

**Antonio Mendoza Fillola**  
(Coordinador)

**CONCEPTOS CLAVE  
EN DIDÁCTICA  
DE LA LENGUA  
Y LA LITERATURA**

SEDLL / ICE / HORSORI  
Universitat de Barcelona

Primera edición: Junio 1998

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Ilustración de la portada: Poema visual titulado "e, hoja suelta", de T. Ulrichs

Maquetación: Agustín Iruela

© de la edición: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Edit. Horsori

© de la coordinación: Antonio Mendoza Fillola

© de cada artículo: su autor/es

ISBN: 84-85840-73-9

Depósito Legal: B-29.114-1998

Imprime:

Editorial-Gráficas Signo, S.A.

Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta

08950 Esplugues de Llob. (Barcelona) – España

# Índice

Introducción .....	i
Aspectos de la enseñanza del lenguaje .....	1
<i>H. G. Widdowson</i>	
Didáctica general y didáctica específica .....	23
<i>Juan Manuel Álvarez Méndez</i>	
La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura .....	33
<i>Anna Camps</i>	
Desde la sociolingüística .....	49
<i>Teresa Marbà Mas</i>	
Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura .....	61
<i>Artur Noguero i Rodrigo</i>	
Enseñanza y aprendizaje de las lenguas .....	75
<i>José M. Vez</i>	
El profesor de lenguas: papel y funciones .....	87
<i>Ernesto Martín Peris</i>	
Los conceptos curriculares en el área de Lengua y la Literatura .....	101
<i>Amando López Valero</i>	
La evaluación en el área de lengua y literatura .....	115
<i>Ezequiel Briz Villanueva</i>	
Conceptos clave en lengua oral .....	141
<i>Francisco José Cantero</i>	
La escritura y su aprendizaje .....	155
<i>Pilar Monné Marsellés</i>	
El proceso de recepción lectora .....	169
<i>Antonio Mendoza Fillola</i>	
Literatura infantil y juvenil .....	191
<i>Ana Díaz-Plaja Taboada y Margarida Prats i Ripoll</i>	
Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	215
<i>Julià Font</i>	

El discurso en el aula .....	227
<i>Margarida Cambra Giné</i>	
La semiótica aplicada al discurso de clase .....	239
<i>Laura Cerdán</i>	
Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el Área de Lengua y Literatura .....	255
<i>Aurora Marco</i>	
Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto .....	265
<i>Rosa María Postigo</i>	
Unidades transfrásticas en la comunicación (Lingüística del habla) .....	275
<i>Teodoro Álvarez Angulo</i>	
Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura .....	287
<i>Gabriel Núñez</i>	
Teorías literarias y su aplicación didáctica .....	297
<i>Josep Ballester</i>	
Sobre la noción de estilo y la función de los manuales estilo .....	323
<i>Gemma Pujals</i>	
Sobre materiales didácticos .....	331
<i>Eloy Martos Núñez y Gloria García Rivera</i>	
La narración audiovisual .....	347
<i>Celia Romea Castro</i>	
Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la didáctica de la lengua en Educación Infantil y Primaria .....	359
<i>Isabel O'Shanahan Juan</i>	
Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma .....	369
<i>Miquel Llobera</i>	
Bibliografía .....	383
Índice temático .....	421

## Presentación

*No es cuestión de que haya un marco de teoría lingüística al que la investigación práctica se remita y, meramente, tenga que aplicar, se trata, por el contrario, de que los estudios motivados por las necesidades prácticas ayuden a la construcción de la teoría que nos es necesaria.*

D. Hymes, *On Communicative Competence*. 1971

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina científica extremadamente joven, en fase de expansión y en momentos de culminación de su autodefinición -aunque ésta sea con carácter transitorio, como sucede normalmente con toda ciencia viva y activa que revisa las bases de su paradigma científico-. Ciertamente, como toda nueva disciplina, la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) aún se halla en fase de establecimiento de las coordenadas que generen su espacio, a la vez que define los conceptos básicos que le son propios, recogidos y matizados crítica y criterialmente a partir de las disciplinas que confluyen en la delimitación del espacio conceptual. En cualquier caso, es ya evidente que los avances de los estudios lingüísticos y literarios seleccionan, valoran y aportan orientaciones teóricas y sugerencias para generar derivaciones metodológicas que inciden en la optimización del proceso de formación lingüística.

La función innovadora de la didáctica específica surge cuando se desplaza la atención hacia el proceso de aprendizaje -una vez revisados los componentes epistemológicos de la disciplina- y se centra en la actividad cognitiva, comunicativa y de valoración estética que es capaz de desarrollar el aprendiz. Con la atención a los procesos cognitivos el esquema tradicional de enseñanza se modifica sustancialmente. La concepción monolítica de siglos de enseñar contenidos *sobre la lengua o sobre la literatura* se derrumba, pero lo cierto es que no resulta fácil ni sustituir la inercia que ejercen los planteamientos tradicionales en una parte del profesorado, ni ofrecer alternativas holísticas y funcionales plenamente desarrolladas. No obstante, este derrumbe -parcial- ha constituido el punto de arranque de la actual concepción de la DLL.

Son varias las disciplinas que aportan información 'teórica e instrumental' de la que se sirve la DLL, englobados en el ámbito de la psicopedagogía y las ciencias del lenguaje, sin que por ello haya de creerse que se trata de una mera actividad de aplicación. La DLL ni es lingüística aplicada, ni psicología aplicada ni pedagogía aplicada, como tampoco tendría sentido hablar de teoría literaria aplicada o de sociología aplicada. Las aportaciones de estas ciencias sirven para la valoración de enfoques y propuestas didácticas desde criterios de enseñanza/aprendizaje con unas funciones específicas. Las relaciones que mantiene epistemológicamente con las *disciplinas base* no supone ni que la DLL vaya a remolque de los estudios lingüísticos, literarios o psicopedagógicos, ni que sea un ámbito de simple adaptación-aplicación, error en el que se cayó en décadas pasadas y que, aun superado conceptualmente, permanece arraigado en una ambigua terminología de *lingüística aplicada* con la que en determinados sectores se identifica a la DLL.

En parte, la delimitación de ámbitos de investigación de la DLL se organiza en torno a la diferenciación (Coste, 1981) entre *lengua descrita* (según los modelos ela-

borados por los lingüistas) y **lengua usada** (modelos propios de usos de hablantes concretos), **lengua enseñada** (el modelo seleccionado con criterios didácticos) y **lengua aprendida** (peculiaridades de asimilación del alumno a partir de los procesos de aprendizaje). Las dos primeras son objeto de estudio de las ciencias del lenguaje; las dos últimas pertenecen al campo de la didáctica de la lengua.

Por tanto la trayectoria de nuestra investigación pasa por los espacios de las teorías científicas, por los espacios de lo tecnológico y confluye en el marco real y práctico del currículum y de la actividad del aula. Los resultados de las investigaciones realizadas según estas orientaciones garantizan la interacción entre necesidades, observaciones y supuestos teóricos, en un continuo *feedback* entre teoría y práctica, que tiende en todos los casos hacia conclusiones de tipo pragmático que revierten en los aspectos concretos del desarrollo de la actividad docente.

De manera genérica, la investigación en nuestro ámbito está encaminada hacia la innovación de procedimientos de la enseñanza/aprendizaje de habilidades lingüísticas, con el objetivo de conseguir un aprendizaje significativo de carácter pragmático. Por esta razón, la mayoría de trabajos se centran en estudios sobre la refuncionalización de modelos y teorías lingüísticas, de contenidos gramaticales y de la verificación de la aplicabilidad de los supuestos teóricos en relación a los condicionantes de base de propuestas cognitivas y del enfoque comunicativo.

Ni el paradigma ni la modalidad de investigación pueden ceñirse a una tendencia, puesto que la investigación se corresponde con una trayectoria que va de lo teórico a la investigación de aula, con gradación y alcance de objetivos, medios y mixtificación de recursos metodológicos. Por lo tanto, los horizontes de investigación abiertos en la actualidad atienden al objeto prioritario de la DLL: favorecer el uso comunicativo, pragmáticamente adecuado de la lengua y establecer referentes para el desarrollo de la competencia literaria.

El proceso didáctico y la actividad de investigación interrelacionan la teoría implicada en diversas bases epistemológicas del área y la práctica desarrollada en el contexto de la realidad escolar. Los investigadores en didáctica específica de la lengua recurren a modelos formales -de descripción lingüística y descripción pedagógica- para establecer la selección pertinente de conceptualizaciones, que, correlacionadas con las propias estrategias de aprendizaje lingüístico, atienden a las peculiaridades del sistema lingüístico y los procesos cognitivos de su aprendizaje.

Resulta paradójico que, siendo el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura un área joven, se halle en fase de definición y, a la vez, de redefinición, en un peculiar proceso de construcción que se apoya en la propia revisión crítica y en la integración de aportaciones de diversas disciplinas, en la fijación de sus límites y en la búsqueda de un espacio autónomo donde ubicar su funcionalidad y la definición de sus enfoques y metodologías específicas. Por estas razones es un área con múltiples y latentes expectativas.

Según ha señalado Kuhn, en las ciencias hay momentos de crisis, que se producen cuando aparecen nuevas teorías que desplazan espacios o creencias asumidas hasta ese momento por una comunidad científica. La apreciación de nuevos fenómenos es una de las condiciones del progreso científico, lo que conduce a una progresiva diferenciación de ámbitos de investigación. Esas crisis de conocimiento son condición previa para la aparición de nuevas teorías y, en su caso, de nuevas disciplinas que aportan nuevos paradigmas. La progresividad no supone acumulación, sino diferenciación. La argumentación expuesta por Kuhn es válida para justificar la aparición y la especifici-

dad científica de una disciplina como la DLL, surgida de la diferenciación y de lo que denominaríamos la *crisis selectiva* de conocimientos que le son necesarios. La selección valorativa, causa y efecto de la transposición didáctica, establece el equilibrio entre las posibilidades de aportación teórica de las ciencias del lenguaje y de las proyecciones de marcos psicopedagógicos referidos a la problemática de la enseñanza/aprendizaje, sin decantarse exclusivamente hacia la propuesta o diseño de actividades prácticas como finalidad simplificadora.

La concreción de la funcionalidad de nuestro ámbito de conocimiento se relaciona con objetivos como: establecer la justificación científica de correlaciones entre supuestos psicopedagógicos del aprendizaje y supuestos teóricos de la comunicación lingüística (análisis del discurso, pragmatística) y literaria (estética de la recepción, intertextualidad); desarrollar enfoques (comunicativos, nocio-funcionales) y metodologías apropiadas y eficaces que inciden en una proyección holístico de intervención didáctica en el aula; atender a las necesidades pragmáticas de comunicación y a los fines específicos del saber actuar comprensiva y expresivamente ante estímulos y situaciones lingüísticos; y hacer centro de su estudio e intervención los procesos de adquisición, aprendizaje y desarrollo lingüístico-comunicativo enlazados con la metacognición de los procesos de las propias habilidades lingüísticas. Efectivamente, el objeto de la DLL, formar lingüísticamente al individuo, formar en la didáctica específica al especialista e investigar en las cuestiones relacionadas con las dos finalidades mencionadas, es lo que enlaza y diferencia a esta disciplina de las que, con otros objetivos, se ocupan de aspectos próximos. Funcionalidad y objetivos confieren, conjuntamente, los puntos iniciales de la especificidad de la disciplina.

En la actualidad, cuando ya están apareciendo los primeros estudios (Canale y Swain, 1979; Charolles, 1985; Breen, 1987; Bronckart y Schneuwly, 1991; Camps, 1993; Coste, 1994 y Mendoza y López Valero, 1998) que revisan la breve trayectoria del área y la más que considerable evolución de la enseñanza/aprendizaje de lengua y literatura, se ha puesto de manifiesto la renovación científica que en escasamente tres décadas (a partir de 1960, aproximadamente) ha conseguido crear un ámbito específico de investigación, de especulación teórica y de innovación y aplicación metodológica, aún el peso de la tradición resulta ser una rémora para la difusión en el ámbito escolar y, también en algunos casos, en el ámbito universitario.

Contamos con la evidencia de la funcionalidad de las múltiples investigaciones realizadas desde los años 70, con las que se ha comprobado la firme rigurosidad de supuestos y teorías que han definido enfoques y metodologías didácticas, y con estudios que han analizado y verificado la combinación de aportaciones parciales de teorías (lingüísticas, literarias, psico-pedagógicas, sociolingüísticas, etc.) para validar una concepción actualizada de los supuestos del aprendizaje lingüístico y para conferir la propia coherencia con que se ha venido desarrollando toda una línea de investigación y un marco de actuación didáctica según los supuestos elaborados por especialistas en la DLL, haciendo de todo ello los puntales de la nueva disciplina y los puntos de apoyo de su avance.

La inclusión de la DLL como área de conocimiento en la universidad española desde 1986, tuvo lugar tras el denominado periodo pre-científico de nuestra materia y que, para D. Coste (1994), se cierra definitivamente con las década de los 70, momento en que el conjunto de estudios y perspectivas (Hymes, Hallyday, Widdowson, Besse, Coste, Gallisson, Bronckart...) definen un marco epistemológico actualizado y unas perspectivas de investigación específicas, que atienden a necesidades de intervención/

aplicación coherentes con la evolución lingüístico-cognitiva del aprendiz y con las características procesuales de los contenidos objeto de aprendizaje. El marco de esta área se ha ido definiendo con aportaciones múltiples, basadas y seleccionadas según criterios de transposición didáctica (Chevallard, Bronckart, Widdowson) que confirieran coherencia y funcionalidad a la actividad base de la DLL. A partir del marco de referencia delimitado por supuestos lingüístico-comunicativos, estético-receptivos, cognitivo-constructivistas y, en suma, de cariz pragmático (en la acepción amplia de este concepto) la DLL ha comenzado a hacer notar sus aportaciones en el sistema educativo y en la actividad escolar, orientadas a la doble perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que ya ha iniciado una decidida difusión de sus múltiples propuestas y orientaciones entre el profesorado y éstas entran ya en la actividad cotidiana del aula de lengua.

El contraste entre la evidente emergencia de un ámbito científico que está institucionalmente consolidado y la tendencia a la reelaboración teórico-práctica es un indicio de que nos hallamos en lo que ya es una fase avanzada de concreción científica de la materia, pero también de que aún falta la difusión homogénea que supondría la base común entre el profesorado para construir crítica y diversificadamente alternativas y de que diversos aspectos de nuestra actividad aún giran en torno a la definición y establecimiento de la concepción y definición de la misma área objeto de estudio.

El objeto de la presente obra es ayudar a la consolidación del área y a la difusión de las bases conceptuales en las que se está cimentando. Este trabajo, realizado en colaboración de diversos especialistas, aporta nuevos componentes para el conocimiento que construye la disciplina de la DLL, desde el referido al análisis y valoración de concepciones teóricas de enseñanza/aprendizaje lingüístico, hasta las opciones metodológicas que optimicen el desarrollo de la formación lingüístico-comunicativa y la educación estético-receptora, así como de los recursos y actividades que posibilitan la intervención directa en el aula. Las aportaciones de los distintos especialistas, detallando y matizando los conceptos con que se define y describe la proyección del área, considero que han de ser útiles como recurso de base para la asimilación de muchos otros trabajos y propuestas de intervención.

Este trabajo aporta una ordenada descripción del conjunto de conceptos clave que se utilizan en el metalenguaje específico de la disciplina. La secuenciación y jerarquización de los mismos, agrupados en bloques temáticos habría de servir para que los docentes del área tengan a su disposición un detallado glosario que les facilite el acceso a la diversidad de facetas y propuestas en que actualmente se están desarrollando las directrices del área.

El contraste entre concepciones tradicionales y los nuevos enfoques justifican la necesidad de una obra de este tipo, que ayude a desvelar la confusión que persiste a causa de algunas paradojas creadas por cierta limitada asimilación de conceptos.

Finalmente, quisiera agradecer a todos especialistas que participan en esta obra el interés y la dedicación que han puesto en la elaboración de sus trabajos. Y, muy especialmente, manifestar el reconocimiento de la SEDLL al profesor H.G. Widdowson por su desinteresada disposición para facilitar la inclusión del estudio con que se inician estos *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

**Antonio Mendoza**  
**Presidente de la SEDLL**

# Aspectos de la enseñanza del lenguaje<sup>1</sup>

H. G. Widdowson

University of London

## Introducción

El cometido inicial que tenía este informe era contribuir a la ampliación del marco teórico en que se mueve la enseñanza comunicativa de las lenguas, y más específicamente en revisar los estudios más recientes sobre la pragmática y el análisis del discurso a fin de establecer su relevancia en el ámbito de la práctica pedagógica concreta. A medida que avanzaba en este sentido, me di cuenta que antes de hacer cualquier revisión era necesario considerar una cuestión previa y esencial, una cuestión que podía hacer tambalear la validez de la tarea que me había propuesto inicialmente. ¿Cómo debía proceder para dilucidar la pertinencia del estudio que pretendía llevar a cabo? Los diversos ámbitos de la investigación y de la práctica concreta, a la hora de evaluar relevancias suelen usar criterios diferentes. No hay razón alguna que nos haga suponer que lo que ocurre en un ámbito determinado tiene que ser necesariamente pertinente y afectar a lo que ocurre en otros ámbitos. Lo que denomino *relevancia* o *pertinencia* depende de las preocupaciones de cada uno. En este sentido las preocupaciones de la pedagogía afectan a los maestros y dependen de ella. Son los maestros, por supuesto, los que deben determinar la pertinencia de los estudios a los que hacía referencia, y la investigación les ha de convencer de que lo que afirma les afecta. Dicho de otra manera, los maestros han de hacer de intermediarios entre la teoría y la práctica, entre los mundos de la investigación académica y la pedagogía concreta.

La cuestión previa reside, por lo tanto, en la definición del **papel de intermediario de los maestros** y en la manera en que se les puede orientar para que lo adopten. Es decir, hay que encontrar una **definición de la didáctica de las lenguas** compatible con las otras áreas de investigación que la afectan o a las que afecta. Mientras no hayamos resuelto satisfactoriamente esta cuestión, la didáctica no podrá evaluar ni aplicar con eficacia las ideas surgidas de los estudios teóricos. Centraré mi estudio, pues, en la problemática que supone este hecho evidente. No marginaré en ningún momento la investigación, pero la consideraré desde un punto de vista diferente del que había pretendido adoptar inicialmente.

No haré servir la investigación para atraer la atención de los maestros y conseguir que admitan pertinencia alguna. Pretendo, por el contrario, estudiar las condiciones que pueden hacer la investigación verdaderamente relevante para el ejercicio profesional de la enseñanza.

En este estudio me he propuesto ofrecer una alternativa para la formación de los profesores de lengua que integre las condiciones que pueden forjar un **punto de unión entre la teoría y la práctica** y **fomentar una interacción** más adecuada y provechosa. Ya que la formación del profesorado de lenguas se encuentra en la esfera de los intereses y de influencia del Consejo de Europa, también he pretendido indicar cómo podrían avanzar en el futuro las tareas que este organismo lleva a cabo en este terreno.

● **La pragmática de la pedagogía de lenguas**

Por **pragmática de la pedagogía de lenguas** entiendo la *creación de una relación reflexiva entre la teoría y la práctica, entre las ideas abstractas derivadas de las diversas áreas de la investigación y su aplicación práctica con unos objetivos específicos*. La asunción por los maestros de esta relación (que como procuraré demostrar, son los únicos que pueden asumirla eficazmente), comporta una reciprocidad muy valiosa. Por una parte, ofrece la posibilidad de que las técnicas más avanzadas contribuyan al aprendizaje y por otra, aporta una base que permitirá identificar explícitamente estas técnicas como casos concretos de unos principios pedagógicos más generales. Desde este punto de vista, la naturaleza reflexiva del pragmatismo, que permite que la práctica sea consciente de la teoría y que la teoría tenga en cuenta la práctica, beneficia tanto a una como a otra, porque fomenta el aprendizaje eficaz y además facilita una mejor preparación profesional de los maestros.

En términos generales, los planteamientos innovadores sobre la enseñanza de lenguas que han estado en boga hasta ahora no han adoptado nunca este tratamiento pragmático que acabamos de apuntar. De hecho, se han impuesto a fuerza de autoridad y no como propuestas. Como propuestas que no habrían alcanzado ningún tipo de validez hasta no ser ratificadas en el ámbito de la aplicación práctica.

Normalmente, a los maestros sólo se les ha permitido una conciencia indirecta y secundaria de las ideas más nuevas, se les ha pedido que hicieran uso de unos determinados recursos pedagógicos y didácticos, pero no se les ha facilitado mucho la reflexión sobre la base teórica empleada ni tampoco que evaluaran la idoneidad en el ámbito de la propia experiencia didáctica.

Los **recursos didácticos** se suelen presentar con pocas referencias explícitas a los fundamentos pedagógicos que los justifican, cuyo conocimiento permitiría a los maestros modificarlos, si la práctica lo requiere, a partir de los criterios teóricos de los que derivan. Los recursos no están pensados para que se experimente, a los maestros nada más se les dice que hagan un uso previamente determinado. Los maestros actúan como meros instrumentos de aplicación.

• El **pragmatismo**, tal como lo entendemos, se concreta en una mediación pedagógica únicamente factible en el terreno de la actividad docente más inmediata, que podrá poner a prueba la relación entre teoría y práctica, entre las ideas y la aplicación de las ideas. Desde este punto de vista, hay que considerar los **materiales didácticos** como unos instrumentos hipotéticos, como modelos o ejemplos particulares de unos principios abstractos, a partir de los cuales se pueden preparar actividades didácticas concretas, siempre atendiendo a las condiciones específicas de la clase. Los materiales didácticos com-

parten el mismo carácter ideal de todos los modelos abstractos de la realidad y su concreción normativa y la relación con los presupuestos teóricos vigentes deben someterse constantemente a nuevas interpretaciones y evaluaciones. En el campo teórico ha habido bastantes testimonios de los peligros que comporta la omisión, por ignorancia o expresamente, de la naturaleza esencialmente condicional de los **modelos abstractos** y de lo que comporta la voluntad nefasta de hacer encajar los datos empíricos en categorías abstractas preconcebidas. En el ámbito práctico los peligros son igualmente evidentes, y son prueba de ello las innumerables clases en las que la enseñanza se limita a la transmisión del material contenido en el libro de texto en lugar de aprovecharlo para negociar actividades adecuadas al aprendizaje. La relación entre la teoría lingüística, por ejemplo, la descripción de una determinada lengua a partir de esta teoría, y la manera en que se hace un uso práctico y comunicativo de esta lengua en contextos reales es análoga a la relación entre una teoría pedagógica del aprendizaje de lenguas, el diseño de recursos didácticos que deriva de la misma y la manera más eficaz de enseñar las lenguas en el contexto de una clase concreta. En ambos casos, se trata de una relación pragmática y en ambos casos la conexión entre lo que es ideal y lo que es real exige la existencia de un elemento de mediación.

#### ● Un modelo de mediación

En lo referente a la **mediación pedagógica**, es decir, a la enseñanza concreta como una actividad pragmática, parece oportuno distinguir dos procesos independientes. Denominaremos al primero apreciación.

- La **apreciación** se centra en la teoría y consiste en la interpretación de las ideas haciendo uso de sus propios términos de referencia, en el contexto de la propia gé-

nesis teórica, y en la evaluación de la pertinencia o validez teórica de estas ideas en relación con el campo de investigación del que es el contexto de aplicación. Por lo tanto, la **evaluación** consiste en especificar lo que podríamos denominar el valor de transferencia de las ideas.

El segundo proceso pragmático será la **aplicación**. La aplicación enlaza con la práctica y también puede ser concebido como una operación de dos fases. En la primera, las ideas son sometidas a la operación en el terreno práctico, y después, en un segundo proceso, la evaluación valora las consecuencias de las mismas. En este caso la evaluación sirve para establecer el efecto práctico de las ideas sometidas a la operación.

La **apreciación** es, por lo tanto, una **evaluación conceptual** basada en la adecuada comprensión de las ideas propuestas y sirve para establecer un conjunto de principios válidos de pertinencia general. La aplicación es una evaluación empírica basada en la experiencia docente e interviene en el diseño de técnicas eficaces, específicas de unas circunstancias concretas<sup>2</sup>.

- Normalmente se supone que estos dos aspectos de la **mediación** suponen una división de responsabilidades. En efecto, la apreciación es considerada la actividad principal de la lingüística aplicada (o de la rama de la lingüística aplicada que trata de la enseñanza de las lenguas), y la aplicación (tal y como la hemos definido) es considerada la actividad principal de la enseñanza de lenguas.

Hasta cierto punto, es una suposición razonable, porque las funciones de la lingüística aplicada y las de la enseñanza de lenguas son diferentes y los profesionales de cada disciplina trabajan en tareas diferentes.

- Los especialistas en lingüística aplicada no pasan su jornada laboral en la cla-

se, y por eso no tienen ocasión de hacer las actividades operacionales ni las evaluaciones empíricas intrínsecas del proceso didáctico. Los profesionales de la enseñanza, que dedican su jornada laboral completa a la docencia, no gozan de muchas oportunidades para consultar los estudios teóricos relevantes de las disciplinas que fundamentan su actividad pedagógica.

Si admitimos que en el mundo hay especialistas en lingüística aplicada y profesionales de la enseñanza de lenguas y que los podemos distinguir según las funciones que ejercen (si bien es cierto que estas funciones pueden comportar diferentes grados de convergencia), entonces la división de responsabilidades que deriva de la supuesta oposición entre apreciación y aplicación parece perfectamente oportuna.

Pero lo que es crucial es precisamente la **relación entre estas dos funciones**, como lo es la relación entre las dos vertientes de la mediación. He explicado que los maestros deben ser intermediarios desde el ámbito de la actividad docente diaria, y añado también que este ejercicio de pragmatismo debería cumplir el doble objetivo de hacer posible al mismo tiempo el aprendizaje y la mejora de la preparación profesional.

De esto se desprende que la tarea de los especialistas en lingüística aplicada debe consistir en facilitar la mediación, porque su función les impide establecer algún compromiso personal y directo con el proceso de aprendizaje. Deben contribuir a la mediación identificando ideas de probable relevancia, estudiarlas y presentar de una manera comprensible la evidencia que nos demuestre su validez. Tienen que proponer ideas, de manera que los maestros, a partir de la reflexión y de una posible aplicación operacional, puedan hacer explícito el pretendido valor de transferencia. Está claro que las propuestas pueden ser muy seductoras y los maes-

tros deberán ser muy prudentes. Pero son ellos, los maestros, los responsables del proyecto que proponemos. La lingüística aplicada tiene una función subordinada y de soporte. Lo que los especialistas en lingüística aplicada afirman sobre la apreciación no trascenderá la teoría ni demostrará tener ninguna validez mientras no sea incorporado al proceso de mediación que han de protagonizar y controlar los maestros.

- Es evidente que la **mediación también puede fracasar** (y ha fracasado en el pasado), en diversas fases del proceso. Es plausible una evaluación de la validez, positiva o negativa, que no haya partido de una interpretación correcta de las ideas. Esto puede llevar a una aceptación apasionada o a un rechazo no avalados por una comprensión acertada de las ideas, a la imposición de una manera de pensar sobre otra. Todo esto nos remite a la relación entre la interpretación y la evaluación conceptual, sobre la que insistiré. Quizás no se reconozca lo suficiente que la interpretación y la evaluación conceptual son dos cosas distintas y que, por lo tanto, las ideas de un campo de investigación sean asumidas y se consideren, sin ningún tipo de comprobación pertinente en otro campo. Se había asumido, por ejemplo, que las unidades del análisis lingüístico que encontramos en los modelos de descripción lingüística eran necesariamente válidas como unidades lingüísticas en la enseñanza de lenguas. También se puede producir una mediación defectuosa si las ideas se someten a la operación, en la fase de aplicación, pero falta una apreciación previa adecuada. Es el caso del uso restringido en la transmisión literal de los libros de texto al que he hecho referencia anteriormente: al maestro sólo se le pide que ponga en práctica ideas ya concretadas en forma de recursos didácticos y no recibe ningún tipo de orientación en lo referente a la evaluación de la

validez de los principios a partir de los cuales se han confeccionado los citados recursos, por más que los autores del libro de texto los conozcan a la perfección.

Del modelo de mediación pragmática que he descrito brevemente hasta ahora, se derivan bastantes implicaciones. En primer lugar, el proceso que sugiero es una propuesta dirigida tanto a los investigadores como a los profesionales de la enseñanza en el sentido más convencional: investigación y enseñanza son consideradas concomitantes, lo que beneficia la formación profesional de los maestros. Por lo tanto, hay que preguntarse hasta qué punto difiere (suponiendo que difiera en algo) la propuesta de pragmática del tipo de actividades que normalmente denominamos tareas de investigación. La cuestión de la investigación pedagógica/pragmática como elemento integrado en las actividades de clase, también está muy vinculada con la problemática de la formación del profesorado. ¿Qué tipo de preparación necesitan los maestros para que puedan aprovechar al máximo su experiencia en clase de la manera que he sugerido? En este sentido, consideramos relevantes para el desarrollo de los maestros los conceptos de formación pedagógica y de formación didáctica. Retomaré estos conceptos más adelante, en los otros apartados de este estudio, y los analizaré con cierta profundidad. Pero ante todo he creído oportuno desarrollar el modelo propuesto aunque considerando con más detalle las posibles relaciones que podemos establecer con las preocupaciones actuales de la didáctica de la enseñanza de lenguas.

#### ● Puntualizaciones en torno a la apreciación y la aplicación

- La **interpretación** ha de conjugar siempre lo que es nuevo con lo que ya se conoce, porque sólo entenderemos las nuevas ideas si las integramos en las ca-

tegorías conocidas y arraigadas del pensamiento. Por eso siempre detectamos cierta tendencia a conformar, retocar o modificar las ideas nuevas de manera que se avengan con lo que consideramos convencional y habitual. Pero aun así, las categorías convencionales del pensamiento también son susceptibles de modificación: siempre que hay que aceptar cambios pertinentes de los conceptos o de las actitudes comunes. Tenemos, pues, dos procesos opuestos, cuya interacción comporta una tensión que hace posible, al crear las condiciones dialécticas necesarias, un cambio gradual. Podemos considerar estos dos procesos como variantes sociales a gran escala de los procesos psicológicos de asimilación y de acomodación definidos por Piaget. Los hábitos comunes de pensamiento tienden a asimilar las ideas nuevas, pero éstas también producen cierta alteración de los hábitos comunes de pensamiento.

En los últimos años, en la interpretación que se ha hecho en el campo de la didáctica de las lenguas, normalmente ha prevalecido la asimilación sobre la acomodación, lo que ha tenido dos consecuencias básicas. Por un parte, las ideas han sido objeto de simplificaciones que las han reducido a meras versiones desvirtuadas de las ideas originales aparecidas en los contextos de la investigación de donde han sido adoptadas, y a menudo se asemejan bien poco. Por otra parte, constatamos una gran infrautilización de las posibilidades que todas estas ideas han ofrecido y ofrecen al desarrollo de nuevas líneas de pensamiento en el terreno de la pedagogía.

- Fijémonos, por ejemplo, en la idea de "**competencia comunicativa**". Se trata de un concepto complejo y todavía inestable que, si nos proponemos comprenderlo bien, nos forzaría a revisar muchas afirmaciones y sugerencias del análisis del discurso, de la pragmática y de la teoría

gramatical. Y a pesar de eso, a menudo consideramos que significa meramente la capacidad para producir enunciados orales escogidos para cumplir una función ilocutiva determinada, es decir, prometer, advertir, aconsejar, asentir, predecir, etc. En consecuencia, presuponemos que una programación didáctica cuyo contenido haya sido definido en términos funcionales resolverá la cuestión de la competencia lingüística y que otras programaciones, diseñadas a partir de otros términos, no lo podrán resolver, hecho que es singularmente absurdo.

- Las **programaciones propuestas y diseñadas** a partir de esta noción tan restrictiva de la comunicación, ilustran también el hecho de que la frecuente asimilación de las ideas en categorías prefijadas de pensamiento, anula las posibilidades de cambio propias de la programación. Aun hoy, aunque la programación la definimos de una manera más bien funcional y no formal, la concebimos como una serie de elementos lingüísticos fragmentarios. Hace tiempo que consideramos la programación como una estructura prefijada que integra los objetivos de aprendizaje, pero no hemos aún definido la relación de esta estructura con una metodología que active el proceso inmediato del aprendizaje. Ahora bien, el concepto de competencia comunicativa proviene de un cierto desacuerdo en la distinción que hace Chomsky entre la competencia y la actuación y pretende, fundamentalmente, integrar en el concepto de competencia aspectos del comportamiento lingüístico que antes se incluían indiscriminadamente en la categoría de la actuación.

- Hoy parece razonable sugerir que la **distinción entre competencia y actuación** quizás coincide en otro ámbito con la división de responsabilidades entre la programación y la metodología: la programación tiene que especificar los cono-

cimientos que es necesario adquirir y la metodología tiene que aportar las condiciones para que esta adquisición sea posible. Creemos, que al hablar de diseño de programaciones y de metodología, tendríamos que considerar la naturaleza y la finalidad de la descripción lingüística, cuestiones quizás secundarias. No obstante creemos que en la práctica se ha hecho todo lo contrario. En los últimos años, nos hemos dado cuenta de que el **desarrollo de la competencia comunicativa es fundamentalmente una cuestión metodológica**, pero aún así, en este cambio, al campo de la teoría le ha correspondido un esfuerzo exiguo. De igual manera, ahora reconocemos que la gramática es muy importante en el aprendizaje de lenguas, aspecto que tendía a ignorar un aprendizaje que, hasta hace poco, centrábamos de manera demasiado entusiasta en el ámbito funcional, y de repente las editoriales han comenzado a publicar manuales de gramática y ejercicios gramaticales de toda clase (y con resultados muy dispares). Una comprensión adecuada del concepto de competencia comunicativa habría puesto de manifiesto que de hecho no justifica en ningún sentido que sea preciso descuidar la gramática. Ahora la gramática vuelve a estar de moda, pero nadie ha explicado ni mucho ni poco, en el ámbito teórico, el por qué. La habíamos dejado de lado y ahora la hemos recuperado, ¿por qué? Muchos especialistas se contentan diciendo que las modas cambian, lo que no parece precisamente una actitud que aporte muchas cosas a la evolución de las ideas en el mundo de la didáctica.

- En lo referente a la **programación no-cional/funcional** aunque constatamos un cierto cambio del tipo de descripción de las unidades de contenido para la enseñanza de lenguas, este cambio ha sido asimilado por formas tradicionales y muy arraigadas de entender la programación como un marco didáctico. Es un cambio

que no ha permitido ninguna apreciación nueva. Los contenidos han cambiado, pero han sido asimilados por el mismo molde preexistente. Por este motivo las nociones y las funciones son a menudo consideradas como estructuras lingüísticas sustitutivas, como unidades de contenido, y por ello el enfoque nocional/funcional (y por tanto comunicativo) es considerado incompatible con cualquier preocupación sobre la estructura gramatical y de los significados intrínsecos a la forma lingüística. Así hemos extinguido la acomodación.

En el caso de las nociones, el fenómeno resulta especialmente paradójico y revelador. Son, según la terminología de Wilkins, "categorías semántico-gramaticales". Ahora bien, el diseño convencional de programaciones siempre ha tenido en cuenta estas categorías: los elementos lexicales y las estructuras formales que integran estas programaciones, las unidades de contenido de las programaciones estructurales son, precisamente, categorías semántico-gramaticales. Son de carácter formal y se ocupan de la lengua al nivel de la oración y de los constituyentes de la oración. En este sentido, las programaciones nocionales/funcionales (N/F) no nos descubren nada nuevo. La novedad de las propuestas N/F (y de los inventarios del Nivel Umbral que se derivan de las mismas), es la inclusión global, de lo que Wilkins denomina "categorías de la función comunicativa". No obstante, estas categorías no se corresponden con el significado formal, sino con el pragmático. No se pueden establecer a priori porque dependen del contexto y no pertenecen al ámbito de la oración, sino al del enunciado.

• De todo esto se desprende una cuestión esencial: **¿cómo hay que asociar las categorías gramaticales que constituyen las unidades de contenido de las programaciones estructurales con las nue-**

**vas categorías funcional/comunicativas?** Es decir, ¿cómo integra (y utilizaré la terminología de Hallyday) el concepto pragmático de significado, el potencial semántico intrínseco a la forma lingüística? La propia pregunta pone evidencia que las propuestas de programación N/F comportan una ampliación de los criterios previos, una cierta evolución que parte y se aleja del enfoque estructural del diseño de programaciones, una evolución en la que las nociones semántico-gramaticales, comunes a los dos enfoques, el antiguo y el nuevo, han servido de elementos de transición. Pero en la práctica encontramos que muy a menudo el enfoque N/F ha sido considerado como punto de partida radicalmente nuevo, se ha considerado que suponía una ruptura drástica con el pasado. En consecuencia, el aspecto del enfoque N/F que le vincula con el enfoque previo ha sido muy ignorado, prácticamente se ha pretendido que no existía.

En nuestra disciplina se ha tendido a dominar las funciones, y se han relegado las nociones a un ámbito distinto y a una función prácticamente sin transcendencia. A las funciones las hemos privado de su identidad pragmática y la función que les hemos atribuido hace que se parezcan mucho a las unidades gramaticales a las que sustituyen, y ha ocurrido que las ideas sobre la naturaleza de la comunicación han sido interpretadas de una manera muy restrictiva, y para hacer un tratamiento pedagógico tradicional, han sido asimiladas por modelos de pensamiento preconcebidos. Dichas ideas no han sido revisadas a la luz de una apreciación que podría exigir modificaciones de los conceptos que informan del diseño de programaciones y que, en consecuencia, comportaría una cierta acomodación de las mismas<sup>3</sup>.

Toda interpretación exige una reconciliación entre las fuerzas en tensión inherentes a la asimilación y a la acomodación. Si hay un exceso de acomodación, perdemos el norte representado por las

convenciones esenciales del pensamiento. Un exceso de asimilación producirá un exceso de tranquilidad, una falta de tensión y de dinamismo que harán imposible el progreso. Siempre debemos intentar encontrar el equilibrio correcto. Y debemos encontrar la manera para que los profesores de lenguas sean conscientes de la necesidad de este equilibrio en el ejercicio de su tarea, y también tenemos que darles los medios con los que puedan conseguir interpretaciones que ellos mismos consideren satisfactorias.

- Al hablar de la **interpretación**, he intentado demostrar hasta qué punto comporta una cierta acomodación y he enunciado lo que implica la acomodación en el contexto de la enseñanza de lenguas. Pero no todas las implicaciones son válidas en el terreno de la didáctica. Podemos asumir que de una determinada perspectiva teórica o de un conjunto determinado de hallazgos de la investigación, se derivan determinadas conclusiones, pero estas conclusiones no necesariamente son pertinentes en todos los casos concretos. La línea divisoria es, como mucho, una línea muy tenue e incluso puede ser que no se detecte. Probablemente la naturaleza de esta línea depende del grado de acomodación: cuanto más nos acomodamos a una idea determinada, más forzados nos veremos a asumir su validez. En consecuencia, la interpretación acomodaticia implica un cierto grado de evaluación. Aun así, los objetivos de mi informe me imponen la conveniencia de considerar por separado la evaluación, en un apartado autónomo.

- La **evaluación conceptual**. Para ilustrar esta parte de nuestro proceso ideal de mediación considero pertinente citar dos principios generales que, salvo algunas excepciones, son evidentes y aceptados por una gran mayoría. Sugiero que su validez no es evidente y que hay que eva-

luarlos. (...) Para que quede más claro, explicaré las admisiones a que hago referencia. Son la ecuación de medios y objetivos y la eficacia del aprendizaje natural.

Cuando me refiero a **ecuación de medios y objetivos** hago referencia a asumir que de lo que el alumno pretende conseguir con una habilidad lingüística determinada, se debería desprender la definición de todo lo que el alumno tendrá que hacer en el proceso de adquisición de dicha habilidad.

Si, por ejemplo, los alumnos pretenden comunicarse de una manera espontánea, se pretenderá que su preparación tendrá que consistir en el uso espontáneo en clase de la lengua de comunicación. Es decir, la lengua en clase tendrá que ser auténtica. La idea que informa esta conclusión es que el comportamiento de uso espontáneo de la lengua, el objetivo del aprendizaje, tiene que reproducirse lo mejor que se pueda, ya que el mismo comportamiento lingüístico también hará factible el aprendizaje y se derivarán del mismo los medios que permitirán alcanzar la citada habilidad comunicativa.

He intentado anteriormente rebatir este criterio. De hecho, no pretendo demostrar que sea un criterio incorrecto, sino que es discutible. Es decir, que hay que someterlo a la evaluación conceptual. Por el momento, me contentaré, en este informe, con explicar mi posición con una o dos disquisiciones muy breves.

- La **autenticidad de la lengua en clase** será siempre, hasta cierto punto e inevitablemente, una mera ilusión. Y será así porque no depende de la fuente de la que parte la lengua como objeto, sino de la actitud que adopta el alumno. En el uso real y espontáneo de la lengua, adquirimos los significados, lo que ha quedado patente por los avances de la pragmática y el análisis del discurso, a partir del contacto humano. Y dichos significados son

negociables: ningún texto los contiene. En la medida en que los alumnos de lenguas, por definición, tienen una competencia deficitaria, no pueden hacer espontánea la lengua que intentan aprender de la misma manera que lo hace un locutor nativo.

- **La lengua que les presentamos puede ser una reproducción auténtica** del comportamiento de un locutor nativo, pero sólo será auténtica en la medida en que la consideramos como datos textuales: en la medida en que esta reproducción no comporta la respuesta de otro locutor nativo, ya no podemos considerarla como un discurso auténtico. Además, si definimos la autenticidad como un comportamiento lingüístico natural (es difícil pensar en otra definición plausible), topamos con otra dificultad, porque los alumnos, en cualquier situación que requiera una comunicación lingüística no artificial, se decantarán, de manera espontánea por el uso de la lengua propia. Por lo tanto, las situaciones que estimularán el uso de la lengua objeto de aprendizaje serán en cierta manera artificiales, y será preciso que los alumnos cooperen para mantener la ilusión de realidad.

- Los alumnos formarán parte de la **simulación** y tendrán que aceptar que las actividades de clase tienen la estructura específica (en palabras de Goffman) de fenómenos de la clase. Hay que tener en cuenta que hay circunstancias en las que el esfuerzo que la autenticidad exige al maestro, puede desmotivar la participación de los alumnos. Pienso en las ocasiones en las que se exige a los alumnos que participen en una interacción oral que implique un enfrentamiento entre las normas de comportamiento propias del contexto social al que pertenecen los alumnos y el comportamiento más propio del uso natural de la lengua extranjera. El maestro quizás admira este comportamiento externo, pero también puede ser

que, por la misma razón, haga que los alumnos se sientan ridículos. La autenticidad está en función de la pertinencia de los comportamientos sociales, pero los factores sociales de la clase no siempre serán favorables, sobre todo en el caso de la expresión oral, ya que exige una aceptación muy drástica de otra identidad social.

- Aunque consideremos **la autenticidad razonable en términos de motivación**, topamos con el hecho de que el proceso de aprendizaje depende del reconocimiento de regularidades subyacentes en la identificación de los rasgos más destacados y esenciales de todas las complejidades incidentales del comportamiento vivido. Es posible que, en general, el uso natural de la lengua que constituye el objetivo de aprendizaje se alcance más a partir del significado y no de la forma, y que hay que enfocar el aprendizaje a partir de una perspectiva top-down y no bottom-up, pero todo el proceso que lleva a alcanzar el citado objetivo, el desarrollo de la habilidad que hay que hacer auténtica y que a la vez permite la autenticidad, exige una interiorización eficaz de la forma y de la capacidad de análisis, que permitirán hacer uso en una gama amplia e imprevisible de diversos contextos.

Dicho de otra manera, el propio proceso de aprendizaje exige que nos centremos en la forma, condición necesaria y previa para la otra exigencia, que nos centremos en el significado. La idea de que los alumnos se desanimarán si se les exige trabajar las propiedades formales de la lengua es análoga a la idea, que estuvo muy en boga, de que había que prohibir a los alumnos todo tipo de traducción. Independientemente del criterio didáctico adoptado, los alumnos siempre trabajan la forma y hacen uso de la traducción, porque el proceso de aprendizaje se lo exige. Una didáctica que se obstina en negar esta realidad crea dificultades que

obstaculiza la tarea de los alumnos. Lo esencial no es lo que tienen que hacer los alumnos para alcanzar un uso natural de la lengua, sino lo que tienen que aprender. La tesis de la autenticidad no es válida, desde mi punto de vista, porque no distingue una cosa de la otra: confunde medios y objetivos y asume que la enseñanza de lenguas, que pretende hacer posible la comunicación, equivale a enseñar lenguas sólo a partir de la comunicación. Tal vez estas conclusiones son también discutibles. Por eso hay que evaluar la tesis de partida y averiguar hasta que punto es válida didácticamente.

- La segunda asunción que consideraré es la eficacia del **aprendizaje natural**. Mientras que la tesis de los medios y los objetivos comporta la defensa de una actividad comunicativa natural y auténtica basada en la afirmación que la naturaleza del objetivo determina la naturaleza de los medios que hay que emplear, la aceptación de la eficacia del aprendizaje natural estriba en el criterio de naturalidad del uso de la lengua en relación con el propio proceso de aprendizaje. La primera aceptación afirma que el comportamiento lingüístico de clase tiene que ser natural y adaptarse a la naturalidad propia del uso de las lenguas. La segunda aceptación afirma que el comportamiento de clase tiene que ser natural, de acuerdo con los procesos naturales del aprendizaje de lenguas. Mientras que la primera tesis parte de las ideas derivadas de las descripciones del uso de las lenguas, la segunda parte de las ideas derivadas de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas.

