherencia lógica, etc.

A continuación reproducimos algunos modelos de ejercicios para los distintos niveles. Hemos procurado que el muestrario sea amplio y variado. Incluimos desde una prueba inicial a modo de exploración previa

3. Breve muestra de modelos de pruebas para los distintos niveles

Primero de B.U.P.

I

Exploración inicial, válida para 1º de BUP y también para Lengua de COU. Puede simplificarse o incrementarse con la petición de otros datos (p.e., obras leídas, centro de procedencia, calificaciones de los cursos anteriores, gustos o aficiones, etc.)

TEXTO:

La historia del descubrimiento de la radiactividad y la **explotación** de la **energía nuclear** contienen un mayor **dramatismo** que cualquier otra área de la ciencia. Pensamos en Pierre y Marie Curie, reduciendo varias toneladas de mineral a unas pocas partículas de elementos radiactivos, aún no conocidos, realizando esta laboriosa **tarea** en un cobertizo, usado en otro tiempo por una escuela de medicina para la disección de cadáveres, helado y húmedo en invierno y caluroso y maloliente en verano. Y en la **gloria** que por fin **obtuvieron** ellos y su hija Irene y el esposo de Irene, Frédéric Joliot-Curie, el cual continuó la investigación, y en los fallecimientos de María y de Irene, a causa de la leucemia provocada, **muy probablemente, por** la radiación procedente de sus experimentos.

La Segunda Guerra Mundial empujó a una generación de físicos, químicos e ingenieros, a lo que para muchos de ellos era un dilema moral: acelerar la construcción de un arma, que si bien iba a acabar la guerra, desataría una fuerza demasiado terrible de contener. Sin embargo, también hubo drama y apasionamiento en el triunfo de la ciencia pura, que rodeó el desarrollo de la bomba. Por ejemplo, lo hubo el día en que Enrico Fermi supervisó la puesta en marcha de la primera reacción nuclear en cadena, cuando ordenó que extrajeran la que había calculado sería la última varilla de control y anunció con una sonrisa: "la reacción se automantiene".

Se produjo un drama de otro tipo cuando estalló la primera bomba en el desierto de Nuevo México, y J. Robert Oppenheimer, el meditabundo, físico intelectual que había supervisado el nacimiento de la bomba, comentó que en el momento de la explosión recordó las palabras del Bhagavad Gita, el libro sagrado de los indúes: "Me ha convertido en la muerte, el destructor de los mundos".

De la aplicación de la radiactividad en la medicina y en la industria, y de la utilización de la energía nuclear como fuente de energía se han derivado para la humanidad muchos beneficios. Sin

embargo, 30 años después del comienzo de la era nuclear, el horror de las armas nucleares parece estar desapareciendo de las mentes de los hombres, las naciones continúan ensayando y acumulando suficientes armas nucleares para destruirse entre sí por completo muchas veces y dos físicos japoneses, ganadores del premio Nobel, han suplicado: "La gravedad del peligro nuclear es tal que debemos esforzarnos en obtener el desarme nuclear en el menor tiempo posible. Pedimos a todo el mundo, y en especial a los científicos y a los ingenieros, que se unan a nosotros en esta urgente tarea antes de que sea demasiado tarde. Como primer paso, instamos a que todos los gobiernos renuncien para siempre y sin condiciones a las amenazas o al uso de las armas nucleares".

1. TEXTO

1.1. Imagínate que has escrito este artículo. Procura ponerle un título. ¿Cuál sería?

1.2. Indica el esquema o partes en las que dividirías el texto.

1.3. Resumen del texto.

2. Escribe los cinco primeros sustantivos, adjetivos calificativos y verbos en forma personal que encuentres en el texto:

SUBSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS
--------------	-----------	--------

3. ¿Qué clase de palabras son? (están indicadas en el texto)

MUY
POR
Y

4. Analiza sintácticamente las siguientes oraciones:

4.1. *La aplicación de la radiactividad fue una fuente de energía en la medicina.*

4.2. *La segunda guerra mundial empujó a una generación a un dilema moral.*

5. LÉXICO

5.1. ¿Qué significan en el texto las palabras (resaltadas en el texto)?

EXPLOTACIÓN
EL MEDITABUNDO
FUENTE DE ENERGÍA

5.2. Sustituye, en el texto, por un sinónimo las palabras siguientes (remarcadas en el texto):

TAREA
GLORIA
OBTUVIERON

II

Prueba objetiva de las que no proliferan demasiado, que sirve para evaluar el grado de estudio, de conocimiento o de razonamiento del alumno. Habrá que fijar el número de errores aceptables.

1. El habla es el elemento social del lenguaje. VF
2. La función metalingüística sirve para hablar sobre el lenguaje. VF
3. A la unión del significado con el significante se le llama código. VF
4. La lengua es un sistema de signos. VF
5. El alfabeto es un código. VF
6. El significante es el conjunto de letras con que se expresa una idea. VF
7. Las señales de tráfico constituyen un código lingüístico. VF
8. La lingüística es la ciencia de las lenguas. VF
9. El habla es la parte material del lenguaje. VF
10. La lingüística moderna es diacrónica. VF
11. La Semiología es la ciencia que estudia los signos. VF
12. El anuncio de un periódico es un mensaje auditivo. VF
13. La función expresiva sirve para mantener contactos comunicativos. VF
14. La palabra es una unidad lingüística real. VF
15. El fundador de la lingüística moderna es Saussure. VF
16. La función representativa afirma algo de manera objetiva. VF
17. En la frase *lean con claridad* se da la función conativa. VF
18. Comunicar es intercambiar mensajes. VF
19. A la lingüística se le llama también semiología. VF

- | | |
|---|-----|
| 20. La asociación de significado y significante es arbitraria . | V F |
| 21. La función fática pretende influir en el oyente. | V F |
| 22. El timbre al final de clase es un mensaje visual. | V F |
| 23. Los mensajes emitidos por las abejas son como los de los hombres. | V F |
| 24. La lingüística estudia principalmente la lengua escrita. | V F |
| 25. Un dialecto se convierte en lengua cuando lo hablan grandes comunidades. | V F |
| 26. Una lengua supralocal surge de un dialecto que alcanza mayor prestigio. | V F |
| 27. Habla local es lo mismo que lengua. | V F |
| 28. Dialecto es una modalidad lingüística surgida en el interior de una lengua determinada. | V F |
| 29. La lengua familiar refleja las normas comunicativas más constantes dentro de una comunidad lingüística. | V F |
| 30. La lengua culta presenta un vocabulario más preciso. | V F |
| 31. El andaluz, canario, extremeño y murciano son dialectos del castellano. | V F |
| 32. El gallego, el catalán y el vasco son dialectos españoles. | V F |
| 33. En Filipinas, junto al castellano, se habla inglés y tagalo. | V F |
| 34. El judeoespañol se caracteriza por el seseo, voseo y yeísmo. | V F |
| 35. Todas las lenguas habladas en España derivan del latín. | V F |
| 36. Cuando leo <i>Don Quijote</i> , el emisor es el libro. | V F |
| 37. Los mensajes lingüísticos son orales o gráficos. | V F |
| 38. La función estética es fundamental en la literatura. | V F |
| 39. El catalán, gallego y vasco son hablas locales. | V F |
| 40. El catalán es un dialecto del francés. | V F |

III

Prueba de suficiencia. En ella se puede evaluar el grado de estudio, la capacidad de definir, el dominio de la sintaxis y la expresión del alumno.

1. Desarrolla uno de los dos temas siguientes:

- a) Panorama lingüístico de la España actual.
- b) La coordinación.

2. Define en pocas palabras.

- a) Lenguaje
- b) Dialecto
- c) Polisemia

- d) Sustantivo
- e) Yuxtaposición
- f) C.D.
- g) Romance
- h) Hemistiquio
- i) Parasíntesis
- j) C.P.

3. Análisis sintáctico de las oraciones siguientes:

1. La biopsia que le efectuaron fue negativa.
2. Es ridículo que actúes así.
3. Los alumnos que fueron a Italia regresaron muy contentos.
4. Una emisora de Jaca ha dicho que el resultado es incorrecto.
5. Por más que hables nadie te hará caso.

4. Redacción. ¿Qué significa para ti ser alcalde?

IV

Control de lectura.

Cuestiones.

1. Expóngase brevemente (veinte líneas máximo) el argumento de *Zalacaín el aventurero*.
2. Describe a Bautista Urbide, tanto en sus rasgos físicos como psíquicos, indicando en que lugar del libro (página) se hallan. (Máximo diez líneas).
3. ¿Cuál es a tu juicio el tema o idea central de esta novela? Cita al menos un fragmento en que se base lo que escribes.
4. ¿Hay algunos motivos o situaciones paralelas cuya resolución afecta *directamente* a la trama? De haberlas, indíquense cuáles son y en qué lugar (parte, capítulo, página) se hallan.

I

Ejercicio muy completo, con un comentario de texto dirigido, preguntas muy concretas, tema largo y comprobación memorística. El desarrollo de las respuestas exige más de una hora.

Yo sé de un himno gigante y extraño
que anuncia en la noche del alma una aurora
y estas páginas son de ese himno
cadencias que el aire dilata en las sombras.
Yo quisiera escribirlo, del hombre
domando al rebelde y mezquino idioma,
çon palabras que fuesen a un tiempo:
suspiros y risas, colores y notas.
Pero en vano es luchar, que no hay cifra
capaz de encerrarlo y apenas, ¡oh hermosa!,
si, teniendo en mis propias manos las tuyas,
pudiera al oído contártelo a solas.

1. Precisa claramente la estructura del poema y señala cuál es la idea fundamental de cada uno de sus apartados.
2. Explica el sentido de los versos 5 y 6.
3. ¿Qué tres definiciones de *poesía* aparecen en el poema? Señálalas.
4. Copia, separa y di el número de sílabas métricas que tienen los cuatro primeros versos.
5. ¿Qué versos riman entre sí? ¿Con qué tipo de rima lo hacen?
6. Di el nombre de la estrofa.
7. Señala y explica:
una aliteración
un hipérbaton
una personificación
una anáfora
8. Con los datos que te ofrece el poema, ¿A qué época literaria pertenece este poema? Razona la respuesta. (Interesa sobre todo tu razonamiento)
9. Define o describe los siguientes términos:
– Modernismo

- Cantares de Gesta
 - Mester de Clerecía
 - Culteranismo
10. La lírica castellana en los siglos XVI y XVII

11. Escribe una obra de:

- Baroja
- Cela
- García Lorca
- Calderón
- Don Juan Manuel

II

Prueba de suficiencia, que combina la parte práctica (comentario de texto) con la parte teórica (desarrollo de un tema).

Primera evaluación:

1. El Mester de Clerecía
2. Define en pocas palabras: *jarcha*, *trovador*, y *apólogo*.

Segunda evaluación:

1. La novela picaresca
2. Define en pocas palabras: *égloga*, *mística* y *mundo celestinesco*.

Tercera evaluación:

1. El Quijote.
2. Define en pocas palabras: *corrales*, *auto sacramental* y *gongorismo*.

Comentario del siguiente texto (para todos):

Que por mayo era por mayo,
cuando hace la calor,
cuando los trigos encañan
y están los campos en flor,
cuando canta la calandria
y responde el ruiseñor
cuando los enamorados
van a servir al amor,

sino yo, triste, cuitado,
que vivo en esta prisión,
que ni sé cuando es de día
ni cuando las noches son,
sino por una avecilla
que me cantaba al albor.