La investigación sobre la adquisición de segundas lenguas se preocupa de la identificación y la explicación de las etapas evolutivas del proceso de adquisición de lenguas, y también de los elementos determinantes del aprendizaje natural. La aceptación presupone que si los resultados de la investigación son correctos, en-

tonces la didáctica tiene que adaptarse a la secuencia evolutiva constatada de las lenguas y aportar a la clase las condiciones que permitan reproducir las condiciones inherentes a la secuencia. Hasta ahora, esta investigación, aunque es muy interesante desde un punto de vista teórico y descriptivo, no ha aportado nada de definitivo que nos permita informar con garantías un enfoque de la enseñanza formal que reproduzca efectivamente el proceso de aprendizaje natural. Únicamente hemos obtenido, en palabras de T. S. Eliot, "indicaciones y las suposiciones que se desprenden de aquellas". Estas indicaciones y suposiciones sugieren la pertinencia de dar prioridad a la fluidez comunicativa más que a la perfección formal. Pero aunque la investigación llegara a resultados definitivos, ¿por qué tenemos que considerar evidente que el aprendizaje natural es necesariamente el más eficaz? Parece que gran parte del progreso humano ha derivado de la tesis contraria, es decir, que podemos mejorar la naturaleza mediante procedimientos artificiales. Las instituciones sociales incluida la educación, han sido construidas para compensar las deficiencias de la naturaleza, para controlarla y explotarla, para supeditarla en provecho del hombre. El mismo concepto de pedagogía (tanto si la definimos como técnica o como ciencia) presupone invenciones e intervenciones que harán frezar a los alumnos caminos que solos no tendrían la oportunidad o la voluntad de pisar/hollar? No obstante, un enfoque didáctico que se oponga a nuestras disposiciones naturales creará dificultades innecesarias a los alumnos, hecho que ya he señalado anteriormente, cuando hacía referencia a la traducción y al enfoque formal, pero de esto no se desprende necesariamente que la didáctica tenga que limitarse a acomodarse a estas disposiciones.

- **La operación.** Es la parte del proceso de mediación que más reconocen los

maestros como correspondiente a su profesión. Con la operación, ponemos en práctica técnicas diversas para conseguir resultados didácticos concretos.

Sin embargo, estas técnicas pueden ser una aplicación consciente de ideas que han sido objeto de una apreciación previa, y por tanto serán la ejecución de unos principios determinados, o pueden ser sencillamente un conjunto de actividades más o menos próximas a una formulación teórica determinada que no han sido avaladas por la apreciación sino por una determinada autoridad. En este último caso, la operación puede ser una mera adaptación a las prácticas comunes establecidas en el tiempo por la experiencia colectiva. Si es así, la preparación de los maestros será sobre todo una iniciación al aprendizaje de los recursos que hacían servir los colegas de las generaciones precedentes. Puede ser que la autoridad provenga de alguna fuente de prestigio externa al terreno práctico de la docencia. Es el caso, por ejemplo, cuando a los maestros se les recomiendan técnicas que se suponen suficientemente avaladas por la teoría. Así pues, constatamos que por una parte hay una autoridad interna que recomienda técnicas que faciliten el mantenimiento de las prácticas tradicionales, y por otra, detectamos una autoridad externa que recomienda técnicas que impliquen unos cambios determinados. No ha de sorprendernos que se produzca un conflicto entre una parte que se siente traicionada por la teoría innovadora y otra que se queja de que la práctica tradicional le frustra sus aspiraciones.

- Si consideramos la **actividad del maestro como una mediación pragmática**, tal y como propongo, **las técnicas operacionales son la aplicación de unas ideas que han sido previamente objeto de apreciación**, por lo que son avaladas. Puede ocurrir que existan buenas razones para continuar prácticas tradicionales o

para rechazarlas en favor de prácticas nuevas. Pero los maestros deberían conocer estas razones, porque este conocimiento les hará más flexibles y les permitirá una comprensión de los principios utilizados por las técnicas alternativas adecuadas a diferentes contextos educativos. Determinadas actividades concretas o tareas de clase, pueden parecer muy diferentes y representar perspectivas muy distintas de la didáctica, pero un examen más atento puede revelar que son coherentes con un mismo enfoque y con los mismos principios subyacentes. Por el contrario, actividades que superficialmente parecen idénticas pueden derivar de aceptaciones subyacentes distintas. En este punto podríamos establecer un paralelo con el proceso de traducción. La habilidad para reformar una expresión de una lengua en el contexto de otra depende de algunas estructuras subyacentes de significado que pueden reflejar cierto parecido entre expresiones que parecen muy diferentes y cierta diferencia entre expresiones que se parecen entre sí. Con los principios identificados mediante la evaluación y con las técnicas que les someten a operación ocurre lo mismo. Sugiero que, tanto en la traducción como en la didáctica, la mediación eficaz depende del reconocimiento de la relación entre las ideas subyacentes y las formas superficiales que les dan expresión<sup>4</sup>.

- El **mecanismo de la apreciación** comporta necesariamente una referencia a las ideas preestablecidas y un equilibrio entre las fuerzas opuestas de la asimilación y la acomodación. Así, cualquier propuesta de cambio tiene que partir de las estructuras de pensamiento habituales y esto hace factibles el uso de las técnicas operacionales, que ponen en práctica ideas nuevas entendidas como una ampliación de las prácticas ya existentes. De esta forma evitaríamos la perniciosa división entre la didáctica preestablecida y la didác-

tica innovadora, y podríamos considerar el presente como una consecuencia evolutiva del pasado y no como un cambio brusco y revolucionario de los paradigmas que exige una modificación radical de las lealtades personales.

(...) A menudo, escuchamos decir a los maestros que, en su tarea, no admiten en su totalidad ningún enfoque ni método en particular sino que son "eclecticos". De esta forma evitan comprometerse con las novedades producidas por el capricho de las modas. Podemos considerar esta actitud como prudente y de sentido común. Pero si este eclecticismo implica el uso arbitrario y oportunista de cualquier técnica, de la que se tiene más a mano, entonces no tiene ningún sentido. De hecho, si la defendiéramos como principio pedagógico, sería una actitud de clara irresponsabilidad profesional. En rigor, esta actitud se fundamenta más en el azar que no en el eclecticismo. Deberíamos denominarla "azarismo" y no "eclecticismo", ya que si hacemos del eclecticismo una cuestión de principios, entonces no podemos considerarlo como una alternativa independiente en el ámbito de las técnicas operacionales, sino que hay que considerarlo en el ámbito de la apreciación, cuyas técnicas sí que permiten la diversidad operacional a partir de los criterios que hemos expuesto anteriormente. En este caso, las técnicas eclécticas tendrán que derivar de una coherencia subyacente, lo que no significa que deriven ni directamente ni únicamente de un modelo o de un método particular y que excluyan el resto. Creo que en este punto Krashen, por ejemplo, se equivoca. Habla muy mal del eclecticismo, y creo que tiene razón en la medida que lo considera como el uso arbitrario de técnicas ajenas a cualquier contacto con la apreciación. Pero creo que Krashen también rechaza el eclecticismo como principio educativo y afirma que la práctica didáctica tiene que ser la aplicación de una única teoría de adquisición

de las lenguas, la suya. De hecho la obra de Krashen aporta bien poco a la apreciación tal y como yo he definido este concepto. Krashen somete precipitadamente las ideas a los procesos de interpretación y evaluación y hace esta operación rápidamente, de manera que elude el eclecticismo en la fase del proceso que más hace falta. Pretende que el maestro se resigne, que se someta a la autoridad y le desanima a emprender el proceso de mediación pragmática que, como defendemos en este informe, define la propia profesión docente.

- La **evaluación empírica**. Nos ocuparemos ahora de cómo hay que verificar el **efecto de las técnicas didácticas sobre el comportamiento de los alumnos** y de cómo hay que modificar, en consecuencia, las citadas técnicas. No se trata de una mera valoración de estas técnicas, en el sentido que normalmente asignamos a la palabra valoración o evaluación ya que no pretendemos medir los logros de los alumnos en relación a normas o criterios prefijados de éxito, sino centrarnos en el proceso de aprendizaje y en los factores que consideramos que influyen en el mismo. Se trata, pues, de un examen permanente de la relación entre el hecho de enseñar y el hecho de aprender contrastada en los contextos concretos de clase. Obviamente, esta evaluación, que es parte integrante del modelo de mediación que propone este informe, sólo la pueden efectuar los maestros. Esto nos indica que sería preciso que los programas de formación del profesorado incluyeran las directrices que pudieran permitir la realización de esta tarea. Describiré la clase de directrices que considero pertinentes en los últimos apartados de este informe.

Hay que destacar que en la **evaluación empírica** hay implicaciones tanto en lo que se refiere a la fase de operación como a la de evaluación conceptual del modelo de mediación propuesto. Al aplicar unas

técnicas determinadas en clase y evaluar sus efectos, habrá que averiguar hasta qué punto los efectos detectados exigen un retoque de las citadas técnicas, que son la derivación práctica de un principio teórico determinado o si incluso exigen modificar la apreciación inicial del propio principio. Se trata de la versión didáctica de un dilema general de los investigadores: ¿Qué punto de la secuencia de manipulaciones experimentales de determinados datos, que no avalan la hipótesis sugerida por estas manipulaciones y no por otras, ha de considerar el investigador insostenible? ¿De qué punto se ha de considerar incorrecta la formulación? ¿Qué punto es aconsejable revisar? Se trata de una cuestión que, tal y como he sugerido anteriormente, la didáctica no puede resolver definitivamente, pero que hay que tener presente, y no en términos negativos, como un elemento que justifique la imposición de unas ideas prefijadas o una alternativa didáctica arbitraria, sino como un estímulo positivo para la continuación del examen evaluativo, que ha de ser realmente sensible a las situaciones concretas de enseñanza/aprendizaje.

- La **evaluación** considera la **relación entre la enseñanza y el aprendizaje**, y lógicamente, exige la participación tanto de los maestros como de los alumnos. De nuevo nos encontramos ante un hecho que diferencia la evaluación empírica de una mera valoración genérica. La valoración, en sentido estricto, sólo consideraría a los alumnos como una fuente pasiva de datos de comportamiento: no les permitiría examinar su proceso de aprendizaje, o considerar de qué manera este proceso resulta afectado por lo que los maestros les piden que hagan. A la evaluación, tal y como la concebimos, le es inherente que los alumnos tengan un papel más activo e importante, y, cuando sea preciso, bajo la dirección del maestro, les haga coprotagonistas ejecutivos de la tarea didáctica.

Hay que tener en cuenta, pues, las actitudes de los alumnos frente a la enseñanza y sus ideas sobre los efectos de las actividades de clase.

La evaluación por parte del maestro de la eficacia de una técnica dependerá, en parte, de la manera en que los alumnos valoren sus efectos. Por lo tanto, no se trata sólo de observar y evaluar el comportamiento lingüístico que deriva de las técnicas aplicadas.

Hay que distinguir la **evaluación de los logros** de los alumnos, y también hay que distinguirla de la mera **evaluación del método**. Y entiendo por evaluación del método la aplicación de los sistemas diseñados en el pasado para establecer la eficacia de un determinado enfoque de la enseñanza. Estos sistemas tienden necesariamente a anular los hechos concretos a favor de la identificación y evaluación de un conjunto de principios determinantes. Las peculiaridades activas e interactivas de maestros y alumnos no son consideradas como variables relevantes, son eliminadas y en consecuencia este tipo de evaluación ignora el proceso de mediación que intento describir. La evaluación que defiendo es, como elemento intrínseco de la didáctica pragmática una función de la mediación de los maestros y pretende marcar un camino a las variables inherentes a las interacciones concretas de cada clase. No pretende comprobar la eficacia de ningún método en concreto, sino que se propone hacer servir un conjunto de principios como marcos para el desarrollo de unas técnicas determinadas. Todo ello nos lleva a reconsiderar la naturaleza de la investigación didáctica y cómo difiere de otros tipos de actividades de investigación.

#### ● **La investigación didáctica**

Normalmente consideramos que la investigación es una actividad reservada y específica de los teóricos, una tarea que se desarrolla lejos de la inmediatez de los

hechos reales y que requiere conocimientos y habilidades que en buena ley sólo podemos encontrar en los intelectuales académicos. Su actividad revela hallazgos que gozan de la autoridad y del sello de la verdad. Esta concepción de la investigación ha comportado al menos en la enseñanza de lenguas, una funesta separación de funciones que ha hecho bastante daño a la didáctica: el descubrimiento de la verdad, inherente al investigador, y el uso práctico de la verdad, propio del maestro de lenguas. Esto ha tenido un efecto paradójico: ha alejado a los investigadores, incluidos los que afirman que se dedican a la lingüística aplicada, de los únicos contextos de aplicación que pueden proporcionarles evidencia válida de la pertinencia de la investigación. Al mismo tiempo, las personas que crean estos contextos, los profesionales de la enseñanza, se quejan a menudo de que no se les reconoce lo suficiente su experiencia como ejecutores didácticos, sino que es menospreciada y considerada como falta de rigor: la sensatez de estos profesionales, que si fueran escuchados les facilitaría la comprensión de las prácticas didácticas, resulta invalidada por un conocimiento que desemboca en unas explicaciones que a menudo no facilitan nada. Esta división de funciones tiene como consecuencia la desconfianza y la ausencia de colaboración fructífera propia de toda falta de relación de reciprocidad entre culturas. Es necesaria una concepción de la investigación y de la enseñanza que les aproxime y que asuma una dependencia recíproca, reconciliando las exigencias de pertinencia y rigor a la teoría y a la práctica didácticas. El modelo de mediación pragmática que propongo lo hago precisamente para satisfacer esta exigencia.

- Para poner de manifiesto la **relación de este modelo con la investigación**, en sentido académico, y cómo sacar prove-

cho del mismo, convendría quizás hablar en primer lugar de la naturaleza de la investigación en términos muy generales. Las actividades que se hacen al amparo de esta palabra son muy diversas: encontramos desde teorías sobre la forma de los sofás hasta acumulaciones y análisis muy rigurosos de datos de diferentes clases, desde especulaciones metafísicas hasta medidas psicométricas. Lo común de todas ellas, y lo que justifica la aplicación común del mismo término para todas estas actividades, es que todas pretenden ir más allá de las apariencias. Todas pretenden, de diferentes maneras, descubrir categorías abstractas y conexiones subyacentes a fenómenos más o menos corrientes.

La **motivación** básica de toda investigación es la convicción de que las cosas no son del todo como parecen, que no son tal como las perciben nuestros sentidos o como las comprenden nuestras convicciones conceptuales, sino que son ejemplos de categorías y de relaciones ocultas. Por lo tanto, la investigación reformula fenómenos comunes y les otorga una nueva significación una vez propuesta una formulación derivada de un fenómeno determinado, entonces podemos aplicarla a otros fenómenos distintos, los cuales resultan explicados como ejemplos adicionales de las abstracciones logradas. Además, la especificación de categorías y de relaciones nuevas proporciona los medios para manipular fenómenos haciendo un uso poco habitual o insólito de sus propiedades subyacentes.

De esta forma, el **descubrimiento** estimula y hace posible la invención, y por este motivo la investigación permite a las personas conocer diferentes maneras de concebir el mundo cotidiano y, si se dejan guiar por los nuevos hallazgos, le permite alterar o ampliar sus ideas y prácticas habituales. Por lo tanto, podemos considerar a investigación como un proceso dialéctico permanente: formula la reali-

dad en términos abstractos y a su vez de esta formulación abstracta se deriva una reformulación de la realidad.

Sin embargo, hay que hacerse una pregunta obvia: ¿cómo sabemos si las reformulaciones derivadas de un hallazgo determinado de la investigación son válidas o no? Al fin y al cabo podríamos inventarnos toda clase de ideas estrafalarias y darles cierta apariencia de autenticidad mediante razonamientos lo suficientemente persuasivos o impregnados de autoridad y una esmerada selección de datos oportunos. De todo esto encontraríamos muchísimos precedentes. Demuestran que, independientemente de que los estudios pretendan o afirmen ser muy objetivos e imparciales, responden de alguna manera, o siempre, en cierta medida, a ideas preconcebidas, ya que siempre les condiciona algún tipo de asunción cultural. Las características inherentes a todo estudio sistemático lo hacen inevitable, porque los estudios parten siempre de una idealización, de la extracción, a partir de los datos observables, de lo que consideran esencial, y es evidente que la idealización nunca puede evitar algún tipo de influencia ideológica, ya que siempre la definimos con relación a alguna opinión o creencia preexistente. Es decir, la investigación está sometida al mismo tipo de condiciones que influyen en la apreciación. Los investigadores estudian selectivamente lo que creen que es esencial de acuerdo con sus predisposiciones conceptuales y, porque las consideran incidentales, evitan el resto de datos y fenómenos. Por lo tanto se esfuerzan, de entrada y por naturaleza, para que lo que buscan y lo que encuentran coincidan. Si es así, ¿cómo podemos establecer su validez?

- El concepto de validez es relativo. Es relativo en función del grado de afinidad cultural, y en la medida en que la actitud del investigador frente a la información sea compartida por el resto de inves-

tigadores de la comunidad a la que pertenece. Aunque un investigador se supedita a las convenciones de estudio que definen su disciplina, es decir, a una determinada cultura académica, es evidente que otras disciplinas y la comunidad en la que está inserta esta cultura, compartirán, en parte, las mismas convenciones. Se trata de un hecho que los antropólogos constatan muy a menudo, cuando a partir de la identificación de grados de homogeneidad, de actitudes y de creencias, definen todo lo que constituye las fronteras culturales cambiantes.

Es un hecho que podemos aplicar a la investigación de orígenes disciplinares diversos, **criterios de apreciación** avalados por la cultura más amplia del estudio intelectual más genérico. Hay dos tipos de **criterios generales**. Uno es **conceptual** y se basa en la coherencia lógica de la teoría. El otro es **empírico** y se basa en cómo hacemos servir los datos de la realidad para comprobar la teoría.

- En lo referente a los **criterios conceptuales**, podemos someter la investigación a crítica y probar la inconsistencia de los razonamientos que hacer servir o identificar en ella cierta imprecisión terminológica o una ineptitud intelectual genérica a partir de las convenciones de pensamiento avaladas por nuestra cultura (y no necesariamente por otras ni todas las culturas). El uso de estos criterios conceptuales genéricos es un elemento esencial del proceso de interpretación. Según indicábamos, con frecuencia, la asimilación de las ideas impedía su uso. Si las ideas nos convencen y satisfacen las exigencias del estado de la investigación o de la práctica habituales, tenderemos a aceptar alguna formulación más simple y asimilable sin someterlas a una investigación y verificación rigurosas.

En lo referente a los **criterios empíricos**, podemos someter la investigación a crítica y probar que parten de una meto-

dología defectuosa en cuanto al diseño de los instrumentos que reúnen los datos o los medios que emplean para medir estos datos. Al hablar de criterios conceptuales siempre hay que hacer referencia a la manera en que se han formulado las abstracciones, mientras que si se trata de criterios empíricos tenemos que fijarnos en la manera en que la abstracción se convierte en práctica y se traduce en datos.

Estos criterios de validación de la investigación son pertinentes en la fase de interpretación del proceso pragmático que propongo en este informe. La evaluación, en cambio, exige algunas consideraciones más específicas y una mayor atención a las diferencias culturales entre las disciplinas que se ocupan de la lengua, del aprendizaje y de la asignatura de lengua tal y como la encontramos en las programaciones.

(...) Invocamos los criterios conceptuales sobre todo en el proceso de apreciación, a fin de dilucidar la relevancia de las teorías en el ámbito de diversas culturas o disciplinas (desde la lingüística y otras hasta la didáctica de lenguas). Pero la validación más concreta que exigen los criterios empíricos hace imprescindible una evaluación de las técnicas que utiliza la investigación ya que precisamente estas técnicas permiten remitir las abstracciones a la realidad. Los criterios empíricos son esenciales a la hora de poner en marcha el proceso de aplicación. No obstante, la metodología didáctica de la aplicación corresponde a una operación diferente de la metodología convencional de la investigación, que se centra en la observación selectiva y en la experimentación controlada.

- Constatamos dos maneras distintas de **contrastar las abstracciones teóricas con la realidad** y que hay que justificar: una de ellas se basa en la observación de los fenómenos tal y como ocurren en la realidad, y la otra se basa en la experi-

mentación, en la producción artificial de fenómenos. Estas dos operaciones son ejercicios de control de datos: la primera los controla mediante una selección y la segunda mediante una manipulación. Se ha hecho mucha investigación/observación a partir de la realidad de clase, incluida la clase de lenguas.

Se han analizado las clases de acuerdo con **propuestas descriptivas** de diversos tipos, basada en la abstracción de las características propias de la conducta en clase que los investigadores han considerado más destacadas o significativas. En este tipo de **investigación en el aula**, el maestro es también un dato o conjunto de datos que hay que observar. También se ha hecho cierta tarea de manipulación teniendo como objetos los alumnos y las clases, pero tampoco en estos casos no han sido los maestros quienes han dirigido la actividad investigadora pues no correspondía su papel docente habitual. Si no había que estudiarlos como datos o conjunto de datos, entonces han sido considerados como una variable que empañaría la manipulación y que habría que eliminar. En los dos tipos de trabajos, los maestros nunca han dirigido ni supervisado la investigación.

Pero cuando los maestros ejercen su papel profesional, sí que dirigen y supervisan, y no son una variable que intervenga pasivamente en la actividad, son un agente que la condiciona explícitamente. Su trabajo es, precisamente, manipular la conducta. Sin embargo, a diferencia de los investigadores, los maestros no pueden, a causa de la responsabilidad prioritaria que les vincula a sus alumnos, eliminar o neutralizar por las buenas aspectos del medio de aprendizaje que obstaculicen la experimentación. Puede ocurrir que algunos de estos aspectos interaccionen, de forma compleja e inexplicable, en el proceso de aprendizaje y en este caso los maestros no pueden correr el riesgo de privar a los alumnos de unas condiciones de aprendi-

zaje eficaces por el simple hecho de que no las puedan controlar o explicar. Los maestros realizan una función que el mero experimentador no puede suplir: tienen como objetivo fomentar la comprensión de sus alumnos y no la propia, o en todo caso nada más incidentalmente. Además, como participantes de la operación de enseñanza/aprendizaje los alumnos también desempeñan su papel en el proceso de evaluación, tal y como hemos indicado.

Los alumnos no son una mera fuente de datos, sino que también colaboran de una manera constante en la orientación y el control de la actividad de clase y de los efectos que se derivan de la misma.

- La **clase** no consiste ni ha de consistir sólo en una ampliación del ámbito experimental. La evaluación empírica de las actividades de enseñanza/aprendizaje no pretende obtener una especificación exacta de las causas, sino una conciencia creciente de los diversos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje en clases concretas. Es muy probable que esta evaluación ponga de manifiesto o que de ella deriven principios generales, y que estos principios permitan y estimulen el debate con otros maestros que trabajan en otras circunstancias, y que permitan y estimulen la práctica diversificada de técnicas determinadas, hecho que ya habíamos señalado. Pero la actividad de clase nunca se supedita a los principios generales, diseñados para evaluarla. Sí que hay que asumir una dependencia inversa: los principios se supeditan a la actividad de clase, le son útiles porque permiten entenderla mejor y hacer una operación más sistemática.

- De todo esto se desprende que el **proceso de mediación parte de un conjunto de ideas y no de un conjunto de hallazgos de la investigación**. Parece que es muy común el asumir que podemos

asignar a personas como los especialistas en lingüística aplicada la ejecución de lo que he definido como apreciación y que una vez que estos especialistas hayan conseguido hechos que avalen sus teorías, éstas ya se pueden aplicar directamente a la didáctica. Se trataría de ser cautos ante la posibilidad de que la ratificación de las teorías no sea satisfactoria y que sea necesario más trabajo de investigación antes de diseñar recomendaciones concretas. Opino que las ideas que provienen de áreas disciplinares distintas, aunque estén revestidas de autoridad y ratificadas, nunca se han de aplicar directamente, sino que siempre tendrían que ser comprobadas mediante el proceso de apreciación y después ser objeto del control constante, inherente a la evaluación empírica, porque los hallazgos de la investigación siempre son válidos nada más de una manera relativa, en función de las condiciones concomitantes a su detección y comprobación. Es evidente que el investigador puede generalizar a partir de estos hallazgos mediante un proceso de extrapolación, pero a este proceso le faltará el aval de la experiencia empírica, nada más será una ampliación especulativa de la evidencia así constatada. Así pues, la experimentación no puede demostrar nada que trascienda de las condiciones y las limitaciones impuestas por los diseños experimentales concretos. Sí que puede, en cambio, reforzar la confianza en la plausibilidad de una teoría e indicar que valdría la pena considerarla como punto de partida de un proceso de mediación.

- Se ha puesto en evidencia que la investigación didáctica exige, como requisito previo a su aplicación, una **apreciación** independiente de las ideas. Pero podemos limitarnos simplemente a adaptar esta aplicación de acuerdo con los procedimientos de la investigación empírica, porque tiene que operar en contextos que la excluyen, lo que no quiere decir que

estos procedimientos no puedan adaptarse al uso de la clase. De hecho, es posible que el mejor enfoque de diseño de directrices de evaluación empírica consista en comentar con procedimientos comunes y útiles bien verificados para detectar y observar datos y ver hasta que punto los podemos adaptar a los objetivos didácticos concretos. Probablemente, de un estudio comparativo de los procedimientos de la investigación y de las técnicas de enseñanza, derivaría una buena base de evaluación que combinaría el rigor inherente a la investigación y la pertinencia que exige la didáctica.

- Sería pertinente hacer ahora otra observación sobre la investigación didáctica. La idea según la cual **los maestros tendrían que adoptar una perspectiva científica**, próxima a la investigación, en el terreno de la docencia, ha abundado mucho en el mundo de la didáctica (al menos en Gran Bretaña) durante bastantes años y, en particular, ha sido asociada a las obras de Stenhouse y de Elliot. Para denotar este tipo de enseñanza, orientado a la investigación, se ha empleado mucho el término "investigación activa". Pero a veces este término se utiliza para denotar la formación de grupos de maestros que elaboran ideas propias sin ninguna referencia a la teoría ni a la investigación de un estilo más riguroso y académico. "Aprende solo y conviértete en experto" es un eslogan relativamente frecuente. Y esta actitud, en ocasiones, se extiende también al mundo de la pedagogía. Creo que esto es sintomático de una peligrosa tendencia anti-intelectual en el ámbito de la profesión. A lo largo de este informe he intentado defender lo que denominaría una investigación adecuada, que sea tan adecuada como la que atribuimos a la tecnología. Pero esto no implica ni ignorancia ni improvisación. Las disciplinas académicas como la lingüística, la psicología, la sociología y la pedagogía propor-

cionan a los profesionales de la enseñanza los útiles necesarios para su actividad, tanto en lo que se refiere a las ideas disciplinarias como a los procesos de verificación. La Lingüística aplicada (aunque su nombre contradiga el objetivo) tiene que ocuparse en hacer accesibles los resultados de todas estas disciplinas y adaptarlos de manera que informen y faciliten la apreciación y la aplicación. El tipo de enfoque pragmático de la didáctica que he descrito depende del reconocimiento de la importancia del esfuerzo intelectual y pone el rigor teórico al servicio de la pertinencia práctica.

Obviamente, este enfoque considera como muy trascendentes la preparación de los maestros, de la que me ocupo a continuación.

#### ● La preparación metodológica y la formación de los maestros

¿Cómo podemos preparar a los maestros para efectuar el proceso de mediación pragmática que he propuesto en este informe? La perspectiva científica, la disposición a la investigación que necesariamente exige la mediación, la conexión que precisa de la abstracción con la realidad (verificar), el uso de técnicas para verificar principios, y de hecho todo el proceso de auto-control y orientación, presuponen unas actitudes y aptitudes que requieren, además de la obvia preparación metodológica, una formación. De hecho, y como ya lo he indicado, creo que la propia pretensión de la didáctica, que pretende ser una disciplina profesional, se basa en la propia presuposición. Si es así, ¿en qué ha de consistir la formación de los maestros, y cómo difiere conceptualmente de la preparación metodológica?

En términos generales, la **distinción entre la formación y la preparación metodológica** se puede formular de la siguiente manera: la **preparación metodológica** es un proceso que pretende obtener toda una serie de resultados previa-

mente especificados. Esto comporta la consecución de una conducta supeditada a un objetivo determinado, de carácter más o menos formulable, por lo que la capacidad de acomodación a la novedad de dicha conducta es muy limitada. La preparación metodológica, desde este punto de vista, pretende proporcionar soluciones a un conjunto de problemas previsibles y valora mucho la pericia asumida sin reflexión. Esta preparación metodológica depende de la estabilidad del ámbito teórico y práctico en el que se enmarca, porque asume que las situaciones futuras son esencialmente réplicas previsibles de las situaciones del pasado.

Por otra parte, la **formación** no se define en función de su capacidad de previsión. La formación pretende resolver situaciones que no se acomoden a modelos preconcebidos de respuestas, sino que requieran una reformulación de las ideas y una modificación del procedimiento habitual de formulación. Se centra, no en la aplicación de técnicas resolutivas automáticas, sino en la apreciación crítica de la relación entre los problemas y las soluciones, entendida como un estudio permanente y una práctica adaptable.

Hay que destacar que, tal como la hemos definido, la formación de los maestros no avala la especulación abstracta disociada de la realidad. Más bien permite iniciativas de invención que hacen posible que la realidad pueda ser interpretada y modificada de diversas maneras. Esto no significa que el maestro formado perseguirá constantemente la innovación y rechazará constantemente las prácticas convencionales que no domine, sino que tanto las ideas nuevas como las preexistentes serán objeto de verificación y no simplemente aceptadas a ciegas. Un fenómeno común como es el seguimiento a ultranza de las modas hay que atribuirlo a un fracaso de la pedagogía.

La **formación de los maestros** permite efectuar la apreciación de las ideas y

hacerlas más eficaces en términos prácticas, porque la comprensión de los conceptos abstractos y sus interrelaciones hace posible una aplicación versátil. De esto se desprende que esta visión pedagógica de la preparación de los maestros no niega la importancia de técnicas prácticas concretas. Al contrario, afirma el papel esencial de los maestros como agentes de la renovación de las conexiones de la teoría con la realidad de los contextos concretos de clase. Pero las técnicas no son en sí mismas objetivos. Si lo son desde una perspectiva metodológica, sino que son el medio que permite hacer operativas las ideas y modificarlas en vistas a la evaluación.

- Las **técnicas** no determinan las actividades de enseñanza-aprendizaje sino que, por el contrario, se les exige que se adapten a los criterios y a la experiencia, variables, de los maestros y alumnos.

La consideración de las técnicas en el ámbito de la formación, no como procedimientos que hay que aceptar a ciegas, sino como procedimientos que se han de explotar, parte de la multiplicidad de usos posibles de los recursos didácticos para la preparación de los maestros. Estos **recursos didácticos** responden a técnicas derivadas de opciones lingüísticas específicas, diseñadas y ordenadas como series de actividades o de ejercicios pensados para una aplicación inmediata. Si estos recursos son aplicaciones de principios, ejemplos de lo que pueden ser ejercicios conformados a partir de unas ideas determinadas, entonces serán meras ilustraciones. Los podemos evaluar con relación a unas abstracciones determinadas. Si estos recursos han sido diseñados y pensados para aplicarlos de una manera inmediata y si les suponemos implícitamente una eficacia didáctica genérica, entonces serán prescripciones y presuponen que las particularidades de los diversos contextos de clase son determinantes

ni de la enseñanza ni del aprendizaje, que sólo serán incidentales. En este caso, sólo podemos evaluar los recursos en relación con la realidad. Por lo tanto, si los recursos didácticos son ilustraciones, podemos considerarlos como estimuladores de una comprobación que exige una apreciación como condición previa para su aplicación. Si los consideramos como prescripciones, tendríamos que aplicarlos sin apreciación y en consecuencia obligarían a los usuarios a aceptarlos como prescripciones. Una perspectiva de preparación metodológica tenderá, obviamente, a la visión prescriptiva de los recursos didácticos, mientras que una perspectiva formativa requerirá tratarlos como ilustraciones.

- Hasta ahora hemos hablado sobre la preparación metodológica y la formación sin hacer distinción entre los **programas de formación inicial y de formación permanente**. Parece razonable suponer que en el tipo de disposiciones que exigen cada una de estas etapas de la formación de los maestros habrá diferencias. Creo que estas diferencias están estrechamente vinculadas a las dos perspectivas, la de la preparación metodológica y la de la formación que acabo de describir.

- La **formación inicial** introduce a los futuros maestros en los rudimentos de la actividad profesional. En general son rudimentos de dos clases. Los hay relativos a la gestión de la clase, que permiten el uso de técnicas rutinarias de organización de la actividad de clase, al amparo de los recursos de la didáctica. En este sentido a los profesionales noveles les interesa sobre todo adquirir una cierta confianza ante una situación social nueva y exigente, que de hecho es un reto, y necesitan el soporte de un conjunto de técnicas prefijadas y fiables y aprender a sentirse seguros a la hora de ponerlas en práctica, sea cual sea su validez en términos de eficacia educativa. Obviamente, antes de permitirse el

lujo de experimentar, lo que podría perjudicar su autoridad antes de haberla sedimentado, es preciso que los maestros noveles se sientan seguros de su papel, y que encuentren y reafirmen su propia identidad. El segundo elemento básico de la iniciación profesional reside en la relación del recién llegado con sus colegas de oficio, y consiste en un proceso de asimilación cultural que permite la integración de los maestros como miembros del grupo de profesionales dedicados a la enseñanza, lo que también les incitará a aceptar un conjunto de actitudes y de prácticas convencionales. La adopción de posiciones demasiado críticas o experimentales, supone, en esta etapa de formación, cierto riesgo de alejamiento y de aislamiento. A los maestros que comienzan, en esta etapa de iniciación a las técnicas y a la cultura didácticas, les conviene adaptarse y construir sus relaciones con los alumnos y colegas sobre una base sólida, reafirmando de esta manera en su función. En definitiva, parece evidente que la formación inicial o de maestros inexpertos tiene que tener muy presente el aspecto metodológico de la formación. Esto no implica que los programas de formación no tengan también que alentar cierta conciencia de las implicaciones más amplias de la teoría o de la apreciación que aquí hemos asociado a la pedagogía, pero sería preciso que esto fuera considerado como una inversión a largo plazo, y no como un esfuerzo que sea fructífero de manera inmediata. En la formación inicial se deberían orientar las actitudes y no suscitar acciones concretas.

- En consecuencia, **la actividad de investigación la tiene que asumir la formación permanente**. Y si es así lo será con un cariz pedagógico, para que los maestros puedan realizar la función de mediadores siguiendo las directrices que propongo. Se trata de unas tareas muy amplias, en el campo de la formación per-

manente de maestros de lengua, en la que ya están comprometidos Europa y otros países y que incluye muchas iniciativas: desde becas para cursos anuales en las universidades hasta reuniones relativamente informales de grupos de maestros que se ayudan mutuamente. Sin embargo, topamos con problema persistente: la reanudación del contacto con la clase. Y esto se hace quizás más evidente en el caso de los cursos de larga duración que alejan a los maestros de su hábitat didáctico durante periodos considerables, aunque también se ha constatado en cursos más breves. Ocorre muy a menudo que los participantes en los cursos se sienten inspirados por la intensidad social y profesional de la actividad formativa, pero al volver a la actividad normal se encuentran con que no pueden aprovechar gran cosa de esta formación, como mucho tienen una sensación embriagadora de conocimiento concreto que a menudo se pierde al contacto con la realidad. Con esto no pretendo negar la validez de estos cursos, porque al menos suscitan la conciencia de comunidad profesional y sin lugar a dudas parte de la inspiración que transmiten se traduce en resultados prácticos. Pero muchos participantes necesitan algo más concreto, una especie de metodología de trabajo que oriente y mantenga el ímpetu propio de los cursos y lo traduzca en un programa permanente de actividades de clase controladas. Creo que el objetivo de todos los cursos tendría que ser la elaboración de programas de este tipo al abrigo del compromiso colectivo de los participantes. Si es así, los cursos inculcarían a los maestros la responsabilidad de ampliar permanentemente la propia formación profesional. Tendríamos que encontrar una guía que les impulsara a tomar la iniciativa.

Trataremos ahora de propuestas específicas, como la manera en que el modelo de mediación pragmática que he descrito puede hacerse operativo en el ámbito de

la formación permanente de los maestros de lenguas.

#### A modo de conclusión

(...) La adopción de este modelo de didáctica exige que los maestros se comprometan en la investigación, como componente de la enseñanza, y que esta investigación tenga también un carácter autónomo y unos criterios autónomos de relevancia y de logros. Este modelo también tiene implicaciones en el ámbito de la preparación de los maestros, ya que el ejercicio de la investigación didáctica que hemos definido presupone actitudes y enfoques de las técnicas de enseñanza que sólo pueden tener consistencia mediante una perspectiva pedagógica, que a su vez exige un programa permanente de soporte por parte de los profesionales en ejercicio. Sólo el diseño de programaciones de trabajo, directrices para la actividad de clase, puede asegurar esta continuidad. Este apartado sugiere una posible forma de organizar estas programaciones.

Recuerdo grupos de datos y de tareas organizados en módulos de estudio en torno a las preocupaciones habituales de la didáctica, estructurados según el modelo pragmático que he propuesto y que permitiría a los maestros la apreciación y la aplicación de ideas. No partiré de un determinado criterio científico ni de un hallazgo determinado de la investigación, no recomendaré una línea determinada de orientación. Partiré de las cosas que los maestros encuentran más problemáticas y que consideran que hay que clarificar y resolver. En general, conocemos muy poco el punto de vista de los maestros ante la didáctica; hacemos generalizaciones que no parten de ninguna información fiable. Estamos muy predispuestos a pontificar sobre qué tendrían que pensar los maestros, pero en realidad no sabemos muy bien qué piensan. Formulamos conclusiones en su nombre pero no les hemos consultado. Es preciso un estudio de

lo que los maestros de lenguas de diferentes niveles y países encuentran problemático en el ámbito de la práctica convencional o en el ámbito de las propuestas de innovación que se les sugieren.

#### Notas

<sup>1</sup> El presente estudio 'Aspects of Language Teaching' fue publicado por el Consejo de Europa, en Estrasburgo, 1987. Su inclusión obedece al interés de las ideas y la perspectiva general que sugiere para el planteamiento de nuestra área. Siguiendo la propia indicación de su autor, sugerimos al lector que, para ampliar y matizar los contenidos expuestos en este estudio, consulte especialmente su obra *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 1990 y el artículo "Innovation in Teacher Development", *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13, 1992:260-275. Agradecemos al Dr. Henry G. Widdowson la incondicional autorización para reproducirlo, con muy escasas supresiones, y para hacer las adaptaciones formales para adecuarlo al carácter de la presente obra. La traducción de este artículo ha sido realizada por el profesor Luis J. Tigero González.

<sup>2</sup> Es obvio que la aplicación puede desembocar en una re-apreciación, de la misma forma que en otros ámbitos de la investigación la experiencia empírica también puede desembocar en la reformulación o en la marginación de las hipótesis iniciales. A pesar de esto, siempre será difícil saber si un defecto puesto en evidencia por el proceso de mediación proviene de la falta de validez del principio teórico o de las técnicas concretas empleadas en hacerlo operativo. Se trata de un problema al que la enseñanza de lenguas es especialmente sensible, y que nunca se puede resolver de una manera definitiva. Esta imposibilidad de llegar a conclusiones definitivas es precisamente lo que hace de la mediación pedagógica un proceso constante de investigación y de experimentación. Si detenemos este proceso y limitamos la enseñanza a la manipulación de un conjunto determinado de técnicas, entonces la pedagogía como tal desaparece.

<sup>3</sup> Es obvio que me refiero a las tendencias y criterios generales. Ha habido casos (y en especial los trabajos realizados por el Consejo de Europa) en los que se ha revisado a fondo las implicaciones de las ideas vigentes sobre la comunicación y que han sido objeto de una mayor interpretación acomodaticia. Los especialistas en la enseñanza de lenguas deben dar soporte y animar estas actitudes intelectuales críticas que deberían considerarse como condición necesaria e inherente a la profesión. Si no se hace así continuaremos haciendo de las ideas, que en principio deberían estimular la apreciación, unos meros elementos fácilmente asimilables, que se convertirían en eslóganes, palabras indefinidas, vacías y esclavas de la moda. En lugar de un avance racional, los únicos cambios que se producirán derivarán únicamente de la moda.

<sup>4</sup> Los conflictos a los que antes he hecho referencia ocurren normalmente en el ámbito de las técnicas, cuando se hace una operación disociada de la apreciación. Es el caso, por ejemplo, del material didáctico aparentemente nuevo. Esto produce una oposición entre los hábitos comunes con los que el maestro se siente seguro y las nuevas alternativas que se ve forzado a utilizar en nombre del progreso. De todo ello resulta una crisis de confianza, que a menudo el maestro resuelve volviendo a la seguridad de la tradición representada, en definitiva, por la autoridad más fuerte de la cultura en la que se ha desarrollado. Pero estos conflictos tienen a menudo solución y las oposiciones son susceptibles de reconciliación, si no en su totalidad, sí en parte, en el ámbito de los principios teóricos.

## Didáctica general y didáctica específica

Juan Manuel Álvarez Méndez

Universidad Complutense de Madrid

### Introducción

Estamos viviendo en tiempos de reforma en nuestra cultura pedagógica y aquella deseable y esperada formación interdisciplinar empieza formalmente a moverse. Se trata de un movimiento hacia la práctica, hacia la escuela, hacia lo que se hace cada día en ella, valor en alza fuera del circuito de privilegio intelectual que ha constituido el discurso erudito sobre el currículum pero que tan lejos queda de los intereses y de las preocupaciones de quienes tienen que trabajar *con* él, la gente “cuyo trabajo es dar vida y forma a los currículos”, como dice Kemmis (1995:133).

Comienza una nueva etapa con las propuestas que se derivan de la LOGSE, concretadas en el REAL DECRETO 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica y que sin duda habrán de tener incidencia directa en el panorama de la enseñanza, del aprendizaje y de la formación del profesorado. Si hasta ahora la exigencia se limitaba fundamentalmente al conocimiento de materias o áreas de especialización disciplinar, aquel requisito se amplía a la necesaria formación en didáctica aplicada a aquel conocimiento básico de referencia.

Tomo como punto de partida el supuesto de que existe la fundamentación epistemológica conceptual que nos permite comprender y explicar la Didáctica entendida como un Área de conocimiento integradora y como una totalidad compuesta por elementos que coexisten y actúan interdependientemente; esta visión de conjunto desemboca en el trabajo interdisciplinar. Este supuesto, y sin perder de vista la unidad del área, la Didáctica contempla los hechos desde una doble perspectiva: general una, particular otra.

En la terminología usual y académica asentadas en nuestra tradición<sup>1</sup> se suele designar **Didáctica General** a la primera, y **Didáctica Especial o Aplicada o Específica** a la segunda. Si la primera goza de un *status* reconocido en la comunidad intelectual y académica en nuestra cultura pedagógica, la segunda es muy nueva entre nosotros y ha

vivido como disciplina de una escasa incidencia en la práctica escolar, ignorada cuando no menospreciada en los ciclos superiores de enseñanza (Álvarez Méndez, 1987:225).

● **De la Didáctica como área de conocimiento**

• Desde el punto de vista global podemos considerar la **Didáctica General** como la disciplina omnicomprensiva que contempla el proceso educativo en su conjunto, sin entrar en las particularidades propias de la estructura epistemológica de cada una de las disciplinas en las que aquellos principios generales puedan tener alguna incidencia, bien sea para la explicación, bien sea para la comprensión, independientemente de un contexto escolar concreto, al que considera como una virtualidad más desde su generalidad (Klafki, 1995b). Es el caso del área de Lengua y Literatura.

• Precisamente de esa virtualidad global que contempla y proyecta la Didáctica General surgen las denominadas **Didácticas Aplicadas o Específicas**, entre las que se halla la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Éstas vienen a ser realizaciones específicas e inmediatas de aplicación en la situación de enseñanza, “ambientes didácticamente configurados”, según lo expresara hace ya tiempo Flechsig (1979), en los que el contenido de las materias concretas, como dimensión de la enseñanza y aprendizaje en la escuela, es un elemento constitutivo (Klafki, 1995b) y referente obligado para entender e incluso definir lo que es el curriculum<sup>2</sup>.

En otras palabras, es necesario superar las barreras entre **teóricos y prácticos**, siendo la **didáctica específica** aplicada a los contenidos específicos el nexo interdisciplinar necesario entre concepciones y posturas teóricas y prácticas educativas, creando un espacio propio de investigación y de reflexión, no exclusivamente de aplicación. Sólo así la reflexión y la acción podrán encontrarse en una relación

dialéctica comprensiva y transformadora, que da por resultado una praxis emancipadora para quien la ejerce y para quien la recibe.