III

Ejercicio de comprobación de conocimientos de las primeras lecciones del Programa de Segundo. (Primera Evaluación).

1. Clasifica las obras de Alfonso X el Sabio.
2. ¿Quiénes son los juglares?
3. Di qué dialectos del latín aparecen en la Península Ibérica.
4. ¿Qué distingue el verso de la prosa?
5. Resume algún episodio del *Libro del Buen Amor*.
6. ¿Puede la literatura influir en la sociedad? ¿Cómo?
7. Resume el argumento del *Cantar del Mío Cid*.
8. ¿Cuáles son las dos preocupaciones de don Juan Manuel respecto a su obra?
9. ¿Qué diferencias hay entre el *mester de clerecía* del siglo XIII y el del siglo XIV?
10. ¿Qué es un epíteto épico?

IV

Modelo de un ejercicio de comentario de textos dirigido

- 5 ¡Los álamos de plata
 saliendo de la bruma!
 ¡El viento solitario
 por la marisma oscura,
 moviendo -terremoto
 irreal -la difusa
 Huelva lejana y rosa!
 ¡Sobre el mar, por la Rábida,
 en la gris perla húmeda

- 10 del cielo, aún con la noche
fría tras su alba cruda
-¡horizontes de pinos!
fría tras su alba blanca,
la deslumbrada luna!

(Juan Ramón Jiménez)

1. ¿Sobre qué tres elementos está organizado todo el poema?
2. ¿El poema es una descripción o una narración? Da dos razones que lo demuestren.
3. De acuerdo con lo anteriormente analizado, ¿cuál es el tema?
4. La ausencia de verbos en forma personal, ¿qué relación guarda con el tema?
5. Separa claramente las sílabas métricas del verso. ¿Cuántas sílabas métricas tiene?
6. ¿Por qué no se hace la sinalefa en el verso 9 entre *perla* y *húmeda*?
7. ¿Qué versos riman entre sí? ¿Con qué tipo de rima?
8. En los versos 9-10 hay una metáfora, ¿cuál es el término real y cuál es la imagen? ¿Qué clase de metáfora es?
9. Señala dos claros epítetos. Señala un paralelismo. ¿Qué procedimiento expresivo de tipo fónico hay en el último verso?
10. Señala una metáfora aposicional; indica en ella el término real y la imagen.

Literatura de Tercero de BUP

Prueba teórico-práctica correspondiente a los primeros temas del programa de Tercero. Es interesante proponer estudio o temas parciales sobre una obra íntegra (en este caso *Libro del Buen Amor*)

CUESTIONES:

1. ¿Qué períodos pueden distinguirse en la sociedad medieval?
2. ¿Cuáles son los dos nuevos tipos que aparecen en la escala social durante el siglo XV?
3. Enumera los tipos de novela que se dan en el siglo XVI.
4. ¿Qué escritores italianos influyen poderosamente en la literatura española del siglo XV?
5. Di de dónde proceden los romances. Clasifica temáticamente los romances viejos.
6. Define qué se entiende por Humanismo.

TEMA:

El *Libro del Buen Amor*: ¿A qué etapa del mester de clerecía pertenece esta obra? Intención del *Libro del Buen Amor* según el Arcipreste de Hita. Métrica. Contenido: ¿autobiografía amorosa? Función de las fábulas o enxiemplos. El episodio de Don Melón y Doña Endrina. La alegoría en el *Libro del Buen Amor*. Las serranas.

He aquí un esquema de guión para que realices un breve estudio de esta obra. Puedes añadir al comentario los aspectos que consideres más convenientes, de acuerdo con tu lectura e interpretación del *Libro del Buen Amor*.

II

Prueba de suficiencia

1. La novela realista: etapas y características.

Tormento: visión de la sociedad por parte de Galdós.

2. La Comedia Nacional. Características:

- Estructura
- Personajes
- Temas
- Función social del teatro en el siglo XVII

3. a)

"Cuando contemplo el cielo
de innumerables luces adornado,
y miro hacia el suelo,
de noche rodeado,
en sueño y en olvido sepultado,
el amor y la pena
despiertan en mi pecho un ansia ardiente
despiden larga vena
los ojos hechos fuente;
la lengua dice al fin con voz doliente:
Morada de grandeza,
templo de caridad y hermosura:
mi alma que a tu alteza
nació, ¿qué desventura
la tiene en esta cárcel baja, oscura?"

b)

"Corrientes aguas puras, cristalinas,
árboles que os estáis mirando en ellas,
verde prado de fresca sombra lleno,
aves que aquí sembráis vuestras querellas,
hiedra que por los árboles caminas,
torciendo el paso por su verde seno:
yo me vi tan ajeno
del grave mal que siento
que de puro contento
con vuestra soledad me recreaba,
dónde con dulce sueño reposaba,
o con el pensamiento discurría
por donde no hallaba
sino memorias llenas de alegría."

- Autor
- Época
- Obras a las que pertenecen los textos
- Características temáticas y estilísticas

III

Prueba de carácter práctico correspondiente a los siglos XV y XVI.

1.

"Ved cuán de poco valor
son las cosas tras que andamos
y corremos,
que, en este mundo traidor,
aun primero que muramos
las perdemos.
Dellas deshaze la edad,
dellas casos desastrados
que acaeçen,
dellas, por su calidad,
en los más altos estados
desfallecen."

"¿Qué se hizo el rey don Joan?
Los Infantes d'Aragón
¿qué se hizieron?
¿Qué fue de tanto galán,
qué de tanta invinción
que se trujeron?
¿Fueron sino devaneos?
¿Qué fueron sino verduras
de las eras,
las justas e los torneos,
paramentos, bordaduras e cimeras?"

"Non se vos haga tan amarga
la batalla temerosa
qu'esperáis,
pues otra vida más larga
de la fama gloriosa
'acá dexáis.
Aunqu'esta vida d'honor
tampoco no es eternal
ni verdadera;
más, con todo, es muy mejor
que la otra temporal,
peresçedera."

- ¿En qué lugar de la estructura del poema se insertan estas coplas?
- Temas que presentan y su relación con el resto del poema.
- Carácter medieval o renacentista de estos temas.
- Estas coplas son muestra de las diversas técnicas que utiliza el autor en las diferentes partes. ¿En qué consisten dichas técnicas?
- Aspectos formales más significativos de las mismas.

2. El Lazarillo:

- Género de la obra en sí. Argumentos en los que te apoyas.
- Relato orgánico: subordinación de todos los elementos a la explicación del caso (el caso, experiencias que saca Lázaro de los diferentes amos y relación de éstas con su situación actual, relación del tratado I con el VII...).
- Sentido de la obra.

Lengua Española de COU

I

Ejercicio teórico-práctico que abarca casi todo el Programa de Lengua de COU. Puede valorarse el resultado a base de las respuestas concisas de la 1ª parte y la aplicación de conocimientos prácticos de la 2ª.

1. Indíquese qué elemento predomina en cada una de las funciones del lenguaje.
2. Indíquense los constituyentes del S.N. Ejemplifíquese cada uno de ellos.
3. ¿Qué se entiende por icono?
4. ¿A qué llamamos tonema? Sus clases.
5. Los códigos lógicos.
6. ¿A qué llamamos oraciones unimembres?
7. ¿Cuál es el resultado de aplicar la 1ª articulación a estas palabras?:
lacrimosas
enracimaban
inigualables
desesperadamente
8. Conjugar los tiempos de los verbos que se indican:
Pretérito imperfecto de Subjuntivo de CONDUCIR
Pretérito indefinido de DESANDAR
Condicional simple de SUPONER
9. Corregir los errores lingüísticos presentes en las siguientes oraciones:

Me gusta el melón y las naranjas.

Fue allí por la misma razón que yo fui.

¡Qué cantidad de discusiones hubieron con ese motivo!

¿Por qué no la dices que venga?

El Ebro, al llegar a la desembocadura, se bifurca en varios brazos.

10. Establecer el esquema arbóreo de las siguientes oraciones:

Tú siempre esperas que tu hermano te resuelva los problemas.

Hoy he llevado comida a los patos que nadan en el estanque del parque.

II

Ejercicio también bastante completo en el que se incluye un texto, siempre útil en cualquier ejercicio de lengua y literatura.

"Para conocer la naturaleza política del hombre y de su vida social tienen que estudiarse todos los sistemas políticos sin embargo la democracia posee un interés singular para el hombre contemporáneo por lo menos en el sentido de que parece instalada en el centro de un sistema manifiesto de aspiraciones valoraciones a la vez que es proclamada públicamente como fin supremo de vida política por la mayoría de los estados incluso alguno de tipo absolutista en un sentido genuino la democracia es una forma de vida según la cual cada ciudadano participa libremente en el funcionamiento de la politeya en sentido más restringido que es el comúnmente aceptado la democracia es la posibilidad real de que todos los ciudadanos participen del poder bien por la apertura del acceso a los cargos públicos bien por el voto delegación del poder bien mediante el influjo de la opinión pública el primer tipo de democracia no solo exige la existencia de los derechos políticos de la segunda sino una situación de hecho en la cual la apatía política queda reducida al mínimo y los ciudadanos poseen un grado de responsabilidad inteligencia y voluntad políticas poco comunes".

1. Pon título a este texto.
2. ¿Cuál es su estructura?
3. Acentúa convenientemente el texto.
4. Puntúa convenientemente el texto.
5. Teniendo en cuenta el significado que tienen en el texto, escribe un sinónimo de las siguientes palabras:

intereses	aspiraciones
genuino	restringido
acceso	

6. Escribe un antónimo de las siguientes palabras:

poseer	sistema
supremo	derecho
comunes	

7. Coloca porqué, porque, por qué o por que, según convenga en las frases siguientes:

No saldré.....me encuentro mal.

Ignoro el.....de su conducta.

No cometió ningún error.....era inteligente.

Ignoro.....no vino.

El agujero.....se escapó era grande.

8. ¿A qué llamamos variedades diastráticas de una lengua?

9. ¿Cuáles son las frases de un escrito?

III

Ejercicio muy globalizador ya, que abarca cuestiones correspondientes a gran parte del programa teórico-práctico de la asignatura.

1. Análisis sintáctico y comentario lingüístico:

– Se decidió que el ilustre conferenciante hablara sobre el conflictivo tema.

– Juan nos preguntó si habíamos encontrado divertida la película.

– Mis amigos llegaron cansados de que les hablasen en una lengua extranjera.

2. Modalidades oracionales: las interrogativas.

3. Lengua, Norma y Habla.

4. *Investigaciones recientes sugieren que, en época temprana de la historia de la Tierra, surgieron condiciones que favorecían la existencia en las aguas superficiales del océano de muchos componentes orgánicos diferentes, en concentraciones relativamente altas, y que las primeras células vivientes aparecieron en esta "sopa" caliente. Se cree, ahora, generalmente, que la edad de la tierra es de 4600 millones ($4,6 \times 10^9$) de años. Surgió primeramente por la condensación de gases interestelares y*

de polvo, y culminó en la formación de una capa sólida y firme, constituida en gran parte por silicatos de hierro y de níquel parcialmente fundidos. La evidencia geológica indica que la corteza exterior de la tierra se estabilizó hace unos 3000 a 3500 millones de años. De hecho, los fósiles indican que existieron bacterias similares a las actuales hace ya unos 3000 millones de años.

(LEHNINGER, *Bioquímica*, Barcelona, Omega, 1974, pág.25).

Señálense las características del lenguaje científico en este texto.

Literatura Española de COU

I

Prueba abierta en cuanto al comentario o interpretación de los dos textos iniciales. Corresponden a la primera evaluación y en ella se exigen preguntas de obras leídas y un tema teórico.

a)

"El arte nuevo es un hecho universal. Desde hace veinte años, los jóvenes más alertas de dos generaciones sucesivas -en París, en Berlín, en Londres, Nueva York, Roma, Madrid- se han encontrado sorprendidos por el hecho ineluctable de que el arte tradicional no les interesaba, más aún, les repugnaba. Con estos jóvenes cabe hacer una de estas dos cosas: o fusilarlos o esforzarse en comprenderlos. Yo he optado resueltamente por esta segunda operación. Y pronto he advertido que germina en ellos un nuevo sentido del arte, perfectamente claro, coherente y racional. Lejos de ser un capricho, significa su sentir el resultado inevitable y fecundo de toda evolución artística anterior. Lo caprichoso, lo arbitrario y, en consecuencia estéril, es resistirse a este nuevo estilo y obstinarse en la reclusión dentro de formas ya arcaicas, eshaustas y periclitadas...

Si se analiza el nuevo estilo, se hallan en él ciertas tendencias sumamente conexas entre sí. Tiende: 1º, a la deshumanización del arte; 2º, a evitar las formas vivas; 3º, a hacer que la obra de arte no sea sino una obra de arte; 4º, a considerar el arte como un juego y nada más; 5º, a una esencial ironía; 6º, a eludir toda falsedad, y, por tanto, a una escrupulosa realización. En fin, 7º, el arte, según los artistas jóvenes, es una cosa sin trascendencia alguna.

José ORTEGA Y GASSET. *La deshumanización del arte*, M. 1925.

b)

"Únicamente la palabra libertad tiene el poder de exaltarme. Me parece justo y bueno mantener indefinidamente este viejo fanatismo humano. Sin duda alguna, se basa en mi única aspiración legítima. Pese a tantas y tantas desgracias como hemos heredado, es preciso reconocer que se nos ha legado una "libertad espiritual suma". A nosotros corresponde utilizarla sabiamente. Reducir la imaginación a la esclavitud, cuando a pesar de todo quedara esclavizada en virtud de aquello que con grosero criterio se denomina felicidad, es despojar a cuanto uno se encuentra en lo más hondo de sí mismo del derecho a la suprema justicia. Tan sólo la imaginación me permite llegar a saber lo que "puede llegar a ser", y esto basta para mitigar un poco su terrible condena: y esto basta, también, para que me abandone a ella, sin miedo al engaño (como si pudiéramos engañarnos todavía más). (...) Contrariamente, la actitud realista, inspirada en el positivismo, desde Santo Tomás a Anatole France, me parece hostil a todo género de evaluación intelectual y moral. Le tengo horror por considerarla resultado de la mediocridad, del odio y de vacíos sentimientos de suficiencia. Esta actitud es la que ha engendrado en nuestros días esos libros ridículos y esas obras teatrales insultantes. Se alimenta incesantemente de las noticias periodísticas, y traiciona a la ciencia y al arte, al buscar halagar al público en sus gustos más rateros; su claridad roza la estulticia, y esta a la altura perruna. (...)"

Quizá haya llegado el momento en que la imaginación esté próxima a ejercer los derechos que le corresponden. Si las profundidades de nuestro espíritu ocultan extrañas fuerzas capaces de aumentar aquellas que se advierten en la superficie, o de luchar victoriosamente contra ellas, es del mayor interés captar estas fuerzas, captarlas ante todo para, a continuación, someterlas al dominio de nuestra razón, si fuera procedente. Pero es conveniente observar que no se ha ideado ningún método "a priori" para llevar a cabo la anterior empresa, la cual, mientras no se demuestre lo contrario, puede ser competencia de los poetas al igual que de los sabios y que el éxito no depende de los caminos más o menos caprichosos que se siguen. (...)

SURREALISMO: sustantivo, masculino. Automatismo psíquico puro por cuyo medio se intenta expresar, verbalmente, por escrito o de cualquier otro modo, el funcionamiento real del pensamiento. Es un dictado del pensamiento, sin la intervención reguladora de la razón ajeno a toda preocupación estética o moral.

(André BRETON, *Primer Manifiesto del Surrealismo*, 1924)

- 1.- Comentario libre de uno de los dos textos.
- 2.- Control de lectura: desarrollo apoyado en textos de uno de estos dos temas.

2.1. *El árbol de la ciencia.*

Vida de Andrés Hurtado después de su matrimonio con Lulú.

2.2. *San Manuel Bueno, Mártir.*

Principales personajes y características.

3.- Modernismo:

- génesis y relación con el grupo del 98.
- antecedentes literarios.
- características.

II

Ejercicio equilibrado de teoría y práctica, con predominio de preguntas de relación y con inclusión de dos o tres unidades temáticas.

1) *Zaguán en el Ministerio de la Gobernación. Estantería con legajos. Bancos al filo de la pared. Mesa con carpetas de badana mugrienta. Aire de cueva y olor frío de tabaco rancio. Guardias soñolientos. Policías de la Secreta. Hongos, garrotes, cuellos de celuloide, grandes sortijas, lunares rizos y flamencos. Hay un viejo chabacano -bisoñé y mangitos de percalina-, que escribe, y un pollo chulapón de peinado reluciente, con brisas de perfumería, que se pasea y dicta humeando un veguero. DON SERAFIN le dicen sus obligados, y la voz de la calle, SERAFIN EL BONITO. Leve tumulto. Dando voces la cabeza desnuda, humorista y lunático, irrumpe MAX ESTRELLA. DON LATINO le guía por la manga, implorante y suspirante. Detrás asoman los cascos de los Guardias. Y en el corredor se agrupan, bajo la luz de una candileja, pipas, chalinas y melenas del modernismo.*

2)

*¡BAMOS paseando por la orilla
solitaria del lago.
la tarde estaba hermosa;
el ígneo sol de mayo
sonriendo se moría,*

una canción de luces suspirando.
 Serenos nuestros ojos,
 unidas nuestras manos,
 vagábamos tranquilos,
 dulcemente mirándonos.
 Latía el parque, mudo;
 se extasiaban las flores y los pájaros.
 De pronto, "Di", me dijo,
 "¿por qué el azul espacio,
 por qué el cielo purísimo
 se mancha al reflejarse
 en la verdina lóbrega del lago?"
 Miré su frente blanca,
 y la besé en los ojos, sollozando.
 En la calma magnífica del parque,
 resonó el beso con un eco largo.
 Un ruiseñor despierto
 lanzó un dulce quejido desgarrado.

1. Partiendo del primer texto, explica las características del esperpento.
2. ¿A qué etapa de J.R. Jiménez pertenece el segundo texto? Justifícalo.
3. Teatro poético: características, autores y obras.
4. Compara Dámaso Alonso y Jorge Guillén.
5. Compara -en dos líneas- Miró y Pérez de Ayala.
6. Enumera movimientos vanguardistas y autores pertenecientes a cada uno de ellos.

III

Ejercicio cuya primera parte es a modo de test, lo que obliga a respuestas breves y concisas y cuyo texto permite un comentario abierto que todo alumno puede realizar según el dominio de la técnica de comentario, o según sus propios criterios.

1. ¿Cuáles son las direcciones que sigue el teatro que triunfa en la escena española del primer tercio del siglo XX?
2. Enumera las vías que sigue Valle-Inclán en su teatro. Cita una obra correspondiente a cada una de esas vías.

3. Indica los principales rasgos del *arte deshumanizado* según Ortega y Gasset.
4. Enuncia las novedades que aporta el ultraísmo. Cita dos autores que sigan esta tendencia.
5. ¿Cómo intenta superar el surrealismo el callejón sin salida a que había llegado el dadaísmo?
6. ¿Cuáles son los temas centrales del *Cántico* de Jorge Guillén?
7. ¿Qué tendencia se advierte en cada uno de estos libros de Rafael Alberti: *Marinero en tierra* (1924), *Cal y canto* (1929) y *Sobre los ángeles* (1929)?
8. ¿Cuáles son las dos novelas que suelen destacarse como punto de arranque de la novela española de posguerra? ¿En qué fechas se publican?
9. Define muy brevemente (a ser posible en una sola frase) que se entiende por *literatura comprometida*. ¿En qué obra tenemos la formulación o definición más notable de este tipo de literatura? ¿Quién es su autor?
10. ¿Qué modalidades suelen señalarse dentro de la novela social española de la década de los 50? Cita un autor que siga cada una de las modalidades señaladas.

Tú, que hieres

Arrebatadamente te persigo.
 Arrebatadamente desgarrando
 mi soledad mortal, te voy amando
 a golpes de silencio. Ven, te digo
 como un muerto furioso. Ven. Conmigo
 has de morir. Contigo estoy creando
 mi eternidad. (De qué. De quién.) De cuando
 arrebatadamente esté contigo.
 Y sigo muerto, en pie. Pero te llamo
 a golpes de agonía. Ven. No quieres.
 Y sigo, muerto en pie. Pero te amo
 a besos de ansiedad y de agonía.
 No quieres. Tú que vives. Tú, que hieres
 arrebatadamente el ansia mía.

Blas de Otero, *Ángel fieramente humano*.

I

Opción A

1. Escribir una palabra que tenga significado afín al que en el texto tienen: *asentimiento*, *migajas*.
2. Escribir una palabra que tenga significado contrario al que en el texto tienen: *ninguna*, *hambrientos*.
3. Comentario sobre el valor gramatical de *ser visto*.
4. Glosar el significado que en el texto tienen las expresiones siguientes: *tira a Robinsón*, *tragadores ahitos*.

Desde que la Iglesia ha perdido su *asentimiento* universal, todo el mundo *tira a Robinsón* en esta tierra. El pobre se muere en un rincón sin ayuda *ninguna*, el rico se encierra en su propiedad a tragarse lo que tiene sin *ser visto*, el obispo ahorra su sueldo para la familia y el cura recoge las *migajas* del suelo. De *tragadores ahitos* y de lameplatos *hambrientos* sin placer y sin gusto, de esta clase de gente se compone hoy España.

Opción B

1. Escribir una palabra que tenga significado afín al que en el texto tienen: *sabor*, *cantada*.
2. Escribir una palabra que tenga significado contrario al que en el texto tienen: *elogiaba*, *hermosa*.
3. Comentario sobre el valor gramatical de *se le antojó*.
4. Glosar el significado que en el texto tienen las expresiones siguientes: *la España petulante*, *lugar común*.

(1) Las pruebas que se incluyen a continuación corresponden a convocatorias anteriores a las de 1988.

Alvarito había podido notar el contraste de la España humilde y de la *España petulante*; por una rara paradoja, la España humilde, olvidada, y a la que nadie *elogiaba*, le había parecido *hermosa* y llena de *sabor*; en cambio, aquella España, *cantada* antes y después por los Chateaubriand, los Wáshington Irving y los Gautier, se le *antojó* un poco *lugar común*, un tanto baratija teatral.

II

El individuo contemporáneo se aposenta en la reflexión ética de modo heroico; es decir, encarna el proyecto moral de forma tal que adquiere su *simbolización más satisfactoria* en la clásica imagen del héroe. En mi libro antes citado *fundamenté este planteamiento* y estudié con *cierto* detalle algunas de sus más notables implicaciones. Quisiera ahora señalar cuatro aspectos de la figura *heroica* que me parecen especialmente *relevantes* en relación a la condición trágica de la ética que acabamos de exponer. Consideremos, pues, el carácter *autofundante* de la decisión heroica, su *rechazo del papel fiscal de la conciencia*, su función *ejemplar* y finalmente el talante *jubiloso* de su empeño.