Formado en esta dirección interdisciplinar, el profesor sabe qué enseñar (Matemáticas, Ciencias, Lengua y Literatura, Idiomas...), pero también sabe cómo enseñar decidiendo entre las posibles opciones (epistemológicas y metodológicas -de enseñanza o de evaluación, por ejemplo; y también entre tipo de tareas o formas distintas de ‘estar en clase’) que puede crear. Más completo aún, y en palabras de Lyotard (1979: 89), “*admitida la idea de los conocimientos establecidos, la cuestión de su transmisión se subdivide pragmáticamente en una serie de preguntas: ¿quién transmite? ¿qué? ¿a quién? ¿con qué apoyo? ¿y de qué forma? ¿con qué efecto?*”

En esta tesitura aquel conocimiento básico -que no sólo el conocimiento de carácter académico- puede ser reinterpretado para hacer de él esencialmente un medio de formación de los sujetos que participen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Giordan, 1985).

• En esta interpretación, que trato de ajustar a lo que ha venido siendo tradicionalmente entre nosotros, la **Didáctica Específica** viene a ser el catalizador que activa racionalmente el proceso según los conocimientos de la disciplina de base (Lengua y Literatura) y los conocimientos didácticos consustanciales en el proceso educativo. En este sentido, la didáctica aplicada está más próxima a una teoría del proceder científico que a una teoría de los resultados científicos.

Se trata de comprender los procesos de creación de la ciencia y de la cultura y no de conformarse sólo con el reconocer (que al final se reduce a recordar) los re-

sultados a los que llevan aquellos procesos. Más de desarrollo de la competencia comunicativa que de estudio y reconocimiento de la propia estructura formal de la lengua (Álvarez Méndez, 1996). La idea subyacente es la de estimular y activar en el que aprende la capacidad de un aprendizaje creativo, que será siempre y además, según las proclamas reformistas de los noventa, crítico y significativo, que aspira a integrar los distintos saberes en un curriculum integrado e interdisciplinar.

La **Didáctica Específica** viene a ser el resultado de la convergencia de los componentes científicos o disciplinares de cada una de las materias del curriculum con la vertiente curricular que atiende a los contenidos científicos y culturales (ex)puestos en el escenario de enseñanza y de aprendizaje. Son, vale decir, los dos indicadores que delimitan lo **específico** de la Didáctica, en función de la situación educativa formal y que definen los procesos específicos en los campos del conocimiento y de la enseñanza.

● **Componentes esenciales de la Didáctica Específica.**

Partiendo de las premisas precedentes y contando con el sustento o marco conceptual formal de la Didáctica General, la Didáctica Especial aplicada a las disciplinas curriculares, debe atender a tres componentes esenciales, que forman un *continuum*:

- **Componente didáctico/curricular:** núcleo central en torno al cual los **contenidos de enseñanza y de aprendizaje** de disciplinas específicas se constituyen en parte sustantiva de todo el proceso educativo precisamente por su potencialidad formativa.

Debe quedar claro que sin contenido no hay curriculum. Kliebard (1989), después de un recorrido por los grandes temas curriculares de los últimos setenta años, concluye que el problema central del

campo del curriculum viene a ser el del contenido. Atendiendo a esta dimensión, y como sugiere Menck (1995a:361), la materia que constituye el núcleo de enseñanza y de aprendizaje tiene que ser seleccionada, en última instancia, por el profesor "*que representa los intereses tanto de la cultura dominante como de los alumnos*". Tanto las ideas de Valentine Rothe (1986) como las de Wolfgang Klafki (1995b) coinciden con esta visión, argumentando desde la perspectiva de la didáctica crítica, aplicada a la enseñanza de la Historia en el primer caso, con una referencia más amplia al campo de la enseñanza en el segundo.

La Didáctica tiene que ver con la selección de los contenidos (textos, fuentes, libros de consulta...) y con la organización de los mismos (programas, prácticas, formas de trabajo, evaluación, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje...) en la estructura global del curriculum para que funcione *como un todo organizado*. Trabaja con principios interdisciplinares tendentes a la formación integral de los sujetos que aprenden distintas disciplinas y también trabaja, o debería trabajar, en la 'socialización disciplinar' y en la preparación interdisciplinar de los contenidos con los profesores que se forman, consciente de la incidencia que tiene en la vida de los sujetos la formación disciplinar que reciben en la escuela.

Pero también necesita de la planificación interdisciplinar y de la colaboración interdepartamental, actitudes de trabajo que nos resultan un tanto extrañas por ahora, pero que son necesarias para hacer de la enseñanza y del aprendizaje de las materias curriculares, contenidos reales de formación. En esta dimensión desempeña un papel relevante la propia organización de los centros.

Una de las tareas principales de la Didáctica es trabajar con las miras puestas en el funcionamiento de un **curriculum integrado** de una forma coherente ade-

más de cohesionada. Pero sobre todo, “*poner al alumno en relación con el saber y los instrumentos sobre los que se puede apoyar para apropiarse del saber*” (Giordan, 1987:23), interpretación muy alejada de concepciones técnicas que ven en el contenido un medio al servicio de unos fines fijados de antemano, reduciéndolo a una mera función instrumental.

En cuanto a los **contenidos de educación**, los que abarca el área de Lengua y Literatura deben entenderse como contenidos particulares que representan una serie más amplia de contenidos culturales, que hacen frente, como señala Klafki (1995a:22), a “*problemas fundamentales, relaciones fundamentales, oportunidades fundamentales, leyes, principios, valores y métodos generales comprensibles*”.

Por encima de estas consideraciones globales, lo que no puede caer en el olvido, pues corre el riesgo de pervertir todo el proceso, de viciar las relaciones entre los distintos elementos y las partes constituyentes, es que el trabajo de enseñanza y de aprendizaje se da en una situación didáctica, en un período de formación y en un contexto que debe estar organizado en esta dirección, más allá e incluso al margen de fines utilitarios, que pueden contaminar las intenciones formativas fundamentales que justifican el trabajo didáctico.

- **Componente epistemológico:** abarca tanto el contenido científico de cada una de las disciplinas del curriculum como el conocimiento que *debe tener* quien enseña sobre el mismo, así como el conocimiento de los principios didácticos de que parte y de los contenidos didácticos sustentadores.

Hace referencia al componente epistemológico propio de cada disciplina del curriculum que está referido al modelo particular (Lengua y Literatura, Matemáticas, Sociales...). Es de suma importancia en este punto respetar al máximo la

estructura de cada disciplina respetando los procesos específicos de conocimiento, el lenguaje apropiado y caracterizador de las disciplinas y el tratamiento de las mismas para la selección de las materias que componen los contenidos curriculares determinados -*contenidos-hechos-materia-de-estudio*- atendiendo a su capacidad de desarrollar conocimiento y pensamiento a través del aprendizaje.

El aprendizaje de estos contenidos, de estos conceptos, como advierte Englund (1995:130), “*ha tenido que ser consecuentemente problematizado, pero no el contenido educativo que se ha de aprender, más allá de la propia problematización del aprendizaje*”. Tales situaciones didácticas constituyen el marco en el que se construye el conocimiento como resultado de la investigación.

- **Componente tecnológico:** tiene que ver con la adecuada utilización de la **tecnología didáctica** (diseño, realización, medios, tareas, recursos metodológicos, evaluación) que posibilita la creación de las situaciones apropiadas para el aprendizaje. Si se acepta el carácter crítico y constructivo, además de creativo y emancipador de la didáctica (Bronckart, 1996; Van Lier, 1994) ésta debe tener en cuenta que el diseño y el desarrollo curricular que se deriva no debe someterse a prescripciones dogmáticas o a la mera aceptación de tradiciones y de culturas incuestionables, antes bien deben permanecer abiertas a la complejidad y a la problematización para que puedan darse aquella crítica y toma de postura personal por las que se aboga desde estas perspectivas (Stenhouse, 1984; Klafki, 1995b).

Sobre esta estructura básica, el docente (el didacta) articula el proceso de enseñanza y de aprendizaje sobre **tres ejes constitutivos del curriculum** y su puesta en práctica:

- el contenido **específico y la estructura de la disciplina** a la que se aplica, Len-

- el sujeto que aprende, con intención de formarse y;
- el contexto o situación de aprendizaje, en los que debe implementar el proyecto curricular.

El quehacer docente es esencialmente una actividad que debe guiarse por motivos de formación (dimensión prioritaria que se recoge en la letra de la actual reforma), y por tanto enraizada en principios de procedimiento morales que arrancan de una tradición humanista que pierde sus rastros en el tiempo, y llega hasta alguno de los movimientos postmodernos (Tappan y Brown, 1996).

La descomposición de un proceso en sus partes, cual es el de enseñanza y de aprendizaje, sólo resulta válido como procedimiento que nos permite el análisis y la reflexión sobre sus elementos constitutivos para comprenderlos en su individualidad, pero que carecen de sentido si al llevarlos a la práctica, estos no se integran en una estructura global dinámica. De lo contrario, tanta división resulta artificial e irreal, puesto que en la práctica del aula todo debe funcionar como un proceso en el que la unidad en la acción le da sentido y en ella se vuelve comprensible, además de creíble. Así, la separación entre contenido y didáctica, por poner un ejemplo, no deja de ser artificial, hasta el punto que si no se da la integración, la unidad funcional se hace imposible, llegando al desentendimiento entre las partes. Y si todo profesor debe ser al mismo tiempo didacta, ¿por qué no todo didacta debe ser profesor de algo?

De lo contrario, el **papel del didacta** quedará reducido, como tantas veces ha sucedido, a la del **tecnólogo mecanicista** que se recluye en el ámbito estrecho de la expertez 'de lo vacío', que acaba impartiendo un discurso metafórico que no tiene más referente que sus propias palabras, expendedor de recetarios que reduce la en-

señanza a fórmulas de alquimia que sólo merecen la credibilidad de quien las crea aunque no remedie los propios males del mago que las inventa, haciendo de su conocimiento didáctico un conocimiento inaplicable.

#### ● Del discurso general de la didáctica a la aplicación de la didáctica en la formación docente especializada

Resulta sencillo suponer y aceptar que la formación universitaria garantiza el desempeño profesional especializado según áreas de conocimiento concretas, Lengua y Literatura, por ejemplo; sin embargo resulta evidente que aquella formación esencialmente cultural o científica de rango superior y de alta especialización debe servir como garantía para una enseñanza de calidad en los niveles no universitarios, en los que las prioridades se deciden en función del potencial formativo, más que de especialidad alguna. Se presume, y se acepta sin más análisis, que aprendiendo contenidos uno aprende simultáneamente a enseñarlos, lo que a su vez conlleva implícitamente que también uno aprende a seleccionarlos y a evaluarlos y aprende a hacer frente a cuanta contingencia pueda presentarse en el aula, que no sólo es de transmisión lineal de contenidos.

En la docencia, que es esencialmente una actividad social práctica, se necesita, sin embargo, tener en cuenta que para enseñar hace falta algo más que saber contenidos concretos. No basta con saber la asignatura, pues el conocimiento no se puede reducir a un objeto que hay que transmitir. Es necesario que aquellos contenidos de aprendizaje sean reinterpretados desde la perspectiva docente para descubrir en ellos su potencial formativo. Para ello, la didáctica puede ofrecer el soporte de formación fundamental.

- En este sentido, hace falta una **formación didáctica específica** basada en los

conocimientos y experiencia 'profesionales' que garanticen el desempeño cualificado del trabajo práctico docente. Desde el punto de vista desde el que hablo, la enseñanza deja de verse como algo esencialmente técnico, lo que implícitamente quiere decir que deja de verse como actividad neutra y permanente, inmune a los cambios y a las influencias socioculturales del entorno o de las vicisitudes del propio profesor; pero también deja de verse como un asunto exclusivamente técnico, en el que la presencia del experto, como alguien ajeno al profesor que desempeña su quehacer diariamente, se hace imprescindible.

También deja de verse al profesor como un sujeto que aplica técnicas de rendimiento específicas que otros diseñan. La enseñanza se contempla como una actividad social compleja y cargada de multiplicidad de valores de carácter ético, ideológico, político y social, no sólo de conocimiento académico. Pero también, se considera como una actividad que tiene que hacer frente a multitud de asuntos imprevisibles e inseguros, difícilmente reducibles a condiciones de control del tipo de laboratorio, asumiendo que las condiciones sociales y culturales son fenómenos cambiantes que inciden en el proceso educativo.

- Frente al reduccionismo que conlleva una **visión técnica** de la enseñanza, de lo que se trata en esta interpretación es de acercarse a la docencia desde una perspectiva crítica, que analice la profesión docente en su complejidad social y profesional.

La didáctica, en la **interpretación crítica** a la que apunto (Luckesi, 1987; Klafki, 1986; 1995a, 1995b; Carr y Kemmis, 1988, 1995; Doyle, 1995), antes de verse reducida a mera aplicación de teorías y de conocimientos elaborados en otros niveles o en otras instancias o áreas de conocimiento y antes de limitar la intervención del docente a simple ejecutor

de prescripciones que otros elaboran, reivindica la necesidad de crear un espacio propio de elaboración y de reflexión desde el que el profesor puede libre y responsablemente **decidir** puesto que se le reconoce la **capacidad de decisión profesional**, que no sólo interviene sobre la base de razones que no conoce o que están tomadas desde instancias de decisión en las que él no participa. "*Los buenos docentes, (sostiene Stenhouse, 1985: 45-46), son necesariamente autónomos en su juicio profesional, no dependen de investigadores, funcionarios, innovadores o superiores. Esto no significa que no sean permeables a las ideas elaboradas por otros en distinto tiempo o lugar. Tampoco que rechacen consejos, asesoramiento técnico u otras formas de apoyo. Pero ellos saben que las ideas no son de demasiada utilidad práctica hasta tanto no hayan sido lo suficientemente asimiladas, de manera tal que se encuentren sujetas al criterio personal del profesor.*"

Es necesario advertir que sin la capacidad de tomar decisiones a la que apunta Stenhouse (1985), difícilmente se puedan pedir responsabilidades al profesor, pues debe quedar claro que sin poder, toda alusión a la responsabilidad y a la autonomía, valores en alza en el discurso de la LOGSE, es simple retórica. Sólo desde esta integración de perspectivas podrá superarse la dicotomía interesadamente mantenida entre **teoría y práctica**, que implícitamente conlleva a la separación entre universidad y escuela, entre formación universitaria y formación no universitaria del profesorado, estableciendo estratos superficiales de diferenciación convencional (entre maestros y profesores, por ejemplo) que responden sin duda a la división social del trabajo.

Preservar la toma de decisiones siempre fue para quienes ostentan el poder su reducto más protegido, aunque en el empeño fuera necesario crear barreras artificiales de autoprotección. Sólo desde este

interés puede mantenerse tanta división entre sujetos que comparten o están llamados a compartir una misma profesión, aunque la razón oculta de sostener aquel poder haya sido la de perpetuar las diferencias entre quienes toman las decisiones -atalaya de poder, desde la que se decide "qué hacer"-, dejando a los 'prácticos' la posibilidad de las decisiones sobre "cómo hacer".

- Para avanzar en esta dirección, es necesario tomar conciencia de la necesidad de una sólida **formación didáctica**, en la que la teoría debe desempeñar un papel relevante, porque con ella podemos *crear* pensamiento para la acción, pero también, y con un sentido más funcional, crear cauces de entendimiento interdisciplinar por medio de un lenguaje común entre quienes comparten espacios de trabajo y de dedicación en la enseñanza y en el aprendizaje, y que justo por carecer de él permanecen aislados en su propia especialidad. Es el valor que destaca Michael Uljens (1995) como cuestión fundamental y primera de la teoría didáctica, a través de la cual podemos participar en un proyecto didáctico concreto.

Es una de las formas por las que la didáctica puede contribuir de un modo directo y propio a la formación de los profesores. Con esta visión, se contempla la misma formación desde perspectivas interdisciplinarias, y al mismo tiempo, desde un prisma peculiarmente didáctico, que define con más decisión nuestro propio campo de investigación, de reflexión y de acción.

#### ● **Competencia profesional y desarrollo del currículum**

El espacio que abarca la didáctica está referido a los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de que trata y tienen que ver con los aspectos intencionalmente **formativos** de los sujetos implicados en el proceso educativo -de ahí su necesario compromiso moral-, que no

sólo es de transmisión. En los niveles educativos no universitarios prima ante otras intenciones la de formar ciudadanos educados, no de seleccionar alumnos para la universidad, ni tan siquiera para el trabajo.

Esta misma orientación viene reforzada por la concepción que hoy se da a estos niveles, incluida la Educación Secundaria Obligatoria -concepción que pervive en el Bachillerato-, donde el carácter formativo en sí abre nuevas posibilidades para quienes enseñan y para quienes aprenden en este nivel, además de preparar a los sujetos para seguir otras etapas de formación, sea en el Bachillerato, en la Formación Profesional, o en la Universidad.

La relevancia que se le reconoce hoy al papel activo del profesor y el reconocimiento a su poder decisorio lleva a consolidar la responsabilidad profesional que surge de la autonomía que le confiere tal reconocimiento, superando visiones tecnocráticas precedentes, aunque sin caer en la ingenuidad de asumir sin más análisis que con la proclamación de tal autonomía y de la responsabilidad que de ella deriva ya se da por andado el camino que aún no se ha iniciado (A. Hargreaves, 1993)<sup>3</sup>.

Como ejemplo más inmediato, tenemos la experiencia vivida en (y a partir de) la Ley General de Educación del 70, donde al profesor se le asignaba un **papel de aplicador**, que los expertos y elaboradores de teoría se instalaban en otros estratos alejados de la práctica, como podían ser los expertos confeccionadores de libros de texto, instrumento de primera mano que interpretó y concretó las intenciones de aquella reforma.

La actual solución dada para paliar la falta de formación en didáctica aplicada a cada una de las áreas de conocimiento en particular, psicopedagógica en general, es la que se imparte en los Cursos de Aptitud Pedagógica, o sus equivalentes según autonomías. Pero debe tenerse en cuenta

que ésta será en todo caso una solución coyuntural a la espera de una reestructuración de los centros de formación específicos que se responsabilicen de la misma, lo que implica una decisión política.

El REAL DECRETO 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica parece indicar el camino en esta dirección: *“El curso de cualificación pedagógica debe proporcionar al futuro profesorado de la educación secundaria la formación psicopedagógica y didáctica inicial necesaria para acometer las tareas propias de la función docente de acuerdo con los principios y fines establecidos en la LOGSE.”*

En este sentido, constituye el punto de partida para dotar al sistema educativo con un profesorado altamente cualificado, debiendo garantizar una formación inicial amplia, sólida y rigurosa sobre la cual vendrá a articularse, posteriormente, la formación permanente y la actualización científica, técnica y didáctica del profesorado.

De estas consideraciones, el mismo documento saca entre otras consecuencias importantes<sup>4</sup>: *“la conveniencia de vincular las enseñanzas que conforman el curso de cualificación pedagógica a universidades, a fin de asegurar el contacto permanente de la formación inicial del profesorado con el progreso en los diferentes campos y áreas del conocimiento científico y técnico, y garantizar su necesaria articulación con los avances de la investigación psicopedagógica y didáctica.”*

#### ● Didáctica y formación del profesorado

Bastaría con acudir a los documentos que van creando y desarrollando la reforma del 90 para comprender la importancia que adquiere la Didáctica en la formación del docente. Son muchos los textos en los que se alude a esta necesaria

relación interdisciplinar (en el sentido de que parte de una formación científica básica y una formación didáctica propuesta). Bastaría releer el Proyecto para la **reforma de la enseñanza**; propuesta para debate (MEC, 1987) como documento inicial, hasta la publicación de la LOGSE, para descubrir en estos documentos textos en los que se aboga por la necesaria formación didáctica (en concreto, el Artículo 24).

- Dos propósitos destacan respecto a la formación docente en los estudios y publicaciones que crea la actual reforma: uno, la insistencia en la **formación en la didáctica específica** del área en la que el profesor está formado, según vimos; otro, la **formación permanente** (LOGSE, art. 56) del profesorado, articulada preferentemente en torno a los CEPs, pero sin descartar las universidades, como factor sustantivo de la mejora de la calidad de la educación, objetivo último de la LOGSE.

Pero, ¿en qué consiste la aportación tan proclamada en los textos de la Reforma que puede brindar al profesor la didáctica aplicada? ¿Por qué importa tanto para la formación del docente? ¿Qué nexos interdisciplinarios se pueden establecer entre la didáctica aplicada y la especialidad científica base?

Como punto de partida podemos retomar algunas ideas válidas para responder a estos interrogantes de los textos precedentes y descubrir en ellos algunas claves de la necesaria interrelación entre el conocimiento científico y cultural básico y la formación didáctica.

Según lo dicho y sin la pretensión de agotar su cometido, la didáctica específica:

- está llamada a ser puente entre la formación teórica especializada y la práctica;
- prepara al profesor para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar reflexivamente su propia práctica;

– capacita para comprender, explicar, diseñar y desarrollar el currículum y para comprender y explicar, desde la perspectiva de la intervención, los procesos de aprendizaje y de enseñanza, contribuyendo a una sólida formación del profesor de carácter teórico y práctico.

Insisto en uno de los aspectos que no se puede quedar en el simple matiz y que puede pasar desapercibido: diseñar, desarrollar, analizar... ; pero también reflexionar, elaborar, construir teoría -que no debe confundirse con palabrería pseudoteórica o retórica del estilo más ramplón de tipo “recetario”.

- Puede percibirse en los mismos textos relacionados con la reforma un recorte de **carácter funcionalista** que limita la formación del profesor a la de **aplicador** o **técnico**, o incluso, en lenguaje más sutil, que acude a la metáfora como elemento decorativo más que significativo y relevante, al menos desde una lectura crítica de la misma, a la de **facilitador**, desplazando el verdadero sentido de la profesionalidad docente. Me parece oportuno recordar aquí el pensamiento crítico de Paulo Freire al referirse al concepto de facilitador aplicado al profesor, metáfora de orientación psicológica (Bruner, 1997) y muy presente en el lenguaje de la Reforma. Con ella, la función docente en cuanto tal y por la cual se reconoce al profesor como **profesional** de la docencia que **enseña responsablemente algo valioso** queda escamoteada.

A la pregunta que Donaldo Macedo le formula sobre la identificación de “**facilitador**”, Freire (1995:379) afirma categóricamente: “*Me considero a mí mismo como profesor y siempre como profesor. Nunca he pretendido ser un facilitador. Lo que quiero dejar claro es que siendo un profesor, yo siempre enseñé a facilitar. No puedo aceptar la noción de un facilitador que facilita pero que no ense-*

*ña (...). Cuando los profesores se llaman a sí mismos facilitadores y no profesores, llegan a implicarse en una distorsión de la realidad.*”

Según el análisis de Freire, se distorsiona la realidad sobre todo porque el facilitador no sólo no cuestiona el poder sino que ostenta el poder institucionalmente creado para él y al ejercerlo, controla el currículum. La confusión, según Freire, se da entre autoritarismo y autoridad. Reconoce en el profesor la autoridad que da la profundidad y amplitud del conocimiento de la materia que enseña. “*El profesor que proclama ser un facilitador y no un profesor está renunciando, por razones desconocidas, a la tarea de enseñar y, por tanto, a la tarea de dialogar*”. La razón, dirá líneas más adelante, es que la metáfora del facilitador forma parte de una ideología paternalista.

- Es preciso superar la limitación que impone una interpretación funcionalista del quehacer de la Didáctica y de quienes trabajamos en y con ella a la luz de los planteamientos del propio discurso que crea la Reforma si pretendemos llenarla de contenido con un grado de credibilidad que la hagan viable. De otro modo, corremos el peligro de quedarnos con una reforma de las palabras, sin ningún poder de transformación de la realidad educativa a la que van destinadas. Pero también, necesitamos superar las barreras interesadamente creadas e interesadamente mantenidas, por más que ficticias, que separan a quienes piensan lo que deben ser las prácticas de enseñanza y aquellos que realmente las llevan a cabo.

- La integración entre **teoría y práctica**, entre “qué hacer” y “cómo hacerlo”, pero también, y tan importante si no más, “sobre y con qué hacerlo”, es decir, sobre y con qué contenido de enseñanza y de aprendizaje concreto, debe pasar por la

necesaria formación interdisciplinar que facilite el entendimiento común (de conceptos, de terminología, de autores, de pensamiento...) entre áreas de conocimiento que tradicionalmente han permanecido aisladas, cuando no conscientemente ignoradas una respecto a la otra, como es el caso de la formación de especialización científica de base y la formación en didáctica aplicada al propio campo científico (Álvarez Méndez, 1987b; 1991).

## Notas

<sup>1</sup> No es común el acuerdo sobre esta división, razón por la que enfatizo el matiz de nuestra tradición. Hay posturas que niegan la posibilidad de una Didáctica General y apuestan decididamente por las didácticas especiales (Husén, 1989; Debeauvais, 1989).

<sup>2</sup> Doy por hecha la coincidencia entre Didáctica y Curriculum e identifico como común el campo semántico de ambos conceptos. En este sentido, podemos hablar de dos tradiciones, dos culturas, que comparten un campo de estudio y de trabajo.

<sup>3</sup> A. Hargreaves (1993:105) destaca en este punto la necesidad de las **referencias morales** para mantener la autonomía y el desarrollo del profesor. Cuando éstas se pierden, el proceso del propio desarrollo profesional sufre serias limitaciones. Entre ellas, tal desarrollo puede llegar a ser "autoindulgente"; en segundo lugar, puede ser "políticamente ingenuo"; por último, puede ser equivocada y narcisistamente *grandioso*.

<sup>4</sup> Las otras dos consecuencias que destaca el Real Decreto son, como segunda, "*la de vincular la formación inicial del profesorado a las instituciones docentes, es decir, a los institutos de educación secundaria, con el doble fin de facilitar que el "practicum" pueda cumplir la función de componente formativo vertebrador del curso de cualificación pedagógica y, al mismo tiempo, aprovechar los conocimientos y la experiencia de los profesores y profesoras en activo con niveles contrastados de calidad en el ejercicio de la función docente en los procesos formativos de los futuros profesores*". Y la tercera, "*la necesidad de vincular la formación inicial de los profesores y profesoras de formación profesional específica a los diversos sectores productivos, con el fin de que adquieran un adecuado conocimiento del entorno empresarial y de los requerimientos formativos del sector correspondiente*".

# **La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura<sup>1</sup>**

Anna Camps

Universitat Autònoma de Barcelona

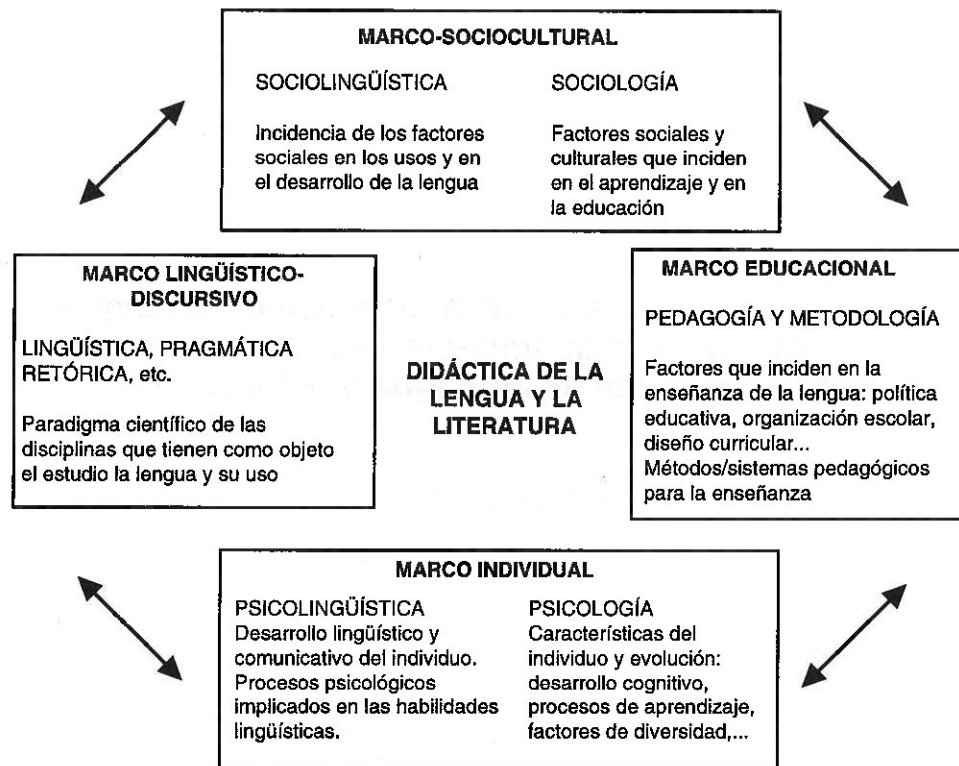
## **Introducción**

En un artículo anterior (Milian y Camps, 1990) situábamos la didáctica de la lengua en la confluencia de una diversidad de campos científicos y afirmábamos que ocupa un espacio propio, sin confundirse en ninguno de ellos sino que "...se configura como un espacio de interrelación de diversos campos, pero no como una suma de las aportaciones de estos campos, sino como un espacio de transformación de los datos que aportan..." (Milian y Camps, 1990). El cuadro de la página siguiente intentaba representar gráficamente este espacio y hacía referencia a algunas de las disciplinas que pueden incidir en él.

En este esquema se hace evidente que considerar la didáctica desde una sola de estas disciplinas es restrictivo. No se pueden tener en cuenta los contenidos lingüísticos sin considerar las características de edad, intereses, objetivos, etc, propios del estudiante. Como tampoco se pueden olvidar las condiciones sociológicas en las que la escuela, los alumnos y los profesores se encuentran. Si se profundizara en el conjunto de disciplinas que de alguna manera inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua el cuadro se tendría que modificar en dos sentidos: ampliar el número de disciplinas y campos de estudio, por ejemplo a la antropología (Puig, 1995), y, sobre todo insistir en un aspecto que ya se destacaba: ninguna de estas disciplinas es autónoma: la psicología se abre a aspectos socio-culturales, los estudios psicolingüísticos no se limitan a los primeros estadios de la evolución del lenguaje infantil, sino que se extienden hasta plenamente escolares, y así, se interrelaciona con la pedagogía y con la misma didáctica, etc. Los ejemplos en este sentido se podrían multiplicar.

En este conjunto de disciplinas interrelacionadas la Didáctica de la lengua y de la

**DISCIPLINAS RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA**



literatura ocupa un espacio propio con unos objetivos de investigación y de actuación que no coinciden con ninguno de los que son propios de las otras disciplinas. "El espacio de la didáctica de la lengua se configura, en primer lugar, como un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación (...) es, pues, y sobre todo, una disciplina de intervención en el campo social" (Milian y Camps, 1990).

Algunos fragmentos del final del mencionado artículo sintetizan una conceptualización general del campo de la Didáctica de la lengua (Milian y Camps, 1990): "Su objetivo es intervenir en la construcción del uso del lenguaje del aprendien-

te, un terreno particular, inacabado e inestable que requiere un trabajo de campo específico: la observación de los aprendientes en sus contextos, el análisis de las variables individuales y sociales que inciden en su desarrollo lingüístico, el estudio de las condiciones de enseñanza de determinadas competencias, la experimentación de técnicas metodológicas determinadas en función de objetivos concretos".

"El campo de observación y de acción de la didáctica, pues, es la realidad de los contextos educativos; y su objetivo es doble y complementario: la intervención eficaz en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, y la investigación activa en los procesos implicados en la adquisición de

*saberes y habilidades lingüísticas en estos contextos (...) El interés principal es comprender el funcionamiento de los aprendizajes y no, simplemente, aplicar una metodología que ha tenido éxito en un determinado contexto, pero que posiblemente puede constituir un fracaso en otras coordenadas"*

*"La autonomía de la didáctica de la lengua se dibuja a partir de la delimitación de su espacio de actuación, y también a partir de su objetivo: el afán de descubrir y comprender la relación entre los factores de orden diverso que inciden, para actuar."*<sup>2</sup>.

Posteriormente diversos trabajos han profundizado en la necesidad de delimitación y fundamentación del área (Bronckart y Schneuwly, 1991; Camps, 1993; Chiss, David y Reuter, 1995; Mendoza, López Valero y Martos, 1996). De todos modos, todavía subsisten, más o menos conscientes, concepciones que la subordinan al desarrollo de otras ciencias, sean pedagógicas, psicológicas o lingüísticas<sup>3</sup>. En nuestra opinión la mejor forma de contribuir a cambiar estas concepciones y a mostrar la especificidad de los campos de enseñanza de la lengua y la literatura y del campo de su estudio e investigación, la didáctica de la lengua, es profundizar en aspectos concretos de esta especificidad en relación con algunos de los campos científicos que se podrían interrelacionar. Esto es lo que se propone hace en este artículo en un tema concreto: el de los contenidos de enseñanza de la lengua.

#### ● Los saberes en el campo de la lengua y la literatura

Los diseños curriculares actuales distinguen tres tipos de contenidos de enseñanza: conceptuales, de procedimientos y de valores y actitudes. Esta distinción en el área de lengua y literatura puede ser útil para elaborar y analizar las programaciones y, quizás, las situaciones de

enseñanza y aprendizaje. Con todo, la distinción entre conceptos y procedimientos no es tan clara como parece. Entre los usos de la lengua y los conocimientos sobre la lengua hay una estrecha interrelación. Por un lado, los estudios sobre la actividad metalingüística ponen de manifiesto que el desarrollo del lenguaje conlleva un desarrollo de la capacidad de control de la actividad verbal y también de la consciencia sobre esta actividad. La representación y la consciencia metalingüística se da en diferentes niveles de los no conscientes y en que no es posible el análisis de los elementos lingüísticos, hasta aquellos que son o pueden hacerse totalmente conscientes y que hacen posible la actividad analítica sobre la lengua. Parece que la escuela, y sobre todo el aprendizaje de la lengua escrita, representan un salto hacia adelante en la posibilidad de tomar la actividad verbal y sus productos como un objeto de observación y de análisis y, además, como el entorno donde se aprenden usos complejos de la lengua como son, por ejemplo, los monologados orales y escritos. Y es en la escuela también donde se aprende un metalenguaje específico referencial. La hipótesis formulada hoy es que los conocimientos conscientes sobre la lengua y sus usos no sólo favorecen y facilitan el aprendizaje de estos usos complejos, sino que, de algún modo, son necesarios para su acceso. El problema al que se enfrenta la investigación en didáctica de la lengua y la literatura es saber cuáles son estos conocimientos y hasta qué punto, cuando son explícitos, inciden en un mayor dominio de los usos verbales.

• Los currículos actuales de lengua y literatura otorgan un espacio prioritario al desarrollo de la competencia en lectura y composición escrita y al dominio de los usos orales, especialmente los formales. En los currículos los conocimientos de lengua y literatura se relacionan y dependen

en gran parte con este desarrollo. También se contempla la conveniencia de que los alumnos sistematicen sus conocimientos lingüístico-discursivos con otros objetivos. Una cultura básica requiere tener conocimientos de cómo funciona el mundo físico y biológico: ecología, biología, física, etc, o sobre historia y geografía, etc. Estos conocimientos se abordan en la enseñanza como contenidos culturales, y no sólo porque son útiles para la vida práctica: ¿Por qué, entonces, no puede ser objeto de conocimiento sistemático un aspecto del mundo humano tan cercano como es la lengua o las lenguas? Responder afirmativamente a esta pregunta nos lleva a otras preguntas: ¿Desde qué punto de vista hay que estudiarlas?: ¿en su funcionamiento actual?, ¿o bien en su desarrollo histórico?, ¿o en su desarrollo en la adquisición y aprendizaje? ¿En aquello que todas las lenguas tienen en común?, ¿o bien el que es sistemático en una lengua determinada?, ¿o en la diversidad de sus usos en relación con factores geográficos, sociales, culturales? ¿En los procesos de construcción del discurso por parte del individuo en situaciones diferentes: en el monólogo, en el diálogo, en la conversación formal e informal, etc? Estas preguntas sólo pretenden apuntar uno de los temas cruciales en el área de la lengua: el de la selección de contenidos para la enseñanza.

• **Los objetivos de la enseñanza de la lengua y la literatura.** Lo que se puede pretender con el conjunto de preguntas formuladas es la complejidad del objeto de enseñanza de la lengua y la literatura. La opción por unos contenidos u otros no se desprende directamente de los saberes científicos que han elaborado cada una de las ramas de la ciencia que se ha ocupado de algún aspecto apuntado o de otros que podríamos explicitar, sino que está condicionada por una diversidad de factores, el primero son los objetivos que se pre-

tende que los alumnos adquieran en estos períodos educativos.

• **La selección de los objetivos.** Los objetivos son siempre una opción. No hay, de entrada, unos que se impongan en la escuela de forma esencial, sino que reflejan unos valores sociales, culturales, que en un determinado momento la sociedad prioriza y a aquello que pretende que lleguen a ser sus ciudadanos: todo y que, por supuesto, también manifiestan las mismas contradicciones y tensiones que se dan entre sistemas de valores que a menudo compiten de un modo más o menos explícito.

• **La participación en la sociedad actual** exige de los individuos competencias verbales complejas que la escuela debe asumir como un objetivo educativo. Parece claro que una sociedad democrática aspire a que sus ciudadanos sean capaces de relacionarse verbalmente de forma adecuada para saber argumentar sus opiniones, comunicar sus pensamientos y conocimientos, expresar sus sentimientos y comunicar sus valores, y al mismo tiempo comprender los conocimientos, las opiniones, los valores estéticos que se vehiculan a través de la lengua oral y escrita. Parece claro también que aspire a que sus ciudadanos sean críticos, que no se dejen manipular por las palabras demagógicas o engañosas, que sean capaces de valorar opiniones, puntos de vista; y, de este modo, que estas aspiraciones se manifiesten en los objetivos educativos. En este sentido los nuevos currícula de lengua y literatura enfatizan en el desarrollo de las competencias de uso de la lengua oral y escrita, tanto en la comprensión como en la producción. Los conocimientos lingüísticos y literarios explícitos se encuentran, en cierto modo, subordinados a las posibilidades de un uso consciente y adecuado a los diferentes ámbitos.

- **El desarrollo de las ciencias del lenguaje** (la pragmática, el análisis del discurso, la gramática del texto, etc) y de los diversos campos científicos que se han ocupado de su estudio (psicolingüística, sociolingüística, antropología, la psicología cognitiva y la de orientación socio-cultural, entre muchas) no es tampoco ajeno a las opciones tomadas en los currícula actuales de lengua y literatura. El conjunto de estudios en estos campos ha puesto de manifiesto por un lado la relación existente entre los usos de la lengua y el desarrollo intelectual<sup>4</sup> y por el otro la complejidad y la diversidad de estos usos en relación con la misma complejidad de las relaciones socio-culturales<sup>5</sup> el panorama actual del conjunto de ciencias que toman como objeto la lengua o el uso que los hablantes hacen de ella ofrece instrumentos de reflexión importantes para pensar sobre las programaciones en este campo y para dar cuerpo a unos contenidos que permiten alcanzar los objetivos que se proponen<sup>6</sup>.

● **Los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura**

Los objetivos educativos que la sociedad se formula a través de los currícula llevan a la selección de determinadas áreas o campos del conocimiento y de determinados elementos dentro de cada área que se designan como objetos a enseñar<sup>7</sup> y que se adaptarán para que puedan ser contenidos de la enseñanza. En esta selección y adaptación intervienen diversos factores. Trataremos, en primer lugar, los elementos constitutivos de toda relación de enseñanza y aprendizaje: profesor, estudiante y materia que se enseña para mostrar la complejidad del sistema de relaciones que se establece en enseñar y aprender cualquier contenido. A continuación se planteará cómo los contenidos de la enseñanza de la lengua no sólo dependen de los conocimientos elaborados por las ciencias del lenguaje sino también de

la lógica procedente tanto del estudiante como de las prácticas de enseñanza.

- **El sistema didáctico.** A partir de la propuesta de Chevallard (1991) muchos autores han tomado como punto de partida del análisis en el campo de las didácticas específicas la relación entre tres elementos que configuran lo que se ha denominado núcleo duro del *sistema didáctico*: el profesor, el alumno y la materia que es objeto de enseñanza y de aprendizaje. En nuestro caso la materia está constituida por los contenidos de lengua y literatura. Este sistema no es tan simple como podría parecer a simple vista. Las relaciones entre los tres ángulos del triángulo no van en una dirección única: el profesor enseña y el alumno aprende, sino que la acción del profesor cambia y se adapta a las situaciones que se desencadenan en el seno de la situación: el alumno no es sólo quien aprende de forma pasiva los contenidos que se le "enseñan" sino que elabora sus conocimientos a partir de su intervención activa en el proceso condicionando, en consecuencia, las formas de enseñar y los mismos contenidos y las actividades a través de las cuales aprenderá. Además, en el caso del área de lengua las interacciones verbales que se desencadenan en esta interrelación pueden considerarse también contenidos de enseñanza.

- Se debe considerar, además, que el **sistema de la didáctica de la lengua y la literatura se interrelaciona con el resto de sistemas didácticos** constituyendo entre todos el *sistema de enseñanza* (Chevallard, 1991). En gran parte las representaciones de los estudiantes sobre qué es aprender y sobre las formas de hacerlo dependerán del conjunto de este sistema. Por otro lado, los tres componentes del sistema didáctico y el sistema en su conjunto, además de establecer diversas interrelaciones entre ellos y con el sistema de enseñanza, se insertan en contextos institu-

cionales, sociales y culturales de gran complejidad que inciden de forma determinante en las intenciones, expectativas, funciones de sus actores; en los contenidos; en el tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje que se pueden desarrollar, en los materiales que se utilizan, etc. Algunos ejemplos pueden ilustrarlo:

No todos los **alumnos** llegan a la escuela con las mismas **expectativas**: el entorno social y cultural marca de muy distintas formas lo que cada alumno espera de la escuela, la manera como se relaciona con el profesor, con los compañeros, la forma como concibe qué es aprender y qué es importante aprender. Algunos trabajos de sociología de la educación han mostrado, por ejemplo, que las chicas valoran la escuela como un instrumento de inserción en el mundo del trabajo, especialmente en el profesional, en el cual las mujeres tenía dificultades para acceder; en cambio los chicos no perciben de la misma forma sus caminos de inserción laboral.

- La **producción editorial** no se mueve exclusivamente por las necesidades de la escuela: las empresas necesitan que lo que publican se venda; por ello interpretan las propuestas curriculares en el sentido que las propuestas de los libros de texto puedan contentar el mayor número de profesores que, en último término, serán los que decidirán: los nuevos materiales tendrán que ser, entonces, diferentes a los anteriores, pero no tan innovadores que no puedan ser adoptados por una gran mayoría del profesorado. Esto condiciona también al profesorado que seguiría otras organizaciones de los contenidos, otros caminos metodológicos, y que, en cambio, no puede encontrar en el mercado materiales que respondan a sus planteamientos.

Las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura han de ser analizadas, entonces, desde la interre-

lación entre los tres componentes mencionados y los contextos en los cuales se inserta este sistema didáctico. Por ello, todo y que ahora nos centramos en uno de ellos, los contenidos, sólo lo podremos hacer teniendo en cuenta los otros ángulos de la interacción: el aprendizaje y la enseñanza.

- **La selección de los contenidos del área de lengua y literatura.**

El conjunto de contenidos del área de lengua y literatura proceden fundamentalmente de dos fuentes: las ciencias del lenguaje y los estudios literarios, por un lado, y los usos y las prácticas sociales y culturales que implican actividad lingüística, por el otro.

- Los **estudios sobre la lengua, el discurso, la comunicación y los estudios literarios** son, como es evidente, una de las fuentes de los contenidos en el área de lengua y literatura. Obviamente, no todo el conocimiento que se elabora en estos campos científicos será objeto de enseñanza, ni siquiera el que surge en el marco de una determinada teoría. Del conjunto de saberes sobre la lengua, y las lenguas, unos se consideran apropiados para pasar al campo de la enseñanza y otros no. La teoría de los actos de habla, por ejemplo, se ha tenido en cuenta en muchos programas de lenguas extranjeras (Cf. Breen, 1990), en cambio no ha tenido ninguna incidencia en los programas de L1. Además, el aparato de análisis de los actos de habla, con toda la terminología específica que conlleva (actos ilocutivos, perlocutivos, performativos, etc) no fue el que se incorporó a la enseñanza, sino que sobre todo se adoptaron procedimientos que podían desprenderse de los análisis realizados en el marco de esta teoría. Es interesante destacar que esta adopción contribuyó a mostrar los límites de la misma teoría que se aplicaba. En los libros de texto publicados en el marco de la aproxi-

mación comunicativa de la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo, se multiplicaban los tipos de actos de habla, porque la propuesta por los estudiosos se mostraba insuficiente para dar cuenta de todas las situaciones comunicativas que se planteaban (Bronckart, 1995). Se podrían multiplicar los ejemplos: no se considera que la gramática histórica tenga que enseñarse en los niveles de enseñanza secundaria, tampoco la diversidad de enfoques de la semántica generativa; hasta hace muy poco en los programas de lengua no se daba cabida a los conocimientos procedentes de los estudios sobre la diversidad lingüística (social o geográfica), etc. En cambio se podría pensar que la ortografía ha entrado en los estudios lingüísticos empujada por la enseñanza<sup>8</sup>.

- Los **usos sociales**, las actividades verbales reales que tienen lugar en una determinada sociedad, que dan lugar a géneros discursivos diversos son también fuente para determinar los contenidos de la enseñanza de lengua. Estos usos son muy diversos y los podríamos relacionar, siguiendo a Tolchinsky (1988), con los campos literario y científico y con la vida práctica. Pero tampoco todos los usos sociales se consideran objetos de aprendizaje escolar. Muchos escritos de tipo profesional, por ejemplo, no se enseñan nunca en los niveles escolares obligatorios; en cambio aparece siempre la propuesta de hacer escribir narración de ficción, actividad que en la vida adulta un bajo porcentaje de ciudadanos lleva a cabo. ¿De qué depende esta selección? En el caso de la narración podríamos aventurar algunas causas: el valor educativo que se otorga a la narración de ficción en diversos aspectos (Colomer, 1995); intelectual, afectivo, de valores, de conocimiento de mundos que no se experimentan directamente, etc; o quizás la mayor facilidad de producción de la narración frente a otras organizaciones textuales que no se basan

en la cronología (Bruner, 1986). Por otro lado, algunos géneros sociales no se pueden desarrollar de la misma manera en situación escolar. Los debates en la televisión, por ejemplo, sólo pueden ser un referente lejano de los debates que la escuela debería promover. Los alumnos deberían aprender que debatir es intentar encontrar puntos de negociación e incluso de coincidencia. Los debates de los medios de comunicación, especialmente los políticos, que son los más frecuentes, no acostumbran a buscar esto. Los interlocutores no hablan entre ellos de verdad, sino que "actúan" para unos determinados destinatarios a los cuales cada uno quiere convencer de su punto de vista, intentando diferenciarlo del de sus oponentes.

En resumen, de todos los objetos que las ciencias del lenguaje elaboran y de los usos verbales sociales, potencialmente puntos de referencia para la enseñanza de las lenguas, se hace una selección de aquellos que se consideran adecuados para cumplir los objetivos de la educación lingüística y literaria. Desde el momento en que los currícula formulan como objetivos principales en el área de lengua que los alumnos sean capaces de llevar a cabo actividades discursivas en diversas situaciones de complejidad creciente, los contenidos por los cuales se deberá optar deberían servir como instrumentos para asumirlos.

- Los **contenidos** de enseñanza de la lengua y las ciencias de referencia. Desde el momento en que para los niveles de enseñanza obligatoria se considera que los conocimientos sobre la lengua han de contribuir a la mejora de las capacidades de comprensión y producción, la selección de estos conocimientos ha de venir condicionada por las posibilidades que contribuyen en ello. Con todo la selección de los contenidos conceptuales que se relacionen con las habilidades lingüísticas y discursivas choca con algunos problemas.

Las ciencias del lenguaje no ofrecen un modelo único que dé cuenta de todos los niveles de organización de la lengua; aparte de los diferentes modelos que desde ambos campos se han desarrollado. En el campo de las ciencias del lenguaje no predomina un solo paradigma. Los estudios lingüísticos que tienen como objeto el sistema de la lengua (de las lenguas) provienen fundamentalmente del paradigma estructural-generativista, mientras que se desarrollan y van teniendo cada vez mayor difusión el conjunto de orientaciones dirigidas al estudio de los usos lingüísticos. El estudio de la frase, por ejemplo, se ha abordado preferentemente desde la óptica del sistema de la lengua, mientras que los conocimientos de y sobre el texto y el discurso se abordan desde la consideración de los factores contextuales que inciden y en la diversidad que esto comporta. El desarrollo de las ciencias del lenguaje ocupadas del uso lingüístico (pragmática, sociolingüística, teorías del enunciado, etc) ha permitido elaborar instrumentos de conocimiento y análisis de la lengua en relación con los contextos y situaciones en los que se utiliza.

Actualmente, y no sólo en nuestro país, estos últimos estudios están teniendo una gran repercusión en la enseñanza y no es extraño si consideramos que se perciben como instrumentos que pueden ayudar a dar soporte a los contenidos de procedimientos y, por tanto, tienden a resolver la contradicción de que hablábamos. Los estudios sobre el lenguaje y las lenguas ofrecen referentes sobre los cuales poder fundamentar una selección de contenidos conceptuales y de procedimientos que sea útil para cumplir los objetivos que se proponen. Sería muy difícil seleccionar unos contenidos referidos a los diversos usos de la lengua si las ciencias que se ocupan de su estudio no ofrecieran marcos para hacerlo.

• También las ciencias **psicopedagógicas y sociológicas** se han ocupado de la lengua, de su desarrollo y de sus usos y han experimentado una extraordinaria evolución y diversificación en los últimos años. Consideramos algunas aportaciones de los diferentes campos:

Los **modelos explicativos de los procesos** implicados en las habilidades lectora y escritora surgidas en el marco de la psicología cognitiva han propiciado gran cantidad de investigación sobre el desarrollo y aprendizaje de estas habilidades y ha incidido de forma significativa en la práctica escolar. Estos modelos ponen de manifiesto que leer y escribir son actividades complejas que no consisten únicamente en la transcripción de unos elementos fónicos o gráficas o en el desciframiento de estas gráficas, sino que elementos como la construcción del significado, la interrelación entre lector y escritor, la intención de las actividades, etc, son factores decisivos en la comprensión y producción textuales y se deberán tener en cuenta en la enseñanza.

La importancia de la **interacción verbal** en la construcción del conocimiento y en el desarrollo del pensamiento abstracto se ha puesto de manifiesto por la psicología vigotskiana, lo que sitúa el uso de la lengua en un lugar central en el conjunto de aprendizajes escolares. Es interesante destacar que, en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, el uso lingüístico es a la vez objeto e instrumento de la interacción didáctica.

El **análisis de la práctica** por parte de los mismos participantes en las actividades comunicativas que tienen lugar abre un espacio para situar la investigación en el terreno real donde estas actividades tienen lugar: el ámbito escolar. Así, la sociología y la pedagogía crítica han contribuido a poner énfasis en la necesidad de una investigación ligada a las situaciones de participación de sus actores.

• La **investigación propiamente didáctica** ha de permitir profundizar en el conocimiento específico de la enseñanza/aprendizaje de la lengua teniendo en cuenta la interacción de todos los elementos que inciden en él. Por ejemplo, lo que interesa a la didáctica no es sólo cuáles son los procesos cognitivos implicados en la producción escrita o cuáles son las características de un determinado tipo de texto, sino conocer de qué forma se desarrolla la competencia escrita de los niños y niñas en situación escolar, cómo incide la intervención del profesor, los materiales, la interacción con los compañeros; qué organización de la enseñanza la facilita; qué contenidos conceptuales y procedimentales es necesario programar, en qué orden, a qué nivel de explicitación; cómo seleccionar y transponer los contenidos propios de la lingüística para ser contenidos de enseñanza; cómo inciden las demandas sociales en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, etc.

Conviene destacar que la **confluencia de muchos campos de estudio**, sea por su objeto de enseñanza, o por las metodologías adoptadas, así como también, y este es el aspecto fundamental, por las opciones teóricas que los fundamentan. Por ejemplo, los aspectos dialógicos inherentes a cualquier uso del lenguaje han estado abordados desde el campo de la psicología (Vigotsky, 1979), de la teoría literaria (Bahktin, 1978), de la lingüística (Ducrot, 1980). El análisis del discurso, por otro lado, no es sólo una disciplina que interese a los estudios lingüísticos, sino que ha llegado a ser instrumento básico en la investigación didáctica de la lengua y también de las didácticas de las diferentes materias del currículum desde el momento que permite acceder a las representaciones de los escolares sobre los diferentes contenidos de aprendizaje (análisis de la interacción entre alumnos, entre alumnos y profesor, análisis de las producciones orales y escritas, etc) y que se

considera que la interacción verbal está en la base de la construcción social del conocimiento.

En el momento actual de revisión profunda de los currícula escolares y de debate sobre sus fundamentos podríamos hablar de cierta confluencia de ideas en relación con estas ciencias entre los diversos profesionales que desde diferentes puntos inciden en el campo de la educación lingüística: maestros, profesores, formadores, investigadores, etc. Chevallard (1991) habla de "noosfera" para referirse al conjunto de conocimientos a diferentes niveles (investigación, de formación profesional, divulgación en los ámbitos escolares, publicaciones compartidas por la comunidad educativa, etc. Esta esfera de conocimiento, no limitada a los ámbitos cerrados de la universidad, llega a ser un factor determinante del contexto que incide en los cambios curriculares. Desde este punto de vista la determinación de los currícula de lengua no es exclusivamente un proceso de arriba a abajo, sino un intercambio complejo entre diferentes niveles de reflexión sobre la situación escolar, que se percibe en cierta crisis, sobre los objetivos que se pretenden y sobre las posibilidades que ofrecen los estudios sobre el área.

#### ● **La construcción de los contenidos de enseñanza**

Hasta ahora sólo hemos apuntado la idea de que los contenidos científicos o las prácticas discursivas sociales no se traspasan directamente a la enseñanza y hemos avanzado la relación que tiene su selección con los objetivos educativos del área de lengua y literatura. Pero es necesario considerar además que para que la enseñanza de un determinado elemento del saber científico o social sea posible, tendrá que experimentar ciertas transformaciones que lo hagan apto para ser enseñado (Chevallard, 1991; Schneuwly, 1995). El paso de los saberes procedentes

de los campos científicos o de los usos sociales a los contenidos de enseñanza y aprendizaje es lo que se ha denominado **transposición didáctica**.

- Este término fue propuesto por Verret (1974) y retomado por Chevallard (1991) en el campo de la enseñanza de las matemáticas y ha sido utilizado después en otras didácticas específicas. En didáctica de la lengua algunos autores han cuestionado su utilidad por el hecho que parecía circunscribir los saberes a los de tipo conceptual y la fuente de los saberes sólo a los elaborados en el campo de los estudios lingüísticos. El término también ha suscitado discusión porque en algunos planteamientos se ha tomado este proceso de transposición como un proceso de traición al conocimiento científico por concebir la transposición didáctica como un proceso descendente y unidireccional, de más a menos: los saberes científicos se sitúan arriba y los saberes de enseñanza se sitúan abajo; en medio ha habido un proceso de degradación del conocimiento. No es esta la idea subyacente a la utilización del término por parte de muchos autores (Bronckart y Schneuwly, 1991; Schneuwly, 1995) quienes consideran que **el proceso de transposición didáctica es inherente a la misma delimitación de contenidos para la enseñanza**. En la enseñanza de la lengua y la literatura se podría hablar de un proceso de construcción de los contenidos que no son, ni pueden ser, coincidentes con las ciencias implicadas. Las causas son diversas.

- En primer lugar, los **contextos de la investigación en ciencias del lenguaje** y los de las instituciones sociales no educativas en que tienen lugar las actividades verbales que generan los diferentes géneros discursivos son diferentes de los contextos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, como lo son también sus objetivos. Por este motivo los contenidos que

se extraen, para poder llegar a ser contenidos de enseñanza, se han de "recontextualizar" en relación con los elementos del sistema didáctico tal y como lo definíamos y en función de los objetivos de educación. Los contenidos científicos son, por su naturaleza, provisionales, abiertos a nuevas aportaciones, sometidos a debate entre puntos de vista y métodos de investigación diferentes, todo y que dentro de cada paradigma, y sobre todo en su divulgación, la tendencia en algunos momentos sea a la estabilidad. También son dinámicos los géneros discursivos. Como dice Bahktine (1982: 248), *"la riqueza y diversidad de géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana no se pueden agotar y porque en cada esfera de la praxis existe un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la misma esfera."*

- Los **contenidos de la enseñanza**, en cambio, se presentan como **objetos de conocimiento en sí mismos** y, por tanto, acabados, por lo que tienden a ser prescriptivos. Se podrían encontrar numerosos ejemplos en la adopción de las teorías lingüísticas estructuralistas y generativistas en la enseñanza. En ambos casos los modelos que en cada una de ellas se han formulado han sido muy diversos y han tomado como objeto de estudio aspectos diferentes de la lengua. En cambio, cuando algún aspecto de estas teorías se presenta como un objeto de enseñanza es, a ojos de los alumnos que lo aprenden y a veces también del maestro, la única teoría que explica su funcionamiento. Lo mismo ocurre con las tipologías textuales: hay diversas, porque las formas de clasificar las producciones verbales humanas lo deben ser también. Ahora bien, una de estas tipologías, la de Adam (1985), ya formulada de forma relativamente simplificada para la enseñanza, se ha impuesto casi absolutamente. Sin em-

bargo, esta tipología fue la reformulación de otra, la de Werlich, y ha sido posteriormente objeto de revisiones críticas por parte del mismo autor que la formuló (Adam, 1992). Como dice Chiss (1991) hablando de los estudios sobre el texto y el discurso: “*de las gramáticas del texto y del discurso no se desprende directamente su aplicación en la enseñanza, ni siquiera sólo porque se han de adecuar a la situación de comprensión y de producción.*”

- Una segunda diferencia entre el plano de las ciencias del lenguaje y el de la enseñanza de lengua hace referencia al **tiempo**. Una teoría está presente en su globalidad, se ofrece como un todo de forma sincrética a la consideración de los científicos. En cambio, la enseñanza requiere “**desincretización**” (división del conocimiento en partes o gradación de los procesos que el conocimiento implica) y “**secuenciación**” (ordenación de los contenidos en el tiempo) para hacerlos asequibles a los estudiantes, adecuándolos a las capacidades que tienen y/o manifiestan, a fin de facilitarles la construcción del nuevo conocimiento. La narratología, por ejemplo, ofrece modelos para el estudio de la narración. Si se adopta como punto de referencia para la enseñanza el modelo de Genette (1972), por ejemplo, se analizará la narración estructurada en dos planos: el de la historia y el del discurso. Es evidente que tanto en la teoría como en los textos narrativos los dos planos se presentan inseparables en una articulación inextricable. En cambio, en la enseñanza es necesario cortar, secuenciar, es necesario decidir qué se enseña antes y qué después; si los contenidos serán para comenzar sólo de tipo procedimental para más adelante referirse explícitamente a los conceptos; si se programará primero el estudio de los personajes y más tarde el del tiempo de la narración; cuándo se introducirá el concepto de punto de vista o el

de voz narrativa, etc. Las decisiones de este tipo se toman en consideración de las posibilidades de asimilación de los estudiantes, pero también inciden causas que podríamos llamar institucionales, tales como las tradiciones instauradas en la institución escolar que tiene su propia dinámica o la formación recibida por el profesorado, de las posibilidades que tiene de una formación continuada.

● **Para aprender a usar la lengua es necesario usarla. O de la relación entre contenidos y metodología.**

Hasta ahora hemos hablado de los contenidos que se explicitan o se pueden explicitar en los currícula y en las programaciones de lengua y literatura. Conviene ahora introducir un nuevo punto de vista: la escuela, el aula son instituciones donde los adolescentes pasan una parte importante de su vida, donde establecen relaciones, donde aprenden lo que se enseña explícitamente y muchos valores implícitos y donde se ven implicados en actividades verbales muy diversas, donde el uso de la lengua puede cumplir diversas funciones (Rockwell, 1982).

- La primera, inherente a la escuela, es que **la lengua sirve para aprender**, para construir el conocimiento y es instrumento privilegiado para el desarrollo intelectual. La reflexión sobre la incidencia de la lengua oral en el desarrollo intelectual procede de las teorías de Vigotsky (1977, 1979) que reconoce dos funciones en la interacción verbal: una función *comunicativa* y una función *representativa*. Ambas funciones son inseparables, porque es por la comunicación que el instrumento que utilizamos para establecerla llega a ser también instrumento de representación con el que podemos referirnos al mundo. Una segunda idea de Vigotsky hace referencia a la interrelación entre ambas funciones en el desarrollo intelectual y especialmente en el de las funciones psicoló-

gicas superiores. El desarrollo de estas funciones se origina en la interacción con los otros, en la comunicación, para llegar a ser posteriormente una función interiorizada, una función del pensamiento verbal.

- Muchas investigaciones en enseñanza de la lengua escrita, tanto de composición como de comprensión escritas, han profundizado en la incidencia de la conversación en la construcción del texto o del significado del texto. En estos diálogos, el profesor, el adulto, tiene un papel fundamental: crear el espacio para que el alumno (los alumnos) pueda aprender. La lengua escrita es también instrumento de construcción del conocimiento. Naturalmente, si nos referimos a la lectura es fácil estar de acuerdo, es a través de los textos escritos que se accede a una gran parte del conocimiento. Pero no es sólo a través de la lectura o de la recepción oral que se aprende, sino también en la actividad de escribir. En general, cuando se habla de la producción escrita en los programas escolares se utiliza el término "expresión escrita". Este término puede llevarnos a interpretar que lo que hace el escritor es sacar de su cabeza las ideas, traducir los pensamientos en palabras. Esta es sólo una visión parcial de la función de la lengua escrita en relación con el pensamiento y con los conocimientos. Escribir sirve para pensar, para establecer relaciones entre las ideas, cosa que sería más difícil si no las tuviéramos consignadas por escrito. Pero la función de la lengua escrita en relación con el pensamiento va más allá. Los usos monologales de la lengua como son los escritos implican un diálogo interior en el cual el escritor contrapone ideas, imagina respuestas de los posibles lectores, las discute en su interior (Batjin, 1982; Wertsch, 1991; Camps, 1994). Este diálogo interiorizado es, potencialmente, fuente de aprendizaje. El proceso de componer textos obliga a re-

organizar ideas, a establecer nuevas relaciones, a revisar y precisar las que creemos que teníamos claras, y también, a buscar nueva información para llenar los vacíos que se detectan en las que se tienen.

- La **lengua oral y la lengua escrita** son, pues, en estrecha interrelación, instrumentos de aprendizaje y no sólo de los aprendizajes del área que nos ocupa, sino de los de todas las materias. Por ello, los currícula actuales hablan de la lengua como un contenido transversal. En estas actividades de discutir para aprender y de leer y escribir para aprender (Alverman et al., 1990; Camps, 1994), la lengua se usa sin que sea directamente objeto de aprendizaje. Ahora bien, es utilizando la lengua en contextos reales como se aprende a hablar y a escribir, a leer y a comprender lo que se lee y lo que se escucha. Y los contextos de aprendizaje son "reales" para los jóvenes durante unos cuantos años de su vida y muchas horas al día.

- La **lengua sirve también para establecer relaciones con los otros**. La escuela además de ser un espacio de aprendizaje es para los chicos y chicas un espacio donde se expresan, donde debaten y contrastan opiniones, puntos de vista, donde se crean y resuelven conflictos, se organizan actividades; en fin, un espacio donde la lengua se utiliza para la interrelación social. Esto ocurre tanto si el profesorado considera que el espacio escolar es sólo un lugar para escuchar y estudiar, como si tiene claro que, como cualquier institución, comporta relaciones entre las personas que se expresan verbalmente (Rockwell, 1982). Los estudios de orientación antropológica y multicultural muestran que con el uso de la lengua los alumnos construyen su identidad personal y no sólo hablando sino que la lengua escrita para comunicarse con los demás puede ser también un instrumento (Freedman,

1995). Por todo ello, se hace necesaria una organización del aula, del centro, de las relaciones del centro con los entornos más o menos próximos, que permita que las situaciones de relación lleguen a ser también fuente de aprendizaje de los usos de la lengua. Las situaciones comunicativas que se generan en la escuela pueden ser, pues, por ellas mismas ocasiones para aprender a usar la lengua.

- En relación con estas **situaciones de intercambio verbal**, pero con una especificidad propia, se podría considerar todo lo que podríamos llamar **actividades culturales**, no ligadas necesariamente a las de aprendizaje de las diferentes materias o las áreas de conocimiento: actos culturales de todo tipo, abiertos al exterior o para los alumnos del mismo centro (representaciones teatrales, comentarios o tertulias sobre libros, debates sobre temas de actualidad, etc); el uso de la biblioteca como espacio de lectura personal, la relación con otras instituciones: otras escuelas, ayuntamiento, asociaciones de vecinos, etc. Aquí la realidad de muchas experiencias ya hechas es mucho más rica que lo que se puede consignar en estas páginas. No es necesario insistir que este tipo de situaciones son fuente de aprendizaje de la lengua y también de la literatura.

Si consideramos, entonces, la escuela como un ámbito social específico, una institución donde se establecen relaciones propias, un ámbito en el que los jóvenes se preparan para el futuro, pero también viven el presente, donde el "contrato" que los liga a la escuela es específico y diferente del que los liga o los ligará a otros ámbitos de la vida (laboral, personal, etc), hemos de concluir que hay usos de la lengua, géneros discursivos, propios del entorno social escolar y que los estudiantes los han de dominar para moverse y para cumplir con los objetivos que les han dado<sup>9</sup>.

- Las **situaciones de aprendizaje son espacios de interrelación específica** de la institución escolar y las conversaciones que se dan en ella tienen también estructuras que las diferencian de la conversación en otros ámbitos de comunicación (Freedman, Adam y Smart, 1994).

Se configuran, pues, diferentes ámbitos en los que la lengua y la literatura son, simultáneamente, objeto e instrumento de aprendizaje aunque de diferentes formas. Delimitaremos cuatro, en estrecha relación:

(a) El *área de lengua y literatura* en el que, por un lado, hay objetivos y contenidos específicos que son objeto de aprendizaje consciente y, por el otro, en el que la lengua se usa para aprender lengua y literatura.

(b) Las *diversas áreas del currículum* en las que la lengua se usa para aprender, pero donde también puede haber la intención explícita y consciente de enseñar y aprender determinados usos de la lengua (especialmente los ligados a los temas científicos: narración histórica, texto expositivo, argumentación filosófica, comentarios de libros, etc).

(c) Las *relaciones sociales, interpersonales*, de grupos, institucionales, que se establecen en el marco del aula y de la escuela en el que la lengua es sobre todo instrumento de comunicación, aunque a veces puede llegar a ser motivo de aprendizaje consciente, sea porque las situaciones comunicativas son objeto de análisis, sea porque se planifica la participación de manera regulada y consciente, como por ejemplo en una asamblea.

(d) Las *actividades institucionales, participativas, culturales* en las que pueden tomar parte los jóvenes y en las que la lengua es instrumento de participación y también objeto de aprendizaje por el hecho de que muchas de estas actividades exigen usos más formales de la lengua que los que son propios de la conversación cotidiana.

• Abrir de este modo el **marco de las situaciones** que en la escuela pueden favorecer el desarrollo y los aprendizajes lingüístico-comunicativos de los jóvenes conduce a plantear la interrelación entre los objetivos del área y los contenidos procedimentales, actitudinales y también los conceptuales con el tipo de actividades y de relaciones que se establecen y con la metodología de enseñanza. No tendría mucho sentido que entre los objetivos importantes que se propusieran para la educación lingüística y literaria de los adolescentes se refirieran a la capacidad de usar la lengua en situaciones diversas de comunicación y que, en cambio, la escuela fuera un ámbito en el que las situaciones de intercambio verbal fueran pocas y poco diversificadas. Es decir, la aceptación del peso de los contenidos procedimentales ligados a los usos de la lengua compromete a un enfoque de la enseñanza que considere que la lengua oral y escrita son instrumentos para construir el conocimiento y para establecer relaciones con los demás y para colaborar socialmente, y que la organización de la escuela, del aula, de los grupos para aprender, del diálogo con el profesor son inherentes a las posibilidades de estos aprendizajes y de esta formación.

Contemplando los contenidos del área de lengua desde este punto de vista se hace evidente que la forma de enseñar, los contextos en los que se inserta el aprendizaje no son ajenos a los mismos contenidos. Se podría afirmar que contenidos y metodología están en estrecha interrelación. La pedagogía de la liberación, cuyo promotor ha sido Paulo Freire, parte de una visión de las relaciones pedagógicas fundamentadas en el diálogo, inseparable del aprendizaje, por ejemplo, de la lengua escrita.

#### **A modo de conclusión**

Hemos intentado mostrar que los contenidos de la lengua y la literatura no son

una mera aplicación de los estudios lingüísticos en la escuela primaria o secundaria sino que su selección es de una gran complejidad que viene dada por factores procedentes tanto del conjunto de las aportaciones de estos ámbitos, como de las demandas sociales y sobre todo de los objetivos propios de la educación y la enseñanza, específicos y diferentes de las otras ciencias. El ejemplo del análisis de los contenidos ha pretendido ser un ejemplo ilustrador. La investigación en didáctica no puede prescindir de esta especificidad y no se puede limitar a analizarla desde puntos de vista restrictivos: sólo lingüísticos, sólo psicológicos, sólo sociológicos, etc. Con todo, estos enfoques pueden enriquecer, y deben hacerlo, el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua considerada como un instrumento de desarrollo cultural, social, afectivo e intelectual de los ciudadanos.

Podríamos decir que la investigación en didáctica de las lenguas aún siendo bastante abundante, sólo ha hecho que empezar. Es un campo abierto que, siguiendo a Bronckart (1985), podríamos decir que requiere cuatro ejes de trabajo:

(a) *Las finalidades que la sociedad persigue realmente a través de la enseñanza.* En este aspecto es necesario profundizar en las funciones del lenguaje en la sociedad y en la institución escolar. Es necesario un análisis socio-histórico de las finalidades oficiales de la enseñanza de la lengua y examinar las presiones que hoy la sociedad ejerce sobre la escuela y sobre las representaciones sociales de sus agentes (Bronckart, 1985), que tienen, como es evidente, su reflejo en los usos de la lengua.

(b) *Análisis de las prácticas cotidianas reales en la escuela.* En general la didáctica de la lengua se aborda de forma prescriptiva y se dispone de relativamente poca investigación que explique qué pasa realmente en las situaciones reales de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

(c) *Redefinición de las relaciones existentes entre la acción didáctica y las disciplinas de referencia.* Tal y como afirmábamos anteriormente, se tendría que cambiar la dirección de las relaciones y dejar al profesorado, a partir de los objetivos que se les asigna, elegir las "armas" científicas que utilizará (Bronckart, 1985).

(d) *Elaboración de una teorización de la acción didáctica* orientada a explicar la actividad de enseñanza y de aprendizaje de la lengua que posibilite compartir el saber entre todos los implicados en este proceso.

#### Notas

- <sup>1</sup> Este artículo es una adaptación del capítulo y del libro CAMPS, A. y T. COLOMER: *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a secundària*, Barcelona: I.C.E., U.B. y Horsori.
- <sup>2</sup> El destacado en cursiva es mío.
- <sup>3</sup> Un ejemplo próximo lo tenemos en algunas propuestas de reformulación de las áreas de conocimiento que circularon hace tiempo en que las didácticas de las disciplinas se relacionaban ahora con las ciencias que profundizaban en contenidos científicos relacionados con cada una de las didácticas, sea con la pedagogía (¡aplicada!), sea con la psicología (evolutiva).
- <sup>4</sup> Cf. Vigotski (1977, 1979); Wertsch (1988, 1991).
- <sup>5</sup> Según Bakhtin (1982) todo enunciado recoge las diferentes voces marcadas ideológicamente que se han expresado a través de él y que el hablante (o escritor) utiliza otorgándoles nuevos valores en un nuevo enunciado.
- <sup>6</sup> Disponemos de numerosas obras que sintetizan las posibles aportaciones de las ciencias del lenguaje en la enseñanza. Podemos citar algunas: Brockart, 1985; Cuenca, 1992; Castellà, 1992; Lomas, Osoro y Tusón, 1993.
- <sup>7</sup> Término utilizado por Chevallard (1991) para referirse a los elementos de las diversas ciencias que se seleccionan para la enseñanza (V. más adelante).
- <sup>8</sup> Cf. por ejemplo Mosterin (1993), Badia (1996).
- <sup>9</sup> Freedman, Adam y Smart (1994) ponen de manifiesto las diferencias entre el discurso producido por los estudiantes en situación de simulación y el que producen los profesionales en una misma área y las interpreta como resultado de las diferencias contextuales en que estos discursos se producen.

## Desde la sociolingüística

Teresa Marbà Mas

Universitat de Barcelona

### Introducción

La sociolingüística sitúa la lengua en su relación con el grupo de personas que, hablando, la construyen, la mantienen, la cambian o la abandonan. Estudia el uso de la lengua, los procesos de cambio, substitución, normalización. Ve la lengua como una actividad humana, como una función entre los individuos y el grupo.

En una perspectiva amplia podemos enfocar el conjunto de la humanidad, valorando no solo la diversidad lingüística sino también las semejanzas a través de lenguas y dialectos, sistemas y macrosistemas. La sociolingüística no se interesa tanto por las distancias entre sistemas lingüísticos, como por las redes de comunicación entre hablantes: el euskera y el castellano son lenguas bastante alejadas en su estructura, pero para un sociolingüista son, ante todo, lenguas en contacto.

La sociolingüística es una ciencia relativamente reciente: *Languages in contact* de Weinreich, considerada la obra fundacional, se publica en 1953. Pero desde principios de siglo y aún antes, sociólogos, antropólogos y lingüistas (Durkheim, Malinowsky, Meillet, Sapir...) habían advertido ya la importancia de la lengua en la formación y cohesión de las sociedades, en la socialización del individuo, en la cristalización de los "sentidos comunes" y los sistemas de significado.

Remontándonos al siglo XVIII, el movimiento que conducirá a la eclosión de revoluciones burguesas y nuevos estados nacionales, con la incorporación de los idiomas vernáculos a usos formales en la administración y la cultura, lleva a pensadores como Leibnitz a reflexionar sobre la necesidad de adecuar la lengua coloquial a las nuevas funciones públicas en una sociedad moderna, y a formular propuestas concretas de actuación colectiva.

Pero mucho antes, en el siglo XIII, aparece el antecedente más ilustre de la sociolingüística: el filósofo mallorquín Ramon Llull, apasionado por la comunicación, que en el *Libre del Sisen Seny*, en 1294, expone un esquema de este sexto sentido, que él denomina Efatus, y que sorprende por su modernidad: se trata de un esquema más completo y razonado que el "hilo telefónico" que aparece en el *Cours de Linguistique*

*Générale*: incluye dos sujetos animados en interacción, su relación con el medio y los mecanismos sociales y simbólicos que aseguran el mutuo entendimiento.

Cuando hablamos de interrelación no pensamos sólo en los cambios sociales que nacen en la lengua (en su uso, en su diversidad) y en ideas y actitudes lingüísticas, y en los cambios lingüísticos resultado de cambios sociales y políticos. Pensamos sobre todo en el papel mediador de la lengua entre el individuo, por un lado, y, por otro, su grupo social y los distintos grupos por los que pasa, en que se integra o a que se enfrenta, o sea entre la gente y la realidad, social y objetiva: las situaciones, valores, estereotipos y prejuicios, los sistemas de dominio y sumisión se conocen, se asimilan, se viven y transmiten a través de una lengua.

Sin embargo conviene no confundir la lengua con los sistemas de significado que vehicula. La realidad social, esa compleja organización de roles, estatus y necesidades, confiere a cada objeto y a cada situación un significado, un sentido y un valor. Cada individuo capta esos sentidos desde su propia posición en la sociedad. La lengua es un sistema de signos apto para representar los objetos y sus relaciones, una actividad de comunicación entre la gente, un conocimiento individual – y colectivo (Halliday, 1968).

La lengua no es un sistema cerrado, sino todo lo contrario: para adaptarse a sus funciones sociales, la lengua ha de ser diversa y cambiante, modelable. El sistema que cada hablante adquiere, comprende mecanismos de adaptación, negociación y creatividad. La lengua sería pues como un juego en que cada jugador–hablante puede proponer modificaciones y cada jugador–oyente puede aceptarlas o rechazarlas (Coulmas, 1997). Quizá fuera útil que maestros y profesores reflexionáramos sobre ello, en lugar de atascarnos en las nociones paralizantes de corrección e incorrección, que presuponen un modelo de lengua único, fijo e inmóvil. Como indica Le Page en la obra de Coulmas, lo que hay que explicar no es el cambio lingüístico, que Dante y Martinet ya habían observado. Lo que está por explicar es cómo y para qué se llegó a concebir la lengua como algo homogéneo.

● **Diversidad, variación, cambio**

Se trata de tres nociones comunes, no específicamente sociolingüísticas, pero básicas para nuestra disciplina. El cambio lingüístico se origina en la diversidad: existen lenguas distintas y variantes dentro de una lengua porque existen personas y grupos humanos diferentes, con actividades, intereses, opiniones, fobias y filias diferentes. La diversidad origina el cambio y éste, a su vez, acentúa la diversidad. Y, entre ambos fenómenos, como un gozne, la variación, por la que cualquier hablante es capaz de reconocer y usar registros distintos según el contexto. Esta habilidad será mayor o menor según la variedad de situaciones en que cada persona está implicada y, por tanto, la amplitud de su repertorio lingüístico.

• **Diversidad.** Personas distintas hablan de formas distintas: del idiolecto personal a los macrosistemas, podemos observar una amplia gama de **variedades** lingüísticas según se originen en lugares, clases sociales o épocas distintas: variedades diatópicas, diastráticas o diacrónicas. La pretensión de un modelo de lengua único o perfecto genera actitudes negativas ante la diversidad dialectal, que es un fenómeno omnipresente y no debería sorprender.

• **Variedad.** Pretende ser un término no marcado, para indicar cualquier tipo de sistema lingüístico, sin señalar aspectos como extensión, relación con otros sistemas ni valoración.

- **Lengua o idioma.** Esta noción se da por supuesta: variedad relativamente homogénea, cuyos usuarios se entienden entre ellos y se reconocen como comunidad lingüística. Pero, aparte de la convención que da rango de lengua a unas variedades y no a otras, no parece que existan criterios precisos e indiscutibles: la **intercomprensión** puede no ser mutua y depende de factores subjetivos y emotivos. La **conciencia de grupo** puede no ser compartida por todos. Ambos criterios se refieren a fenómenos sociales, también sujetos a cambios (Barth, 1976). Y las situaciones de cambio pueden ser conflictivas, como veremos más adelante.
- **Dialecto.** Variedad geográfica (y también histórica o social) de una lengua, asociada a la procedencia del hablante. Toda lengua existe en forma de dialectos, pues nunca puede ser totalmente homogénea. Cierta dialectología tiende a oponer el “viejo dialecto genuino del campo” al “hablar corrupto de las ciudades”. Su informante deberá ser NORM: Nonmobil Older Rural Male (sedentario, viejo, campesino, varón). Claro que también se puede idealizar el “progreso” que representan las ciudades.
- **Estándar.** En sociedades de una cierta complejidad puede existir una o varias variedades superpuestas a las demás, destinadas a facilitar la comunicación entre variedades relativamente distantes, sobre todo en el uso público y formal. Se trata del **estándar**, una de cuyas funciones es la de neutralizar las tendencias a la fragmentación dialectal. A veces existen también **subestándares** regionales. Calveras (1925) describe un proceso ideal de creación de un estándar: reforzar las redes de comunicación, asegurar una cierta gama de modelos de lengua y de uso, y dejar que la educación y el uso favorezcan la cristalización de una o más variedades supradialectales aceptadas ampliamente por los usuarios.
- **Idiolecto.** Conjunto de usos lingüísticos propios de un hablante; repertorio. Se trata de la realización individual de lenguas y dialectos.
- **Variación.** Unas mismas personas hablan de manera distinta en ocasiones distintas. Un hablante dispone de un repertorio de estilos y registros utilizables en distintas situaciones. La variación puede ser mínima, seleccionando léxico o expresiones obligadas o vetadas, o puede consistir en un cambio de idioma, como hace el traductor profesional o el hablante en una situación multilingüe. La variación (**language shift**) depende de variables sociales: interlocutor y oyentes, contexto y situación (formal o informal, pública o privada), objetivo o función, y tema: quién habla a quién, ante quién, de qué, para qué, dónde, en qué contexto.
- **Registro.** Variedad funcional adecuada a un tipo de situación comunicativa, definida según las variables mencionadas. Algunos autores usan el término “nivel de lenguaje”, pero es menos preciso y supone jerarquizar las situaciones, en lugar de constatar simplemente las diferencias entre ellas. Los **estilos** no se refieren a la situación, sino al repertorio del hablante y a los tipos de texto.
- **Cambio.** Una misma población habla de maneras distintas en épocas distintas. La comparación de momentos históricos distantes hace muy evidente el cambio diacrónico, que es gradual, pero observable sistemáticamente a través del habla de distintos grupos de edad. Puede ser lento, en sociedades muy estables, o relativamente rápido. Hay que recordar que los mecanismos de la evolución histórica de las lenguas son los mismos que corregimos como “errores”: orden de la secuencia, cambios o pérdida de sonidos por re-

lajación o tensión al hablar, etc.

El cambio en el tiempo nos enfrenta con la aparición, expansión y desaparición de las lenguas: lenguas “vivas” o “muertas”, lenguas “dominantes” o minorizadas, lenguas de prestigio o despreciadas por sus propios hablantes. Claro está que no son las lenguas las que viven o mueren, sino los grupos de hablantes que usan una lengua u otra, las comunidades lingüísticas.

- **Lengua minoritaria** es la que habla una minoría dentro de una sociedad. En este caso se tiene en cuenta la proporción de hablantes, pero no la dinámica del proceso (origen de la situación minoritaria, progreso o reducción de su uso).

- Una **lengua minorizada** está en proceso de sustitución: sus ámbitos de uso se reducen, independientemente del número de hablantes potenciales. Los ámbitos de uso los ocupará una lengua **substituyente**, también llamada “dominante” (aunque este término se presta a confusión).

El desarrollo social, cultural y técnico de una sociedad provoca desajustes: los usos nuevos, los modos de vida nuevos, exigen nuevos modos de expresión. El conflicto entre capacidad y necesidad provoca adaptaciones, bien sea limitando la necesidad a la capacidad existente (*feedback* positivo, que incrementa la reducción), bien ampliando la capacidad hasta cubrir la necesidad (*feedback* negativo, que invierte el proceso limitador). Los desajustes, pues, pueden resolverse de dos maneras:

- (a) reduciendo las funciones, en un intento conservador de negar el cambio, anclándose en el pasado.
- (b) adaptando el sistema para cubrir las nuevas funciones, introduciendo neologismos, adoptando extranjerismos, promoviendo viejas expresiones a nuevos significados.

El proceso de **sustitución (language change)** consiste en abandonar una lengua y pasar a usar otra, por imposición o por razones de prestigio. La **sustitución** completa no puede darse en menos de tres generaciones: los abuelos la hablan, los padres la entienden, los hijos la ignoran. El proceso de **normalización** consistirá en la adaptación del sistema lingüístico y de las normas de uso a las nuevas necesidades.

#### ● **Estructura y uso. Ámbito de uso**

La lengua existe porque alguien habla. Su existencia es su uso. La estructura que estudia la lingüística es resultado del uso y no a la inversa. Una lengua natural cubre normalmente todo el repertorio de usos de sus hablantes.

Entendemos por **uso** la totalidad de las relaciones existenciales, necesariamente dinámicas, entre la lengua y el resto del sistema sociocultural. Nuestro conocimiento del uso lingüístico puede ser sistemático, pero no exhaustivo: claro que lo mismo ocurre con la estructura, que tampoco se puede describir exhaustivamente. El factor que determina el uso real de una lengua (su existencia concreta y efectiva) es la extensión y calidad de los **ámbitos** y de las **normas de uso**, y su funcionamiento real.

Conocer el número de hablantes potenciales de una lengua puede dar una información relativa, pues los hablantes pueden usar la lengua X, usar otra, o callarse. La noción de uso permite analizar y entender la existencia real de una lengua y la dinámica del cambio.

**Ámbito de uso** es el conjunto de ocasiones en que la lengua o una variedad lingüística es usada. Ese conjunto forma un “espacio” que se puede delimitar en función de coordenadas socioculturales: categorías de individuos, temas, situaciones, intenciones. Habría que definir cada tipo de situación en función de las variables pertinentes.

• **Normas de uso. Uso convencional y uso intencional.** El uso de una lengua se rige por unas **normas**, generalmente no explícitas, que el hablante integra al mismo tiempo que el repertorio. Las relaciones sociales determinan las normas de uso de variedades y repertorios de los hablantes. Son normas relacionadas con la pragmática, y facilitan la elección de la forma, el registro, la lengua apropiada para cada situación.

El respeto a tales normas perpetúa el sistema, alimentando la inercia: se trata del **uso convencional**, no marcado. Cuando hablamos una lengua extranjera, o nos hallamos en una situación poco conocida, podemos alterar involuntariamente las normas de uso, causando confusiones o sorpresa. Pero también podemos valernos del **uso intencional** para proponer o introducir variaciones en las normas de uso y, con ello, acelerar o frenar procesos de cambio.

### ● Comunidad lingüística

• **Comunidad lingüística.** Llamamos comunidad lingüística al conjunto de hablantes de una lengua o de una variedad lingüística. Preferimos la definición extensa: todos los hablantes. Las lenguas se adquieren y se aprenden. Como otros grupos humanos, las comunidades lingüísticas crecen o menguan no solo por cambios vegetativos sino también por “migraciones”: aprender un idioma nos integra en la comunidad de hablantes; dejar de usarlo es como emigrar.

Una comunidad lingüística es el resultado de una red de relaciones entre personas que, hablando entre ellas, tienden a acercar sus formas de expresión. El contacto, la comunicación, favorecen el incremento de las semejanzas y la intercomprensión. Las rupturas o recelos provocarán dificultades de entendimiento y evoluciones divergentes.

La noción de comunidad lingüística se

puede entender en este **sentido amplio** (todos los hablantes de un idioma, no sólo los “nativos”), pero también se usa, en un **sentido limitado**, referido al grupo de hablantes de una variedad (dialecto, sociolecto, registro) o de usuarios de un rasgo determinado, especialmente en estudios sobre ámbitos de uso.

• **Límites: idiomas y dialectos.** Si bien parece claro el contraste entre lenguas, no es tan evidente. Aunque los límites políticos pretenden ser universales, son contados los casos en que una zona fronteriza representa un corte abrupto en la comunicación. Es habitual que, a ambos lados de la frontera, se conserven rasgos y expresiones comunes, aún cuando la lengua oficial sea distinta.

¿Cuál es pues el límite entre comunidades lingüísticas? ¿Es sólo una cuestión de grado? ¿Se trata simplemente de pequeñas diferencias de detalle, un “acento curioso”, algunas peculiaridades léxicas o morfológicas que, al acumularse, parecen dificultar la comprensión? El criterio de la **inter-comprensión** (y, recíprocamente, de la **inter-in-comprensión**) parece central, al mismo tiempo que bastante relativo: las distancias lingüísticas pueden medirse con cierta objetividad, contando la proporción de semejanzas y diferencias en el vocabulario básico, pero ¿cómo se puede medir el grado de comprensión entre sujetos distintos? ¿Qué criterio hay que aplicar en el caso (más frecuente de lo que parece) en que los hablantes de A entienden a B, a pesar de que los B dicen no comprender a A? ¿Qué elementos intervienen para que un sistema sea comprendido o no por otros hablantes?

Una peculiaridad fonética puede dificultar la comprensión a un oyente poco familiarizado con ella, aunque la comunicación frecuente e intensa resuelve fácilmente tal dificultad, de modo que un cierto grado de diferencias no representan ningún obstáculo. Si, en cambio, a

partir de una pequeña dificultad se limita la frecuencia de trato, se puede llegar a dialectos "interincomprensibles". La fragmentación dialectal es uno de los resultados de la ruptura de redes de comunicación dentro de comunidades lingüísticas minorizadas.

Las diferencias fonéticas, léxicas o sintácticas no son las que más dificultan la comprensión. Son las actitudes lo más importante: la desconfianza, la sospecha de que "el otro" habla "distinto" por "mala intención", por orgullo, para molestar; la conciencia de que "no pertenece a mi clan" son actitudes que constituyen barreras infranqueables. Frente a ello, una actitud de aceptación de la diferencia del otro permitiría explorar las semejanzas y negociar el significado, posibilitando el mutuo entendimiento.

Los criterios para determinar límites entre los idiomas serían la intercomprensión y la conciencia de grupo de los hablantes y de los otros grupos. Claro que se trata de aspectos subjetivos, y no cabe esperar acuerdo universal. Se pueden añadir otros criterios: la tradición histórica o académica, la existencia de un corpus literario, y de gramáticas y diccionarios son también criterios problemáticos, por cuanto excluyen las lenguas exclusivamente orales.

Ahora bien, de la fragilidad de tales criterios no cabe deducir la inexistencia de idiomas y comunidades lingüísticas. Todos somos hablantes de, por lo menos, una lengua, y tenemos conciencia clara de su extensión y límites.

• **Transmisiones culturales. Código restringido y código elaborado.** Los trabajos de Bernstein sobre **transmisiones culturales** y de Halliday sobre **sociosemántica** analizan los mecanismos sociales de reproducción de las comunidades lingüísticas.

Dentro de la estructura social se origina un complejo sistema de significados,

creencias y valores que se transmiten a través de la lengua. El niño no sólo integra las palabras, sino también los sistemas jerárquicos, los implícitos, los valores del gran grupo, y también los del microgrupo (familia, clase social, etc.)

La constelación de significados y el sistema de valores no debe confundirse con la variedad lingüística concreta (léxico, sintaxis) que le sirve de apoyo y vehículo. Tal confusión, frecuente entre "divulgadores" del trabajo bernsteiniano, es como confundir el dibujo con la pipa, o el objeto con su nombre.

Bernstein define los **códigos** como "**principios de organización semántica** que regulan la selección de significados y sentidos que el hablante da a su texto, y la interpretación que de ellos hace el oyente". Los códigos no son variedades lingüísticas, como los dialectos o los registros, sino que están "por encima" de esas variedades y controlan los estilos de significado en una cultura.