1. Escribir una palabra que tenga significado afín al que en el texto tienen: *relevantes*, *fiscal*.
2. Escribir una palabra que tenga significado contrario al que en el texto tienen: *cierto*, *heroica*.
3. Comentario sobre el valor gramatical de *que*.
4. Glosar el significado que en el texto tienen las expresiones siguientes: *simbolización más satisfactoria*, *fundamenté este planteamiento*.

Prueba Lengua Española P.A.A.U. (U.A.B.)

I

Opción A

El viejo sabía mejor que nadie dónde estaba la dolencia del tabernero, y hablaba de ella con expresión maliciosa. Se había despertado en él la bestia amorosa, dormida durante los años en que

no sintió otra pasión que la de la ganancia. Neleta ejercía sobre él la misma influencia que cuando era su criada. El brillo de las dos gotas verdes de sus ojos, una sonrisa, una palabra, el roce de sus brazos que se encontraban al llenar las copas en el mostrador, bastaban para que perdiese la calma.

V. Blasco Ibáñez, *Cañas y barro*.

1. Análisis sintáctico de la oración subrayada.
2. Señale tres derivados que aparezcan en el texto, segmentelos y busque otras tantas palabras formadas con los mismos afijos.
3. a. Comentario sintáctico del sintagma *la de la ganancia*.
b. Estudie las formas /se/ que aparecen en el texto.
4. La subordinación sustantiva: aspectos funcionales.

Opción B

El hombre no puede vivir plenamente si no hay algo capaz de llenar su espíritu hasta el punto de desear morir por ello. ¿Quién no descubre tanto de sí la evidencia de esta paradoja? Lo que no nos incita a morir no nos excita a vivir. Ambos resultados, en apariencia contradictorios, son, en verdad, los dos haces de un mismo espíritu. Sólo nos empuja irresistiblemente hacia la vida lo que por dentro inunda nuestra cuenca interior. *Renunciar a ello sería para nosotros mayor muerte que con ello fenecer*. Por esta razón yo no he podido sentir nunca hacia los mártires admiración, sino envidia. Es más fácil *lleno de fe morir* que exento de ella arrastrarse por la vida.

J. Ortega y Gasset, *El espectador*.

1. Análisis sintáctico de la oración subrayada.
2. a. Estudie los morfemas flexivos que aparecen en el texto desde "Ambos resultados" hasta "mismo espíritu".
b. Ilustre con algún ejemplo el valor polisémico de la palabra *cuenca*.
3. Estudio formal y funcional de los pronombres anafóricos del texto.
4. Bilingüismo y diglosia.

I

Opción A

El teatro español de postguerra.

Opción B

Comentario del texto siguiente:

LA VIDA DE LA MUERTE

"Oír llover no más, sentirme vivo;
el universo convertido en bruma
y encima mi conciencia como espuma
en que el pasado gotear recibo.
Muerto en mí todo lo que sea activo,
mientras toda visión la lluvia esfuma,
y allá abajo la sima en que se suma
de la clepsidra el agua; y el archivo
de mi memoria, de recuerdos mudo;
el ánimo saciado en puro inerte;
sin lanza, y por lo tanto sin escudo,
a merced de los vientos de la suerte;
este vivir, que es el vivir desnudo,
¿no es acaso la vida de la muerte?"

(Miguel de Unamuno)

-
- (2) Véase nota a propósito de las pruebas de Lengua. Debe añadirse que cada año pueden sufrir modificaciones, como, por ejemplo, en las actuales, en que se exige el desarrollo de un tema y un comentario de texto.

I

Opción A

"La generación del 27"

Opción B

Comentario de uno de los dos textos siguientes:

a) *San Manuel Bueno*

"Me atreví, y toda temblorosa le dije:

-Pero usted, padre, ¿cree usted?

Vaciló un momento y, reponiéndose, me dijo:

-¡Creo!

-Pero ¿en qué, padre, en qué? ¿Cree usted en la otra vida?, ¿cree que al morir no nos morimos del todo?, ¿cree que volveremos a vernos, a querernos en otro mundo venidero?, ¿cree en la otra vida?

El pobre santo sollozaba.

-¡Mira, hija, dejemos eso!

Y ahora, al escribir esta memoria, me digo: ¿Por qué no me engañó? ¿Por qué no me engañó entonces como engañaba a los demás? ¿Por qué se acongojó? ¿Porque no podía engañarse a sí mismo, o porque no podía engañarme? Y quiero creer que se acongojaba porque no podía engañarse para engañarme.

-Y ahora -añadió-, reza por mí, por tu hermano, por ti misma, por todos. Hay que vivir. Y hay que dar vida.

Y después de una pausa:

-Y ¿por qué no te casas, Angelina?

-Ya sabe usted, padre mío, por qué.

-Pero no, no; tienes que casarte. Entre Lázaro y yo te buscaremos un novio. Porque a ti te conviene casarte para que se te curen esas preocupaciones.

-¿Preocupaciones, don Manuel?

-Yo sé bien lo que me digo. Y no te acongojes demasiado por los demás, que harto tiene cada cual con tener que responder de sí mismo.

-¡Y que sea usted, don Manuel, el que me diga eso! ¡Que sea usted el que aconseje que me case para responder de mí y no acutarme por los demás! ¡Que sea usted!

-Tienes razón, Angelina, no sé ya lo que me digo; no sé ya lo que me digo desde que estoy confesándome contigo. Y sí, sí, hay que vivir, hay que vivir.

Y cuando yo iba a levantarme para salir del templo, me dijo:

-Y ahora, Angelina, en nombre del pueblo, ¿me absuelves?

Me sentí como penetrada de un misterioso sacerdocio, y le dijo:

-En nombre de Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo, le absuelvo, padre.

Y salimos de la iglesia, y al salir se me estremecían las entrañas maternas."

1. ¿En qué lugar de la obra se sitúa el pasaje?

2. La actitud del narrador.

3. El estilo.

4. Explicar la obra partiendo de este pasaje.

b.) *El árbol de la ciencia*

"Este señor, Rafael Villasús, era un pobre diablo, autor de comedias y de dramas detestables en verso.

El poeta, como se llamaba él, vivía su vida en artista, en bohemio; era en el fondo un completo majadero, que había echado a perder a sus hijas por un estúpido romanticismo.

Pura y Ernestina llevaban un camino desastroso; ninguna de las dos tenía condición para la escena; pero el padre no creía más que en el arte, y las había llevado al Conservatorio, luego metido en un teatro de partiquinas y relacionado con periodistas y cómicos.

Pura, la mayor, tenía un hijo con un sainetero amigo de Casares, y Ernestina estaba enredada con un revendedor.

El amante de Pura, además de un acreditado imbécil, fabricante de chistes estúpidos, como la mayoría de los del gremio, era un granuja, dispuesto a llevarse todo lo que veía. Aquella noche estaba allí. Era un hombre alto, flaco, moreno, con el labio inferior colgante.

Los dos saineteros hicieron gala de su ingenio, sacando a relucir una colección de chistes viejos y manidos. Ellos dos y los otros, Casares, Aracil y el director de *El Masón Ilustrado*, tomaron la casa de Villasús como terreno conquistado, e hicieron una porción de horrores con una mala intención canallesca.

Se reían de la chifladura del padre, que creía que todo aquello era la vida artística. El pobre imbecil no notaba la mala voluntad que ponían todos en sus bromas.

Las hijas, dos mujeres estúpidas y feas, comieron con avidez los pasteles que habían llevado los visitantes, sin hacer caso de nada.

Uno de los saineteros hizo el león, tirándose por el suelo y rugiendo, y el padre leyó unas quintillas que se aplaudieron a rabiar.

Hurtado, cansado del ruido y de las gracias de los saineteros, fue a la cocina a beber un vaso de agua, y se encontró con Casares y el director de *El Masón Ilustrado*. Este estaba empeñado en ensuciarse en uno de los pucheros, de la cocina y echarlo luego en la tinaja del agua.

Le parecía la suya una ocurrencia graciosísima.

-Pero usted es un imbecil -le dijo Andrés bruscamente.

-¿Cómo?

-Que es usted un imbecil, una mala bestia.

-¡Usted no me dice a mí eso! -gritó el masón.

-¿No está usted oyendo que se lo digo?

-En la calle no me repite usted eso.

-En la calle y en todas partes."

1. ¿En qué lugar de la obra se sitúa este fragmento?

2. El carácter de los personajes.

3. El estilo.

4. La actitud del narrador.

Opción A

"El tema de España antes de 1936"

Opción B

Comentario de uno de los dos textos siguientes:

a) *La Casa de Bernarda Alba*

(*Se oyen unos campanillos lejanos como a través de varios muros.*)

Magdalena. Son los hombres que vuelven del trabajo.

Poncia. Hace un minuto dieron las tres.

Martirio. ¡Con este sol!

Adela. (*Sentándose*) ¡Ay, quien pudiera salir también a los campos!

Magdalena. (*Sentándose.*) ¡Cada clase tiene que hacer lo suyo!

Amelia. (*Sentándose.*) ¡Así es!

Martirio. (*Sentándose.*) ¡Ay!

Poncia. No hay alegría como la de los campos en esta época. Ayer de mañana llegaron los segadores. Cuarenta o cincuenta buenos mozos.

Magdalena. ¿De dónde son este año?

Poncia. De muy lejos. Vinieron de los montes. ¡Alegres! ¡Como árboles quemados! ¡Dando voces y arrojando piedras! Anoche llegó al pueblo una mujer vestida de lentejuelas y que bailaba con un acordeón, y quince de ellos contrataron para llevarse a la olivar. Yo los vi de lejos. El que contrataba era un muchacho de ojos verdes, apretado como una gavilla de trigo.

Amelia. ¿Es eso cierto?

Adela. ¡Pero es posible!

Poncia. Hace años vino otra de éstas y yo misma di dinero a mi hijo mayor para que fuera. Los hombres necesitan estas cosas.

Adela. Se les perdona todo.

Amelia. Nacer mujer es el mayor castigo.

Magdalena. Y ni nuestros ojos siquiera nos pertenecen.

1. ¿En qué lugar de la obra se sitúa esta escena?
2. El carácter de los personajes.
3. El estilo.
4. Explicar los problemas centrales de la obra partiendo de este pasaje.

b) *Luces de Bohemia*

Pacona, una vieja que hace celestinazgo y vende periódicos, entra en la taberna con su hatillo de papel impreso, y deja sobre el mostrador un número de El Heraldo. Sale como entró, fisgona y callada. Solamente en la puerta, mirando a las estrellas, vuelve a gritar su pregón.

La Periodista.- *¡Heraldo de Madrid! ¡Corres! ¡Heraldo! ¡Muerte misteriosa de dos señoras en la calle de Bastardillos! ¡Corres! ¡Heraldo!*

Don Latino rompe el grupo y se acerca al mostrador, huraño y enigmático. En el círculo luminoso de la lámpara, con el periódico abierto a dos manos, tartamudea la lectura de los títulos con que adereza el reportero el suceso de la calle Bastardillos. Y le miran los otros con extrañeza burlona, como a un viejo chiflado.