• Los **códigos "restringido" y "elaborado"** no son tipos de construcción sintáctica más o menos compleja, sino sistemas distintos de organizar los significados. Gobiernan la conceptualización, y no tienen relación alguna con la capacidad o la inteligencia de los miembros del grupo. Se trata de **tipos de cultura distintos**, con significados distintos para las mismas o parecidas palabras, que dependen del lugar que el niño y su familia ocupan en la sociedad. La experiencia lingüística de cada hablante le revela su cultura a través del **código**, y le permite transmitir el **código** como parte de la cultura (Halliday, 1968).

Compartir una lengua no implica pues necesariamente compartir también el código. Si la escuela no comparte el código del niño, éste no cuenta con medios para restablecer los significados que trata de comunicar, o para interpretar los que intenta darle el maestro. En este sentido, de-

beríamos poner especial cuidado, asegurando la intercomprensión, negociando los significados, por encima y por debajo de la verbalización.

- **Actitudes lingüísticas.** El niño, en el proceso de socialización, asume el sistema de actitudes y valores de su comunidad, de su grupo, de su familia. Se trata de actitudes “naturales”, pues son incuestionables, en la medida en que el sujeto no pueda distanciarse del grupo, comparando sus valores con otros modelos.

Sentidos comunes, estereotipos, prejuicios. **Actitudes aprendidas con la lengua**, pero también **actitudes sobre la lengua**: sobre los modelos aceptables o no, sobre los “defectos” e “incorrecciones”, sobre los hablantes de otros sistemas. A lo largo de la historia, todos los pueblos, “primitivos” o “civilizados”, han expresado sus miedos y prevenciones respecto a otras comunidades, llamándoles “brbr”: bárbaros, bereberes, “los que no saben hablar”, “los no humanos”.

Puede parecer que esas actitudes están ya superadas, pero reaparecen en los tics que consideran unas lenguas “demasiado simples”, “desestructuradas” o “difíciles” per se, olvidando que la dificultad está en el sujeto que aprende y no en el objeto a aprender, pues todo sistema lingüístico se adapta a la vida de sus hablantes, siempre compleja. Es frecuente suponer simple lo que conocemos superficialmente. Son **estereotipos monolingüistas**, que difícilmente pueden ser compatibles con actitudes más abiertas y tolerantes hacia otros grupos, otras culturas, otras lenguas.

Pero el hablante también puede recibir, con la propia lengua, una **autoimagen negativa**, que a veces confirma la escuela: “Nosotros hablamos mal. En X es donde hablan mejor”. La valoración positiva de un grupo de hablantes puede comportar correlativamente el menosprecio de otros y establecer una desigualdad asumida.

Cada persona ha aprendido con los suyos una manera de hablar, y puede aprender otras. Pero el aprendizaje de otras variedades lingüísticas, de otros dialectos o de otras lenguas, debería partir siempre del reconocimiento, del respeto y la valoración de todas las variedades, del habla propia y ajena. Como dice Hudson “si en algo nos hemos puesto de acuerdo los lingüistas en el siglo XX es en no considerar ya unas lenguas más evolucionadas que otras. La igualdad entre las lenguas es tan irrenunciable como la igualdad entre los pueblos y la igualdad entre las personas.”

- **Unilingüismo y multilingüismo. Lenguas en contacto.** Una comunidad lingüística es, en principio, **unilingüe**: dispone de una lengua para expresar todo lo que necesita decir. Cada pueblo es unilingüe, aunque la humanidad sea multilingüe. Una persona que permanece en el grupo no necesita aprender otra lengua, pero puede hacerlo por curiosidad o por interés. Dentro de cada sociedad hay un cierto número de hablantes multilingües (plurilingües o políglotas): migrantes, viajeros, intelectuales, etc. que aseguran el nexo de una comunidad con otra(s).

En ciertas sociedades puede haber más tendencia que en otras a aprender idiomas, y en unas se puede dar más necesidad que en otras de conocer otra(s) lengua(s). La educación de calidad siempre ha sido **multilingüe**, y no solo bilingüe.

El **contacto de lenguas** no se realiza en el aire, sino en la mente del hablante: es en la producción de cada hablante donde se dan interferencias. Podemos hablar pues de unilingües o monolingües, y de multilingües o políglotas. El conocimiento y uso de una o de más lenguas es una característica de los individuos, más que de la sociedad.

El aprendizaje de otras lenguas es una opción y un derecho, pero no debiera constituir una obligación o una necesidad

para los ciudadanos sedentarios. Cuando dentro de las fronteras de un estado se encuentran dos o más comunidades lingüísticas, los **derechos lingüísticos** de todos deben ser respetados. Para garantizar la opción unilingüe, es el Estado quien debe ser multilingüe, reconociendo la territorialidad de las diferentes lenguas, asegurando que los funcionarios puedan ejercer sus funciones en la lengua del lugar donde están asignados, favoreciendo el conocimiento de las distintas lenguas en todo el territorio y el mutuo respeto y entendimiento.

Cuando la necesidad impone a toda una población el aprendizaje y uso de otro idioma, el **contacto de lenguas** se hace conflictivo. El **conflicto lingüístico** no tiene su origen en la lengua, pues la necesidad se ha impuesto por razones sociopolíticas.

- La **primera lengua (L1)** que hemos aprendido se acostumbra a conservar en una posición de privilegio, pues la adquirimos al hacernos personas. En general (aunque no siempre), aprendemos las demás a partir de la primera. Podemos llamarlas lenguas "aprendidas" (o "**segundas**" L2, "**terceras**" L3, "añadidas" Ln, sin que el número suponga valoración, sino simplemente orden de aprendizaje para un hablante. Evitamos hablar de "lengua materna" pues, en casos en que la lengua de la madre no coincide con la primera lengua, parece imponerse la que es vehículo de socialización. Se puede diferenciar entre **L1 cronológica** (la primera que se adquirió) y **L1 jerárquica** (la que se usa con preferencia).

Son **bilingües auténticos** aquellos que han adquirido dos lenguas a la vez, en perfecta igualdad. Son pocos, porque, aunque los padres (o abuelos...) usen lenguas distintas, una de ellas acostumbra a imponerse como lengua familiar. La **lengua familiar**, la que hablamos en casa, puede cambiar a lo largo de la vida y puede co-

incidir o no con la lengua más usada, principal o preferida por el sujeto (vid. supra).

- **Diglosia.** Según Ferguson, que acuñó el término, diglosia es una situación lingüística relativamente estable en que, además de los dialectos primarios de la lengua (que puede incluir un estándar o varios estándares regionales), hay una variedad superpuesta muy divergente, altamente codificada, incluso gramaticalmente más compleja, vehículo de un amplio y respetado corpus de literatura escrita (de una época anterior, o de otra comunidad lingüística), que se aprende formalmente en la escuela y es usada especialmente en usos escritos y en el habla formal, pero que no es usada por ningún sector de la comunidad en la conversación ordinaria (Ferguson, 1959).

Se trata de una **distribución complementaria** con unas **normas** muy estrictas que regulan los **usos** lingüísticos: no se pueden usar indistintamente ambas variedades, sino que la variedad B (básica, nativa) solo se usa en situaciones informales, mientras que la variedad A (aprendida), que no es nativa de nadie dentro de la comunidad, ocupa los usos formales y escritos. Ferguson afirma que se trata de una situación relativamente estable, y pone entre otros ejemplos, los países árabes y la Grecia moderna, independiente del Imperio Otomano.

En el primer caso, la función religiosa y panarábica del árabe clásico estándar favorece la estabilidad de la situación. En el caso de Grecia, no obstante, el desarrollo y adaptación de la variante B (demotiké, lengua popular) y los procesos sociales congruentes con la consolidación del nuevo Estado, han acabado desplazando el uso de la variedad A (kathareusa, lengua pura), con la práctica desaparición de la situación de diglosia. Los procesos sociales siempre están sujetos al cambio: una estabilidad relativa significa simplemente un proceso de cam-

bio más lento, en ausencia de otras variables.

● **El mito del bilingüismo. Conflicto y cambio lingüístico**

Decir que una sociedad es bilingüe significa simplemente que en ella se hablan dos lenguas. Si bien el término "diglosia" define claramente una situación, el de "bilingüismo", no. Mezclar ambas palabras no hace sino añadir confusión a la confusión.

Aracil demostró, ya en 1972, el engaño interesado que subyace en el mito bilingüista: un grupo está interesado en substituir la lengua de una población, generalmente para imponer la suya. Durante la primera etapa del proceso, promueve el aprendizaje de la lengua dominante, de modo que el esfuerzo correrá a cargo de la población unilingüe, que acabará abandonando su propia lengua.

El bilingüismo es siempre **unidireccional**. Los extranjeros imponen su idioma a los nativos, y son éstos quienes deben bilingüizarse; un ejemplo entre otros, el del País de Gales, muestra que, cuando los galeses supieron inglés, se acabó la euforia bilingüizadora: si todos sabían inglés ¿para qué necesitaban los anglófonos aprender galés?

Describir las poblaciones amerindias como "bilingües" porque "han añadido el español en su repertorio lingüístico en relación con los asuntos de la educación, la religión, el gobierno y la cultura superior", como dice Fishman, sólo pretende enmascarar el hecho de que las lenguas nativas son substituidas por lenguas europeas, igual que las poblaciones hispanohablantes de Nuevo México o de Puerto Rico "han añadido el inglés a su repertorio".

¿Cómo se origina el **conflicto lingüístico**? La imposición de una lengua puede ser resultado de un proceso de dominación y conquista. En este caso el conflicto lingüístico es un aspecto más de la pérdida de independencia. Pero la historia

muestra distintos tipos de procesos de dominación, graduales o rápidos, cruentos o pacíficos, con más o menos colaboración de sectores del pueblo dominado. Durante una etapa muy larga, la lengua de los dominadores puede circunscribirse a las funciones del poder y la administración, mientras la gente intenta aprenderla, como instrumento de prestigio y promoción social.

Cuando los ciudadanos sienten lesionados sus derechos, pueden reaccionar de muchas maneras: adaptándose o enfrentándose a la nueva situación, resistiendo, buscando alternativas. En algún momento se esgrimirán los derechos de unos contra los de otros, y es fácil que "la raison du plus fort soit (toujours) la meilleure". Se anuncia la **sustitución lingüística**.

● **Políticas lingüísticas. Planificación lingüística**

Es posible una intervención voluntaria en un proceso de cambio lingüístico, para acelerarlo o para invertirlo. La planificación y la política lingüística no esperaron la aparición de la nueva disciplina para entrar en escena. Desde Babel, la historia registra situaciones de cambio e intervenciones colectivas en ambos sentidos.

Las políticas lingüísticas pueden ser explícitas o no. A menudo se dan "por añadidura": Cuius regio, eius lingua. Casi todos los procesos de dominación imperialista han acabado con la imposición de la lengua del imperio a los pueblos dominados. Destacamos dos tipos:

- **Imposición y asimilación**, en que se impone la lengua substituyente. Puede darse un proceso breve, con la introducción de nuevas funciones (escuela, nuevos medios de comunicación), y/o migraciones masivas (forzadas o estimuladas). Pero también puede alargarse durante siglos, mientras una parte mas o menos importante de la población (a menudo,

marginada) continúa monolingüe.

- **Bantustización.** Se trata del modelo sudafricano, que aisló a poblaciones indígenas, impidiéndoles el acceso a los sectores de decisión, y cortando los circuitos normales de comunicación entre comunidades. Aquí la dominación se enmascara en forma de política de “respeto a las lenguas de los nativos”, los cuales, privados de sus sistemas autónomos de relación y decisión, se asfixian en ghettos y reservas.
- Muchas lenguas han desaparecido al desaparecer sus hablantes, o su hábitat natural. El **genocidio** cultural y lingüístico no queda tan lejos en la noche de los tiempos: recientemente han saltado a la prensa las reclamaciones planteadas al gobierno australiano por hijos de aborígenes, que habían sido separados violentamente de sus familias.
- También la **normalización** es objeto de política lingüística. Entre los ejemplos positivos destaca la reimplantación del hebreo como lengua viva. Y, entre los menos exitosos, la normalización del gaélico irlandés, que no conserva más que un carácter simbólico, pues el inglés es la lengua de la Irlanda independiente.
- La **planificación lingüística** se define como un conjunto de ideas, leyes y regulaciones, creencias y prácticas, con objetivos precisos de cambio de los usos lingüísticos de una sociedad, hacia la substitución o la normalización. Podemos decir que es la tecnología de la política lingüística, y uno de los campos de “sociolingüística aplicada” más conocidos.
- **Lengua nacional.** Parece inmemorial, pero la noción de “lengua nacional” tiene fecha de nacimiento, que coincide con la del Estado burgués moderno y, como todas las instituciones históricas, tiene fecha de caducidad.

La noción de “lengua nacional” es la traducción histórica concreta, en hechos, de la reflexión de Nebrija: “Siempre la lengua fue compañera del imperio”. Un estado, una lengua. Desde el Renacimiento se formulan y llevan a cabo políticas lingüísticas de largo alcance. Las lenguas vernáculas substituyen progresivamente al latín en las funciones de educación, legislación y administración.

Pero será la Revolución Francesa, con la idea de un Estado-nación “racional”, ordenado y centralizado, la que elaborará teórica y prácticamente la idea de “lengua nacional”, junto con la de “educación nacional”.

La razón de estado impone la uniformidad: la lengua “hará iguales a todos los ciudadanos”. Pero esta idea tropieza con la realidad de una diversidad lingüística y dialectal. Una política lingüística uniformizadora tiene un doble efecto perverso, hacia el exterior y hacia el interior. Hacia las demás lenguas, persecución y eliminación: un ciudadano francés habla francés, por definición. Hacia los demás hablantes de la lengua hegemónica, imposición de un modelo único y estigmatización de los demás dialectos como “patueses”.

No se trataba de crear un **estándar**, surgido al lado de las distintas variedades, como “denominador común” que facilitara la comunicación entre tous les citoyens, sino de uniformizar, desde arriba, la diversidad existente. Después de una minuciosa encuesta (la primera encuesta lingüística de la historia), se procedió a erradicar los idiomas y dialectos no coincidentes con el que se promovía.

La importancia de la escuela en el proceso de creación del ciudadano ideal, que más tarde participará en los ejércitos de Napoleón, es innegable. La *éducation nationale* comporta una *langue nationale*. La consigna que hace poco se podía leer todavía en alguna *École nationale*: “Soyez propres, parlez français”, connota como sucia e impropia del “niño educado” cual-

quier otra forma de hablar.

- **Proceso de sustitución lingüística.** Es el proceso por el cual una población que hablaba una lengua la abandona para pasar a usar otra. Se trata de un proceso a largo plazo y consta de varias etapas, de una a otra situación unilingüe: la inicial en L1 y la final en L2. Entre ambas se extiende un período más o menos largo en que se usan ambas lenguas, lo cual puede enmascarar el proceso.

En una primera etapa se producirá una **expansión sectorial y selectiva de la L2**, que afectará fundamentalmente a las clases altas, cercanas al poder, zonas urbanas, comerciantes, intelectuales. Ciertos ámbitos de uso claves son ocupados por la nueva lengua (administración, educación, justicia, comunicación). El grupo afectado en esta primera etapa es pequeño en número, pero de gran relevancia cualitativa, pues se trata de los sectores más influyentes de la sociedad.

En una segunda etapa **L2 se extiende entre la población urbana**. En este período se producen diversos cambios cualitativos: aparece el **monolingüismo en L2**, ya que aquellos sectores que en la etapa anterior eran bilingües abandonan L1, pues no les es necesaria. En las zonas rurales la población se mantiene monolingüe en L1. En resumen, el poder se hace monolingüe en L2, los habitantes de la ciudad son bilingües y los del campo, monolingües en L1.

En la tercera etapa se produce una **expansión de L2 en el campo**, que conllevará la desaparición del monolingüismo en L1. Habrá culminado la fase ascendente del proceso, la fase de aprendizaje de L2 por parte de toda la población. Naturalmente, esta parte será larga y compleja, y puede prolongarse incluso durante siglos, aunque también puede resolverse en un tiempo mínimo de tres generaciones (cf. Cataluña o Nuevo México). La culminación de esta etapa originará la situación

de **bilingüismo unilateral**, propia de las lenguas minorizadas: toda la población conoce la lengua superpuesta (L2), pero sólo una parte conoce además L1. A partir de este momento, las tasas de bilingüismo descenderán, hasta desaparecer.

Ahora sólo queda esperar que los hablantes mejoren su competencia en L2 (**coloquialización**), que se acelera con el uso continuo, y abandonen su propia lengua, que se ha hecho innecesaria, de modo que sus hijos ya no la adquirirán como lengua familiar (**desnativización**). Así culmina el proceso de sustitución y **desaparece el conflicto lingüístico**, puesto que toda la población vuelve a usar una sola lengua, sólo que ahora se trata de L2.

- **Análisis diagnóstico.** Espacios compartidos y oferta lingüística. La propuesta de Josep Inglés (1988) responde a la necesidad de disponer de indicadores fiables sobre el estado real de uso de una lengua en una sociedad. Cuando un ámbito de uso está ocupado por una sola lengua, se hace necesario conocerla para participar en él. Los **espacios compartidos** son ámbitos de uso ocupados por una oferta lingüística múltiple. Si hay más de una lengua, todas son **útiles**, pero ninguna es **necesaria**.

Las nociones de **necesidad de uso** y **utilidad de uso** permiten estudiar ámbitos clave (medios de comunicación, ocio, educación) y establecer los índices correspondientes. Los estudios sistemáticos de distintos ámbitos permitirían detectar claramente el estado y la dirección de los procesos de cambio.

- **Proceso de normalización lingüística.** El proceso de sustitución tiene una lógica interna comparable a una ley física: cuando un objeto se encuentra en un plano inclinado tiende a caer, si no halla un obstáculo a su paso; la fuerza para frenar la caída debe neutralizar la fuerza de la inercia. Una sociedad puede decidir cam-

biar la dirección del proceso.

La **normalización lingüística** consiste en reorganizar las funciones lingüísticas de la sociedad a fin de readaptar las funciones sociales de la lengua a condiciones cambiantes. Por consiguiente, una verdadera normalización no puede limitarse a los aspectos puramente lingüísticos. El objetivo de la normalización no es reorganizar el sistema lingüístico, sino recuperar los ámbitos de uso perdidos (Aracil, 1982).

• **Etapas del proceso:**

(a) **Definición de necesidades y propuestas.** La sociedad siente y expresa las nuevas necesidades prácticas y, a partir de ahí, se discuten y proponen alternativas, orientaciones y criterios.

(b) **Planificación (o normativización).** Los especialistas elaboran soluciones in vitro para adaptar la estructura de la lengua a las nuevas necesidades, en función de los criterios adoptados (estandarización, codificación, normativización). La **normativización** modifica la estructura interna de la lengua, en dos direcciones complementarias y contrarias:

Por un lado, proceso de **fijación**, en que la diversidad (especialmente dialectal) considerada redundante se sacrifica en interés de la coherencia o regularidad. Tiende a generar un **estándar** (común o general), que no coincide con ninguna variedad preexistente.

Por otro, proceso de expansión y **cultivación** que desarrolla la estructura de la lengua y aumenta la diversidad interna considerada funcional (eclosión de estilos, registros, géneros).

(c) **Puesta en práctica.** Las formas elaboradas por los técnicos son adoptadas y puestas en práctica en los correspondientes ámbitos de uso.

• **Normativización.** A veces se confunde todo el proceso de normalización con

la segunda etapa (establecer normas lingüísticas), o aun con la fase de fijación y regularización. Pero el proceso para que llegue a cristalizar un modelo de lengua adaptado a las nuevas necesidades y aceptado por la mayoría de los hablantes, es un proceso delicado, que debe ocuparse cuidadosamente de la cultivación y ampliación de los recursos lingüísticos, y promover su uso, recuperando los ámbitos que se habían perdido.

• **Lengua, lenguas y educación.** La sociolingüística pone el énfasis en la diversidad y el cambio. Ello permite relativizar, si no destruir, el mito de la unidad e invariabilidad de la lengua. La noción de interlengua, las estrategias de incremento de repertorios, la educación de la sensibilidad y la formación de criterios de adecuación a distintas situaciones son temas que debieran prevalecer sobre nociones como corrección o incorrección, que todavía presiden la labor docente.

La escuela debería fijarse como objetivos precisar, ampliar y multiplicar el aporte lingüístico infantil, más que corregirlo, depurarlo o sustituirlo. Sólo la valoración positiva y el respeto sincero a la expresión de cada niño, en cualquier situación, permitirán que los escolares lleguen a dominar no solo el hablar de la escuela, sino un amplio repertorio de registros y variedades de su lengua y de otras.

El análisis de las dificultades sociales en la plena integración escolar de los niños de sectores marginados debería contribuir a un diagnóstico más certero del fracaso escolar y al planteamiento de soluciones más realistas.

La realidad lingüística del Estado español debería ser un punto de partida para una política educativa centrada en el multilingüismo, que abriera a nuestros escolares y estudiantes un panorama más rico de los pueblos y las culturas.

# Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura

Artur Noguero Rodríguez

Universitat Autònoma de Barcelona

## Introducción

La investigación científica fundamenta la construcción y articulación de los conocimientos que conforman una ciencia. Las nociones centrales de la investigación científica educativa son la clave para poder definir la DLL como ciencia (de este modo se caracteriza el punto de vista específico con el que la DLL trata el lenguaje: no se trata de explicar los fenómenos lingüísticos -característicos de la lingüística teórica-, sino que plantea su enseñanza y aprendizaje). De aquí la importancia de analizar las nociones nucleares de la investigación educativa y sus relaciones con la DLL, pues así se da sentido a la interpretación de la realidad que fundamenta la intervención educativa, estructura básica de la DLL como ciencia.

Este análisis es más importante, si cabe, que en otras áreas de conocimiento, debido al estadio en que se halla la construcción de la DLL, buscando su identidad en una encrucijada de distintas áreas de conocimiento. Como toda ciencia, la DLL se plantea la solución de los problemas prácticos<sup>1</sup> que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, por lo que entra en competencia con las que se plantean en alguno de los ámbitos de ese objeto de estudio: las ciencias del comportamiento, psicología y pedagogía, y las ciencias del lenguaje, tomado este término en su acepción más amplia de sistema de sistemas de comunicación (Serrano, 1981). La investigación científica que define cada una de estas ciencias tiene claras repercusiones en el establecimiento del tramado teórico que constituye la DLL.

Es lógico que entre ciencias más o menos próximas, porque tienen entre ellas relaciones de dependencia, se generen tensiones: a la vez que se necesita precisar los límites que ayudarán a definir con propiedad los elementos propios de cada una de ellas, conviene evitar que ese contraste lleve a la exclusión o eliminación de los vínculos y relaciones mutuos. Además no se puede renunciar a la tarea importante, y urgente, de delimitación de campos del saber en un momento en que se están realizando muchas acciones que pueden determinar la evolución de esta joven ciencia que es la DLL. De aquí la urgencia y dificultad de esta tarea, fundamental para el establecimiento de

proyectos de investigación en los que se proyecten concepciones interdisciplinares y de visión global que relacionen las distintas ciencias vecinas, siguiendo el modelo de interpretación global de la realidad que se está imponiendo actualmente en la investigación científica.

Según la lógica de la construcción de una teoría, la que aparece en los manuales de difusión de las distintas ciencias, se empezaría por definir el proceso de construcción del conocimiento, y después proceder a sus concreciones; pero éste no es el proceso que, generalmente, se produce, sino que sigue unos ritmos y orden temporal mucho más intuitivos y desorganizados.

● **Las relaciones de la investigación educativa con la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL)**

En el campo concreto de la DLL, a causa de su corta historia, -apenas se remonta a los años 70 (Dabène, 1995)- se dan muchas fluctuaciones y los profesionales que sienten este campo como suyo participan en muy diferentes investigaciones. Es verdad que esto potencia una visión amplia de la problemática y posibles soluciones de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, pero también se tiene que reconocer que dificulta, a veces, una caracterización mínima de lo que es o no es la DLL.

La confluencia de las aportaciones de las distintas corrientes de investigación de cada una de las "ciencias madre" o "ciencias contributivas" dibujan un panorama sumamente disperso pues, además de las ciencias de la enseñanza y aprendizaje, se han de contemplar también las que se centran en los distintos aspectos del lenguaje<sup>2</sup>.

Pero se necesita esta confluencia de visiones para actuar sobre la realidad de la manera más racional posible, aspecto central que da sentido al quehacer de cualquier didáctica. Por ello, la investigación en DLL se tiene que plantear desde la realidad pluridisciplinar de la formación de la mayoría de los investigadores en un proceso creciente de definición y de mayor estructuración. Lo que no supone que "valga todo", el eclecticismo en modo alguno es racional, las distintas opciones de la investigación se tienen que utilizar se-

gún sea el objetivo de la misma, la visión global de la realidad exige una opción y no simplemente acumulación de datos.

● **Revisión de las teorías, tendencias y orientaciones**

Cuando se habla de investigación científica de la educación, en modo alguno se puede pensar que se trata de la denominación unívoca de un fenómeno claramente delimitable; sucede lo mismo que al hablar de "ciencia", lejos de lo que deseaban el Círculo de Viena y los positivistas, se da una gran variedad de teorías, vivo reflejo de los presupuestos ontológicos y epistemológicos de los científicos.

La emergencia de la DLL supone que, en estos primeros pasos, la procedencia de los distintos investigadores -su formación ideal- define sus construcciones; en el caso de la DLL, se concreta en la de la lingüística o de la teoría literaria, y otra en la de la pedagogía o la psicología. Pero en uno y otro caso la variación más fuerte se produce por la adscripción a los distintos paradigmas científicos.

• Para muchos teóricos (seguidores de paradigmas próximos al positivismo o el neopositivismo) sólo se debe aplicar el término "ciencia" a las construcciones teóricas explicativas que cumplen las condiciones definidas dentro de su paradigma. Para estos teóricos, la DLL es una tecnología, que aplica a las soluciones prácticas los principios teóricos, elaborados por una ciencia concreta.

Si nos situamos, en cambio, en las lla-

madras teorías críticas o naturalistas, se parte de la aceptación de la complejidad de los hechos que se quieren observar (Bernárdez, 1995); la imprescindible participación de la subjetividad en el proceso de explicación-intervención en la realidad (Nogerol, 1995); y las interrelaciones entre la teoría y la práctica (Schön, 1987). De este modo la didáctica entra dentro de las ciencias con pleno derecho ya que supone la articulación de los distintos elementos que configuran la intervención en íntima relación con la explicación de los hechos: se interviene porque se explica la realidad y se explica porque se interviene<sup>3</sup>.

En este tipo de teorías la consideración de la complejidad de los hechos revisa la noción básica que estructuraba los planteamientos empiricistas de la investigación: de la necesidad de aislar variables para poder delimitar su influencia en los procesos, se pasa a la necesidad de considerar su totalidad en cuanto sistema complejo, en el caso de la DLL, la situación comunicativo-educativa.

• Otra fuente de variedad de teorías y tendencias se deriva de la consideración de los **elementos que configuran esta situación educativa**. Si tomamos como referencia a Herbert, citado en Van der Maren (1995), una situación educativa será aquella en la que:

**en el marco comunicativo de una institución "ad hoc",**

**un individuo, que se considera dotado de un determinado saber,**

**está en contacto continuado con un grupo**

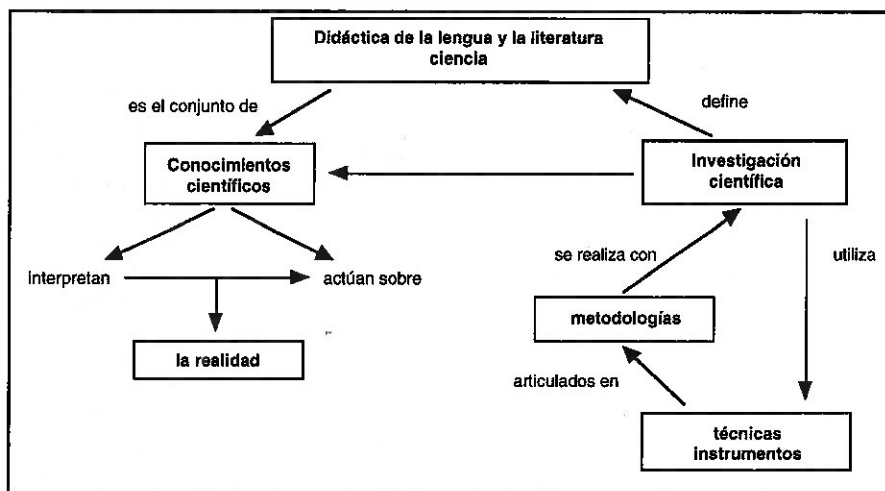
**de individuos, cuyo papel es aprender, en una situación de intercambio presencial**

**para enseñarles un contenido (lingüístico y comunicativo en nuestro caso) socialmente aceptado.**

En las investigaciones educativas se destaca normalmente alguno de estos ele-

mentos y así aparecen investigaciones sobre el marco institucional (escuela, instituto...) que define las situaciones que se generan en cada una de las aulas (las interacciones entre los adultos y los alumnos no se limitan a lo que sucede dentro del aula, tienen un entorno que les da sentido); otras, en el profesorado, que se reconoce con un estatuto diferente del de los alumnos (como las que tratan del pensamiento del profesorado); toman un papel mucho más importante las investigaciones que consideran como núcleo prioritario el aula escolar y las interacciones que se dan entre los distintos agentes de la situación educativa, base del tratamiento etnográfico de la investigación (uno de las líneas de la investigación actual más innovadora en el campo de la DLL). También tiene mucha importancia en esta innovación investigadora el campo de los currícula (los cambios conceptuales en el alumnado, la *transposición didáctica* de los contenidos del área o los programas y las estructuras de las secuencias didácticas)

• **Justificación por bloques de conceptos de su funcionalidad en el área.** Para ordenar las definiciones de los distintos conceptos se plantea como eje un proceso de progresiva concreción de los elementos que se tienen que considerar en la investigación de la DLL como ciencia (ver gráfico en la página siguiente). Se inicia un primer bloque con los conceptos más generales e inclusivos: la definición de ciencia y los aspectos que configuran los planteamientos más globales sobre la elaboración de los conocimientos teóricos, a la vez que se muestra la base de las relaciones entre las ciencias del campo de la enseñanza y el aprendizaje. Cierra el proceso un segundo bloque con los elementos más concretos de la tarea científica, la metodología y los instrumentos de la investigación.



● **Conceptos relacionados con la investigación científica**

- **Ciencia.** Se habla de ciencia para referirse a todo conjunto articulado de conocimientos -saberes conscientes y argumentados, que pueden ser comunicados y discutidos, opuestos a las simples creencias o intuiciones- de la realidad o de determinadas parcelas de ella, capaces de realizar predicciones de su comportamiento. Con frecuencia se aplica también este término al proceso obtención de esos conocimientos (la investigación científica). Si se acepta la definición de paradigma, propuesta por Khun en este proceso se tiene que contemplar como esencial el acuerdo entre científicos, por tanto, una construcción cultural, que huye de la presentación mitificadora que supone que la ciencia es el paradigma de la racionalidad y la objetividad, capaz de llegar a verdades absolutas (concepción característica de la cultura occidental, heredada de la revolución científica del siglo xvii común a empiristas y racionalistas.)
- La construcción científica parte de la concepción que se tiene de cómo es la realidad (**presupuesto ontológico**), cómo la concebimos (el **epistemológico**) y de

cómo podemos actuar sobre ella (presupuesto praxeológico).

- La finalidad y objetivos que rigen la tarea científica condicionan las teorías que se elaboran y éstas a su vez los determinan. Estos **objetivos** son los que justifican el método científico que dará razón de la elaboración de las teorías. En definitiva, objetivos, métodos y teorías establecen un conjunto de interdependencias que se dan sentido por la coherencia que se establece entre ellos.

Se puede hablar de **tipos de investigación** según el proceso que se sigue, los objetivos y las intenciones. El cuadro de la página siguiente, tomado de VV. AA. (1986) muestra una posible tipología:

- **Modelos.** La construcción de la DLL tiene como objetivo central la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de esa realidad exige operar con esquematizaciones, modelos, que posibiliten la acción racional. En las ciencias sociales se habla de modelo de un modo poco preciso (Noguerol, 1995) y con frecuencia se identifica con "teoría". La modelización toma un objeto más conocido para, a partir de él, estudiar otro desconocido y complejo. En este pro-

Tipo de investigación	Proceso central de la investigación	Objetivo	Intención
Investigación descriptiva	estrategia de observación	describir	comprender o explicar
Investigación especulativa	análisis conceptual	teorizar	comprender o hacer predicciones
Investigación experimental	experimentación	explicar	verificar o falsar las predicciones
Investigación-acción	intervención	transformar	comprender

ceso, ha jugado tradicionalmente un papel fundamental la consideración de las unidades que componen el todo. Se tiene la esperanza de que, a partir de la suma de ellas, se pueda explicar el comportamiento del todo (Bernárdez, 1995). Se parte de la ilusión de poder captar la realidad como algo estable, controlable, cuando la realidad se muestra como un mundo de cambios, de intercambios y de innovación; se tienen que proponer modelos complejos de la diversidad en los que sean moneda corriente aleatoriedad o irreversibilidad y que contemplen la cualidad de esos cambios: no se trata de decir *cómo suceden* las cosas sino proponer *cómo se tienen que producir*. Esta perspectiva posibilita dar la explicación para la intervención, pues la observación participativa atiende al objeto y la intervención en sus cambios.

- **Paradigmas de la investigación educativa.** Sin entrar en discusiones teóricas sobre la adecuación o no de la aplicación del término paradigma al campo de las ciencias sociales<sup>4</sup>, lo tomaremos en su acepción más laxa: conjunto de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales metodológicos y de formas de concebir la tarea científica compartidos por una comunidad científica. En el campo de la educación determinará la manera de plantearse los problemas educativos y la posibilidad de darles respuesta. En cada paradigma se ponen en juego desde los

objetivos y métodos de la investigación científica a los presupuestos teóricos ontológicos, epistemológicos y praxeológicos.

- **Paradigma «Proceso-Producto».** Este paradigma toma como base ontológica y epistemológica la concepción cientista y ve las prácticas docentes como simple aplicación de los principios teóricos. El núcleo de esta propuesta es la consideración de que todo lo que sucede en el aula se puede reducir a las relaciones observables de *causa-efecto* entre el comportamiento del profesor (*variable independiente* que representa el proceso) y el rendimiento del alumno (*variable dependiente*, que representa el producto). Según esta concepción, lo importante es centrarse en lo observable y cuantificable (de ello se derivará la posibilidad de objetivar y generalizar las teorías que se elaboren). Lo importante es lograr una enseñanza eficaz y, por lo tanto, definir con claridad unos objetivos precisos y controlables que faciliten su evaluación a través de observaciones objetivas y cuantificables, aspecto que se relaciona directamente con la concepción conductista y mecánica del aprendizaje humano. Este planteamiento, además está enraizado en una concepción intuitiva según la cual sólo a partir de un conocimiento más adecuado de la realidad se pueden elaborar propuestas para su modificación. Como lo que importa es el producto, el rendimiento final, éste se

descontextualiza y se considera al margen de una articulación real con la cultura, sin atención a las interacciones que se producen en el aula o a los distintos condicionantes que puedan operar sobre las acciones educativas

De este planteamiento se deduce la importancia que tiene en este paradigma el uso de la **metodología cuantitativa** pues asegura la generalización. A partir de los resultados de las investigaciones teóricas, los prácticos dan soluciones prácticas, si hay fracasos se deberán a la aplicación, no a la teoría.

Son muchas las críticas que se han hecho a esta postura teórica: los presupuestos apriorísticos que dicen que el comportamiento del alumnado depende únicamente de la acción educativa del profesor como ser individual; la elección de los elementos que intervienen en la acción educativa o la fijación de la eficiencia como criterio máximo de la bondad de una determinada propuesta teórica.

• **Paradigma Naturalista e Interpretativo.** El establecimiento de una alternativa al paradigma dominante en el campo de la investigación se produce gradualmente por la sustitución de elementos que tienen como eje la aceptación de la globalidad de la situación educativa, y la sustitución del principio de causalidad por el principio de complejidad. Se modifica así el concepto de racionalidad de la acción docente y la relación entre teoría y práctica educativa. Esto supone un cambio radical: las teorías no se pueden validar científicamente al margen de la práctica y convertirse en el criterio evaluador de ésta. Muy al contrario, la teoría se evalúa y precisa a partir de sus consecuencias prácticas (Putnam, citado por Carr, 1990).

En esta línea de pensamiento tiene mucho interés la aportación de la **etnografía** ya que centra su atención en la interpretación como creación de significaciones más que en la eficacia o ineficacia de las

acciones docentes.

Este paradigma se centra en los **factores sociales del aula** y en el **análisis de los hechos educativos** producidos en la institución escolar como concreción de la estructura social. Se originan así las investigaciones "para" la educación, considerando como parciales las que se realizan "a propósito de" la educación. Se plantea un modelo de práctica racional y dinámica que se va renovando por la continua interacción entre los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se asumen y reinterpretan los conocimientos generados en campos próximos del saber en función de la complejidad del hecho educativo.

• Según esto, la **búsqueda de la cientificidad de la investigación educativa** se realiza considerando 1. la globalidad de la situación comunicativa; 2. las categorías utilizadas por los que desarrollan las tareas escolares; 3. los sesgos que se pueden producir en la "interpretación", que se tendrían que evitar a partir del consenso entre los actores; 4. la búsqueda de alternativas que relacionen teoría y práctica -en la línea de la praxeología que hemos propuesto en el capítulo 1 de la segunda parte-; 5. la evaluación de los constructos en estrecha relación con la práctica educativa.

Esta visión de la didáctica localiza el problema origen de la investigación en la práctica docente y reconoce al profesorado su papel en la elaboración científica.

• **El triángulo didáctico.** Por lo dicho hasta aquí, la situación didáctica que se establece como referencia central de las investigaciones en DLL se configura en el espacio que delimitan los docentes, los discentes y el contenido cultural que se construye dentro de la institución escolar, es el llamado triángulo didáctico (psicológico o pedagógico). Toda investigación educativa ha de contemplar estos

componentes si se quiere satisfacer los requisitos propios de una investigación científica.

En resumen, tomando como ejes los aspectos ontológicos, epistemológicos y praxeológicos que caracterizan los constructos científicos, podemos visualizar las oposiciones entre estos dos paradigmas en el cuadro de esta página.

● **Investigación «para» la DLL**

Para cerrar este primer bloque de conceptos, volvemos al punto de partida, la ciencia como solucionadora de los pro-

blemas prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

La investigación educativa ha producido durante mucho tiempo elaboraciones “a propósito de la enseñanza”, tanto si es “sobre” como “en” la enseñanza (Carr y Kemmis, 1987; van del Maren, 1995). Estas investigaciones se plantean al margen del hecho educativo con la intención de dar una explicación comprensible y “científica” de lo que sucede en el aula. Se sitúan normalmente dentro del paradigma “proceso-producto”.

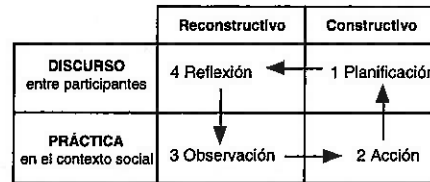
Criterios	Paradigma positivista y racionalista	Paradigma naturalista y alternativo
Ontológico	El discente es un objeto que se tiene que llenar con los conocimientos que, a su vez, son concebidos como objetos de los que se puede disponer.	El discente es un objeto que se tiene que llenar con los conocimientos que, a su vez, son concebidos como objetos de los que se puede disponer.
Epistemológico	Correspondencia apriorística entre la realidad, y las leyes que la gobiernan, y el pensamiento humano. Separación de los medios y finalidades educativas, con la necesidad de establecer procedimientos técnicos para conseguir los objetivos preestablecidos, dado que se da relación causal entre los hechos. Separación del saber, que se origina en la investigación científica y es el único pertinente en ella, y el saber hacer, la práctica educativa, simple aplicación de la teoría.	No existen leyes universales que puedan establecerse uniformemente y de un modo estable. La explicación de la realidad se establece culturalmente por un acuerdo para incidir racionalmente sobre esa realidad. Esto supone una visión global de los medios y objetivos educativos que se van definiendo mutuamente. Se reconoce la importancia de la práctica como investigación contextualizada, en la que saber y saber hacer son dos procesos inseparables.
Praxeológico	Dado que las teorías son construcciones independientes de la acción práctica y que esta es simple aplicación de la teoría a partir de la aplicación de una determinada tecnología. El posible cambio en las actuaciones de los prácticos se produce por la transformación de los conocimientos teóricos sin que los objetivos educativos puedan tener repercusión alguna en esa práctica docente.	Teoría y práctica se relacionan de tal manera que las prácticas encuentran su sentido, se estructuran y proyectan, en las teorías; éstas se fundamentan, y son contrastadas, en las prácticas docentes que son el punto de partida y llegada del proceso. Porque saber y saber hacer son como las dos caras de la acción humana racional que se proyecta a partir de las finalidades educativas que informan toda la tarea docente más allá de las teorías descontextualizadas.

- Si pensamos que la investigación tiene que atender a la explicación de las realidades educativas, el currículum y a la realización de prácticas docentes, los teóricos de este tipo de investigación atienden exclusivamente los dos primeros campos que rigen el tercero, las prácticas docentes, que se deja para los que llevan a cabo la enseñanza, los profesores y profesoras que quedaría al margen del circuito de construcción de la ciencia, serían simples consumidores de las elaboraciones de los científicos. (Contreras 1990). En contra de la pretendida superioridad de este tipo de estudios teóricos, cada vez son más extendidas y argumentadas las críticas respecto a su utilidad.

- Las **propuestas de la investigación** que busca la solución de la realidad educativa, que se fundamenta en la **competencia profesional** (Schön, 1987) se tiene que plantear en la línea de la *teoría crítica de la educación* (Carr, 1990; Habermas, 1981; Young, 1992) que nos permite elaborar una "epistemología de la práctica" (Carr y Kemmis, 1983; Carr, 1990; Kemmis, 1990; Schön, 1987). Ni los investigadores universitarios ni la Administración educativa pueden trabajar al margen de los centros y los docentes concretos, ni éstos aislarse de aquéllos: es necesaria la colaboración de cada ámbito en la formación inicial y permanente del profesorado. De esta visión se deriva una consecuencia muy importante: la investigación educativa debe tener un marco diferente del de las ciencias explicativas: en su diseño tiene que contemplar la acción y la reflexión como dos caras de una misma realidad.

- El marco que se configura para las propuestas de **investigación "para" la educación** toma como punto de partida la realidad del hecho educativo. En esta línea podemos contemplar lo que proponen Carr y Kemmis en las fases de la *investi-*

*gación en la acción* (que aparecen representadas en la figura siguiente). Estos autores hablan de construcción (planificación y acción) de la práctica docente como el inicio del proceso que llevará a la reconstrucción (observación y reflexión) que vuelve a la construcción. La práctica docente es, así, el marco referencial de todo el proceso de la investigación.



(Fases de la investigación en la acción según Carr y Kemmis)

Se necesita la articulación de nuevas prácticas de investigación que lleven a un "currículum deliberativo" (Angulo, 1989), es decir, un currículum que suponga:

- (a) *proceso crítico* en el que los agentes se cuestionen los límites, dimensiones y consecuencias de sus acciones, en una realización racional a través del consenso (contrato didáctico) entre los participantes;
- (b) un *proceso práctico* que lleve a la toma de responsabilidades frente a la acción docente.

- **Investigación etnográfica.** El punto de encuentro entre las investigaciones alternativas del campo de la enseñanza y el aprendizaje y el de la lingüística. Esta modalidad de investigación, común a casi todos los ámbitos de las ciencias sociales, tiene componentes que la hacen muy válida para el diseño de investigaciones en el campo de la DLL, dado su entronque con los fenómenos de transmisión cultural tan implicados en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

- La **investigación cualitativa y la etnográfica** han desarrollado algunas técnicas concretas de investigación, pero resulta del todo inadecuado reducir su aportación a ese limitado campo. La etnografía supone una manera de concebir las relaciones del investigador con el fenómeno observado, sobre todo porque supone el reconocimiento de la interpretación sociocultural de los datos observados. En el campo de la DLL supone la revisión de las prácticas educativas a partir de las claves de la construcción del pensamiento por la creación de contextos socioculturales provenientes de los intercambios comunicativos que se establecen en el aula, de lengua o en cualquier otro espacio escolar en el que los alumnos vayan aprendiendo lengua (la lengua como vehiculadora de aprendizajes escolares).

● **Conceptos relacionados con la metodología y tecnología en la investigación científica de la DLL**

La realización de la investigación supone la existencia de determinados elementos que se tienen que atender para cumplir los requisitos de toda actividad científica.

- **Método.** El término método se refiere al conjunto preestablecido de actividades y operaciones, seguido en la elaboración de los conocimientos de una determinada área de saber para actuar en la modificación de la realidad. El método no es un proceso aplicable mecánicamente, depende de las finalidades de la investigación. El término método incluye de algún modo el de técnica porque aquélla se limita a un instrumento o conjunto de procedimientos que forman parte del método, el proceso global. El método asegura que la elaboración de conocimientos cumple con los requisitos necesarios para que los conocimientos no sean simples creencias; es el seguro de "cientificidad" de la actividad profesional. Todo método cien-

tífico, en general, está formado por una *fase preactiva* (definición del problema y diseño) una *fase interactiva* (recogida y análisis de datos) y una *fase postactiva* (formulación de conclusiones y redacción del informe final).

- **Definición del problema.** Es la pregunta que origina el proceso de la investigación. En los procesos explicativos la pregunta surge con frecuencia de los términos mismos de la investigación teórica realizada por otros. En el campo de la investigación educativa, el problema supone la concienciación de una situación educativa en la que se producen desajustes o dificultades que el investigador se cuestiona con el interés de incidir para solucionarlos, o bien innovaciones que se quiere introducir en el proceso educativo con la finalidad de mejorar el clima general de la actividad educativa. En el proceso de definición se pueden plantear **hipótesis** que vayan apuntando hacia la explicación y posible solución del problema.

- **Diseño o planificación.** Es uno de los primeros pasos del método, se trata de la previsión de los pasos que se tendrá que seguir desde las preguntas que han puesto en marcha la investigación a la solución de los problema. Mediante la utilización de los recursos de que dispone el método, se establecen las pautas para identificar las vías de solución. La integración de las distintas tareas que se tienen que desarrollar a lo largo del proceso de investigación depende en gran medida de la coherencia que se dé en este momento del proceso.

Hay diferencias en los planteamientos de la planificación según se trate de una investigación cuantitativa o cualitativa, sobre todo en lo que atañe a las relaciones entre la teoría y la práctica y el papel dado a los instrumentos que se prevea utilizar. Mientras en la primera el recurso a pasos preestablecidos, por ejem-

plo en la validación de la identificación de variables puede dar a la planificación una apariencia de proceso casi mecánico, en las cualitativas la planificación es un proceso de regulación que se establece entre los objetivos de la investigación y el desarrollo de la misma, por el que el investigador prevé los pasos que tiene que dar a partir de la mayor o menor adecuación entre los resultados que van apareciendo y los objetivos pretendidos.

El diseño se articulará respecto a la organización temporal (estudios longitudinales, transversales retrospectivos o series temporales), a la espacial (muestreo y aleatoriedad, experimentales...), organización mixta, estudios de casos..., y se concretarán los instrumentos adecuados a las decisiones que se tomen.

- **Recogida de datos.** La observación de la realidad no es un proceso pasivo, el investigador tiene que determinar, a partir de los objetivos pretendidos, qué quiere observar y qué papel se tendrá en la observación: observación participativa o no participativa. A partir de estos datos se procederá a la selección de instrumentos concretos, en los que se atenderá a su fiabilidad y validez.

- **Análisis de datos.** En la recogida de datos ya se produce una percepción del significado de la realidad, pero es necesario formular explícitamente el significado de los datos que se van haciendo explícitos, evidentemente la misma recogida de datos ya va siendo, de algún modo una interpretación. Normalmente en el análisis de datos es donde tiene más importancia la validez, fiabilidad, credibilidad, generalización o transferencia de los instrumentos y resultados, tanto los estadísticos, si son métodos cuantitativos, como los de análisis de contenido o similares, en los cualitativos. En la investigación de la DLL tienen mucha importancia los análisis contrastivos, los de los

errores, los de la actuación y, sobre todo, el análisis del discurso.

- **Formulación de conclusiones y redacción del informe final.** Es el cierre de la investigación, para algunos, el fundamental (van Maren llega a decir que la investigación científica es fundamentalmente escrita) puesto que ahora se trata de comunicar a otros investigadores los resultados. En primer lugar porque se negocia el significado con todos los implicados, en segundo porque al establecer contacto con la comunidad científica se da a la investigación el valor del reconocimiento necesario para formar parte del paradigma. La elección de la comunicación estructuradora del informe final es clave para que la investigación cumpla sus objetivos.

- **Metodología cuantitativa /v/ cualitativa**

La oposición entre estos dos métodos o procesos para la construcción de los conocimientos, ha representado uno de los puntos centrales de las discusiones teóricas de los científicos. Actualmente esta discusión va perdiendo importancia y se admite que entre estos dos métodos no se da una verdadera oposición, sino una gradación que va desde planteamientos en los que la mayoría de los instrumentos utilizados tienen como eje la cuantificación, hasta aquellos que mayoritariamente se plantean el de los instrumentos cualitativos<sup>5</sup>. Se tiene que reconocer, no obstante, que el paradigma "proceso-producto" tiene en la cuantificación uno de los ejes para se construcción teórica, del mismo modo que el naturalista se apoya en los métodos cualitativos. La oposición entre la metodología cuantitativa y la cualitativa tiene cierta coherencia respecto a los primeros momentos en que, la crítica a la postura racionalista y cientista se realizó también respecto a los métodos utilizados. El uso de cada uno de estos métodos, no obstante, ha de tener en cuenta las pecu-

liaridades que los y saber *qué* se quiere investigar y *para qué*, puesto que el método siempre ha de estar en función de los objetivos.

- **El método cuantitativo**, utilizado como exclusivo en una investigación somete a esta a cuatro grandes paradojas: (a) la relación de causalidad como único criterio básico y, en contrapartida, establecer las hipótesis a partir de conjeturas (aspecto que también se podría relacionar con el interés por la generalización y el problema de la inducción teórica); (b) el sentido y papel que se da al azar en la estadística aplicada al análisis objetivo de la realidad; (c) la simplificación que supone toda cuantificación y, por contra, la reivindicación de objetividad no sometida a prejuicios; finalmente, (d) la fluctuación que se da al tiempo —considerar en un mismo ámbito el tiempo de enseñar y el de aprender, dar la misma validez a observaciones realizadas en tiempos distintos, generalizar a partir de datos temporalizados, etc.— Tras estas paradojas hay, como trasfondo, las teorías científicas y empiristas. Con todo, se tiene que reconocer que el rigor de la planificación de las investigaciones es una de las conquistas de los métodos cuantitativos.

- **El método cualitativo**, por contra, permite un acceso a la realidad de modo parecido al que realiza el profesional en su práctica cotidiana, y le proporciona instrumentos eficaces para su tarea docente. Esta situación lleva a diseñar instrumentos que facilitan la comprensión de la realidad no como algo estable, sino precisamente como algo cambiante, respecto al que se tiene que actuar. Para dirigir ese cambio intenta comprender los motivos de los cambios (Carr y Kemmis, 1983). Lo que significa que, en esta metodología, el investigador interactúa con la realidad y, por tanto, el hecho de compartir significados es un elemento esencial en

el proceso.

Pero este método también está sujeto a paradojas y limitaciones, como por ejemplo, el reconocimiento de la realidad y la comunicación de lo observado (el paso de lo holístico -analógico- a lo lineal -digital- vuelve a suponer una esquematización parecida a la del método cuantitativo); la reconstrucción del pasado con los problemas de la retrospección; la hipervaloración del caso y de su idealización; la magnificación de la subjetividad del investigador.

El cuadro de la página siguiente (tomado con pocas variaciones de Pérez Serrano, 1994) puede servir de resumen.

Pese a las diferencias y problemas, uno y otro método nos ofrecen ventajas e inconvenientes. La complementariedad de ambos se puede dar, si se precisan los planes de investigación y se establecen fases en las que puntualmente se pueda utilizar uno u otro método según sea el objetivo final. Evidentemente, una cosa es plantearse la concepción global de la investigación -el tipo de paradigma y, en consecuencia, la fundamentación teórica a la que se adscribe la investigación- y otra muy distinta el método y los instrumentos concretos que se utiliza para su construcción.

#### ● Métodos de la investigación en DLL

Un aspecto importante es la introducción de campos específicos para cuyo estudio se requiere las aportaciones de distintas metodologías (desde las investigaciones especulativas a las experimentales o etnográficas) como el del estudio de la *interlengua* o las investigaciones curriculares.

No vamos a entrar en detalles de los distintos métodos, únicamente enunciar los más frecuentes en las investigaciones de DLL. Ya hemos dicho que en estos momentos las aportaciones más importantes se sitúan en el marco de la investigación etnográfica, pero continúan habiendo pro-

PUNTO DE COMPARACIÓN	INVESTIGACION CUANTITATIVA	INVESTIGACION CUALITATIVA
Centro de interés	Cantidad (cuánto, cuántos).	Cualidad (naturaleza, esencia, interpretación).
Raíces filosóficas.	El positivismo, el empirismo lógico.	La fenomenología, la interacción simbólica.
Conceptos asociados	Experimental, empírica, estadística.	Trabajo del campo, etnografía, naturalista.
Objetivo de la investigación.	Predicción, control, descripción, confirmación, comprobación de hipótesis.	Comprensión, descripción, descubrimiento, generadora de hipótesis.
Características del diseño.	Predeterminado, estructurado.	Flexible, envolvente, emergente.
Marco o escenario.	Desconocido, artificial.	Natural, familiar.
Muestra.	Grande, aleatoria, representativa.	Pequeña, no aleatoria, teórica.
Recogida de datos.	Instrumentos inanimados (escalas, pruebas, encuestas, cuestionarios, ordenadores).	El investigador como instrumento primario, entrevistas, observaciones.
Modalidad de análisis.	Deductivo (por métodos estadísticos).	Inductivo (por el investigador).
Hallazgos.	Precisos, limitados, reduccionistas.	Comprensivos, holísticos, expansivos.

puestas de muy distinto tipo: el método experimental o cuasi experimental, el estudio de caso, la introspección, la investigación en el aula (con los estudios de la interacción), la investigación-acción, y el complejo del programa de evaluación

• **Tecnología en la investigación científica de la DLL.** Se habla de tecnología de la investigación científica cuando se quiere aludir a los instrumentos que se utilizan para articular la construcción del conocimiento científico. Tal como se ha dicho al hablar del método, conviene no olvidar que los **instrumentos de la investi-**

**gación** se utilizan para cumplir unos objetivos y éstos son los que les dan sentido. Los instrumentos de la investigación se clasifican según el momento del proceso en el que intervienen. Así hay instrumentos para la planificación, para la recogida de datos, para su análisis y para la presentación del informe final. Además hay instrumentos que se utilizan mayoritariamente en investigaciones cuantitativas y otros en las cualitativas,

Para poder decir que los instrumentos y, en general, las investigaciones, tanto las cuantitativas como las cualitativas, son científicos tienen que cumplir unas deter-

minadas **condiciones**. En el proceso de recogida de datos, principalmente, se habla de la **fiabilidad** y la **validez** como dos cualidades esenciales para aplicar el término científico a una investigación, método, técnica o instrumento.

- **Fiabilidad.** Se habla de fiabilidad para dar a entender que un instrumento realiza sus medidas con la misma exactitud en diversidad de situaciones, es decir, es estable y, por tanto, consistente internamente. Para que un instrumento se pueda considerar fiable, se tiene que aplicar a variadas situaciones y fenómenos y producir semejantes puntuaciones, de manera que los errores que aparezcan puedan ser atribuibles a otros elementos que no sean los del propio instrumento<sup>6</sup>.

Cuando se define la fiabilidad de una investigación se habla de la semejanza en los datos, análisis y resultados obtenidos distintas investigaciones. Se hablará de **fiabilidad interna** para referirse a la consistencia de los elementos que intervienen en la investigación de manera que cualquier investigador ajustaría sus datos del mismo modo, mientras que la **fiabilidad externa** alude al hecho que diversos investigadores llegarían a las mismas conclusiones.

En las investigaciones cuantitativas la fiabilidad se refiere sobre todo a las cualidades de los análisis estadísticos y, en consecuencia, se puede hablar de cómo calcular la validez a partir de dividir por mitades o cualquier otra forma. En las investigaciones cualitativas se tratará de la estandarización de la categorización de los registros, aumentar la fiabilidad externa con atención al investigador, los informantes, la situación de referencia y los distintos elementos de las técnicas de investigación (recogida y análisis de datos, informes...) y aumentar la fiabilidad interna en cuanto a que diversos investigadores converjan en sus afirmaciones y tratamiento.

- **Validez.** Es la condición que tiene que cumplir cualquier estudio o instrumento por la que se pueda afirmar que mide lo que dice medir. Lo que significa que, en la investigación cuantitativa, los elementos escogidos son representativos respecto a la variable o característica de la medición, o que la predicción que se ha propuesto se cumpla en variedad de situaciones o que su aplicación no entraña dificultades que afecten a los resultados. En la investigación cualitativa, se hablará de validez cuando los resultados de la investigación representen aspectos concretos de la realidad tal como es percibida, que sea creíble. Se hablará de **validez interna** cuando los datos obtenidos se correspondan con la finalidad para la que se preparó el estudio; la **validez externa**, por contra, aludirá a la transferibilidad o generalización de los resultados a otras situaciones o eventos.

En la investigación cuantitativa se habla de distintos tipos de validez que determinan si un instrumento es científico o no, por ejemplo, la validez de contenido en cuanto a los elementos que se seleccionan para representar una realidad, por ejemplo los elementos que componen una prueba; la validez predictiva, la capacidad de predicción del test; la validez concurrente, respecto a otros instrumentos de medida tiene los mismo resultados; la validez de construcción...

La validez se puede obtener por diversos métodos como la triangulación (variedad de informadores, datos y métodos aplicados a un mismo estudio), que puede ser de tiempo, espacio, de investigador o teórica, entre otras; la saturación de datos (mientras en las investigaciones cuantitativas se habla de la muestra, en la cualitativa el interés no está en la cantidad de sujetos sino en la exhaustividad de la observación o su repetición; y la negociación de los resultados con otros participantes en la investigación.

• **Categorías y escalas.** En el proceso de delimitación de los objetos que son tomados en cuenta en la construcción teórica nos encontramos con la necesidad de clasificarlos, de establecer categorías de los eventos. Para efectuarlo se requiere la concreción de criterios de clasificación - que tienen que cumplir con las características lógicas de toda clasificación- que se pueden dividir en dos tipos distintos los criterios de clasificación y los de gradación propios de la seriación

El criterio sugiere la norma de referencia que nos ayudará a establecer las distintas clases de eventos que queremos observar o analizar.

La definición del criterio para la clasificación tiene que ser precisa, no dar lugar a dudas, por tanto, las categorías tienen que ser excluyente. Las categorías, además, tienen que ser homogéneas, responder a un único criterio o norma. Finalmente para que las categorías cumplan su función no puede haber ningún evento que no pertenezca a alguna de las categorías definidas (exhaustividad).

Cuando se trata de seriaciones, se habla de escala como relación ordenada de valores que permiten la comparación o medición.

• **Instrumentos concretos de la investigación.** Después de todo lo dicho hasta este momento, se entiende que la articulación de los distintos instrumentos, cualitativos o cuantitativos, vendrá determinada por las decisiones tomadas por el investigador o equipo de investigadores: paradigma investigativo al que se adscriben y metodología de la investigación. A partir de esto, los distintos instrumentos tienen que facilitar la consecución de los objetivos marcados. La mayoría de los instrumentos de investigación se centran en el proceso de recogida de datos y se pueden analizar según su mayor o menor dependencia de la cuantificación y la estructuración de los datos. Aquí, para ce-

rrar la presentación de los conceptos de la investigación haremos simplemente una lista de los más importantes (Nunan, 1992; Pérez Serrano, 1994). Búsqueda de información bibliográfica, distintos tipos de test, historias de vida, biografía, autobiografía, diarios y cuadernos de notas, muestreo de tiempo, pautas y escalas de observación, registros de audio y vídeo, tareas para las producciones orales y escritas, cuestionarios, entrevistas formales e informales...

#### Notas

<sup>1</sup> La distinción entre ciencias puras y aplicadas que tanto predicamento ha tenido (piénsese en la lingüística aplicada) no responde en modo alguno a la estructura misma de la ciencia sino a determinadas posturas de sus teorizadores y a las condiciones históricas o sociales de su construcción.

<sup>2</sup> Curiosamente este panorama tan variado de concepciones ha hecho que las visiones más globales, como la etnografía, se estén planteando mayoritariamente en el campo de la pedagogía y resulten una rareza en los de las teorías lingüísticas, mayoritariamente reduccionistas ignorando la complejidad de los usos como la plantea Bernárdez (1995).

<sup>3</sup> Con lo que del mismo modo que se tiene que reconocer que las ciencias contributivas aportan constructos teóricos a la DLL, ésta elabora nociones que están siendo utilizadas en el campo de la explicación lingüística, como la noción de "interlengua".

<sup>4</sup> Se ha hablado repetidas veces de que este término lo acuñó Khun para explicar las construcciones científicas de las áreas de las ciencias experimentales y que explícitamente rechazaba su aplicación al estudio de las sociales.

<sup>5</sup> Larsen-Freeman y Long (1991) proponen un contínuum que va desde técnicas claramente pertenecientes al campo de lo cuantitativo como el experimento al más cualitativo como la introspección.

<sup>6</sup> Técnicamente se dirá que "toda medida de fiabilidad de un test denota qué proporción de la varianza total de las puntuaciones es varianza de error" (Pérez Serrano, 1994).

## Enseñanza y aprendizaje de las lenguas

José M. Vez

Universidad de Santiago de Compostela

### Introducción

Hubo un tiempo, no muy lejano, en que las lenguas se enseñaban...; al igual que otras disciplinas, las lenguas se enseñaban como objetos de conocimiento y, de igual forma, se evaluaba su aprendizaje, es decir, los logros obtenidos en un determinado momento, en la asimilación de ese conocimiento. Hoy las lenguas se aprenden, y quienes lo hacen tratan de poner en juego todo el potencial que es capaz de desarrollar nuestro ingenio genético de adquisición lingüística para servirse de ellas como instrumentos de socialización, comunicación y poder indispensables en la sociedad de la información en la que vivimos. Hoy las lenguas se aprenden, y se mejoran sus usos, porque sólo así podemos convertirnos en comunicadores sociales capaces de competir en una sociedad en cambio permanente donde los retos son más demandantes y funcionales que cuando las lenguas simplemente se enseñaban.

¿Qué ha ocurrido entre aquel momento, no tan lejano, y el momento actual? Tal vez, sencillamente, se haya alcanzado el *consenso progresivo* al que hace ya unas décadas se refirió Doughty (1971, 1972) sobre la dimensión de las enseñanzas y los aprendizajes lingüísticos que afecta por igual a las lenguas de instalación social y a las lenguas añadidas a éstas (las denominadas lenguas extranjeras). Un consenso progresivo que correlaciona el *acto de enseñar* y el *acto de aprender* una lengua desde la perspectiva de un proceso de superación de las limitaciones de una visión descriptivista del lenguaje que facilite ahondar en las posibilidades de su potencial semiótico mediante el recurso a la lengua como instrumento lingüístico de *construcción y negociación de significados* a nivel personal y social. Un proceso de construcción y negociación de significados, de raíz interactiva y socio-comportamental, al que filósofos del lenguaje (Austin, 1961, 1962; Searle, 1969, 1976; Grice, 1975), lingüistas (Halliday, 1974, 1975, 1978; Wilkins, 1974;), psicopedagogos (Ausubel, 1976;) y didactas de la lengua (Widdowson, 1990; Brumfit & Johnson, 1979; Candlin, 1981; Nunan, 1991;

Breen, 1990; Bérard, 1991; etc.) han contribuido, desde sus diferentes ámbitos de aportación, con importantes niveles de explicitación.

● **Principios para un consenso**

Cabe extraer las características de este consenso alrededor de cuatro núcleos de acuerdo:

• **El principio de flexibilidad.** Existe un consenso progresivo en los profesores de lengua sobre el hecho de que aquello que hacen en la clase, aquello que escogen para *trabajar con* sus alumnos/as, debe guardar una estrecha y puntual relación con las necesidades e intereses de aprendizaje (siempre cambiantes) de estos últimos.

• **La diversidad de intereses.** En relación con el principio anterior, conviene tener en cuenta la diversidad de centros de atención que tengan unos y otros profesores/as -y alumnos/as- sobre los múltiples contenidos conceptuales que configuran el conjunto potencial de las tareas de la clase de lengua.

• **El principio del uso creativo de la lengua.** La adopción de un punto de vista flexible, respetuoso con la idiosincrasia de las situaciones concretas de aprendizaje, y la atención a la diversidad de intereses de profesores/as y alumnos/as, facilitan la potenciación de los usos creativos de la lengua en el aula. Las enseñanzas lingüísticas precisan, más (si cabe) que otras materias curriculares, de la frescura y dinamicidad que transforma un *acto de habla* no sólo en un acto de aprendizaje escolar sino, y sobre todo, en un *acto de aprendizaje para la vida*. Los actuales materiales curriculares de las diferentes lenguas abundan, en este sentido, en posibilidades de explotación de los usos creativos del lenguaje de manera que los alumnos y alumnas experimenten y vivan la actividad lingüística no tanto desde la sensación academicista de una asignatura

que hay que estudiar, sino más bien desde la percepción de una forma de comportamiento individual y social.

• **El principio de roles interactivos.** Los principios anteriores conllevan, en su aplicación práctica, un modo específico de gestión de aula que descarta la imagen del estereotipo axiomático en que el profesor/a es siempre el poseedor del conocimiento y el alumno/a el ignorante del mismo. Esto implica, sin duda, un cambio de rol del profesor/a que deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un animador de la actividad lingüística e interactuar con los alumnos/as en los procesos de **construcción significativa** de los hechos comunicativos y representativos de la lengua en cuestión. De igual modo, el consenso progresivo tiende a estimular el abandono por parte de los alumnos/as de aquellas actitudes de aprendizaje conservadoras que tienden a favorecer un rol de pasividad (coger notas, atender las explicaciones, etc.), sin duda el más fácil para ellos, y animarlos a una indispensable participación activa y colaborativa en la tarea de construcción interactiva del conocimiento lingüístico que se deriva de los nuevos enfoques procesuales.

En definitiva, cuatro núcleos de consenso progresivo que perfilan la tendencia a considerar la secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico en la dirección:

Enseñanza ⇔ Mediación social ⇔  
Mediación cognitiva ⇔ Aprendizaje

● **Enseñar y aprender lenguas**

A nadie sorprende el hecho de que la mayoría de los alumnos/as aprenden una buena parte de aquello que les enseñan sus profesores/as en las clases de lengua/

s y algunos sólo una pequeña parte de ello. Lo que sí sorprende al profesorado de lenguas es que, a veces, algunos alumnos/as evidencian haber aprendido cosas que jamás se le enseñaron en la clase. Y es que entre los diferentes **estilos de enseñar** las lenguas y los distintos **estilos de aprenderlas** pueden producirse mediaciones que conducen a las *sorpresas* que Schön (1992:36) considera inherentes a la práctica profesional. Aún así, el profesorado de lenguas raras veces admite que no se puede enseñar a los alumnos/as todo lo que necesitan aprender. Pero puede *guiárseles* en la acción de aprender desde sí mismos/as, en la acción de aprender haciendo, en la acción de relativizar los aspectos socioculturales ligados a todo aprendizaje lingüístico, en la acción de aprender por ensayo y error, de aprender a descubrir lo que se le presenta como un nuevo horizonte lingüístico, de aprender desde el silencio, de aprender a relacionar lo nuevo con lo ya interiorizado, de aprender el valor de la negociación como fuente de socialización lingüística, de cómo y hasta qué punto han aprendido algo nuevo de la lengua en cuestión... y todo aquello que quienes aprenden lenguas sólo pueden ver por sí mismos o por sí mismas.

Claro que en los roles de enseñar y aprender lenguas -de guiar y de ver por uno mismo- es frecuente que se produzcan **bloques de comunicación** cuando las mediaciones no resultan del todo satisfactorias. Tales bloques, consustanciales a un proceso de negociación tan fuerte como es el de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, pueden conducir a que quienes aprenden una lengua se conviertan en **contraaprendices**, rechazando las bases de la negociación, o se conviertan en **sobreaprendices** construyendo los procesos de significación en la lengua en forma de un conjunto de procedimientos expertos que se adoptan de forma mecánica en cada nueva situación de interac-

ción lingüística. En casos así parece recomendable asumir las enseñanzas de S. T. Coleridge (1817/1983) respecto a los lectores de poesía a quienes sugería que no se obligasen por la fe a comprender lo absurdo de los significados de un poema y les animaba a que, más bien, estableciesen antes un proceso de adquisición de la clase de experiencia que les haría falta para una acertada comprensión de tales significados.

#### ● Enseñanzas/aprendizajes lingüísticos y Didáctica de las Lenguas

La consideración del **proceso de enseñanza-aprendizaje** lingüístico como una tarea recurrente de resolución de problemas nos sitúa en una de las direcciones de la Didáctica de las Lenguas más centrada en la relación teoría-práctica en las clases de lengua/s. En función del marco conceptual en el que instalemos nuestra apreciación del lenguaje y los planteamientos en torno a las enseñanzas y aprendizajes de las lenguas, nuestra práctica profesional abrazará diferentes enfoques (más puros o más entremezclados) que revelen nuestras teorías implícitas y explícitas sobre la Didáctica de las Lenguas. De nuevo parece que nos ubicamos ante una situación de consenso que bien podríamos caracterizar por el abandono progresivo de un paradigma de didáctica lingüística más descriptivista y centrado en el conocimiento de una lengua como sistema que nos ha permitido, también progresivamente, la instalación en un nuevo modelo de didáctica de las lenguas que apunta hacia el valor de la/s lengua/s como hecho social, como semiótica social (Vez, 1985:9).

Cuando nos limitamos a inculcar y desarrollar exclusivamente el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas, sin entrar en la manera de educar el intelecto (asiento del lenguaje) y la sensibilidad (capacidad expresiva de nuestro pensamiento), la enseñanza de la lengua es

como un bloque de hielo que se evapora rápidamente a la temperatura del aula. Cuando entendemos el lenguaje como actividad (desde las capacidades que se han de desarrollar, desde los procesos de significatividad, desde la competencia de comunicación y de representación...) aceptamos que una lengua llega a convertirse -para quienes la aprenden- en un elemento privilegiado de comunicación social gracias a su carácter representativo, a su capacidad para representar la realidad de una manera compartida y relativizadora... lo que nos lleva a profesores/as y alumnos/as a comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico como la tarea de construcción y negociación de significados a que aludimos en los puntos anteriores.

- Esta compleja y ardua tarea didáctica se enmarca en los ajustes propios de los rasgos de toda **interacción** que se derivan de la estructura interactiva de un discurso (oral o escrito, con mayor o menor grado de coherencia y cohesión) de manera que un "input" global, heterogéneo e indefinido pueda resultar más comprensible, homogéneo y definido. En una tarea así, donde se pretende que el **proceso de negociación** alcance su cota de significatividad, es normal que quienes aprenden una lengua se vean *empujados* hacia la comprensión y la producción de mensajes más precisos, coherentes y apropiados de aquellos que resultan habituales en sus usos lingüísticos. En cierto modo, el papel de quienes enseñan lenguas desde esta perspectiva pasa por hacer dar de sí tales *usos habituales*, estirándolos hasta un cierto punto de desestabilización cognitiva que permita, empleando la terminología constructivista, crear esa secuencia de conflicto ⇒ desequilibrio ⇒ reequilibrio favorecedora de la incardinación significativa de los nuevos aprendizajes lingüísticos en la competencia comunicativa que se trata de de-

sarrollar.

- Desde estas apreciaciones, puede resultar coherente hablar de un **concepto de didáctica de las lenguas** que tenga en cuenta que los significados no están en el discurso. El discurso, oral o escrito, no es algo que se recibe... es algo que se interpreta mediante el recurso activo a las destrezas comprensivas, productivas y negociadoras. Los procesos de **interacción en el aula**, alrededor de actividades comunicativas, generan oportunidades para *negociar* esos significados e virtud de la *capacidad de representación* de la realidad y de la *competencia comunicativa* que posean los alumnos. En definitiva, el **aula de lengua(s)** no es un espacio para decir y saber cosas sobre una lengua, sino para *hacer cosas* en ella en virtud de unas finalidades auténticamente comunicativas, a partir de unas actitudes representativas y mediante unos procedimientos constructivistas que sirvan para desarrollar el potencial semántico de los alumnos... aparejando formas desconocidas o mal conocidas con nociones ya interiorizadas (Vez, 1993).

#### ● Enseñanza de lenguas

La singular condición de hacer referencia al lenguaje y a los aprendizajes lingüísticos aconseja una interpretación interdisciplinar del concepto: *todos y cada uno de los procedimientos y actividades que buscan conseguir la apropiación eficaz de una o varias lenguas*. La naturaleza de tales procedimientos y actividades, incluidos los que no necesariamente se refieren a un contexto escolar, implica una interdisciplinariedad equilibrada en la concepción de los diferentes ámbitos particulares de interdependencia que configuran el concepto global.

- **Antecedentes.** Kelly (1969) sugirió tres tipos de tradiciones en la historia secular de la enseñanza de lenguas: la *pers-*

*pectiva social* que contempla las lenguas como una forma de comportamiento social; la *perspectiva artística o literaria* que ve las lenguas como un instrumento para la creatividad; y la *perspectiva academicista* que, con excesiva frecuencia, confunde los aspectos de descripción y análisis de una lengua con sus estrategias de apropiación. A estas tres tradiciones centenarias debemos añadir la cuarta dimensión que Kelly no pudo recoger en su análisis por razones de temporalidad: la *perspectiva comunicativa*. Como un medio de analizar y explicar los usos lingüísticos, el concepto de **competencia comunicativa** que se desarrolla a partir de los postulados de Hymes (1972) ejerce una influencia decisiva en la configuración del paradigma comunicativista a lo largo de las últimas décadas del siglo. No es casual que esta nueva perspectiva -alimentada, a su vez, por las teorías del análisis del discurso (Sinclair y Coulthard, 1975; Candlin et al., 1976) y la revisión de las tesis de Austin (1962) y Searle (1969) sobre los actos de habla- recupere, precisamente, el espíritu de una de las tres tradiciones centenarias a las que alude Kelly (la dimensión *social*), si bien su desarrollo en la práctica de aula sigue combinando, sobre todo en los años setenta y ochenta, importantes elementos de las tradiciones artística y academicista.

- **Orientación y Propósito.** Las enseñanzas lingüísticas han estado siempre presididas por algún tipo de orientación y propósito. La propia literatura lo refleja (Vez, 1988:35) en obras como *Pigmalión* o *The Tempest*, y lo mismo podemos atribuir a los programas de enseñanza de lenguas extranjeras de las academias militares o de un centro especializado de idiomas. En el marco de los contextos escolares predomina la combinación de una orientación práctica, instrumental y funcional-comunicativa (ligada a la dimensión utilitarista del lenguaje), con un pro-

pósito educativo vinculado a la función formativa y a la contribución en el desarrollo cognitivo que cumplen las enseñanzas lingüísticas en el marco curricular.

- **Conocimiento profesional.** El profesorado de lenguas más profesionalizado se caracteriza por un conocimiento en la acción, por lo general implícito, que se hace explícito a través de la reflexión en la acción. Esta reflexión en la acción convierte a muchos profesionales de la enseñanza de lenguas en auténticos investigadores de su práctica profesional. Como señaló Veenman (1984:67): "*Esperar que la práctica se pueda deducir de la teoría, que se fundamente y que esté gobernada por ella, es una creencia equivocada. La teoría no puede proporcionar a los profesores sugerencias acerca de cómo actuar en situaciones específicas. La teoría tiene ante todo una función crítica y reflexiva y es constructiva sólo de un modo limitado*".

- **Destrezas profesionales.** Enseñar bien una lengua es un arte complejo y exigente. La enseñanza de la lengua, en cualquier nivel educativo, necesita fundamentarse en la comprensión de la naturaleza del lenguaje y la forma en que se adquiere y se desarrolla. El profesorado debe poseer un claro dominio del amplio abanico de propósitos para los que necesitamos y utilizamos el lenguaje. Lo necesitamos para funcionar en nuestra vida cotidiana, para el establecimiento de relaciones sociales y personales, para comprender y reflexionar acerca de nuestras experiencias, para dar respuesta a las experiencias del mundo que nos rodea, y para comprender y compartir las experiencias y puntos de vista de los demás. Y, además, lo utilizamos también para resolver problemas, tomar decisiones, expresar actitudes... (Vez, 1995a)

Entre las **destrezas del profesorado de lenguas** está el saber mostrar cómo los

diferentes usos del lenguaje se relacionan iluminativamente entre sí: cómo, por ejemplo, los recursos lingüísticos utilizados en una canción difieren y/o complementan los que se utilizan en una serie de instrucciones para llevar a cabo algún proceso. Enseñar bien la lengua, en cualquier nivel, es mucho más que la simple inculcación de las cuatro destrezas: es una manera de educar el intelecto y la sensibilidad.

• **Principios.** Estos son algunos de los principios que en la actualidad guían al profesorado de lenguas en su desarrollo profesional y en el desarrollo curricular de las áreas de lengua:

- No considerar los contenidos lingüísticos como el único eje de la actividad docente, es decir, no poseer un carácter ‘prescriptivo’ con respecto a los contenidos que el alumno/a debe asimilar.
- Dar una respuesta pedagógica adecuada a la complejidad de las capacidades que constituyen la ‘competencia comunicativa’, facilitando la adquisición de estas capacidades por el alumno/a.
- Prever la puesta en práctica de procesos interactivos que creen oportunidades de aprendizaje efectivo y progreso en la lengua en cuestión.
- Ser flexibles y adaptables a las peculiaridades de los alumnos/as, de modo que se facilite el desarrollo de sus distintas “rutas de aprendizaje”.
- Involucrar en el aprendizaje lingüístico no sólo la capacidad cognitiva del alumno/a, sino los restantes aspectos de su personalidad, con la finalidad de contribuir a su desarrollo integral como persona.

• **Actividades / Tareas de enseñanza.** El concepto de actividad, o su equivalente de *tarea*, suele ser la estructura básica que más frecuentemente utiliza el profesorado de lenguas para organizar la enseñanza en el aula. Junto con los conteni-

dos, suelen ser el punto de partida y el esquema regulador que utilizan al planificar la acción en su aula. Y esto, independientemente de que la estrategia que utilicen para planificar responda a planes escritos o se limite a esquemas mentales. Pensar en las actividades que van a realizar con sus alumnos/as les ayuda a visualizar, en un esquema simplificador, lo que será la enseñanza ese día, a esa hora, con esos alumnos/as, sobre ese tema, para conseguir esos objetivos... Las actividades parecen así constituirse en aquellos esquemas predilectos que tan a menudo caracterizan su comportamiento profesional y que tanta seguridad proporcionan a la hora de la acción didáctica en el aula (Vez et al., 1996:50-55).

• **La actividad/tarea** es un buen *recurso integrador* del conjunto de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico y supone reconocer que el trabajo que se desarrolla en el aula de idioma responde a algún tipo de estructuración y tiene un orden interno. El conocimiento de cuáles son las tareas que el profesorado de lenguas pide a sus alumnos/as que realicen nos da información sobre los procesos cognitivos incluidos en tal o cual tarea lingüística y las características de las situaciones en las que se desenvuelve la experiencia de progreso en la lengua. La tarea señala la manera cómo un determinado contenido lingüístico se procesa y se convierte, o no se convierte, en una experiencia vital para la apropiación de la lengua.

• **Aprendizaje de lenguas.** A pesar de que nuestro conocimiento actual sobre los aprendizajes lingüísticos resulta todavía muy incompleto y fragmentado, no es excesivamente aventurado establecer una interpretación consensuada del concepto, como correlato al de enseñanza, en los siguientes términos: *un proceso, a la vez individual y colaborativo, que implica es-*

*trategias personales de participación activa, de aprendizaje académico explícito, de desarrollo social y de desarrollo afectivo en la apropiación progresiva de la lengua en cuestión.* La naturaleza de estas estrategias conduce a una interdisciplinariedad equilibrada en la concepción de los diferentes ámbitos particulares de interdependencia que configuran el concepto global.

- **Antecedentes.** Circunscribiéndose al marco de los aprendizajes escolares (que no significa negar la importancia del aprendizaje de lenguas que tiene lugar fuera de este ámbito), cabe señalar tres tipos de concepciones en nuestra tradición más inmediata. El aprendizaje escolar de las lenguas consiste en: (a) *Conocer las respuestas correctas* a las preguntas que hacen los profesores. La enseñanza facilita a los alumnos/as el refuerzo que necesitan para lograr dar esas respuestas; (b) *Adquirir los conocimientos relevantes* de una lengua y su cultura. La enseñanza procura a los alumnos/as la información que necesitan; (c) *Construir conocimientos.* Mediante la actividad personal, los alumnos/as elaboran los conocimientos lingüísticos y culturales. La enseñanza consiste en dar a los alumnos/as la ayuda que necesitan para construir esos conocimientos.

- **Modalidades y Estrategias.** A medida que los aprendizajes de lenguas se han centrado en quien las aprende (y no en quien o como las enseña), asistimos a una eclosión de conceptos y terminología (imposibles de recoger en este espacio) que evidencian la preocupación didáctica por la investigación sobre las estrategias que afectan directa o indirectamente al aprendizaje de una lengua (Valcárcel, et al., 1995) así como las modalidades en que se desarrollan (Bertocchini et Costanzo, 1995). Quienes aprenden lenguas difieren entre sí de muy distintas maneras y las clases de lengua son excelentes escena-

rios de *atención a la diversidad*: de inteligencia y aptitud lingüística; de intereses y necesidades; de estrategias de comunicación y de interpretación de lo que otros dicen y escriben; de deseo de participar en el control del propio aprendizaje; de apoyo y autoestima; de bagaje sociocultural y educativo; de actitudes hacia la propia lengua y su motivación por ser un comunicador/a social en ella; etc. Atender esta diversidad implica conocer de cerca las *estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales, afectivas...* que los alumnos ponen en juego en los diferentes momentos de su aprendizaje lingüístico.

- A esta diferenciación cabe añadir los escenarios que favorecen o inhiben el aprendizaje de una lengua así como las modalidades que se ajustan mejor al perfil de los aprendices en cuestión. Durante largas décadas la **modalidad directiva** ha presidido todo tipo de aprendizajes lingüísticos. Si bien sigue siendo el modelo prevaleciente, existen alternativas que afectan en desigual medida al aprendizaje de las lenguas primeras que al de las lenguas añadidas a éstas.

- La **modalidad de aprendizaje individualizado** (Vez, 1984: 89-90), con un carácter semidirectivo, se ha desarrollado en ambos casos, si bien las *variantes humanísticas* de esta modalidad -*The Silent Way, Community Language Learning, Suggestopedia, Total Physical Response, The Natural Approach*- se han circunscrito exclusivamente al ámbito de las llamadas lenguas extranjeras (Stevick, 1980). Cuando aprendemos a aprender y entendemos que "aprender es una manera de cambiar nuestra percepción del mundo" (Berbaum, 1991: 28) entramos en una *modalidad de aprendizaje autodirigido y autónomo* de las lenguas.

- El **aprendizaje autodirigido** y el **aprendizaje autónomo** (el límite supe-

rior de modalidad no-directiva) asumen que son los propios aprendices de lenguas quienes asumen la responsabilidad de determinar objetivos y metas, las secuencias de contenidos, la selección de métodos y técnicas, el tipo de materiales, el ritmo de progreso y la evaluación de proceso y resultados (Porcher, 1992). Su experimentación es propia de los aprendizajes de lenguas extranjeras y entre las instituciones más sólidas en su aplicación destacan el CRAPEL de Nancy, los Eurocentres, el Instituto Francés de Barcelona y el Moray House de Edimburgo.

- **Actividades/Tareas de aprendizaje.** Son las radiografías de la implementación del aprendizaje y se perciben como unidades de segmentación de un evento en una clase de lengua que resulta distinguible en virtud de los procesos lingüísticos, cognitivos y didácticos implicados. Cuando, como al principio señalábamos, aceptamos que un acto de habla no sólo es un acto de aprendizaje escolar sino prioritariamente un acto de aprendizaje para la vida, las actividades y tareas de la clase de lengua/s tienden a establecer vínculos substantivos entre las nuevas zonas de exploración de la actividad lingüística y los conocimientos teóricos y prácticos que los alumnos tienen ya presentes en su estructura cognitiva (Vez, 1994). Desde esta perspectiva, las energías tienden a dirigirse hacia la organización de las interacciones que se derivan de las diferentes actividades en las que los alumnos exploran diversas manifestaciones de la actividad lingüística desde el ejercicio de una *actividad mental dinámica*.

- Desde un punto de vista lingüístico, esta orientación implica que los profesores tienen que asumir de un modo práctico ciertos **rasgos propios de una dinámica interactiva**: los de *escuchar y leer lo que sus alumnos tienen que decir*, no sólo para cotejar si es *correcto* o *incorrec-*

*to* sino, fundamentalmente, para analizar y valorar el grado de significatividad que va marcando el progreso en sus procesos de activación de la lengua. Y desde este mismo punto de vista lingüístico, los alumnos/as dejan de ser recipientes pasivos de almacenamiento de información lingüística para asumir un rol activo y autónomo mediante la **indagación** y el **descubrimiento** de nuevas formas de activación de los conocimientos previamente adquiridos y mediante la consciencia de las opciones y posibilidades que las diferentes tareas de aprendizaje les ofrecen para enriquecer, ampliar, analizar, sintetizar, valorar, etc. el potencial significativo de los usos comunicativos en la lengua (Vez, 1995b). Un rol activo y autónomo en cuyo ejercicio aprenden a aprender, aprenden haciendo, aprenden por descubrimiento, aprenden por ensayo y error... aprenden significativamente.

#### ● Enseñanza-Aprendizaje de lenguas

Igual que puede darse una forma de aprendizaje lingüístico sin enseñanza, podemos encontrar formas de enseñanza que no producen aprendizaje alguno. *Cuando la enseñanza y el aprendizaje de una lengua interactúan de un modo significativo dentro de unas mismas coordenadas está teniendo lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje.* La naturaleza de este proceso conduce a una interdisciplinariedad equilibrada en la concepción de los diferentes ámbitos particulares de interdependencia que configuran el concepto global.

Una definición básica del concepto implica la distinción entre "adquisición lingüística" como *proceso por el que una lengua se adquiere como resultado de una amplia y natural exposición al lenguaje* y "aprendizaje lingüístico" como *proceso en el que la exposición está estructurada en virtud de factores de enseñanza.* La naturaleza de este doble proceso resulta crucial en el ámbito de las lenguas en contacto y de las lenguas segundas y las de-

nominadas lenguas extranjeras. También aquí es preciso adoptar una actitud de interdisciplinariedad equilibrada ante los diferentes ámbitos particulares de interdependencia que configuran el concepto global (Stern, 1983:391-393).

El contraste más evidente entre las situaciones de adquisición y aprendizaje de lenguas radica en la *cantidad* de exposición a datos lingüísticos (Wilkins, 1974:31), pero la *calidad* de tal exposición resulta fundamental para comprender la naturaleza de uno y otro proceso (Stevick, 1980:267-282). La inocente noción de que cuando se está en disposición de aprender se deja de adquirir pierde su fundamento con las controvertidas cinco hipótesis (*Acquisition-Learning, Natural Order, Monitor, Input, Affective Filter*) del denominado Modelo Monitor de Krashen (1981, 1982, 1985) que, al distinguir entre lo explícito (aprendizaje) y lo implícito (adquisición), consideran al aprendizaje lingüístico como un proceso consciente y a la adquisición como algo más subconsciente.

Desde los planteamientos de Krashen -inaceptables para algunos investigadores (McLaughlin, 1978: 330), más descriptivos que científicos e insuficientemente probados para otros (Valcárcel et al., 1995: 81)- el proceso de adquisición de una lengua resulta mucho más significativo que el de aprendizaje, lo que le lleva a defender (en el plano metodológico) la dimensión comunicativa de las lenguas en tanto que postula un desarrollo de la competencia comunicativa mediante usos socio-comunicativos inconscientes no mediatizados por el estudio reflexivo y consciente ni por el lento control lingüístico que impone el Monitor.

- **Antecedentes.** La evolución se ha producido en la dirección de un proceso centrado en el profesor hacia un proceso centrado en quien aprende la lengua/a en función de quien asume el control y quien

asume la iniciativa. Cuando un excesivo control por parte del profesor/a inhibe las iniciativas de los alumnos/as hablamos de un *proceso centrado en el profesor*. Cuando las iniciativas de estos/as -sus intenciones y efectos comunicativos en la lengua de estudio- no se ven interferidas por el control del profesor/a hablamos de un *proceso centrado en el alumno* que incluye la atención a los *errores* como síntoma de aprendizaje efectivo y a la *interlengua* que desarrollan como nivel transitorio en su camino hacia una competencia comunicativa plena (Mendoza et al. 1996:74-77). Claro que, como sucede actualmente en los enfoques procesuales, cuando el control ejercido por el profesor tiene como finalidad el que los alumnos/as ejerciten sus iniciativas de forma que impliquen la cooperación y la mutua interdependencia nos encontramos ante un *proceso colaborativo* de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

- **Enfoques<sup>1</sup>.** Al margen de los múltiples aspectos metodológicos y didácticos que puedan acompañarle, los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas han seguido dos grandes enfoques organizativos: (a) los **enfoques proposicionales** (organizan el conocimiento del lenguaje y las convenciones de la ejecución lingüística), tanto en su vertiente formal (priorizan como se realiza y organiza el texto lingüístico) como funcional (priorizan el conocimiento de los actos de habla; la forma en que un aprendiz debe codificar sus intenciones mediante el lenguaje para poder conseguir su reconocimiento en una situación o actividad social); y (b) los **enfoques procesuales** (representan cómo se hace algo, dando prioridad al conocimiento de cómo la corrección, la adecuación y la significación pueden ser logradas durante la propia comunicación) que incluyen tanto la planificación basada en tareas como la planificación procesual.

- Los **enfoques proposicionales-formalistas** abordan las destrezas lingüísticas en términos de corrección lingüística y seleccionan aquello que se debe aprender de modo que refleje la organización lógica inherente al propio lenguaje. Los funcionalistas entienden que las destrezas deben organizarse en virtud de hacer posible el reconocimiento de las intenciones comunicativas de quienes aprenden una lengua desde la perspectiva de sus usos sociales inmediatos.