Lectura de don Latino.- El tufo de un brasero. Dos señoras asfixiadas. Lo que dice una vecina. Doña Vicenta, no sabe nada. ¿Crimen o suicidio? ¡Misterio!

El chico de la Taberna.- Mire usted si el papel trae los nombres de las gachís. Don Latí.

Don Latino.- Voy a verlo.

El Pollo.- ¡No se cargue usted la cabezota, tío lila!

La Pisa-Bien.- Don Latí, vámonos.

El chico de la taberna.- ¡Aventuro que esas dos sujetas son la esposa y la hija de don Máximo.!

Don Latino.- ¡Absurdo! ¿Por qué habían de matarse?

Pica Lagartos.- ¡Pasaban muchas fatigas!

Don Latino.- Estaban acostumbradas. Solamente tendría una explicación. ¡El dolor por la pérdida de aquel astro!

Pica Lagartos.- Ahora usted hubiera podido socorrerlas.

Don Latino.- ¡Naturalmente! ¡Y con el corazón que yo tengo, Venancio!

Pica Lagartos.- ¡El mundo es una controversia!

Don Latino.- ¡Un esperpento!

El Borracho.- ¡Cráneo privilegiado!

1. ¿En qué lugar de la obra se sitúa este pasaje?

2. El carácter de los personajes.

3. El estilo de las acotaciones y de los diálogos.

GUÍA BIBLIOGRÁFICA

La presente bibliografía no tiene ninguna pretensión de ser un repertorio exhaustivo y no pretende ser una guía que sirva de base a la enseñanza de la lengua y la literatura, sino que pretende ser una herramienta útil. En ella se recogen los aspectos más relevantes referenciados en la programación de los respectivos cursos, así como las actividades propuestas. También aparecen las referencias a los grandes autores clásicos, pero a aquellos autores propiamente poéticos, críticos y evaluativos. Esto procurado en esta revisión, dando la oportunidad de profundizar en temas bibliográficos actuales, pero sin perder las raíces de la pedagogía. En la búsqueda preferentemente se han utilizado los recursos de Internet, así como el uso de la programación de los respectivos cursos, así como los recursos de la programación de los respectivos cursos. En el apartado Bibliografía se han incluido los recursos de Internet que se han utilizado.

GUÍA BIBLIOGRÁFICA

1. Programación didáctica

1.1. Programación

BERNARD CARRASCO, José. Cómo realizar la programación. Madrid, 1978. Ed. Anaya, Anaya 2. Temas bibliográficos de educación.

ESCUDERO-ESQUEZA, Teresa. Aspectos de la programación de la enseñanza. Valencia. Zaragoza, 1988. Ed. Universidad Zaragoza. Edición Aberta 4.

ICPE. Guía de Elaboración Programación de 1º de ESO. Valencia. (Amplia información sobre temas curriculares)

ICPE. Guía de Elaboración Programación de 2º de ESO. Valencia. (Amplia información sobre temas curriculares)

LAFURCADE, Pedro G. Metodología de los aprendizajes. Valencia. Edición UOC. Ed. UOC.

OSIETO ARTETA, Agustín. Cómo se prepara un libro. Valencia. Edición UOC. Valencia, 1978. Ed. Universidad UOC. Edición UOC.

1.2. Didáctica

SANTANER, M. P.; BARRIO, J.; MORALES, Carlos J. Metodología de la enseñanza de la lengua y literatura. Valencia. Ed. UOC. Valencia, 1978. Ed. Universidad UOC.

WICKENS, Lynn. La programación de la enseñanza. Madrid, 1988. Ed. UOC. Valencia. Ed. UOC y Ed. UOC.

GUÍA BIBLIOGRÁFICA

La presente bibliografía no tiene mayores pretensiones que las de ser un repertorio orientativo y una guía ágil en la que quien comienza a dedicarse a la enseñanza de la lengua y la literatura española encuentre una herramienta útil. De ahí que se incluyan apartados que hacen referencia a la programación o un repertorio de libros y guías de actividades prácticas. Tampoco aparecen las referencias a las grandes ediciones críticas, sino a aquellas ediciones preparadas para el lector curioso y el estudiante. Se ha procurado en todo momento huir de la acumulación apabullante de masas bibliográficas eruditas: para ello están los repertorios bibliográficos. Se ha buscado preferentemente señalar obras de utilidad para el trabajo del aula o de preparación inmediata de las clases. Sabemos que hay lagunas -no hay repertorio bibliográfico sin ellas-, pero debíamos seleccionar y así lo hemos hecho.

1. Programación didáctica

1.1. Programación

- BERNARD CARRASCO, José: *Cómo realizar la programación*. Madrid, 1978. Ed. Anaya, Anaya 2 (Temas monográficos de educación).
- ESCUADERO ESCORZA, Tomás: *Formulación de objetivos para la programación didáctica*. Zaragoza, 1978. ICE Universidad de Zaragoza. Educación Abierta, 4.
- I.C.E. Univ. de Salamanca: *Programación de 2º de B.U.P.* (Literatura) (Amplia información sobre medios audiovisuales).
- I.C.E. Univ. de Santander: *Coordinación educativa*. Santander, 1978. 3 vols. (Interesa el 2º, dedicado al área filológica).
- LAFOURCADE, Pedro D.: *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, 1977. Editorial Cincel, Col. Didaxis.
- UBIETO ARTETA, Agustín: *Cómo se programa un tema o una unidad didáctica*. Zaragoza, 1978. ICE Universidad de Zaragoza. Educación Abierta, 3.

1.2. Didáctica

- BATTANER, M^a Paz; GUTIÉRREZ, J.; MIRALLES GARCÍA, E.: *Introducción a la enseñanza de la lengua y literatura española*. Madrid, 1986. Ed. Alhambra. Col. Alhambra Universidad.
- BRACKENBURY, Laura: *La enseñanza de la gramática*. Madrid, 1922. La Lectura. Col. Ciencia y Educación.

- CASTRO, Américo: *La enseñanza del español en España*. Madrid, 1959, 2ª ed. Ed. V. Suárez.
- DÍEZ URUEÑA, M.A. y ZAMORA, M.R.: "Consideraciones sobre didáctica de la lengua española". *Rev. de Bachillerato*, 9 (Enero de 1979). Madrid.
- FERNÁNDEZ, S.: *Didáctica de la gramática*. Ed. Narcea.
- GILI GAYA, Samuel: *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona, 1972. Biblograf/Vox.
- MANACORDA DE ROSETTI, Mabel: *La gramática estructural en la escuela secundaria*. Buenos Aires, 1964, 2ª ed. Ed. Kapelusz.
- MARTÍ ALPERA, Félix. *Metodología del lenguaje*. Buenos Aires, 1965, 6ª ed. Ed. Losada.
- PROYECTO DIDÁCTICO "QUIRÓN". Ediciones de la Torre.
- SECO, Manuel: *Metodología de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato*. Madrid, 1961. M^o Educación, Rev. "Enseñanza Media".
- V.V.A.A. *Lengua española para formación del profesorado*. Ed. Playor.

2. Lengua

2.1. Cuestiones Generales

2.1.1. Diccionarios

- ABRAHAM, Peter: *Diccionario de terminología lingüística actual*. Madrid, Gredos. BRH, V Diccionarios, 9.
- CEBRIÁN, M.: *Diccionario de Radio y Televisión*. Madrid, 1981. Ed. Alhambra.
- LÁZARO CARRETER, F.: *Diccionario de términos filológicos*. Madrid, (varias ediciones). Gredos. BRH, III, Manuales, 6.
- LEWANDOWSKY, Th.: *Diccionario de lingüística*. Madrid, 1982. Cátedra.
- LÓPEZ DE ZUAZO, A.: *Diccionario del periodismo*. Pirámide, Madrid, 1981.
- MARTINET, André: *La lingüística. Guía alfabética*. Barcelona, 1975. Ed. Anagrama.
- MOUNIN, Georges: *Diccionario de lingüística*. Barcelona, 1979. Ed. Labor.
- PAGANO, FAGES: *Diccionario de los medios de comunicación*. Torres Ed. Valencia, 1975.
- TODOROV, T. y DUCROT, O.: *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, 1974. Ed. Siglo XXI. (Hay ediciones posteriores).

2.1.2. Obras generales

- ARANGUREN, José L.: *La comunicación humana*. Madrid, 1986. Tecnos. (Hay ediciones anteriores, incluida una en Guadarrama). (Es un ensayo ameno y útil).
- BLECUA, José Manuel: *Lingüística y significación*. Barcelona, 1975. Salvat, GT, 13.
- BLECUA, José Manuel: *Revolución en la lingüística*. Barcelona, 1975. Salvat, GT 87.
- BLECUA, José Manuel: *¿Qué es hablar?* Salvat, col. TC. Barcelona, 1982.
- "Conclusiones de las I Jornadas de estudios sobre terminología lingüística en el Bachillerato", *Revista de Bachillerato*, 11, Julio 1979. Madrid.
- LAPESA, R.; LÁZARO, F.: et alt.: *Terminología gramatical para su empleo en la E.G.B.* Madrid, 1981. M.E.C.
- LOGOS, Equipo: *Terminología lingüística básica*. Barcelona, 1984. I.C.E. Univ. Autón. de Barcelona.
- LÓPEZ MORALES, Humberto: *Introducción a la lingüística generativa*, Madrid, 1974. Ed. Alcalá. Col. Romania.
- ROCA PONS, José: *Introducción a la gramática*. Barcelona (varias ediciones). Ed. Teide.
- ROCA PONS, José: *El lenguaje*. Barcelona, 1973. Ed. Teide.
- TUSÓN, Jesús: *Lingüística*. Barcelona. Barcanova.

2.2. Lengua española

2.2.1. Diccionarios

- ACADEMIA ESPAÑOLA, Real: *Diccionario de la lengua española*. Espasa Calpe. Madrid, 1985. 20ª ed. (2 vols.)
- ALFARO, Ricardo J.: *Diccionario de anglicismos*. Madrid. Gredos. BRH. V. Diccionarios.
- ALVAR, Manuel.: *Diccionario de siglas y abreviaturas*. Madrid, 1983. Ed. Alhambra.
- BELLO, Andrés: *Gramática de la lengua castellana*. Arco - Libros. Madrid, 1988.
- CASARES, Julio: *Diccionario ideológico de la lengua española*. Ed. G.Gili. Barcelona. (Hay varias ediciones).
- COROMINAS, Joan: *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid (varias ediciones). Gredos. BRH, V. Diccionarios.

- LEÓN, Victor: *Diccionario de argot del español*. Madrid. Alianza Ed. Libro de bolsillo, 766.
- MARSÀ, Francisco: *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Ed. Ariel. Barcelona, 1986.
- MARTÍN, J.: *Diccionario de expresiones malsonantes del español*. Ed. Istmo. Madrid, 1974.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J.: *Diccionario internacional de siglas*. Pirámide. Madrid, 1981.
- MOLINER, María: *Diccionario de uso del español*. Ed. Gredos; BRH, V. Diccionarios. Madrid.
- MORÍNIGO, Marcos A.: *Diccionario de americanismos*. Barcelona, 1985. Muchnik.
- QUINTANA, J.M^a: *Raíces griegas del léxico castellano científico y médico*. Ed. Dykinson. Madrid. 1987.
- SANTAMARÍA, A. et alt.: *Diccionario de incorrecciones, particularidades y curiosidades del lenguaje*. Paraninfo. Madrid, 1975.
- SECO, Manuel: *Diccionario de dudas del español*. Madrid (Hay varias ediciones). Aguilar.