- En los **enfoques procesuales** las destrezas no son la manifestación esencial de las capacidades de los alumnos ya que sólo reflejan de forma indirecta la principal habilidad que subyace a todo uso lingüístico: la negociación. Las destrezas para interpretar el significado (de textos hablados o escritos) y las destrezas para expresar significados (a través del habla o la escritura) tienen su centro de gravedad en la destreza básica de negociar el significado. Esta negociación personal (pública o privada) constituye un rasgo fundamental en el diseño de cualquier tipo de tarea comunicativa.

- **Dimensión comunicativa.** Surge con los enfoques proposicionales de tipo funcional y se extiende a los actuales enfoques procesuales. Centra la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en un proceso como comunicación y para la comunicación, sobrepasando el ámbito oracional para abarcar el ámbito discursivo.

- Con la incorporación de los **enfoques nocional-funcionales** y los **enfoques por tareas** a la planificación de las actividades comunicativas, se introducen dos importantes cambios en los principios metodológicos que presiden los procesos de reflexión-acción en el aula: Por un lado, el viejo principio de que sólo se aprende de un modo efectivo haciendo aquello que

se pretende aprender (*learning by doing*) cobra ahora toda su vigencia; por otra parte, la consideración de que el conocimiento del lenguaje no es un fin en sí mismo sino -desde la perspectiva del lenguaje como comunicación- un medio para conseguir otros fines... en definitiva, todas aquellas finalidades que la comunicación humana demanda y permite.

El rasgo más característico de esta dimensión es que se empieza a considerar el lenguaje como un instrumento de comunicación y de regulación de la conducta social de los individuos que lo usan más que como un objeto formal de análisis o como un proceso de formación de hábitos mecánicamente adquiridos. Con ello, el énfasis del aprendizaje lingüístico deja de centrarse tanto en la necesidad de conseguir una corrección formal para orientarse más hacia la consecución de una capacidad de comunicar mensajes apropiados a las situaciones sociales concretas (Vez, 1995c).

- **Tareas.** Las tareas de aula que forman parte de la dimensión comunicativa pasan por tres momentos generacionales que obedecen más, en la práctica, a un proceso de solapamiento que de secuencia cronológica:

- (a) **Tareas de primera generación.** Existe una práctica, todavía bastante extendida, de tareas comunicativas centradas en el profesor, subordinadas a programaciones de aula de tipo proposicional, con una organización funcional y una orientación fundamentalmente lingüística. Se trata de llevar a cabo microtareas comunicativas cuyos contenidos lingüísticos están previamente determinados por un libro de texto o se fijan de antemano por el profesor/a de acuerdo con criterios cerrados y externos para los alumnos que van a realizar la actividad. La uniformidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje es otra de las características de este

tipo de práctica comunicativa.

(b) **Tareas de segunda generación.** Junto a esta práctica, coexiste el impulso creciente de otra manera de entender las tareas, más centradas en el alumno, en las que la lengua se subordina a las demandas de la propia tarea, y en las que se asume, desde su propia orientación psicopedagógica, la imposibilidad de un desarrollo comunicativo sin que, en simultáneo, se favorezca un desarrollo cognitivo. Se trata de llevar a cabo macrotareas comunicativas bajo la perspectiva de criterios negociados y abiertos, en las que los usos lingüísticos que se pretenden desarrollar poseen un carácter indefinido e ilimitado -en la medida que emanan de las necesidades de usos lingüísticos originadas por la realidad del proceso de comunicación global-, y donde la atención a la diversidad ocupa un lugar psicopedagógicamente relevante.

(c) **Tareas de tercera generación.** Y se está produciendo, también, una nueva generación de tareas comunicativas que avanza en una dirección más humanística, sociocultural y holística, que atiende no sólo al tema de la *comunicación* sino también a cuestiones de la *comunicación*, y que -además de la dimensión cognitiva- se plantea involucrar en el aprendizaje de la lengua los restantes aspectos de la personalidad de quien la aprende, a fin de contribuir a su desarrollo integral como persona (autoestima, capacidad crítica, autonomía, equilibrio afectivo y social, actitudes para la convivencia, destrezas para afrontar la diversidad lingüística y cultural, etc.). En definitiva, una orientación decisiva hacia la *función educativa* del aprendizaje de lenguas en el marco curricular desde una *perspectiva procesual* (Breen, 1990) de los proyectos curriculares de los centros escolares y las *programaciones analíticas* de aula más centradas en los procesos de significación que en las formas lingüísticas (Nunan, 1989).

• **Gestión.** La *gestión de las actividades didácticas* más innovadoras de las clases de lengua/a pasa por explorar la *zona de desarrollo próximo* situada entre el listón de desarrollo efectivo -lo que los alumnos/as ya son capaces de hacer autónomamente- y el listón de desarrollo potencial que señala límites de progreso en aquello que son capaces de hacer con ayuda del profesor/a y de los compañeros/as de la clase. Desde esta perspectiva, las energías profesionales del profesor/a tienden a dirigirse hacia la organización de las interacciones que se derivan de las diferentes actividades en las que los alumnos/as exploran diversas manifestaciones de la actividad lingüística desde el ejercicio de una *actividad mental dinámica*, tarea en la que la intervención metodológica del profesor/a deberá constituir el marco de ayuda y de guía para que este tipo de actividad cognoscitiva se desarrolle ajustadamente. La insistencia en la gestión de aula mediante el recurso al trabajo en grupos, parejas, etc., a las interpretaciones y producciones orales y escritas con fuertes demandas cognitivas, a las interrelaciones entre conocimiento y usos de la lengua en marcos comunicativos y representativos, etc., pone de manifiesto la importancia de una *metodología colaborativa* en los procesos de construcción de situaciones de aprendizaje que perfeccionen el conocimiento y usos de la lengua en cuestión.

• **Evaluación.** Actualmente tendemos a una combinación equilibrada de técnicas de evaluación de conocimientos junto a técnicas de evaluación de logros, lo mismo que la aplicación de instrumentos de evaluación formativa (Vez, 1996: 81). En la medida en que se comprenda y se participe de la *función educativa* del proceso evaluador, como algo más que una simple *acreditación*, la *evaluación de conocimientos* es útil (siempre que se cum-

plan los requisitos de fiabilidad y validez de los instrumentos empleados) para valorar lo que los alumnos/as saben en relación con determinados conocimientos previos o con ciertos conocimientos terminales prefijados en el desarrollo metodológico de las actividades de aula. Del mismo modo, este tipo de evaluación (probablemente la que cuenta con una mayor tradición entre el profesorado) puede resultar de utilidad para establecer comparaciones entre distintos alumnos/as o grupos de alumnos/as.

Por su parte, las **técnicas de evaluación de logros** nos ayudarán a descubrir si los alumnos/as tienen dominado aquello que nosotros pretendíamos que aprendiesen en un determinado momento. Estas técnicas, compatibles con una visión formativa de la evaluación, refuerzan los aspectos prácticos de las enseñanzas lingüísticas y favorecen la focalización en la valoración de un determinado aspecto o secuencia de las actividades propuestas. En la medida en la que informan a los alumnos/as sobre su grado de consecución y progreso, resultan iluminativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico y son bien aceptadas por ellos.

- Las **técnicas de evaluación formativa** (de más reciente implantación en la práctica evaluadora de los profesores/as) ponen más énfasis en la *ayuda iluminativa* que los alumnos/as precisan para aprender mejor que en la medición de aquello que *saben*. En este sentido, cualquiera de las dos técnicas anteriores puede utilizarse como un instrumento formativo de evaluación siempre que se use para ayudar a los alumnos en su progreso. En definitiva, podemos decir que -manteniendo un equilibrio razonable entre las valoraciones cuantitativas y cualitativas- se trata de medios diferentes, pero complementarios, para una misma finalidad: ayudar a los alumnos/as en el aprendizaje significativo de la lengua; en el desarrollo de su au-

tonomía y capacidad de decisión; y en la difícil función de asumir el rol de agentes evaluadores (autoevaluación, evaluación colaborativa...).

# El profesor de lenguas: papel y funciones

Ernesto Martín Peris

Universitat Pompeu Fabra. Barcelona

## Introducción

El **papel del profesor** de lenguas extranjeras<sup>1</sup> ha evolucionado históricamente a tenor de los sucesivos métodos<sup>2</sup> que se han ido proponiendo para su enseñanza. Todo método descansa en una teoría de lo que es hablar una lengua y una teoría de lo que es aprenderla. La situación actual se caracteriza por los profundos cambios que han experimentado estas teorías y por la incorporación de la idea de interdisciplinariedad a la concepción de lo que debe ser la acción docente.

En el **campo de los estudios lingüísticos** ha tenido lugar una evolución, desde la lingüística estructuralista hacia la generativo-transformacional, primero, y desde la lingüística teórica a la lingüística aplicada, después, que ha proporcionado un gran impulso a los estudios de sociolingüística, de pragmalingüística, de lingüística del texto y de análisis del discurso, entre otras disciplinas que han renovado la didáctica de las lenguas. Como consecuencia, se ha llegado al reconocimiento de nuevas unidades en el análisis de la lengua, no solo en el plano del texto como producto (especialmente de las unidades supraoracionales y de los mecanismos de relación intratextual, tales como los fenómenos de cohesión), sino también en el plano del discurso como proceso, y sobre todo a la toma en consideración del contexto de uso y de los procesos de transmisión de significado (negociación del significado) entre los interlocutores, con la intervención de mecanismos de relación extratextual (coherencia).

El **modelo de enseñanza-aprendizaje** basado en la psicología conductista ha sido abandonado, para pasar a tomar en consideración los procesos mentales de apropiación y asimilación de la nueva lengua. La psicología cognitiva se ha interesado por los procesos de uso y aprendizaje de la lengua, y ha estudiado aspectos importantes del aprendizaje de segundas lenguas. Conceptos de esta escuela psicológica, tales como el de aprendizaje de habilidades mentales superiores (una de las cuales es el lenguaje), aprendizaje significativo frente a aprendizaje mecánico, intervención en la zona de

desarrollo próxima, función del “andamiaje” proporcionado por el hablante más competente al menos competente (especialmente estudiado en el aprendizaje infantil de la primera lengua), así como los de conocimientos previos y la organización de éstos en esquemas y guiones, han sido incorporados a los estudios del proceso de aprendizaje de segundas lenguas y a las posibles formas de orientarlo y de programar la intervención didáctica.

Pero el papel del profesor viene determinado no sólo por el método de enseñanza de lenguas; en él intervienen también **otros factores** ajenos al método y al mundo del aula: son factores asociados al desarrollo y evolución de una determinada sociedad, al modelo de sistema educativo de que se ha dotado, así como a otros aspectos no estrictamente relacionados con la educación, tales como las formas que adopta la jerarquización que se establece entre los individuos y los grupos de esa sociedad y las normas que la regulan. De este modo, la **dimensión sociológica** se incorpora a las consideraciones acerca de la enseñanza institucional, y consecuentemente condiciona el papel y las funciones del profesor. Así, entre los papeles y funciones atribuidos tradicionalmente a los profesores de lenguas en nuestra sociedad, podemos reconocer el de ser el modelo de actuación lingüística que los alumnos habrían de imitar, el de ser el responsable de mantener un cierto orden y disciplina dentro del aula, el de evaluador y juez sancionador de los logros alcanzados por cada uno de sus alumnos, etc.

En cualquiera de los casos, se trata de un papel complejo y de unas funciones harto numerosas, que en el actual estado de cosas han sido objeto de una revisión a fondo en muchos de sus aspectos. La primera y más radical revisión nace de la entrada en crisis del concepto de método y de su superación: actualmente es aún mucho lo que se desconoce acerca de los procesos mediante los cuales una persona llega a aprender una segunda lengua; pero lo que se conoce es suficiente para **cuestionar la validez de un método único** de enseñanza, pretendidamente eficaz en cualquier momento y lugar, útil para cualquier grupo social y para todos los individuos del grupo. Esto cuestiona el carácter prescriptivo propio de los métodos tradicionales. Piénsese, a título de ejemplo, en prácticas no tan lejanas como la de impedir a toda costa cualquier contacto con la realidad escrita de la lengua en las primeras sesiones de clase, o también la prohibición del recurso a cualquier lengua distinta a la que se está estudiando, a la traducción de cualquier término o expresión, o a la consulta del diccionario en el aula, etc. Prácticas, todas ellas, nacidas de una determinada concepción de lo que es aprender una lengua y que imperaron en las clases de segundas lenguas, pese a entrar en abierta contradicción con los criterios del sentido común.

Si antes se hacía especial hincapié en el carácter especial de la enseñanza de LL.EE. frente al de otras materias, ahora se resaltan algunas de sus semejanzas<sup>3</sup>. Si antes se depositaba un alto grado de confianza en la programación de la enseñanza, en la selección y la adecuada secuenciación del material lingüístico, ahora se insiste más en la relación entre ese material y las necesidades de los discentes. El gran giro que se está produciendo apunta a la concepción del profesor como **el primer responsable de la creación, explotación y aprovechamiento de ocasiones de aprendizaje, así como de las condiciones óptimas para su desarrollo**. En ese sentido, lo que caracteriza a un buen profesor es su capacidad para entender la naturaleza del aprendizaje y los procesos por los que pasan sus alumnos: *Comprender al alumno es probablemente la tarea más crucial a la que se enfrenta todo profesor consciente de su función* (Van Lier 1991:30); o, también, en palabras de Oxford y Anderson (1995): *Si quieres ser entendido, primero debes entender tú*.

● **Factores determinantes de la situación actual**

A continuación se esbozan aquellos ámbitos de la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas cuyos resultados más directamente han repercutido en la evolución del papel del profesor.

- **El desarrollo de la enseñanza comunicativa.** Los enfoques comunicativos son los primeros en fijar de manera explícita unos objetivos de aprendizaje descritos en términos de competencia comunicativa (Llobera et al., 1995a) y concretados en especificaciones de conducta observable. Aunque en un primer momento surgen como una nueva forma de analizar y estructurar las unidades lingüísticas que constituirán el programa de enseñanza, pronto evolucionan hacia la incorporación de los procesos de uso de la lengua (Hernández y Zanón, 1990), o de uso y aprendizaje<sup>4</sup> y desembocan en los currículos de procesos o de tareas (Breen, 1984; Candlin, 1990; Prabhu, 1987; Long, 1985; Long y Crookes, 1992). En esta evolución de los enfoques comunicativos, la interacción en la lengua que se aprende pasa a ocupar un lugar central en la didáctica, en calidad de motor del aprendizaje, de elemento impulsor de los procesos de uso y aprendizaje (Allwright 1984, 1994; Bange 1992, 1996; Long y Porter, 1985).

- **El estudio de las condiciones del aula como lugar de comunicación y de aprendizaje.** El mundo del aula se ha convertido en objeto de interés y estudio científicos, y se han realizado numerosas investigaciones acerca de sus características propias, en cuanto constituye una realidad social que proporciona un contexto particular de aprendizaje (Breen, 1985; Chaudron, 1988; Ellis 1985, 1990). Así se han publicado investigaciones tanto sobre los usos lingüísticos que le son propios, el tipo de discurso que se aporta a

ella y el que se genera en ella, como sobre los procesos que esos usos activan (Kramsch, 1984; Llobera, 1990a, 1990b, 1995; Sinclair y Brazil, 1982; Van Lier, 1988, 1994). El contexto de aula deja de ser visto como una realidad vicaria del mundo externo y aparece como un contexto autónomo, como una realidad con sus propias características y reglas de juego (Bayley y Nunan, 1996; Flanders, 1960; Fanselow, 1977, 1987), con una multidimensionalidad y una complejidad (Prabhu, 1992; Seedhouse, 1994) que ayudan a conocer y a explotar mejor todos los elementos que potencien el aprendizaje (Trévisé, 1993; Van Lier, 1991, 1994).

- **Propuestas de autonomía y de desarrollo de estrategias.** Los estudios empíricos sobre diferentes discentes individuales, sobre las distintas formas que éstos tienen de abordar el aprendizaje y los distintos resultados que obtienen (Naiman et al., 1978; Rubin, 1975) han dado como resultado la identificación de una serie de estrategias de aprendizaje, que son potencialmente susceptibles de enseñanza a otros discentes (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1989; Wenden, 1991; Wenden y Rubin, 1987), y que apuntan todas ellas a una mayor asunción, por parte del discente individual, de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, mediante la toma de iniciativas y el control del desarrollo del proceso.

Estos resultados de la investigación en psicolingüística han venido a coincidir con propuestas surgidas en el campo de la política educativa, tendentes a incrementar -en el estudio de todas las materias, no solo en el de lenguas extranjeras- el grado de implicación y participación de los alumnos: el objetivo de toda política educativa no se limita al desarrollo intelectual de los discentes, al incremento de sus conocimientos y de sus habilidades, sino que incluye la formación de ciudadanos adultos, críticos y responsables; este objetivo exige la práctica de la responsabi-

dad en las aulas y la autonomía aplicada al propio proceso de aprendizaje (Holec, 1980; Trimm et al., 1973; Van Ek, 1986).

Así nacen propuestas como la de negociación del programa (Clarke 1991; García-Santacecilia, 1995), que introducen nuevas funciones en el papel asignado al profesor (Allwright, 1978; Martín Peris, 1992, 1993; Nunan, 1988, 1989; Richards y Nunan, 1990; Riley, 1985).

- **Teorías generales sobre el aprendizaje y aplicaciones al aprendizaje de lenguas.** Los postulados del conductismo clásico y del neconductismo de Skinner se han visto cuestionados, en primer lugar dentro del propio campo de la lingüística, por las tesis mentalistas de Chomsky, y luego reemplazados en gran medida por aportaciones importantes de la psicología cognitiva (Coll, 1987; O'Malley y Chamot, 1990) y de la psicología humanista (Freire, 1970; Moskowitz, 1978; Stevick, 1980).

Con ello el aprendizaje de segundas lenguas se ha situado en el marco más amplio de las teorías generales de aprendizaje. Paradójicamente, algunas de esas teorías vuelven a situar en el centro del aprendizaje el desarrollo lingüístico, dado que el lenguaje es en sí mismo el medio que posibilita todo aprendizaje humano. En línea con estos planteamientos, Wells (1994) ha puesto de relieve los numerosos puntos de contacto entre las tesis del psicólogo Vigotsky acerca del aprendizaje de la lengua y el análisis de los procesos de ese aprendizaje realizado por el lingüista Halliday.

Legutke y Thomas (1991), por su parte, llevan a cabo una revisión de las aportaciones de los enfoques comunicativos y de las que han realizado los enfoques humanistas, y proponen una síntesis entre ambos.

- **Estudios de adquisición de segundas lenguas.** Son ya clásicos cuatro artículos de finales de los años sesenta y primeros

setenta, que marcan el inicio del interés por los procesos mentales que se ponen en acción en el aprendizaje de segundas lenguas: Corder (1967), Nemser (1971), Newmark (1966) y Selinker (1972). Ellos introducen la concepción del **error** como manifestación de la actividad de procesos de aprendizaje, y no como fallo de los mismos; se descubre el concepto de **interlengua**, como un sistema en evolución que refleja el dominio que el discente tiene en cada momento de la nueva lengua que está adquiriendo, y que no es una sucesión de copias imperfectas del sistema de esa lengua sino una sucesión de sistemas con sus propias reglas, cuyo dominio se denomina como "competencia transitoria".

Los estudios nacidos a la luz de este replanteamiento radical del fenómeno del aprendizaje de segundas lenguas (Chaudron, 1991; Larsen-Freeman y Long, 1985; Muñoz Licerias, 1991) han dado como resultados más importantes los siguientes:

- La comprobación de unos **estadios** sucesivos en la adquisición de una segunda lengua, comunes a todos los discentes y cuyo orden no se puede alterar; Pienemann (1984, 1985) expone su tesis sobre la **teachability** y la **learnability**, es decir, sobre la imposibilidad de aprender (y, consecuentemente, de enseñar), formas lingüísticas propias de un estadio demasiado lejano a aquel en el que un determinado discente se encuentra en cada momento.

- El fenómeno de **reestructuración** (McLaughlin, 1990) que consiste en el conjunto de los procesos que se desencadenan en la interlengua del discente cuando en ella se incorpora un nuevo elemento del sistema, obligando a todos los elementos anteriores a resituarse en el interior del sistema transitorio. Superficialmente aparecen entonces manifestaciones que parecen indicar una recaída en esta-

dios anteriores, pero que no son otra cosa que el producto de esa reestructuración.

- El papel de la **conciencia metalingüística** inherente a toda actividad de uso de la lengua. Hablar una lengua no es únicamente referirse a la realidad externa a ella, sino también y al mismo tiempo referirse al uso que se está haciendo de ella<sup>5</sup>. En el caso del discente esa actividad adopta unos rasgos propios (Perdue, 1993; Trévis, 1992, 1993, 1996) que permiten explorar nuevos planteamientos en la intervención didáctica.

Por otra parte, los fenómenos de atención a las formas lingüísticas, o de conciencia lingüística (*consciousness raising*, *language awareness*) han sido también estudiados, y consecuentemente se han propuesto procedimientos alternativos (*input enhancement*) a los de la práctica repetitiva, como medio de llegar al dominio del sistema (Schmidt, 1990; Sharwood-Smith, 1981, White et al., 1991).

- Los **factores individuales y personales del discente**. Las diferencias individuales entre los discentes han sido también un campo fértil en las exploraciones sobre procesos y logros de aprendizaje (Skehan, 1989), y los datos obtenidos cuestionan nuevamente la validez de prácticas didácticas prescriptivas y generalizadoras. Estas diferencias se agrupan en distintos campos: las que se refieren a los distintos **estilos cognitivos** (Naiman et al. 1978; Oxford y Anderson, 1995; Véronique, 1994), las que se refieren a **factores afectivos** -tales como las actitudes y la motivación- y las que se refieren a **factores de la personalidad** (Clément et al., 1994; Gardner y Lambert, 1972); finalmente, todos esos factores encuentran su plasmación en las **estrategias del discente** (Ellis, 1985; Fröhlich, 1976, Naiman et al. 1978; Rubin, 1975; Oxford 1990 y Wenden, 1984), que, como se ha señalado anteriormente, pueden incorpo-

rarse al programa y ser objeto de enseñanza.

- **Papel de la intervención didáctica: superación del método.** Las aportaciones recogidas en los apartados precedentes vienen a cerrar el círculo abierto por Newmark (1966), cuando criticaba la validez de una concepción lineal y aditiva del proceso de aprendizaje, centrado en la decisión sobre qué estructuras y unidades hay que programar y enseñar, y proponía como alternativa la recreación de contextos naturales en el aula. En su formulación actual, este cambio podría describirse como la inversión del itinerario en la programación de los cursos: pasar de una programación que partía de la lengua para llegar a las actividades a otra programación que parte de las actividades para llegar a la lengua<sup>6</sup>. En cierto modo, Corder avanzaba también esta propuesta al afirmar: "*Digamos por consiguiente que, si existe motivación, es inevitable que un ser humano aprenda una lengua segunda si se le pone en contacto con los datos de dicha lengua*" (Corder, 1967). Al margen del alcance que estos dos requisitos (motivación y contacto con la lengua) puedan tener como condiciones suficientes para el desarrollo de la competencia, lo cierto es que representan un elemento de gran peso en la definición de las funciones del profesor.

Estas funciones ya no pueden seguir dependiendo de un método, pues la propia validez del método ha entrado en crisis (Van Lier 1991; Clarke 1983, Prabhu 1990). Si el camino había venido marcado por el correcto entrenamiento del profesorado en las técnicas y prescripciones de un determinado método (elegido como el mejor entre todos los existentes), ahora, en una situación de post-método (Kumaravivelu, 1994) la solución pasa por disponer de un profesorado bien formado, con criterios propios, capaz de implicarse en la labor de enseñanza toman-

do las opciones más acordes a las circunstancias cambiantes en cada caso. En palabras de Douglas Brown (1987):

*“No existe una combinación coherente de teorías que sea válida para todos los contextos de aprendizaje de segundas lenguas. Cada profesor tiene que adoptar un proceso en cierta medida intuitivo en el que discierna la mejor síntesis teórica conducente al análisis más ilustrativo de su particular contexto. Esta intuición se alimentará de una comprensión integrada de la adecuación de cada teoría de aprendizaje así como de sus puntos fuertes y sus puntos débiles”.*

● **Funciones y papel del profesor de lengua: conceptos-clave**

Tradicionalmente se ha descrito el papel y las funciones del profesor recurriendo a metáforas más o menos afortunadas, más o menos ilustrativas; así, se ha hablado de director de orquesta (o de escena), de asesor o consejero, de analista de necesidades, de interlocutor principal, de negociador del programa... La metáfora más descriptiva del actual estado de cosas podría ser la de promotor del aprendizaje. Pero, más que una descripción de sus diversas funciones, lo que se ofrece a continuación es un conjunto de conceptos-clave que influyen de manera decisiva en la comprensión del propio papel por parte del profesorado.

• **Aprendizaje de una segunda lengua.** Desarrollo de la capacidad de usar esa lengua en intercambios comunicativos con hablantes de la misma. Esta capacidad ha sido descrita como la *competencia comunicativa* y su desarrollo tiene lugar cuando el discente se ve en la situación de usar la lengua, con los escasos recursos de que aún dispone en cada caso, pero con la aplicación de sus capacidades generales de aprendizaje y de *negociación de significado*<sup>7</sup>; encierra procesos de atención a las formas lingüísticas que son distintos se-

gún el *contexto de aprendizaje* en que éste tenga lugar.

• **Aprendizaje significativo.** Incorporación de los nuevos signos o conceptos que aprender al conjunto de conocimientos de que dispone el *discente*. En esta incorporación desempeñan un papel fundamental el significado y los contextos significativos.

• **Aprendizaje mecánico.** Prácticas de aprendizaje basadas en la repetición, la imitación y la manipulación de *formas lingüísticas*, realizadas por el *discente* sin necesidad de prestar atención al sentido de los mensajes que está manipulando.

• **Aprendizaje humanista.** Aprendizaje cuyos procesos y resultados implican a la totalidad de la persona, no solo desde el punto de vista fisiológico y cognitivo, sino también emotivo y afectivo. Incorpora, por tanto, las *vivencias* y las *experiencias del discente* más allá de su dimensión estrictamente intelectual y racional.

• **Objetivos de aprendizaje.** Descripción del comportamiento de salida que el *discente* será capaz de llevar a cabo al finalizar un determinado ciclo del programa de enseñanza. A la tradicional descripción en términos de dominios de las reglas del sistema se añaden actualmente la descripción del nivel alcanzado en términos de *competencia comunicativa* (capacidades lingüísticas), en términos de *aprender a aprender* (capacidades de autodirección en el aprendizaje) y en términos de actitudes y valores (el aprendizaje como proceso de enriquecimiento global de la persona y los grupos sociales).

• **Contextos de aprendizaje.** Distintos medios y diferentes *condiciones* en que se produce el aprendizaje, en los que se

pueden distinguir dos grandes grupos: aprendizaje naturalista (o informal, o en contextos naturales) y aprendizaje instruido (o formal, o en contexto de escolarización). Los procesos en ambos tipos de contexto, si no idénticos, son muy similares: el motor del aprendizaje es siempre el contacto con la lengua y su uso en situaciones de interacción con atención al significado; el uso de la lengua se ve siempre acompañado de procesos cognitivos impulsados por la intervención de la conciencia metalingüística y la realización de actividades metadiscursivas. Los resultados, sin embargo, son diferentes merced a las *condiciones* en que se desarrolla el aprendizaje, y al distinto peso que tienen los distintos tipos de procesos mencionados: en el aprendizaje naturalista una mayor activación de la competencia estratégica (*Competencia comunicativa*), derivada de la necesidad y la urgencia de resolver los problemas de *negociación del sentido*, y unida a la ausencia de planificación y de selección del material lingüístico con el que se pone el contacto el discente, conducen a una mayor fluidez en detrimento de la precisión y la corrección, y suelen desembocar frecuentemente en la fosilización de diversos errores. En el aprendizaje instruido, una mayor atención a las *formas lingüísticas*, y en ocasiones una pobreza de actividades de interacción y de negociación del sentido, suelen conducir a unos más altos niveles de corrección y de precisión, en detrimento de los niveles de fluidez.

- **Condiciones óptimas de aprendizaje.** Conjunto de elementos del mundo del *aula* sobre cuyo entramado, debidamente aprovechado y realzado, se desarrollan con mayor agilidad y mejores resultados los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. Incluyen, como mínimo, estos aspectos: a) la atención a las *necesidades de los discentes* (necesidades muy diversas, derivadas de sus características indi-

viduales); b) la creación de contextos para la interacción lingüística, que permitan la activación de procesos de uso de la lengua; y c) la oportuna atención a las formas lingüísticas. Y pasan siempre por la creación de experiencias significativas (*aprendizaje significativo*), directamente relacionadas con la *motivación* y la participación.

- **Motivación.** Interés de una persona en aprender una segunda lengua, nacido de fines y necesidades de muy diverso orden. Ha sido analizado como uno de los factores decisivos en el eficaz desarrollo del aprendizaje, e incluso se ha asociado a la detención del proceso, a la *fosilización*. Tradicionalmente se distingue entre *motivación extrínseca* (integradora o instrumental) y *motivación intrínseca*.

- **Motivación extrínseca.** Razones por las que una persona decide iniciar el estudio y aprendizaje de una segunda lengua. Si esas razones nacen de la voluntad o la necesidad de integrarse de algún modo en la sociedad que tiene esa lengua como propia, entonces se habla de motivación integradora. Si la necesidad o los fines se limitan a la capacidad de utilizar esa lengua con hablantes nativos, para conseguir determinados propósitos ligados a la actividad laboral o profesional, entonces se habla de motivación instrumental. La intervención didáctica puede extraer información útil del tipo de motivación extrínseca (especialmente en relación con el análisis de necesidades objetivas), pero difícilmente puede influir en ella.

- **Motivación intrínseca.** También llamada motivación para la tarea, es aquella que nace del interés que las diferentes actividades de aprendizaje suscitan por sí mismas. Puede contribuir a crear en el aula experiencias significativas inmediatas, y aparece como la gran herramienta en manos de los profesores para estimular los

procesos de aprendizaje.

- **Intervención en el aprendizaje (= Enseñanza).** Conjunto de procedimientos encaminados a la dirección del aprendizaje en contextos formales. Tradicionalmente la enseñanza elaboró programas centrados en las *formas lingüísticas* que aprender (derivadas de un análisis estructuralista de la lengua); posteriormente se elaboraron programas centrados en las funciones lingüísticas (obtenidas mediante el análisis del discurso); y más recientemente se proponen programas centrados en el discente, que incorpora las formas y funciones lingüísticas, pero que se organizan desde una nueva perspectiva: la del desarrollo personal del discente. En esta perspectiva el profesor deja de ser un transmisor de conocimientos para pasar a ser un intérprete de la actuación de sus alumnos.

- **Aprendizaje y error.** En su uso de la lengua los discentes producen indefectiblemente formas desviadas de la norma. Tales formas son en muchas ocasiones manifestaciones de progreso en el aprendizaje, y no necesariamente de fallos o de estancamiento, ni tampoco de interferencia de la primera lengua. En relación a la norma, tales formas están necesitadas de una ulterior evolución, que aproxime la competencia transitoria del discente a la competencia del nativo. El tratamiento del error en las clases depende de muchos factores, y no existen mecanismos que a priori puedan recomendarse como didácticamente más efectivos. Sin embargo, cualquier tratamiento pasa por reconocer y admitir de antemano la presencia de los errores como un factor concomitante de todo el proceso de aprendizaje y despojarlos de una valoración negativa que intenta prevenir su aparición a toda costa. Las preguntas referidas a qué corregir, cuándo y cómo hacerlo, tienen respuestas muy diversas según las circunstancias; las

respuestas a la pregunta acerca de quién debe corregir implican a los propios discentes en tal actividad, como una de las *estrategias* que desarrollar en ellos en el fomento de la *autonomía*.

- **Fosilización en el aprendizaje.** Estancamiento del proceso de aprendizaje, fijación de una interlengua que ya no introduce enmiendas a algunos de sus errores. Aunque se legó a enunciar la hipótesis de su carácter definitivo, parece que no existen errores absolutamente fosilizados en ningún caso, y que dadas determinadas circunstancias (entre las que la motivación por un lado y la capacidad de percibir el error por otro juegan un importante papel), todos los errores son superables.

- **Aula.** Contexto del aprendizaje instruido, espacio desde el que los agentes del proceso (alumnos y profesores en colaboración) regulan la totalidad del mismo, planificándolo, ejecutándolo y evaluándolo. Constituye una realidad pluridimensional, en la que los *discentes* pueden acceder a una experiencia personal y colectiva, fructífera y significativa, de uso y aprendizaje de la segunda lengua. En ella se activan de forma integrada procesos de interacción lingüística (comunicación entre los alumnos y *negociación del sentido*), de cognición lingüística (comprensión, asimilación y retención de los elementos del sistema de la nueva lengua) y metacognitivos (*dirección y evaluación del proceso de aprendizaje*).

- **La lengua en el aula.** El uso en el aula de la lengua que se aprende es considerado el principal motor del *aprendizaje*. Se trata de un uso dotado de los mismos rasgos que tienen los usos lingüísticos fuera del aula: intención comunicativa, participación cooperativa de los interlocutores, contexto de referencia, etc. Si éstos no se dan, se cae en usos mecánicos, despro-

vistos de potencial de *aprendizaje significativo*. Eso no obstante, la particular situación del aula, en la que el objetivo último reside en el aprendizaje y en la que se da por supuesto que los discentes carecen parcialmente de la *competencia comunicativa* en la segunda lengua, hace que el lenguaje del aula revista unas peculiaridades frente a otros posibles usos lingüísticos, que afectan de manera diferente a la *lengua de los discentes* y a la *lengua del profesor*.

- **La lengua de los discentes.** Las características del mundo del aula conceden a sus participantes un margen de actuación en el que la presencia de *errores* no es tan grave como en el mundo externo, lo que permite una mayor toma de riesgos a la hora de explorar las posibilidades del sistema que se está adquiriendo. En este sentido, los errores y otras manifestaciones, tales como las vacilaciones, las autocorrecciones, etc., pueden aparecer aún en mayor medida en el aula y ofrecer así más posibilidades de aprendizaje.

- **La lengua del profesor.** El profesor de una segunda lengua la utiliza en el aula de muy diversas formas: para ejemplificar ante los alumnos modelos de uso de la lengua, que ellos deberán imitar o aprender; para servirles de apoyo, en calidad de interlocutor más competente, en sus producciones lingüísticas; como medio para regular sus relaciones con los alumnos; etc. Estos usos lingüísticos del profesor se ven sujetos a la paradoja de tener que acomodarse a la limitada capacidad de comprensión de sus interlocutores y al propio tiempo proporcionarles un modelo que no adultere de la realidad de los usos lingüísticos entre nativos competentes. Al igual que en toda interacción lingüística, en la que los hablantes se acomodan a la capacidad de comprensión de sus oyentes, los profesores modifican espontáneamente su discurso, simplificán-

dolo de diversas formas: en el léxico, en la prosodia, en la sintaxis, etc. Por otra parte, (y ello de forma muy especial en contextos en que el profesor es el único interlocutor nativo al que los alumnos tienen acceso) esta acomodación en aras de la comprensión puede jugar en contra del desarrollo de la interlengua de los discentes. Queda en manos de la competencia didáctica del profesor discernir cuándo es oportuno intensificar la acomodación de su lenguaje y cuándo procede restringirla al máximo, a tenor del tipo de actividades que se estén desarrollando y el foco de las mismas.

- **La lengua aportada al aula.** Consiste en el conjunto de muestras lingüísticas, documentos textuales (en diversos soportes: impreso, audiovisual, informático, etc.), que constituyen la base para el contacto que se pretende favorecer entre *discentes* y lengua meta. Entre los requisitos que se le piden a este conjunto de muestras cabe resaltar los siguientes:

- Aspectos formales: Fidelidad a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula, que respete los rasgos propios de los usos orales o escritos, del formato de los textos, etc.

- Aspectos relativos al contenido: Interés de los temas, relevancia, significatividad para los alumnos, derivadas de la proximidad a su mundo de experiencias y conocimientos.

- Aspectos relativos al uso: Autenticidad. Los documentos deben servir de base para que los discentes realicen a partir de ellos los mismos usos para los que aquéllos fueron creados fuera del aula.

- Aspectos socioculturales: Autenticidad. Los documentos deben ser un fiel reflejo de las convenciones y reglas sociales vinculados a los usos lingüísticos.

- **El aula y profesor.** El aula es el principal espacio de intervención del profesor. Entre las múltiples funciones que en

ella lleva a cabo, cabe destacar las siguientes:

- **Análisis de necesidades subjetivas**, derivadas de la situación de su grupo de alumnos y del conjunto de experiencias, intereses y características individuales de cada uno de ellos. A partir de este análisis se lleva a cabo la *negociación de objetivos, de contenidos y de procedimientos*.
- **Creación de ocasiones de aprendizaje**, mediante la apropiada selección de actividades y su organización y dirección.
- **Motivación para la tarea**, mediante la adecuación de las actividades seleccionadas al mundo de intereses y experiencias de los alumnos.
- **Investigación en la acción**. Mediante la atenta observación y el estudio de los procesos que se desarrollan en sus aulas, los profesores llevan a cabo proyectos individuales o en equipo, que les permiten introducir elementos de innovación en su práctica docente.
- **Interpretación de la actuación de los discentes**, que le permita incidir en ella de manera efectiva tanto a efectos de apoyo a la comunicación como de progreso en el aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emotivo, afectivo y social.
- **Planificación / Improvisación**. En los enfoques actuales, la secuencia de actividades y el desarrollo del programa de un grupo de discentes no se derivan inmediatamente de una programación establecida de antemano con carácter general, sino que son consecuencia del desarrollo del *currículo* impulsado por el profesor. Éste asume la responsabilidad de programar el curso y los ciclos intermedios que lo puedan integrar, así como cada una de las sesiones de clase. La planificación, por tanto, es una de las funciones inherentes a su papel, pero debe dejar espacios abiertos a la improvisación, de modo que no entre en colisión con otra de las funciones, cual es la de obtener máximo rendimiento de todas las ocasiones de aprendi-

zaje que proporcione el mundo del aula.

- **Evaluación del proceso**. El profesor evalúa el desarrollo del aprendizaje, personalmente y en colaboración con los *discentes*, mediante procedimientos de *evaluación continua*, de *evaluación formativa* y de *autoevaluación*.
- **Vivencias y experiencias personales en el aula**. El cúmulo de vivencias personales que los discentes experimentan influye poderosamente en los factores personales que condicionan el aprendizaje, especialmente los afectivos. Tienen relación con los sentimientos de gratificación o frustración, de autoestima y seguridad y de protección de la propia imagen.

#### ● **Discente**

Este término -"learner", "apprenant"- (y su correlativo, *aprendizaje*) refleja el sustancial cambio de perspectiva que se ha producido en la didáctica de las lenguas. El acento se desplaza hacia el sujeto agente del proceso de *aprendizaje*, y el papel del profesor (con las funciones que comporta) se establece por referencia a las actividades y los procesos del discente. Así, se llega a hablar del "buen discente de lengua" ("the good language learner"), no como el "buen alumno", sino como aquél que mejor fruto extrae de sus esfuerzos por aprender.

- **Aprender a aprender / Autonomía del discente**. El alumno no solo aprende la lengua, sino que aprende a aprenderla mejor. El trabajo del aula incluye actividades encaminadas al perfeccionamiento de las habilidades discentes. La autonomía del discente constituye el último objetivo de las técnicas de aprender a aprender. Consiste en la asunción de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Se concreta en diversas facetas:
- **Autoevaluación**. Participación del discente en la obtención de información acerca del desarrollo del aprendizaje y su

valoración por relación a los objetivos, con vistas a la toma de decisiones sobre el ulterior desarrollo del proceso.

- **Negociación.** Definida por H. Holec como inicialmente limitada a “la toma de conciencia” de los propios objetivos de aprendizaje, de sus contenidos y de los procedimientos que seguir, consiste en la selección más acorde a las propias necesidades y estilos de aprendizaje, realizada por los miembros del grupo (o, en su caso, el discente individual). Se plasma en acuerdos sobre los elementos compartidos por el grupo, y la planificación de un trabajo autónomo personal sobre los no compartidos.

- **Estrategias.** Es éste un término que cubre conceptos bastante diversos, aunque muy próximos entre sí. Nacido de los estudios de psicología cognitiva sobre los procesos de uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, es rápidamente aplicado a los procesos de aprendizaje y uso de segundas lenguas. Muy numerosas y diversas, han sido clasificadas también muy diversamente; los grupos más generalmente aceptados son: estrategias comunicativas, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas.

- **Diferencias individuales.** Cada alumno posee un conjunto de características personales que condicionan su propio *aprendizaje* de la lengua. Son los denominados factores personales, que tienen orígenes muy diversos, desde los estrictamente biológicos (como la edad o las aptitudes), a los culturales (como la sociedad de procedencia y sus convenciones y valores) y los afectivos o los cognitivos. En consecuencia, cada persona aborda el aprendizaje de una segunda lengua con un estilo personal, lo que convierte a las aulas en espacios de la diversidad.

#### ● Forma

El dominio de las formas lingüísticas es parte integrante de la capacidad de uso, que constituye el objetivo del aprendizaje de segundas lenguas. Tradicionalmente habían sido también el único elemento considerado en la definición operativa de los objetivos de un programa y en la selección de contenidos. Actualmente la definición de objetivos se realiza generalmente en términos de comportamiento observable, y la selección de contenidos incluye otros elementos además de las formas. Asimismo, existen propuestas de abandono de programaciones basadas en la secuencia de formas lingüísticas y su sustitución por otras basadas en una secuencia de actividades de uso. En ella se abren espacios y momentos de atención a la forma.

- **Atención a la forma.** Es uno de los requisitos para el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente de la competencia gramatical. En los enfoques tradicionales la atención a la forma intervenía en la selección y secuenciación de los contenidos del programa, y ocupaba gran parte del tiempo de las actividades de clase. En los enfoques más recientes la atención a la forma se concibe como un elemento concomitante de las actividades de uso de la lengua centradas en la atención al significado, y se considera que los programas pueden establecerse con base en otros elementos distintos de las formas lingüísticas, tales como los procesos, las tareas o los proyectos.

- **Práctica de las formas lingüísticas.** Concebida en épocas pasadas como la repetición frecuente de una misma estructura o un mismo fenómeno encaminada a su fijación mediante la formación de hábitos, los actuales enfoques proponen una práctica vinculada al uso significativo y contextualizado de las formas lingüísticas en cuestión, orientado a la transmisión de

unos determinados significados, con el objetivo de facilitar la comprensión y asimilación de esas estructuras.

- **Forma lingüística y error.** El error en la producción o en la comprensión de los discentes (y del mismo modo, la corrección del mismo) afecta a las diversas competencias que componen la *competencia comunicativa*. Los errores relativos a las formas son, por tanto, solamente una parte de los errores que pueden cometer los discentes. El efecto que un determinado error puede producir sobre el desarrollo de la comunicación es variable, y no siempre los errores gramaticales representan el mayor impedimento: los errores propios de la competencia sociocultural, por ejemplo, suelen tener unos efectos más graves sobre la comunicación, y además son menos fáciles de observar o de percibir. La importancia del error en el proceso de aprendizaje y las circunstancias que determinan la necesidad de su corrección y la forma de llevarla a cabo son también variables, cuya ponderación en cada caso compete al profesor.

#### ● Lengua: Competencia Comunicativa

Hablar una lengua equivale a poseer la competencia comunicativa en esa lengua. Hymes la define en 1972 como la capacidad que adquiere un hablante nativo y que le permite saber "cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué hacerlo". Consiste en una conjunción de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua. Canale y Swain (1980) y Bachman (1990) desarrollan el modelo especificando diversas subcompetencias. Para Canale y Swain son cuatro: la lingüística (dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología), la sociolingüística (contiene reglas socioculturales), la discursiva (dominio de los recursos de coherencia y cohesión) y la estratégica (compensa fallos

de las otras subcompetencias). Bachman las organiza en dos grandes campos: la competencia organizativa, que incluye la gramatical y la textual, y la competencia pragmática, que incluye la ilocutiva y la sociolingüística. Esta competencia es variable en los nativos, y consecuentemente también lo es en los discentes, quienes, además llegan a desarrollarla en diversos niveles de corrección y eficacia.

- **Negociación de sentido.** Concepto derivado del análisis del discurso y que distingue el sentido que los enunciados de la lengua en uso adquieren en cada ocasión y el significado que los elementos lingüísticos utilizados en cualquier contexto tienen siempre dentro del sistema. El significado es lo que viene dado por la gramática y el diccionario; el sentido es lo que obtienen los interlocutores, en cada ocasión, relacionando el significado con el contexto que comparten. El sentido es negociado porque cada interlocutor toma en consideración todo lo que supone que el otro interlocutor conoce sobre esa situación, y de ese modo decide acerca del modo como va a decir lo que quiere transmitirle.