Últimamente la editorial Anaya ha publicado un *Diccionario de las lenguas de España* y un *Diccionario de ortografía* a los que van a seguir otros. Además, en su filial VOX, acaba de aparecer una nueva edición del *Diccionario general ilustrado* dirigida por Manuel Alvar que viene a renovar la que en su día dirigiera Samuel Gili Gaya.

2.2.2. Estudios:

- ACADEMIA ESPAÑOLA, Real: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, 1973. Espasa Calpe.
- ACADEMIA ESPAÑOLA, Real: *Ortografía*, Madrid. 1963.
- ALARCOS LLORACH, Emilio: *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid, 1970. Ed. Gredos. BRH, II Estudios y Ensayos, 147.
- ALARCOS LLORACH, Emilio: *Fonología española*. Madrid, 1965, 4^a Ed. Gredos, BRH, III Manuales, 1.
- ALCINA, Juan y BLECUA, Jose M.: *Gramática española*. Barcelona, 1975. Ed. Ariel. Letras e Ideas.
- ALMELA, R. *Apuntes gramaticales sobre la interjección*. Murcia. Univ. de Murcia. (Estado de la cuestión sobre un tema obviado en los manuales).
- ALONSO, Amado y HENRIQUEZ UREÑA, Pedro: *Gramática castellana. I y II*. Buenos Aires, 1967. 24^a. Ed. Losada.
- BAEHR, Rudolph: *Manual de versificación española*. Madrid. Ed. Gredos. BRH. III, Manuales.

- CARRATALÀ, E.: *Morfosintaxis del castellano actual*. Ed. Labor, Barcelona, 1980.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador: *Gramática española*. Madrid, 1985. ARCO. (5 vols.).
- GILI GAYA, Samuel: *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, 1964, 9ª ed. Biblograf/VOX (hay ediciones posteriores).
- HADLICH, Roger, L.: *Gramática transformativa del español*. Madrid, 1973. Gredos. BRH, III Manuales, 30.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César: *Sintaxis española*. Valladolid, 1971, 2ª ed.
- HERRANZ, Mª Lluïsa y BRUCART, José Mª: *La Sintaxis*. 1 Principios teóricos. La oración simple. Barcelona, 1987. Ed. Crítica. Barcelona, 1987. Col. Textos/Enseñanza Crítica.
- LAMÍQUIZ, Vidal: *Lingüística española*. Sevilla, 1973. Univ. de Sevilla. (Hay edición actualizada en Ariel Lingüística).
- LAPESA, Rafael: *Historia de la lengua española*. Madrid, 1962. 6ª ed. • Escelicer. (Actualmente en Gredos, BRH, III Manuales 45).
- MARCOS MARÍN, Francisco: *Aproximación a la gramática*, Ed. Cincel. Madrid (varias ediciones).
- MARSÀ, Francisco: *Cuestiones de sintaxis*. Ed. Ariel, Letras e Idea, Barcelona, 1985.
- MARSÀ, Francisco: *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Ed. Ariel. Barcelona, 1986.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón: *Manual de Gramática histórica española*. Espasa Calpe. Madrid. (numerosas ediciones).
- NAVARRO TOMÁS, Tomás: *Arte del verso*. Col. Málaga. México, 1968, 4ª ed.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás: *Manual de pronunciación española*. CSIC. Madrid, 1968. 4ª (Publ. de la RFE. III).
- NAVARRO TOMÁS, Tomás: *Métrica española*. Las Américas. Nueva York, 1966. 2ª ed. (Hay una ed. posterior en Guadarrama).
- QUILIS, Antonio: *Métrica española*. Ed. Alcalá. Col. Aula Magna, 20. Madrid, 1978, 4ª. (Las ediciones posteriores en Ariel, Barcelona.)
- QUILIS, Antonio; y FERNÁNDEZ, Joseph A.: *Curso de fonética y fonología españolas*. CSIC. Madrid, 1968. 3ª Col.lectanea Phonetica, II.
- ROSENBLAT, Angel: *Nuestra lengua en ambos mundos*. Salvat. Bibl. general, 17. Barcelona, 1971.
- SECO, Manuel: *Gramática esencial del español*. Aguilar. Madrid, 1982.
- V.V.A.A. *Las lenguas de España*. M.E.C. Breviarios de Educación, 1. Madrid, 1977.
- ZAMORA VICENTE, Alonso: *Dialectología española*. Ed. Gredos; BRH, III Manuales 8. Madrid (Hay varias ediciones).

También es de utilidad la colección "Problemas Básicos del Español" de la Editorial SGEL.

2.2.3. Otros aspectos.

BALDINGER, Kurt: *Teoría Semántica*. Ed. Alcalá. Col. Romania, Madrid, 1977, 2^a.

BEINHAUER, Werner: *El español coloquial*. Gredos; BRH, II Est. y Ensayos, 72. Madrid.

CARDONA, Domingo y FERNÁNDEZ BERASARTE, R.: *Lingüística de la publicidad*. Ed. de Papeles de Son Armadans; col. Azanca, 5. Madrid, 1972.

COHEN, Marcel: *Manual para una sociología del lenguaje*. Ed. Fundamentos; col. Ciencia, 38. Madrid, 1974.

DELGADO CEBRIÁN, A.: *Introducción al periodismo*. Alhambra. Madrid, 1981.

LYONS, John: *Semántica*. Ed. Teide. Barcelona.

POTTIER, Bernard: "Hacia una semántica estructural" en *Lingüística moderna y filología hispánica*. Ed. Gredos; BRH, II Est. y Ens. 110. Madrid.

SALVADOR, Gregorio: *Lengua Española y lenguas de España*. Barcelona, 1987. Ariel Lingüística.

ULLMANN, Stephen: *Semántica*. Aguilar. Madrid, 1965.

2.3. Actividades prácticas

2.3.1. Gramaticales

ALCOBA, Santiago: *Léxico periodístico español*. Ariel Lingüística. Barcelona, 1987.

ALCOBA, Santiago: *Léxico literario español*. Ariel Lingüística. Barcelona, 1987.

ARIZA, M. et alt.: *El comentario lingüístico y literario de textos españoles*. Alhambra. Madrid, 1981.

ARRIBAS, Jesús: *Recuperación ortográfica para Enseñanzas Medias*. (Autocorrección). Bilbao, 1985. Publ. FHER, col. Instrumenta, 1.

BOIX, Argimiro, et alt.: *Práctica del análisis sintáctico*. PPU. Barcelona, 1984.

CARDONA, M^a A., *A la Ortografía por la Gramática*, P.P.U., Barcelona, 1987.

- CASELLAS, Félix: *Prácticas de gramática generativa transformacional*. Ed. Teide. Barcelona, 1979.
- Comentarios lingüísticos de textos, I*. ICE, Universidad de Valladolid. Valladolid, 1979.
- ECHEVARRÍA, Santiago: *Ortografía para evaluación*. Vicens Vives. Barcelona, 1980, 13^a.
- EPSILON, Equipo: *Selectividad C.O.U. Lengua española*. Madrid, 1985. Ed. de la Torre.
- GIMÉNEZ, M^a Concepción y VELILLA, R.: *Cuadernos de ejercicios gramaticales*. EDUNSA. Barcelona, 1987 (4 cuadernos: de morfología, sintaxis (2) y léxico).
- GIMÉNEZ, M^a Concepción y VELILLA, R.: *Ortografía*. H. Seco Olea, ed. Madrid, 1986. (Didáctica de la ortografía en sentido lúdico y progresivo).
- GÓMEZ TORREGO, L.: *Teoría y práctica de la sintaxis*. Alhambra. Madrid, 1986.
- MARCOS MARÍN, Francisco: *El comentario lingüístico*. Cátedra. Madrid, 1975.
- MARSÀ, Francisco: *Nuevos modelos de ejercicios lingüísticos*. PPU. Barcelona. (La edición actual en Ariel/Lingüística).
- TUSÓN, Jesús: *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Ed. Teide. Barcelona, 1980.

2.3.2. Expresión

- BAGUÉ, Esteban: *Lingua. Manual de redacción castellana*. Vicens Vives. Barcelona, 1974, 4^a.
- BARINAGA, A.: *Cerca de la comunicación*. Alhambra. Madrid, 1975.
- BUSQUETS, L. Y BONZI, L.: *Curso de Conversación y Redacción*. Madrid, 1983. SGEL.
- CAMARERO, Manuel: *Comprensión y expresión*. Selección de textos para el estudio de la lengua y literatura española. Castalia. Madrid, 1985, 1^a ed.. (Hay Guía didáctica para las ediciones posteriores).
- CERTNER, S. y BROMBERG, N.: *Haga que sus alumnos escriban mejor*. UTEHA, Manuales, 387. México, 1968.
- CLAVEL, E. et alt.: *Iniciación al análisis de textos*. Ed. Teide. Barcelona, 1984.
- COLL-VINENT, R.: *Redacción y estilo*. VOX. Barcelona, 1972.
- CORZO, José M^a: *Técnicas de trabajo intelectual*. Anaya. Salamanca, 1974.
- DÍAZ DEL POZO, M^a C. y NAVARRO, P.: *Comentarios lingüísticos de textos*, P.P.U., Barcelona, 1987.

- ECO, Umberto: *Cómo se hace una tesis doctoral*. Barcelona, 1982. Gedisa.
- FERNÁNDEZ VIZOSO, M.: *El comentario de textos. (Asimilación y sentido crítico)*. Edinumen. Madrid, 1983, 3ª.
- HOWITT, Lillian, C.: *Pruebas prácticas en el aula*. UTEHE, Manuales 393. México, 1968.
- NOVO/STUDIO: *Curso de técnicas de expresión*. VOX. Barcelona, 1973.
- ROMANO, David: *Elementos y técnica del trabajo científico*. Teide. Barcelona, 1972.
- V.V.A.A. *La expresión escrita*, Ed. Teide. Barcelona, 1988
- VELILLA, R. *Cómo se realiza un trabajo monográfico*. EDUNSA. Barcelona, 1987, 2ª ed.

2.3.3. Colecciones

"DOMINE SU LENGUAJE" ed. Playor. Serie de libros autocorrectivos muy útiles. Abarcan diferentes aspectos: ortografía, gramática, análisis sintáctico, vocabulario, expresión oral y escrita, etc.

BREDA, de la editorial Alhambra. Colección no exclusivamente dedicada a la lengua, pero en la que se incluyen diversas propuestas de interés sobre la expresión escrita, oral, lenguaje literario, etc.

PBE (Problemas Básicos del Español), de SGEL, ya citada y en la que además de los estudios se incluyen diversos ejercicios gramaticales.

Son también de utilidad las obritas publicadas por la Editorial COLOQUIO y los *Cuadernos de Lingüística* de la Librería AGORA de Málaga.

3. Literatura

3.1. Obras de consulta

3.1.1. Teoría y técnica literaria

- AGUIAR E SILVA, V.M., *Teoría de la literatura*, Gredos, Madrid, (BRH, I Tratados y Monografías, 13).
- ANDERSON IMBERT, E., *Métodos de crítica literaria*, Rev. de Occidente, Madrid, 1969. (Hay edición posterior en Alianza).
- BOURNEUF, R. y QUELLET, R., *L'univers du roman*, P.U.F., Vendôme, 1975. (Hay versión española en Ariel, Letras e Ideas).
- CASTAGNINO, Raúl H., *El análisis literario*, Nova, Buenos Aires, 1969.
- COHEN, J., *Structure du langage poétique*, Flammarion, Paris, 1966. (Hay traducción española en Gredos, BRH).

- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J., *Diccionario de métrica española*, Paraninfo, Madrid, 1985.
- EQUIPO LOGOS, *Terminología literaria básica*, I.C.E. de la U.A.B., Barcelona.
- FRYE, N., *Anatomie de la critique*. Gallimard, Paris, 1969 (hay edición española en Monte Avila).
- KAYSER, Wolfgang, *Interpretación y análisis de la obra literaria*, Gredos, Madrid, 1961, 4^a. (BRH, I Tratados y Monografías, 3).
- LAPESA, Rafael, *Introducción a los estudios literarios*, Madrid, Cátedra. (Manualito claro y clásico hay numerosas ediciones).
- LAUSBERG, H., *Elementos de retórica literaria*, Gredos, Madrid, 1975. (BRH, III Manuales 36). Para una ampliación puede verse el *Manual* en 3 vols. del mismo autor en esta colección).
- MARCHESE, A. y FORRADELLAS, J., *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Ariel, Barcelona, 1986, 1^a. (Letras e Ideas, Instrumenta).
- MARTÍNEZ, J.A., *Propiedades del lenguaje poético*, Archivum, Oviedo, 1975.
- WELLEK, R. y WARREN, A., *Teoría literaria*, Gredos, Madrid, (BRH, I Tratados y Monografías, 2).

3.1.2. Literatura universal

- ALBÈRES, R.M., *Panorama de las literaturas europeas. 1900-1970*, Al-Borak, Madrid, 1970.
- BOMPIANI-GONZÁLEZ PORTO, *Diccionario de Autores*, Montaner y Simón, Barcelona, 1973. 3 vols. (Actualmente en reedición por Planeta).
- BOMPIANI-GONZÁLEZ PORTO, *Diccionario literario*, Montaner y Simón, Barcelona, 1967, 12 vols. más 2 vols. de *Apéndices*. (En reedición por Planeta).
- HAUSER, Arnold, *Historia social de la literatura y del arte*, Guadarrama, Madrid, 1964, 3^a. 2 vols. (Posteriormente en col. Punto Omega de la misma editorial.)
- PAVIS, P., *Diccionario del teatro*, Ed. Paidós, Barcelona, 1984.
- RIQUER, M. de y VALVERDE, J.M^a, *Historia de la literatura universal*, (1^a ed. Vergara, Barcelona, 3 vols. 2^a ed., Planeta, Barcelona, 4 vols. La edición actual incorpora una importante selección de textos y comprende 10 vols.).
- TORRE, G. de, *Historia de las literaturas de vanguardia*, Guadarrama, Madrid, 1971 (col. Punto Omega, 117, 118 y 119. Esta es la

edición de bolsillo sin el material gráfico, pero más fácilmente localizable).

3.1.3. Literatura española

- ALBORG, Juan L., *Historia de la literatura española*, Gredos, Madrid, 1970-80. 4 vols. (Edad Media al Romanticismo).
- BLANCO AGUINAGA, C., RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, J., ZAVALA, I., *Historia social de la literatura española (en lengua castellana)*. Castalia, Madrid, 1978, 3 vols.
- BRENAN, Gerald, *Historia de la literatura española*, Losada, Buenos Aires, 1958. 2ª ed. española, Crítica, Barcelona, 1984.
- DÍAZ-PLAJA, G. (dir.), *Historia General de las Literaturas Hispánicas*, Vergara, Barcelona. 1969 (reimpresión). 6 vols.
- DÍEZ BORQUE, José Mª (dir.), *Historia de la literatura española*, Guadiana, Madrid, (Segunda edición en Taurus).
- DÍEZ ECHARRI y ROCA FRANQUESA, *Historia de la literatura española e hispanoamericana*, Aguilar, Madrid, 1960.
- FARRERAS, J.I. (dir.), *Historia crítica de la Literatura Hispánica*, Madrid, Taurus, 1987 (XXXVI cuadernos, en curso de publicación).
- GARCÍA LÓPEZ, J., *Historia de la literatura española*, Ed. Vicens Vives, Barcelona (varias ediciones).
- GONZÁLEZ LÓPEZ, E., *Historia de la literatura española*, Las Américas, N.York, 1972. 2 vols.
- HURTADO JIMÉNEZ, J. y GONZÁLEZ PALENCIA, A., *Historia de la literatura española*, Rev. de Archivos, Madrid, 1921.
- JAURALDE POU, Pablo, *Manual de investigación literaria (Guía bibliográfica para el estudio de la literatura española)*. Gredos, Madrid, (BRH, III Manuales 48).
- JONES, R.O., *Historia de la literatura española*, Ariel, Barcelona, 1973. 6 vols. (Últimamente ha incorporado un 7º vol. de literatura actual).
- LÓPEZ MORALES, H., *Historia de la literatura medieval española*, I, Hispanova.
- PEDRAZA, F. y RODRÍGUEZ, M., *Manual de la literatura española*, Cenlit, Tafalla, 10 vols.
- RÍO, Àngel del, *Historia de la literatura española*, Ed. Holt Rinehart Winston, Nueva York, 1948. 2 vols. (Actualmente hay edición de bolsillo en Bruguera).
- RICO, F. (coord.) *Historia y crítica de la literatura española*, Ed. Crítica, Barcelona, 1980-1984. 10 vols.
- RUÍZ RAMÓN, F., *Historia del teatro español*, Alianza, Madrid, 1967 y 1971, 2 vols. (Edición actualizada en Cátedra).

- SIMÓN DÍAZ, J., *Manual de Bibliografía de la literatura española*, G.Gili, Barcelona, 1966, 2ª (Actualmente revisado y ampliado en Gredos).
- VALBUENA PRAT, Angel, *Historia de la literatura española*, G. Gili, Barcelona. (Hay varias eds., la última revisada y puesta al día por A. Prieto y Mª Pilar Palomo. El vol. dedicado a la Literatura hispanoamericana está realizado por A. Valbuena Briones).
- VV.AA., *Cuadernos de literatura*, ed. Cincel, Madrid, 1981 (35 vols.).
- VV.AA., *Historia breve de la literatura española en su contexto*, Ed. Playor, Madrid, 1981.
- VV.AA., *Introducción a la literatura española a través de los textos*, Ed. Istmo, Madrid, 1979.
- VV.AA., *Lectura crítica de la literatura española*, Ed. Playor, Madrid (colección).
- VV.AA., *El año literario español* (de 1974 a 1980). Serie de obras informativas sobre la actividad literaria anual. Ed. Castalia, Madrid.
- WARD, Ph., *Diccionario Oxford de Literatura española e hispanoamericana*, Ed. Crítica, Barcelona, 1984.

3.2. Textos

3.2.1. Antologías

- DÍAZ-PLAJA, G., *Antología mayor de la literatura española*, Ed. Labor, Barcelona, 1958, 4 vols.
- RIQUER, M. de y VALVERDE, J. Mª, *Antología de la Literatura española e hispanoamericana, I y II*, Vicens Vives, Barcelona, 1965.
- SÁNCHEZ POLO, J., *Antología de la literatura española*, SGEL, Madrid, 1976, 2 vols.
- VILANOVA, A., *Antología de la literatura española*, Ed. Teide, Barcelona, 1967, 2ª.

Poesía

- ALONSO, D. y BLECUA, J.M., *Antología de la poesía española. Lírica de tipo tradicional*, Gredos, Madrid, 1964. (BRH, VI Antología hispánica, 3).
- BLECUA, J.M., *Floresta de lírica española*, Gredos, Madrid, 1968, 2 vols. (BRH, VI Antología Hispánica, 9).
- BLEIBERG, Germán, *Antología de la poesía española*, Alianza, Madrid, 2 vols.

- CORRALES EGEA, J. y DARMANGEAT, Pierre, *Poesía española siglo XX*. Librería española, París, 1966.
- CORREA, G., *Antología de la poesía española (1900-1980)*. Ed. Grados, Madrid, 1980. 2 vols. (BRH, VI Antología Hispánica, 35).
- DIEGO, Gerardo, *Antología de poesía española contemporánea*, Taurus, Madrid. (Varias ediciones).
- SANTOS, Dámaso y VALVERDE, José M^a, *Antología de la poesía española e hispanoamericana*, Anthropos, Barcelona, 1986. 4 vols.

Prosa

- GARCÍA PAVÓN, Francisco, *Antología de cuentistas españoles contemporáneos*, Gredos, Madrid, 1966-1984. 2 vols. (BRH, VI Antología Hispánica).
- MAEZTU, María de, *Antología de prosistas españoles. Siglo XX*. Espasa Calpe. Madrid. (Austral).
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón, *Antología de cuentos de la literatura universal*, Labor, Barcelona, 1958, 3^a.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón, *Antología de leyendas*, Ed. Labor, Barcelona.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón, *Antología de prosistas españoles*, Espasa Calpe. Madrid. (Austral).

Otras

- BALCELLS, J.M^a y BONNIN, I., *Antología de textos*, Vicens Vives, Barcelona.
- LACAU, M^a H. y MANACORDA DE ROSETTI, M., *Antología de Textos, 1-2-3*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- MARCOS, M. y ZAMARREÑO, A., *Antología de textos*, Publ. Univ. de Salamanca, Salamanca, 1983.
- SAÍNZ RODRÍGUEZ, Pedro, *Antología de la literatura espiritual española*, C.S.I.C., Madrid.

Además en algunas editoriales o colecciones se hallan antologías parciales no exentas de interés o utilidad, como por ejemplo:

- AUB, Max, *Poesía española contemporánea*, Era, México, 1969.
- BASANTA, Ángel, *40 años de novela española. Antología 1939-79*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1979.

- GARCÍA POSADA, Miguel, *40 años de poesía española. Antología 1939-79*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1979.
- PRAT, Ignacio, *Poesía modernista española*, CUPSA, Madrid, 1978. (Hispánicos Universales, 8).
- VELILLA, Ricardo, *Poesía española 1939-75*. Ed. Tarraco. Tarragona, 1977. Col. Arbolí.

3.2.2. Colecciones

3.2.2.1. Generales

Biblioteca de Divulgación temática	Ed. Montesinos
BREDA	Ed. Alhambra
Grandes Temas (GT)	Ed. Salvat
Libro de bolsillo	Ed. Alianza
Punto Omega	Ed. Guadarrama
¿Qué sé?	Ed. Oikos-Tau
Temas Clave	Ed. Salvat

3.2.2.2. Literarias y guías de lectura

AJ (sección literatura)	Ed. Alhambra
Arbolí	Ed. Tarraco
Austral	Ed. Espasa Calpe
Austral (nueva serie)	Ed. Espasa Calpe
Bello	Ed. Bello
Biblioteca Anaya (D)	Ed. Anaya
Biblioteca Contemporánea	Ed. Losada
Biblioteca Didáctica Anaya	Ed. Anaya
Bitácora	Ed. Narcea
Castalia Didáctica	Ed. Castalia
Clásicos Alhambra	Ed. Alhambra
Clásicos Castalia	Ed. Castalia
Clásicos Castellanos	Ed. Espasa Calpe
Clásicos Castellanos (nueva serie)	Ed. Espasa Calpe
Clásicos Ebro (D)	Ed. Ebro
Clásicos Hispánicos	Ed. SGEL
Clásicos Modernizados	Ed. Alhambra
Clásicos P & J	Ed. Plaza & Janés
Clásicos Universales	Ed. SGEL
Clásicos Universales Planeta	Ed. Planeta
Claves para la Literatura	Ed. Dossat
Daimón	Ed. Daimón
Didacta	Ed. Tarraco

Golu	Ed. Kapelusz
Humanitas	Ed. Humanitas
Guías de lectura	Ed. Akal
Guías de lectura	Ed. Andrós
Guías de lectura	Ed. Laia
Letras Hispánicas	Ed. Cátedra
Libro Amigo Clásicos	Ed. Bruguera (ahora B)
Odres Nuevos	Ed. Castalia
Patio de Escuelas	Ed. Almar
RTV	Ed. Salvat-Alianza
Selecciones Austral	Ed. Espasa Calpe
Temas de España	Ed. Taurus
Textos Hispánicos Modernos	Ed. Labor
Textos Universitarios	P.P.U.

3.2.2.3. Novela

Narrativas Hispánicas	Ed. Anagrama
Áncora y Delfín	Ed. Destino
Biblioteca Breve	Ed. Seix & Barral
Destino Libro	Ed. Destino
Literaria	Ed. Plaza & Janés

3.2.2.4. Poesía

El Bardo (última época)	Ed. Lumen
Ocnos	Ed. Llibres de Sinera
Visor	Ed. A. Corazón
Selecciones de Poesía española	Ed. Plaza & Janés
Selecciones de Poesía Universal	Ed. Plaza & Janés

3.2.2.5. Teatro

Teatro (D)	Ed. Escelicer-Alfil
La Farsa	Ed. Vox
Voz Imagen (Serie Teatro) (D)	Ed. Aymà
Bibl. Antonio Machado de Teatro	Ed. Antonio Machado

3.3. Actividades prácticas

3.3.1. Comentario de textos

- ANTAS, D., *Auxiliar para el comentario de textos literarios*, P.P.U., Barcelona, 1987.
- ARIZA, M., GARRIDO, J. y TORRES, G., *Comentario lingüístico y literario de textos españoles*, Alhambra, Madrid, 1981.
- DÍEZ BORQUE, José M^a, *Comentario de textos literarios*, Playor, Madrid.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. *Introducción al comentario de textos*, M.E.C., Madrid, 1982. (Breviarios de Educación, 3)
- ESCARTÍN, M. y MARTÍNEZ, E., *Comentario estilístico y estructural de textos literarios*, PPU, Barcelona, 1983, 2 vols.
- GARCÍA, E. *Cómo leer textos narrativos*, ed. Akal, Madrid, 1987.
- LÁZARO CARRETER, F. y CORREA CALDERÓN, E., *Cómo se comenta un texto literario*, Cátedra, Madrid. (Numerosas ediciones o reimpresiones).
- VARELA, B., CARDONA, A. Y FAGES, F., *Nuevas técnicas de análisis de textos*, Bruño, Madrid, 1980.
- VV.AA., *El comentario de textos 1,2,3 y 4* Castalia, Madrid, 1973-1984. (Literatura y Sociedad).

3.3.2. Actividades creativas

- CALVO CARILLA, J.L., *Acercarse a la literatura*, Alhambra, Madrid, 1986, (BREDA, 14).
- CARRILLO, E. et alt. *Dinamizar textos*, Alhambra, Madrid, 1987. (BREDA, 23).
- EQUIPO CODA, *Creatividad teatral*, Alhambra, Madrid, 1986. (BREDA, 11).
- LACAU-ROSETTI, v. 3.2.1. Antologías.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J., *El taller de la novela*, PPU, Barcelona, 1984 (Útiles para...)
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J., *El alfar de poesía*, PPU, Barcelona, 1985 (Útiles para...)
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J., *La fábrica del teatro*, PPU, Barcelona, 1985 (Útiles para...)
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J., *Propuestas creativas para 3 temas de literatura medieval*, PPU, Barcelona, 1984 (Leer y crear)
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J., *Propuestas creativas para temas de los Siglos de Oro y XIX*, PPU, Barcelona, 1984. (Leer y crear).

3.4. Obras auxiliares y/o complementarias

CIRLOT, J.E., *Diccionario de los ismos*, Ed. Argos, Barcelona, 2ª ed.

EQUIPO EPSILON, *Selectividad COU. Literatura Española*, Ed. de la Torre.

MORALES, L., *Diccionario de Iconología y Simbología*. Taurus, Madrid, 1984.

V.V.A.A., *Las letras españolas 1976-1986*, Ed. Castalia. Con anterioridad la misma editorial había publicado unas obras en las que se recogía la actividad cultural española año por año (de 1974 a 1980).

4. Revistas (publicadas en España)

4.1. Generales

Anthropos

Arbor

Cuadernos para el Diálogo (D)

Cuadernos del Norte

Revista de Occidente

Boletín de la Fundación Juan March

Leer y Saber

Letra internacional

4.2. Filológicas

Boletín de la Real Academia Española

Ábaco

Nueva Revista de Filología Hispánica (D)

Revista de Filología Española

Archivo de Filología Aragonesa

Anales de Filología Hispánica

Archivum

Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno

Els Marges

Nuevo Hispanismo

Revista de Filología

Verba. Anuario Galego de Filoloxia

Revista de Filología románica

4.3. Lingüísticas

Revista Española de Lingüística
Español Actual
Lingüística Española Actual

4.4. Literarias

Camp de l'Arpa
Estafeta Literaria
Gaceta del Libro (D)
Quimera
Cuadernos Hispanoamericanos
Ínsula
Papeles de Son Armadans (D)
Prohemio
Revista de Literatura
Litoral
Poesía
Estudis Escènics
Pipirijaina (D)
El Público
Primer Acto

4.5. Didácticas

Cuadernos de Pedagogía
Nueva Revista de Enseñanzas Medias (D)
Papers de Batxillerat (D)
Revista de Bachillerato (D)
Vida escolar
Apuntes de Educación, de la Editorial Anaya.

5. Otros

Las Actas de los distintos Congresos, Simposios, Jornadas que año tras año se vienen celebrando dentro y fuera de nuestro país. Ante la

imposibilidad de abarcar este campo, reseñamos algunas a título de ejemplo:

Las Actas de los diversos Simposios de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato (Barcelona, Valencia, Oviedo, Granada, Sevilla), las Actas de las Jornadas Didácticas de Zaragoza y Lleida con predominio en todas ellas de temas didácticos.

Por el rigor científico y el valor erudito cabe citar las Actas de los Congresos Internacionales de Hispanistas; los Congresos Internacionales de Pastrana, organizados por M. Criado del Val; las Academias literarias Renacentistas de Salamanca impulsadas por V. García de la Coñcha; los diversos Congresos puntuales (Clarín, Rosalía, Unamuno, etc.).

Los *Homenajes* a distintos profesores, tanto españoles como extranjeros (D. Alonso, Lapesa, Riquer, Blecua, Coseriu, A. Zamora Vicente, A. Vilanova, etc.).

Para completar en lo posible la información bibliográfica indicamos, a título de ejemplo, algunas de las Asociaciones o entidades que organizan periódica o puntualmente congresos, jornadas, etc.

La *Asociación Internacional de Hispanistas* (A.I.H.): cada tres años convoca un Congreso Internacional (el próximo en Barcelona, Agosto 1989).

Sociedad Española de Literatura General y Comparada (SELGYC). Último Simposio. Barcelona, Octubre 1988.

La *Sociedad Española de Lingüística* (S.E.L.): cada año se celebra en Diciembre un Simposio (Murcia, 1987, Madrid, 1988).

La *Associació Internacional de llengua i literatura catalanes* (A.I.L.L.C.): cada tres años organiza un Coloquio Internacional (el inmediato en Toulouse, Septiembre de 1988).

El *Patronato Arcipreste de Hita* los años pares convoca en Pastrana un Congreso Internacional sobre un tema medieval o del XV.

El *Equipo Logos* de Lleida desde 1986 prepara unas jornadas (en marzo) sobre lengua y literatura, altamente provechosas.

El ICE de la Universidad de Zaragoza organiza en Septiembre unas jornadas didácticas sobre Aspectos didácticos de Lengua y Literatura españolas.

La *Academia Renacentista de Salamanca* pone en marcha anualmente, en marzo, unas jornadas científicas en las que se estudia, debate e investiga un tema del Siglo de Oro.

Por último en verano, además de las diversas Escuelas de Verano que organizan diversas entidades, distintas Universidades (Málaga, Santander,

Salamanca, Pamplona, etc.) convocan cursos y cursillos que en muchos casos son sumamente interesantes.

Como proyectos a corto, medio o largo plazo figuran, entre otros:

- La consolidación de la Asociación de Historia de la Lengua Española.(1)
- La reanudación de los Simposios de Lengua y Literatura Españolas para Profesores de Bachillerato (el último se celebró en Cáceres, en mayo de 1986 y todavía no se han publicado las Actas).
- La creación de unos boletines bibliográficos en los que se recojan además de estados de la cuestión, opiniones e investigaciones de especialistas, las novedades editoriales, etc.

(1) Recientemente se han publicado las Actas del I Congreso, (Ed. Arco, Madrid, 1988).

Un equipo de profesores de Lengua y Literatura Española con dilatada experiencia en la Enseñanza Media ha concebido y preparado esta obra con la intención de cubrir un vacío en la bibliografía sobre la materia.

Hasta la fecha han aparecido y siguen apareciendo obras, por cierto muy útiles, sobre la expresión oral, la expresión escrita, sobre el comentario de textos, etc. Sin embargo, apenas existen libros en los que se recojan, de una manera globalizadora, y se apunten diferentes cuestiones de metodología, programación y didáctica de lengua y literatura españolas. Así el lector podrá encontrar en las más de doscientas páginas del libro, de una manera clara y pedagógica, además de los temas ya indicados, unas referencias teórico-prácticas sobre el presente y futuro de la didáctica de la lengua y literatura unas propuestas de trabajo: unas orientaciones sobre la programación de unidades didácticas, tanto de lengua como de literatura: un amplio repertorio de modelos de controles o pruebas: una bibliografía desglosada en distintos epígrafes, bastante actualizada, en la medida de lo posible: una información pormenorizada de Congresos, Jornadas, Simposios, Cursos que se organizan dentro y fuera del Estado español sobre lengua y literatura, etc.

Por otra parte, se ha procurado buscar un equilibrio entre el tratamiento o información de cuestiones generales (desde el funcionamiento legal y real de los Seminarios Didácticos hasta la intersección de los temarios oficiales de la asignatura en BUP y COU, pasando por la inclusión del cuestionario de oposiciones y por la referencia a los objetivos y contenidos de los cursos del CAP) y las particulares de Programación didáctica.

Hay que destacar también que, por tratarse de una obra en la que cada profesor ha redactado su parte, la coherencia y la homogeneidad han dado paso a la pluralidad de aspectos tratados y al pragmatismo de cada uno de los apartados.

Finalmente, se ha pensado que su consulta es recomendable y puede ser bastante provechosa para: aquellos alumnos de Filología que deseen o deban dedicarse a la docencia de la materia: para los alumnos de los Cursos de Aptitud Pedagógica: para los alumnos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado: a los profesores recién llegados a un centro de enseñanza media: a todo profesor ávido de conocer nuevas metodologías o varias experiencias para aplicarlas a sus clases de lengua o de literatura y ¿ por qué no? a cualquier lector interesado por ciertas cuestiones básicas para enriquecer la expresión y ampliar el gusto y el conocimiento del hecho literario.