- **Vacío de información.** En una situación de comunicación, este vacío designa la parte del contexto cuyo conocimiento no es compartido por los interlocutores y que se desea compartir. En los enfoques comunicativos este concepto ha adquirido gran importancia en la concepción de actividades del aula: un alumno debe obtener información de la que no dispone y que otro compañero le facilitará. De este modo, las actividades de aula se convierten en auténticas actividades de uso de la lengua -con la atención de los alumnos orientada primordialmente al significado- y no solo de manipulación -con la atención centrada solo en la forma. Inicialmente aplicada de forma casi exclusiva a la transmisión de datos objetivos, en activi-

dades en las que el contexto y la relación entre los interlocutores tienen muy poca relevancia, esta autenticidad de los usos lingüísticos se ha extendido después a otro tipo de vacíos, como el vacío de razonamiento o de opinión, que consiste en actividades en las que todos disponen de los mismos datos e informaciones objetivas, pero no los mismos puntos de vista. Se ha relacionado también con una tipología de usos de la lengua: usos transaccionales (vacío de informaciones objetivas), usos interaccionales (establecimiento y mantenimiento de relaciones personales, vacíos subjetivos), usos estéticos (vacíos subjetivos en la apreciación de los componentes estéticos del lenguaje).

### ● Currículo

En la actual terminología educativa se entiende por currículo el conjunto de decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación y el desarrollo de la enseñanza en el marco de una determinada institución, fundamentado en un enfoque sobre la lengua y el aprendizaje. En este sentido es más frecuente la utilización de los términos "diseño curricular", "diseño curricular básico" o "plan curricular". Todo currículo incluye como mínimo cuatro componentes: la fijación de objetivos, la selección de contenidos, la elección de una metodología y la realización de una evaluación. Según la naturaleza del enfoque, el profesor adquiere una papel de mayor o menor protagonismo en la toma de decisiones. Actualmente se propugnan *currículos abiertos y centrados en el alumno*; quienes adoptan este modelo consideran que el verdadero currículo es el que cada alumno lleva a cabo (en analogía con el sentido etimológico del término "curriculum vitae"), y por lo tanto solo existe en proceso, mientras que el plan curricular es el proyecto que cada uno debe desarrollar.

#### • Currículo abierto y centrado en el

**alumno.** Nacen estos currículos como alternativa a los currículos lineales, en los que cada *componente (objetivos, contenidos, metodología, evaluación)* se aborda y se decide en fases independientes y sucesivas. Sus fundamentos teóricos descansan en un enfoque en el que los componentes psicopedagógicos han recuperado mucho terreno frente a los componentes estrictamente lingüísticos de etapas anteriores. El reconocimiento del protagonismo del discente en el desarrollo del aprendizaje, del papel que desempeñan los factores individuales y de las funciones que ha de cumplir el profesor hacen que profesores y alumnos se conviertan en los auténticos agentes del curriculum, participando en las decisiones sobre cada uno de los cuatro componentes. Esta participación se logra mediante un doble procedimiento: de un lado, el plan curricular es un plan abierto que se va cerrando en sucesivos grados de concreción; de otro lado, los cuatro componentes se ejecutan en mutua interrelación, aplicando una metodología que entre cuyos procedimientos incluye estos: a) *el análisis de necesidades subjetivas* de los discentes, que desemboca en una negociación de objetivos, de contenidos y de procedimientos, y b) procedimientos de *evaluación continua* y *autoevaluación* que suministran información y retroalimentación para la renegociación del curriculum.

• **Necesidades de aprendizaje.** El concepto de necesidades de aprendizaje se aplica inicialmente a la descripción del comportamiento de salida que se desea alcanzar en un programa; así, se estudian las situaciones y contextos de uso de la lengua en que previsiblemente se encontrarán los alumnos, y de ahí se derivan unos objetivos en términos de capacidades lingüísticas, que llevan a la selección de los contenidos del programa, de carácter nocional-funcional, textual, morfosintáctico, léxico y fonético-fonológico. Este

análisis de necesidades objetivas se realiza con antelación a la puesta en marcha de los cursos, y sin la participación de profesores ni alumnos. Otro tipo de necesidades del que se ha empezado a hablar posteriormente es el de las necesidades subjetivas, por referencia a las condiciones de entrada en el programa de cada uno de los discentes: sus objetivos individuales, su estilo de aprendizaje, sus condiciones y factores personales, etc. Este análisis se lleva a cabo en el aula, conjuntamente por profesor y alumnos, y conduce a la negociación y última concreción del curriculum.

• **Evaluación.** Obtención sistemática de información sobre el proceso de aprendizaje con miras a la toma de decisiones relativas al mismo. Las decisiones que pueden tomarse son muy diversas: si se trata de sancionar la consecución de unos objetivos de aprendizaje y certificarla públicamente, entonces se recurre a la evaluación final, que tiene carácter sumativo (es decir, que abarca todos los contenidos del programa o de la parte del programa que se quiere comprobar); suele adoptar la forma de un examen y su resultado es una calificación o un diploma; es una evaluación del producto del aprendizaje. Si, por el contrario, se trata de tomar el pulso al desarrollo del proceso, entonces la forma que adopte puede ser un examen, pero también puede ser una encuesta, o una serie de entrevistas entre profesor y alumnos (tutorías), u otro cualquiera de los muchos medios de obtener esa información; el resultado en este caso nunca es una calificación (o, si ésta se obtiene, sigue siendo un medio con el que precisar mejor la información), sino la confirmación o la modificación de determinados aspectos del proceso. Estos aspectos son a su vez múltiples: el tipo de actividades realizadas, el ritmo y estilo de las lecciones, la propia actuación del profesor, etc. También son muy diversos sus agentes:

cuando el agente es el propio discente se habla de autoevaluación, como uno de los mecanismos que ayudan a controlar y conducir el proceso de aprendizaje; también los otros alumnos del grupo pueden ser una fuente de información en este tipo de evaluación, que se concibe como formativa y ésta tiene carácter continuo: si lo que se desea es intervenir sobre el proceso, poco sentido tiene situarla al final del mismo.

#### Notas

<sup>1</sup> A lo largo de este artículo se utilizan indistintamente los términos "lengua extranjera" y "segunda lengua".

<sup>2</sup> Richards y Rodgers (1986:28) definen este concepto, a partir del que había sido propuesto por Anthony en 1963, y ofrecen un esquema conceptual para la descripción y el análisis de los distintos métodos. En dicho esquema se incluye un apartado para la descripción del papel y las funciones del profesor. Véase también Alcaraz Varó et al. 1993.

<sup>3</sup> No por ello, sin embargo, se pasan por alto las características propias de aprendizaje de lenguas extranjeras, en cuanto proceso que aúna el desarrollo de capacidades de actuación con la asimilación de sistemas semióticos complejos.

<sup>4</sup> Los procesos de uso de la lengua y los de su aprendizaje son concebidos por algunos autores como procesos idénticos (Widdowson, 1984).

<sup>5</sup> Véanse, a este respecto, las aportaciones realizadas desde el campo de la lingüística por E. Benvénista, O Ducrot o A. Culioli, por no citar más que a lingüistas francófonos. En la didáctica de español para extranjeros la *Gramática Comunicativa* de F. Matte-Bon (1992) adopta esta perspectiva en su descripción de muchos de los fenómenos que describe.

<sup>6</sup> En este sentido, Wilkins distingue entre programas analíticos y sintéticos; White, por su parte, lo hace entre programas externos, heterodirigidos, centrados en las unidades que aprender, y programas internos y autodirigidos, centrados en la forma de aprender.

<sup>7</sup> Se resaltan en cursiva aquellos términos y expresiones que aparecen como entradas de este glosario.

# Los conceptos curriculares en el Área de Lengua y la Literatura

Amando López Valero

Universidad de Murcia

## Introducción

Con la publicación de la L.O.G.S.E. (B.O.E. nº 238, de 4 de Octubre de 1990) se abren nuevas perspectivas en el campo educativo español estableciéndose como objetivo primero y fundamental el de proporcionar a la persona una formación completa que le permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad<sup>1</sup>. No debemos olvidar que a través de la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, a la vez que se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo. La educación deberá integrar las dimensiones individual y social. De la formación y cualificación de los recursos humanos depende la mejor adecuación de la respuesta a las crecientes y cambiantes necesidades colectivas. También la educación será la base fundamental para que no haya discriminación o desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión.

Hay que tener en cuenta que la extensión de la educación a la totalidad de la población en su nivel básico y hasta los dieciséis años cambia por completo el panorama educativo en España, y en este sentido cabe decir que el área de Lengua y Literatura se configura como una de las fundamentales dentro del Currículo al encontrarse insertados en ella los objetivos básicos de la educación señalados anteriormente. Así, este área aparece en todos los niveles educativos que conforman el Sistema como una materia obligatoria: en la Educación Infantil dentro del área de *Comunicación y Representación*, en E. Primaria ya es denominada *Lengua Castellana y Literatura*, acepción que se mantiene también en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato.

● **El área de Lengua y Literatura**

Es una unidad del Currículo encargada de articular en un conjunto de objetivos y contenidos concretos los propósitos establecidos en los objetivos generales de cada etapa. El concepto de área es más amplio que el de disciplina pues facilita el enlace de contenidos de carácter teórico y funcional, lo cual nos conduce a un aprendizaje más integrador y útil para la comprensión de la realidad y para la actuación en y sobre ella. A la vez el área se presenta como herramienta abierta y flexible para el desarrollo del Currículo Oficial, ya que deja a los Centros y al profesorado un amplio margen para organizar y secuenciar los objetivos y contenidos, e incorporar aquella opcionalidad que se considere necesaria de cara a la diversidad de capacidades, motivaciones e intereses del alumnado.

A lo largo de las distintas etapas el área de Lengua y Literatura debe seguir una continuidad, ahora bien teniendo en cuenta las características evolutivas y de desarrollo de cada una de ellas. Así en Educación Infantil atenderá a ámbitos de experiencia, en Educación Primaria se empezará a tener en cuenta la fuente disciplinar de cara a que la persona se vaya introduciendo en los hábitos del conocimiento y ya en Secundaria la fuente disciplinar irá ganando importancia así como los rasgos claves de su metodología.

• Nuestro ámbito de conocimiento cubre en el ser humano dos **funciones básicas**: por un lado la comunicación, gracias a la cual se relaciona con otras personas y por otro la representación mental de todo lo que le rodea. Dichas actividades le van a llevar a actuar de una manera determinada, por lo que están regulando su conducta, a la vez que influyen en la ajena. Así se nos indica en el Currículo de Primaria que las representaciones -lingüísticas y de otra naturaleza- constituyen el principal contenido de la comunicación y

ésta, a su vez, contribuye a la construcción de la representación de la realidad física y social. La enseñanza y el aprendizaje en nuestra materia han de atender, pues, a esa múltiple función de la lengua, de comunicación y representación, así como de regulación del comportamiento ajeno y propio<sup>2</sup>. Esta concepción educativa de la Lengua prima en todos los niveles educativos, aunque, como es lógico, los distintos bloques de contenidos a lo largo de la Educación Secundaria y del Bachillerato van a ir incrementándose, así en la E.S.O. se llevará a cabo una reflexión explícita y sistemática acerca de las características del lenguaje, por lo que será necesario introducir los conceptos y procedimientos de análisis de la Lingüística y, en general, de las ciencias del lenguaje. Aunque deberemos tener en cuenta que esta introducción será llevada a cabo en un nivel básico, con el fin de ayudar a progresar al alumnado en el análisis reflexivo de la Lengua, así como a educarlo en una conciencia acerca de la comunicación y de la representación lingüística<sup>3</sup>.

• La educación lingüística, entendida como desarrollo de la competencia comunicativa de la persona, debe consistir en algo constante a lo largo de las diversas etapas educativas, de ahí que no pueda existir una frontera nítida entre ellas. Sin embargo en el Bachillerato las necesidades que derivan del proceso de ampliación de conocimientos que el adolescente realiza en el entorno escolar obligan a fijarse en el discurso científico de manera que la reflexión sobre éste facilite el acceso al saber y a los procesos de aprendizaje que se producen en el marco de las instituciones académicas<sup>4</sup>. No debemos dejar atrás los usos formales de la Lengua que regulan la vida social de la comunicación interpersonal y con las instituciones, ni tampoco debemos olvidar el discurso de los medios de comunicación, pues a través de los textos de este ámbito

la persona amplía su conocimiento del mundo y a la vez recibe valoraciones y aportaciones ideológicas que debe saber comprender y criticar. Si el adolescente reflexiona sobre su uso lingüístico le será más fácil consolidar todo aquello que ha aprendido en las anteriores etapas educativas. Podemos decir, entonces, que el objetivo último de la Lengua en este nivel va a ser, además de su propia descripción, de acuerdo con determinados modelos explicativos, seguir fomentando el desarrollo de la competencia comunicativa de la persona.

- En cuanto a la **Literatura**, la nueva concepción Curricular la incluye, desde el principio, en la misma área que la Lengua. Ya no hay una separación de estas dos materias. Coseriu ha sido uno de los grandes defensores de esta tesis al decirnos que: *“La Lengua y la Literatura constituyen una forma conjunta, en realidad una forma única de la cultura con dos polos diferentes, o sea, no pueden enseñarse por separado porque: no se trata de Lengua y de sistema lingüístico particular, de sistema lingüístico gramatical en sentido estricto, sino que se trata de una competencia lingüística, que abarca todas las formas del saber lingüístico. Y la literatura, en este sentido, representa la plenitud funcional del Lenguaje, es realización de sus virtualidades permanentes, en este nivel del sentido. Esta es la tesis; es decir, no pueden separarse las enseñanzas del Lenguaje y de la Literatura porque el Lenguaje y la Literatura constituyen una forma única de la cultura, aunque como dos polos diferentes de esta forma”*<sup>5</sup>. Esta nueva orientación nos lleva a replantearnos el enfoque didáctico del área, hasta estos momentos dividida en dos campos científicos y ahora contemplados desde la misma óptica<sup>6</sup>. En Educación Infantil y desde el ámbito literario se debe comprender, reproducir y recrear textos de tradición cultural (canciones,

romanzas, cuentos, poesías, refranes, etc.) hacia los cuales el alumnado deberá mostrar actitudes de valoración, disfrute e interés. En Primaria habrá que introducir textos escritos con una doble finalidad literaria. Por un lado la utilización de la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje; y por otro la exploración de las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje. En estas dos primeras etapas educativas no aparece aún la Literatura con un bloque de contenidos propio, sino inserta directamente en la Lengua tanto oral como escrita.

- En la E.S.O. la educación literaria se propone desarrollar el conocimiento y el aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico, explorando y considerando de manera formal los principales tipos de procedimientos literarios, como expresión del mundo personal y fuente de goce estético, y como producto social y cultural, que se enmarca en un contexto social e histórico<sup>7</sup>. Ahora bien la herramienta de trabajo será el texto, tanto oral como escrito, creado por el propio alumnado y por el profesorado. Más tarde se pasará al texto clásico. Por todo ello se dará un valor primordial a interpretar y producir textos literarios y de intención literaria orales y escritos desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.

- En Bachillerato la literatura deberá contribuir a la ampliación de la competencia comunicativa del adolescente, pero además le llevará a que reflexione sobre modelos textuales que han servido a la humanidad para comunicar sus pensamientos, sensaciones y sentimientos a lo largo

del tiempo y en diferentes contextos sociales. Así conocerá géneros, registros y estilos variados. La obra literaria colabora ensanchando la comprensión del mundo. Estamos en un momento crucial del desarrollo de la persona para que se consolide su hábito lector, se desarrolle su sentido crítico y se acceda, a través del texto literario a la experiencia cultural de otras épocas y otras formas de pensar. La Literatura colabora así al autoconocimiento, a la comprensión del comportamiento humano y al enriquecimiento cultural. Todo lo expuesto irá incrementando la capacidad de comprensión y la sensibilidad del lector para considerar el texto literario como fuente de placer estético. Por todo ello el acercamiento al texto ha de hacerse de modo que no se convierta en una tarea desagradable e impida el goce personal.

Expuestas las líneas generales que debe adoptar el área de Lengua y Literatura en el proceso educativo de la persona cabe preguntarse, desde el punto de vista didáctico, cómo vamos a llevar a cabo nuestra tarea. En este sentido, los conceptos curriculares que a continuación se describen tienen como objetivo ayudar al profesor de los distintos niveles educativos en su trabajo diario de aula. Por razones de espacio, quizá falte algún elemento, pero hemos intentado que los básicos queden todos reflejados.

#### ● **Conceptos curriculares**

• **Reforma.** La reforma del Sistema Educativo Español fue emprendida en 1989 y respondió a una necesidad de estructurar la Educación. Ahora bien, en esta ocasión se centró también en los contenidos y en la oferta y oportunidades de experiencias y de aprendizajes que se ofrecía al alumnado. Podríamos indicar que este cambio ha abarcado tres aspectos: la ampliación del período de educación obli-

gatoria y gratuita en dos años (de los 14 a los 16); establecer las bases que garanticen una oferta educativa de calidad y ordenación general del sistema educativo, obligatorio y no obligatorio. Ya no se contempla la Lengua separada de la Literatura. El área de Lengua Castellana y Literatura será una materia presente en todos los niveles de las distintas etapas educativas.

• **Libro blanco (M.E.C., 1989).** Documento previo a la L.O.G.S.E. publicado en 1989 y en donde se recogía oficialmente la propuesta de Reforma para su debate social. Su objetivo era dar a conocer los principios generales de la Reforma para que todos los ciudadanos pudiesen intervenir en la construcción de su propio sistema educativo. Se incluyen en él propuestas para la programación, las cuales deberían ser discutidas en todos los centros educativos a través de los canales de participación democrática.

• **Diseño curricular base.** Esta denominación fue utilizada en 1989 para presentar a la comunidad educativa la documentación curricular de las distintas áreas en la fase de consulta. Contribuyó a concretar algunas propuestas del Libro Blanco y representó un paso más en el debate social acerca de la Reforma educativa.

Este documento se refería a lo que más tarde la L.O.G.S.E. denominó *currículo oficial*, establecido por las distintas Administraciones competentes. Hay que señalar que el D.C.B., como se le conoció, no fue un documento prescriptivo, sino de consulta. Se trataba de un documento pedagógico relativo a los contenidos y a los modos de la educación, de tal manera que los contenidos que abarcaba fueron, tras ser debatidos, reducidos en algunos aspectos y ampliados en otros. Las Comunidades Autónomas también lo completaron y desarrollaron.

- **L.O.G.S.E.** Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de ordenación general del sistema educativo. ("B.O.E." n° 238, de 4 de Octubre de 1990). Sistematiza la ordenación general del sistema educativo de todo el ámbito estatal, incluidas Comunidades Autónomas.

- **Enseñanzas mínimas.** Son los aspectos básicos del currículo de las distintas etapas establecidas por el Gobierno para todo el Estado de forma que los contenidos incluidos en dichas enseñanzas mínimas no requieran más de un determinado porcentaje de horas escolares, que será diferente según se trate o no de Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano.

De acuerdo con la distribución de competencias que se deriva de la Constitución, las Comunidades Autónomas pueden establecer el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. Ahora bien, dichos currículos han de incorporar las correspondientes enseñanzas mínimas como garantía de una formación común para todos los españoles y de la validez de los títulos correspondientes. Las Comunidades Autónomas deberán colaborar con el Gobierno en la determinación de los aspectos básicos del Currículo.

Debemos aclarar que en Educación Infantil se denomina **Aspectos Básicos** lo que en Primaria y Secundaria se conoce con los términos de Enseñanzas mínimas. Los reales decretos que regulan unos y otros son los siguientes:

*Educación Infantil:* Real Decreto 1.330/1991 de 6 de Septiembre ("B.O.E." n° 215, de 7 de Septiembre de 1991).

*Educación Primaria:* Real Decreto 1.006/1991 de 14 de Junio ("B.O.E." n° 152 de 26 de Junio de 1991; corrección de erratas en "B.O.E." n° 183, de 1 de Agosto de 1991).

*Educación Secundaria:* Real Decreto 1.007/1991 de 14 de Junio ("B.O.E." n°

152, de 26 de Junio de 1991; corrección de erratas en "B.O.E." n° 183 de 1 de Agosto de 1991).

*Bachillerato:* Real Decreto 1.178/1992 de 2 de Octubre ("B.O.E." n° 253 de 21 de Octubre de 1992).

- **Niveles de concreción curricular.** El currículo de lengua y Literatura se encuentra articulado en tres niveles de concreción:

1. **Primer nivel:** Este primer nivel está constituido por lo que hemos denominado anteriormente *CURRÍCULO OFICIAL DE LENGUA Y LITERATURA*. Se trata de un documento prescriptivo. Es elaborado por el M.E.C. y completado por las C.C.A.A. Es el más general de los tres y abarca los objetivos generales de cada etapa, así como los de cada área a nivel de etapa; bloques de contenido y criterios de evaluación.

2. **Segundo Nivel o Proyecto Curricular de Centro:** Este nivel debe ser elaborado por los equipos docentes del centro, cada área realizará el suyo, contextualizando y pormenorizando los objetivos y contenidos propuestos en el Currículo, adecuándolos a su entorno y realidad socio-cultural. Más tarde el conjunto de Proyectos Curriculares de las distintas áreas constituirán el de Centro. Será el profesorado quien secuencie y analice los distintos objetivos y contenidos, para garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares de la etapa concreta a la que se refiera. El Proyecto Curricular de Centro formará parte del Proyecto Educativo, también responsabilidad de los centros escolares. Las distintas propuestas de los equipos educativos o departamentos deben ser revisadas para que exista una coherencia entre ellos antes de llegar al conjunto del Proyecto Curricular de Centro, con la finalidad de que no constituyan compartimientos estancos sino un todo unitario.

3. El tercer nivel lo constituyen las programaciones de aula o unidades didácticas. Serán realizadas por el profesorado, teniendo en cuenta la planificación del ciclo o del Departamento. En ellas se organizará el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos en concreto. Pueden ser de área o interdisciplinarias y se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante un ciclo determinado, que tendrá, a su vez, en cuenta el conjunto de la etapa.

Estos tres niveles de concreción vienen a corroborar el concepto de currículo abierto y flexible, con el cual se ha trabajado a lo largo de todo el proceso de Reforma.

• **Currículo oficial.** Se establece por el Gobierno y las distintas Comunidades Autónomas partiendo de las enseñanzas mínimas. Abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumnado como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje.

\* *El currículo de Lengua y Literatura.*

Es el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente en el área de Lengua y Literatura<sup>8</sup>. Constituye el primer nivel de concreción curricular.

\* *Elementos básicos del Currículo.*

El currículo de Lengua y Literatura tiene dos funciones básicas: la de hacer explícitas las intenciones educativas y la de servir como guía para orientar la práctica de la enseñanza en el aula.

● **¿Para qué enseñar?**

• **Objetivos de la enseñanza.** En Lengua y Literatura el objetivo a conseguir será el formar personas competentes comunicativa y literariamente. El objetivo último de la Lengua y Literatura en la Educación Primaria ha de ser que los niños y niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la Lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la escolaridad obligatoria y de aprender la utilización de la lengua escrita. Asimismo, es necesario comenzar una reflexión sistemática sobre la lengua con el fin de mejorar y enriquecer la propia competencia comunicativa.

Las finalidades prioritarias del área en la E.S.O. son las siguientes:

- Mejorar la capacidad de comprensión de los distintos tipos de mensajes verbales (orales y escritos) y no verbales.
- Mejorar la capacidad de expresión de los pensamientos, deseos, sentimientos, etc., mediante una mayor coherencia (conexión semántica entre lo que se dice y lo referido y entre los propios elementos del texto), una mayor corrección idiomática (conocimiento de las reglas propias de la lengua) y una mayor propiedad expresiva (adecuación del discurso a las características de la situación y al contenido del mismo).
- Desarrollar y afianzar el hábito de la lectura.
- Iniciar una reflexión sistemática y funcional sobre la propia lengua.

Al igual que en la Educación Primaria, el objetivo esencial continúa siendo la mejora de la capacidad comunicativa del alumnado<sup>9</sup>. En Bachillerato se pretende dotar al alumnado de una mayor capacidad para conocer discursos ajenos y para formalizar el propio y aumentar el nivel de conocimientos y la capacidad de reflexión, además de incrementar la expe-

riencia lectora y la potencialidad creadora.

Estos objetivos quedan recogidos como generales en cada una de las Etapas educativas y deben ser secuenciados y organizados en el Proyecto Curricular de Área (Segundo nivel de concreción), labor que compete al equipo de profesores. Más tarde se convertirán en **objetivos didácticos**, en las distintas programaciones de aula o unidades didácticas (Tercer nivel de concreción curricular) que construya el profesorado.

- **Objetivo didáctico.** Describe los resultados mínimos del aprendizaje del alumnado. El “cómo” un alumno demuestra que ha aprendido lo que pretendíamos. Se refiere a contenidos muy definidos y concretos, una parte bien delimitada de los contenidos de aprendizaje del ciclo correspondiente.

Ejemplo: Si tomamos el objetivo general de área: “Interpretar correctamente distintos tipos de textos escritos”. Una posible transformación en objetivos didácticos podría ser la siguiente:

*Objetivo didáctico 1:*

“Explicar oralmente el contenido de una noticia de manera clara y ordenada, siguiendo las indicaciones que dé el profesor.

Escuchar las explicaciones de los demás y relacionar su información con un titular de noticia periodística”.

*Objetivo didáctico 2:*

“Describir oralmente una viñeta de una tira de tebeo, siguiendo las indicaciones que se den para contar en equipo una historia a partir del dibujo”.

*Objetivo didáctico 3:*

“Leer de manera expresiva un cuento o narración breve y explicar oralmente un hecho situándose en el punto de vista de algún participante”.

*Objetivo didáctico 4:*

“Contestar cuestionarios: V/F; texto desordenado; preguntas cerradas..., sobre un texto leído para demostrar la comprensión lectora, la capacidad de resumen y la atención...”

● **¿Qué enseñar?**

- **Contenidos.** César Coll indica que los contenidos designan el conjunto de saberes y formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización<sup>10</sup>.

En el área de Lengua y Literatura encontramos los siguientes bloques:

- **Bloques de contenidos.** Se trata de grupos de contenidos del área que el profesorado debe trabajar en una etapa determinada, a través de ellos conseguiremos las capacidades establecidas en los objetivos generales. No constituyen un temario, ni son compartimientos separados con un fin en sí mismos. La organización y secuenciación de los mismos será realizada por el profesorado y plasmada en los Proyectos Curriculares así como en las Unidades Didácticas. Dentro de cada bloque existe un epígrafe general, que son los que a continuación detallamos:

Educación Infantil:

- Lenguaje oral.
  - Aproximación al lenguaje escrito.
- Educación Primaria:
- Usos y formas de la comunicación oral.
  - Usos y formas de la comunicación escrita.
  - Análisis y reflexión sobre la propia lengua.
  - Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Educación Secundaria:

- Usos y formas de la comunicación oral.
- Usos y formas de la comunicación escrita.

- La Lengua como objeto de conocimiento.
- La Literatura.
- Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Bachillerato:

- La variedad de los discursos.
- Los discursos en los procesos de aprendizaje.
- El discurso literario.
- Transformaciones históricas de las formas literarias.
- La reflexión sobre la Lengua.

Y otros más pormenorizados, que a su vez se hallan divididos en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el Diseño Curricular Base se señalaba que: *"En esta propuesta curricular se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas, valores y actitudes. En la escuela los alumnos aprenden de hecho estos tres tipos de contenidos"*<sup>11</sup>.

• **Contenidos conceptuales.** Son los que presentan conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos han estado siempre presentes en los programas escolares, no tanto los principios. Por principios se entienden enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación. Estos contenidos responden a las cuestiones: ¿Qué sabe nuestro alumnado? ¿Qué queremos que sepa? Así, si nos centramos en el bloque *Usos y formas de la comunicación oral*, el primero de los conceptos sería: Necesidades y situaciones de comunicación oral en el medio habitual del alumnado.

• **Contenidos procedimentales.** Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de "destrezas", "técnicas" o "estrategias", ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento<sup>12</sup>. El procedimiento no se debe confundir con una metodología, sino que es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Responde a las cuestiones: ¿Qué sabe hacer nuestro alumnado? ¿Qué queremos que sepa hacer? En relación con el anterior contenido conceptual, encontraríamos el siguiente procedimiento: Utilización de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones: normas, recursos y estrategias en el intercambio comunicativo: atención y escucha, concentración, turnos, adecuación de la respuesta a las intervenciones precedentes, etc.

• **Contenidos actitudinales.** Las actitudes se han convertido con esta Reforma en contenidos enseñables y evaluables tanto como los anteriormente señalados. De esta forma el aprendizaje de los valores, normas y actitudes se produce de manera planificada y no formando parte del currículo oculto. Se interviene intencionalmente para favorecer el desarrollo de valores, normas y actitudes que surgen de las cuatro fuentes del currículo, pero especialmente de la fuente sociológica. Debemos tener en cuenta que *"las actitudes, además de contenidos concretos de enseñanza, impregnan la totalidad del proceso educativo y ocupan un papel central"*

*en todo acto de aprendizaje. Las actitudes guían los procesos perceptivos y cognitivos que conducen al aprendizaje de cualquier tipo de contenido educativo, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal*<sup>13</sup>.

El contenido actitudinal responde a las cuestiones: ¿Para qué sabe hacer las cosas el alumnado? y ¿Cómo sabe hacer las cosas? Correspondiéndose con los contenidos conceptuales y procedimentales señalados anteriormente en el área de Lengua, encontraríamos la siguiente actitud: "Valoración de la lengua oral como instrumento para satisfacer las propias necesidades de comunicación y para planificar y realizar tareas concretas".

- **Temas, ejes o contenidos transversales.** Se trata de un conjunto de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) pertenecientes al conocimiento experiencial, no académico, que deben integrarse con los académicos. La incorporación de dichos contenidos va a modificar la estructura tradicional del currículum y va a afectar directamente al Proyecto Educativo de Centro, al Curricular, así como a las Programaciones de aula. Estas enseñanzas, que deben estar presentes en las diferentes áreas son: la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor la educación vial.

Estos aspectos educativos no constituyen áreas aisladas sino que deben vertebrarse junto a las tradicionales áreas del currículum, en nuestro caso la Lengua y la Literatura, constituyendo áreas transversales a la misma, debiendo haber una recíproca impregnación, no consiste en introducir nuevos contenidos que no estén reflejados ya en el currículum de las áreas, sino organizar algunos de esos conteni-

dos alrededor de un determinado eje educativo.

El currículum de dichos temas transversales se organiza también en torno a conceptos, procedimientos y actitudes que deberán ser tenidos en cuenta, al ser prescriptivos, cuando el profesorado realice sus proyectos y programaciones. No se sitúan en ningún momento en paralelo al área de Lengua, sino que la impregna, con una diferente presencia en cada caso. Creemos que la introducción de los citados temas en las áreas clásicas conducirá al profesorado a un cambio de perspectiva en el campo educativo<sup>14</sup>.

#### ● ¿Cuándo enseñar?

- **Selección y secuenciación de objetivos y contenidos.** Será labor del profesorado, ya que el Currículo no ofrece esta distribución, con la finalidad de que cada centro los organice basándose en criterios didácticos propios y adaptándose al medio socio-cultural y económico en que se encuentre. Ahora bien, en el área de Lengua y Literatura habrá de tener en cuenta a la hora de dicha secuenciación el carácter comunicativo del área y la concepción constructivista del aprendizaje, de ahí que los contenidos deban ser tratados cíclicamente, el desarrollo de capacidades y adquisición de contenidos tendrá que hacerse de modo recurrente, ya que los contenidos deberán ir tratándose en los diferentes ciclos de las diferentes etapas, pero con distinto grado de amplitud y profundidad. Este planteamiento nos permite avanzar desde la espontaneidad y sencillez en la Educación Infantil hasta lo complejo y abstracto en el Bachillerato, aunque habremos de ir matizando según la etapa en la que nos encontremos.

En Educación Infantil vamos a dar mucha importancia a la Lengua Oral, aproximándonos al escrito. En Primaria atenderemos las necesidades expresivas del

alumnado de cada ciclo, las situaciones en las que ha de desenvolverse y el grado de adecuación a cada una de ellas; los tipos de textos y sus características así como la corrección gramatical de los enunciados. En Secundaria podemos organizar los objetivos y contenidos en torno a tres ejes vertebradores: los usos y formas de la lengua en situaciones de comunicación, la reflexión sistemática sobre ellos y la literatura como un uso lingüístico específico. El desarrollo de estos tres ejes, en equilibrio continuo y progresivo debe relacionarse con lo visto en la etapa anterior y permitir al alumnado que avance gradualmente en la capacidad de comprensión y expresión de discursos orales y escritos. En Bachillerato los contenidos y objetivos nos vienen ya secuenciados en torno al concepto de discurso tanto lingüístico como literario.

Establecidos los ejes temáticos del área, deberemos establecer los criterios en los cuales nos basaremos para ir seleccionando y secuenciando los distintos contenidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien los ejes señalados anteriormente son los propuestos por el M.E.C., cada centro podrá establecer los suyos propios o seguir la ejemplificación ministerial.

#### ● ¿Cómo enseñar?

Es necesario que el profesorado planifique las actividades de enseñanza y aprendizaje para conseguir los objetivos señalados y por otra parte, desde el punto de vista metodológico sepa en qué paradigma está actuando, en este sentido el Currículo de Lengua y Literatura se ha organizado en torno a las teorías constructivistas del aprendizaje. Autores como Piaget, Ausubel y Vygotsky<sup>15</sup> constituyen la base fundamental y el concepto en torno al cual se estructura, es el:

• **Aprendizaje significativo.** Es el aprendizaje en el que el alumno desde lo

que sabe y gracias a la manera como el profesor le presenta la nueva información, reorganiza su conocimiento del mundo, pues encuentra nuevas dimensiones, transfiere ese conocimiento a otras situaciones o realidades, descubre el principio y los procesos que lo explican, lo que le proporciona una mejor en su capacidad de organización comprensiva para otras experiencias, sucesos, ideas, valores y procesos de pensamiento que va a adquirir escolar o extraescolarmente<sup>16</sup>. Este aprendizaje va a estar vinculado a su utilidad, es decir que los conocimientos adquiridos sean utilizados por la persona cuando las circunstancias lo requieran. En nuestra área este concepto se relaciona directamente con el de competencia comunicativa. Este tipo de aprendizaje se opone al mecánico y memorístico.

El aprendizaje significativo implica el capacitar al alumnado para comprender e interpretar la realidad, valorar, tomar opciones e intervenir sobre ella. Se requieren una serie de condicionantes: Los contenidos deben ser significativos tanto desde la estructura lógica del área como desde la estructura cognitiva del alumnado; el proceso educativo debe conectar con la vida real del alumnado; el alumnado ha de estar motivado por lo que aprende.

En el aprendizaje significativo nos encontramos tres fases fundamentales, que pueden ser presentadas como propuestas metodológicas:

- Al iniciar el proceso de aprendizaje tendremos en cuenta lo que el alumno sabe, es decir sus conocimientos previos.
- A continuación crearemos un conflicto cognitivo, es decir intentaremos romper el equilibrio inicial de sus esquemas cognitivos con el fin de que surja una motivación por el aprendizaje a la búsqueda de un nuevo equilibrio. A partir de las nuevas informaciones que busca, recibe o investiga:

\* Encuentra nuevas dimensiones de la realidad.

- \* Reorganiza sus conocimientos del mundo y va enriqueciendo su estructura cognitiva.
- \* Mejora su capacidad de organización comprensiva.
- \* Transfiere los nuevos conocimientos, descubiertos y aprendidos, a otras situaciones o realidades<sup>17</sup>.
- Finalmente, lo aprendido por el alumno a lo largo del proceso es comunicado y expresado, y de esta manera queda asimilado e integrado como aprendizaje.

#### ● ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

• La **evaluación**. Es otro componente básico del currículum. A través de ella tendremos información sobre si los objetivos propuestos se han alcanzado o no. El concepto evaluador se sitúa también en el concepto constructivista de la educación, de ahí que se hable de una **evaluación cualitativa** y no cuantitativa algo que se echaba en falta en el área de Lengua y Literatura. Esta evaluación, que formará parte de todo el proceso educativo, y no sólo al final, deberá valorar capacidades con respecto a los objetivos, y no conductas o rendimientos. En cuanto al cómo evaluar se precisa de una **evaluación continua e individualizada**, lo cual conlleva una evaluación inicial de los conocimientos previos del alumno, de sus actitudes y su capacidad, con la finalidad de obtener información sobre su situación al iniciar un proceso educativo, para que éste se acomode a sus posibilidades.

La **evaluación formativa** será aquella que esté presente a lo largo de todo el proceso para que permita regular, orientar y autocorregir el proceso educativo, permitiéndonos la modificación de aquellos aspectos que parezcan oportunos. Según A. Mendoza: *“La necesidad de una evaluación formativa surge cuando el docente se implica reflexiva y conscientemente en el análisis de su actividad y de los factores que mejoran la calidad de su*

*enseñanza; o sea, cuando se cuestiona la efectividad de su tarea y busca alternativas de enfoque, metodología y actividades tanto de enseñanza-aprendizaje cuanto de evaluación”*<sup>18</sup>.

Al constituirse como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación debe permitir al alumnado reflexionar sobre lo que ha conseguido y qué problemas ha encontrado en el camino. El profesorado, por su parte deberá evaluar objetivos, contenidos, situaciones tanto individuales como sociales, así como cualquier elemento que intervenga en la sucesión de actos educativos. Desde este punto de vista la evaluación en el área de Lengua no tiene un fin en sí misma sino que se convierte en un indicador fundamental de cómo va desarrollándose el proceso, de esta manera conlleva un carácter integral al tener en cuenta todos los elementos de la acción educativa. Otro punto a tener en cuenta sería que el profesorado de Lengua y Literatura no está acostumbrado a evaluar procedimientos y actitudes y ahora debe hacerlo también con la misma importancia que antes le otorgó a los conceptos. Finalmente señalar que esta evaluación es **reguladora** puesto que nos informa del logro de los objetivos y de las posibles deficiencias, lo que nos ayuda a reajustar las programaciones y la metodología.

En Lengua la evaluación evitará la fijación de incorrecciones antes que reprimir la expresión. En cuanto a la calificación, los contenidos lingüístico-literarios *“resultan difíciles de cuantificar y de valorar mediante exámenes. Por tanto los trabajos habituales de clase (comentarios de texto, debate, redacciones, interpretaciones orales o escritas, recreaciones, etc.) constituirán el principal elemento para la valoración de los puntos citados”*<sup>19</sup>. De ahí que surja una **evaluación** basada en **criterios** o **criterial** que suministra información al alumnado sobre lo que ha realizado, de sus progresos y lo

que puede llegar a hacer con arreglo a sus propias posibilidades. Con esta evaluación se establecen los objetivos que el alumno ha de conseguir partiendo de criterios derivados de su propia situación inicial. Este tipo de evaluación se opone a la de carácter normativo, estandarizado, donde el alumnado es comparado y contrastado con una supuesta norma general de rendimiento y logro que se fija, por lo común, a partir de los objetivos alcanzados por los alumnos de su edad o de su grupo. Si analizamos los criterios establecidos en el área de Lengua y Literatura observaremos que el currículo concede a la comunicación como función primaria del lenguaje una gran importancia, así se combinan las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita, y se muestran sus posibilidades de graduación con indicadores textuales, contextuales y con el manejo de la información. La evaluación de los aprendizajes en la Literatura se resume en tres criterios, dirigidos a la lectura de textos literarios como fuente de placer, a la producción de textos y a la comprensión de la obra literaria como producto social y cultural.

Como instrumentos de evaluación podríamos señalar:

- Observación continua de los diferentes aspectos evaluables de la Lengua oral y escrita.
- La revisión y el análisis sistemáticos de los trabajos de clase (individuales -el diario de clase- y de grupo).
- Elaboración de pruebas específicas sobre los usos lingüísticos y el grado de conocimiento de la Lengua.
- Autoevaluación y coevaluación.** Reflexión individual y colectiva sobre el propio y ajeno proceso de aprendizaje.

La **evaluación final o sumativa.** Aunque hayamos hablado de evaluación continua, no hay impedimento alguno para que al final del proceso se intente valorar

el grado de consecución obtenido por cada alumno con respecto a los objetivos planteados. De ello se desprende el grado de capacidad y dificultad con que el estudiante debe enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo. De ahí, que podamos considerar esta evaluación como inicial del nuevo tramo que se va a comenzar.

No queremos acabar este apartado de evaluación sin antes apuntar que la evaluación tal y como la hemos planteado se convierte en un elemento esencial del currículo de Lengua y Literatura, con la única finalidad de orientar al alumnado y al profesorado a lo largo de todos los aspectos que constituyen el proceso educativo.

Así concebida, la evaluación se convierte en algo muy distinto a lo que venía siendo y cuyo objetivo último era la calificación y promoción educativa.

#### Notas

- <sup>1</sup> L.O.G.S.E. (1993): Ministerio de Educación y Ciencia. Ministerio de la Presidencia. Madrid, p. 13.
- <sup>2</sup> M.E.C. (1991): Currículo de Lengua Castellana y Literatura de Primaria. "B.O.E." (Suplemento del nº 220). Madrid, p. 22.
- <sup>3</sup> M.E.C. (1991): Currículo de Lengua Castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria. "B.O.E." (Suplemento del nº 220). Madrid, p. 66.
- <sup>4</sup> M.E.C. (1992): Currículo de Lengua Castellana y Literatura del Bachillerato. "B.O.E." nº 253. Madrid, 21 de Octubre.
- <sup>5</sup> COSERIU, E.: "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura", en VV.AA. (1987): *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. M.E.C. Madrid, p. 14.
- <sup>6</sup> Para obtener una información más detallada sobre el tema puede consultarse el artículo de A. López Valero titulado: "La Literatura infantil y la enseñanza de la Literatura", en CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (1991): *La literatura en la educación Infantil y Primaria*. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 59-84.

- <sup>7</sup> Currículo E.S.O. Op. cit., p. 66.
- <sup>8</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de ordenación general del Sistema Educativo ("B.O.E." n° 238 de 4 de Octubre de 1990). Artículo 4°.
- <sup>9</sup> M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Área de Lengua y Literatura*. Madrid, p. 376.
- <sup>10</sup> COLL, C. y OTROS (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Santillana, Madrid, p. 13.
- <sup>11</sup> M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base*. Madrid, p. 41.
- <sup>12</sup> *Ibidem*, pp. 41-42.
- <sup>13</sup> COLL, C. y OTROS: *Los contenidos en la Reforma*. Op. cit., p. 150.
- <sup>14</sup> Para una mayor información sobre el tema se puede consultar la siguiente bibliografía:  
G. LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Alonda. Madrid.  
VV.AA. (1993): *Los temas transversales*. Santillana. Madrid.
- <sup>15</sup> Para una mayor información sobre el tema puede consultarse la siguiente bibliografía:  
AUSUBEL, D. P. y otros (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.  
LURIA, A. R. (1980): *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Río editor. Madrid.  
PIAGET, J. (1976): *El lenguaje y el pensamiento del niño, estudio sobre la lógica del niño*. Guadalupe. Buenos Aires.  
VYGOTSKY, L. V. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.  
VYGOTSKY, L. V. (1986): *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.
- <sup>16</sup> Cuadernos para la Reforma (1989). Alhambra, 1, Diciembre, p. 2.
- <sup>17</sup> *Cuadernos para la Reforma* (1990). Alhambra, 3, Mayo, p. 8.
- <sup>18</sup> MENDOZA FILLOLA, A.: "La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo", en CANTERO, MENDOZA y ROMEA (ed.) (1997): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe*. S.E.D.L.L. y Universitat de Barcelona, p. 91.
- <sup>19</sup> M.E.C. (Cajas Rojas) (1991): *Lengua Castellana y Literatura. Currículo Oficial*. Madrid, p. 132.

## La evaluación en el área de lengua y literatura

Ezequiel Briz Villanueva

Universidad de Zaragoza

### Introducción

El objetivo de este trabajo es proporcionar una perspectiva actualizada sobre el campo de la evaluación en el ámbito de didáctica de la lengua y la literatura (DLL, de aquí en adelante). Existen al menos dos opciones para adentrarse en este tema. Una, que consiste en partir de las áreas concretas de enseñanza-aprendizaje, especificando las características de la evaluación; la otra, por la que se ha optado, consiste en tomar como punto de origen los conceptos básicos para llegar a sus aplicaciones en DLL, porque los conceptos, principios o técnicas pueden, deductivamente, ayudar al profesorado a generar distintos tipos de aplicaciones, secuencias o instrumentos de actuación. En este sentido, M. A. Casanova (1997:383) afirma que: *“La evaluación condiciona el enfoque de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la lengua constituye el eje del desarrollo personal y la base de cualquier aprendizaje. Si se logra poner en práctica un modelo evaluador que favorezca la mejora de los procesos y se aplica al área de Lengua y Literatura, serán dos las vías que colaboren eficazmente a la máxima formación de los estudiantes”*.

La perspectiva adoptada en el tratamiento del tema es interdisciplinar. Las aportaciones de las ciencias psicopedagógicas o sociológicas en el campo de la evaluación son fundamentales. De hecho, la aparición en los últimos años de disciplinas como la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua y la literatura se produce por la necesidad de solucionar problemas específicos como *“eficacia metodológica, dificultades específicas de la materia, deficiencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos”* (Mendoza y otros, 1996:406) que implican, desde nuestro punto de vista, la coordinación de ámbitos y perspectivas de investigación diversos.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas tanto en el procesamiento expresivo y comprensivo de textos orales (hablar y escuchar) como de textos escritos (leer y escribir), es un tema importante en el terreno individual, por cuanto

estas habilidades contribuyen al desarrollo cognitivo y a la integración personal de los ciudadanos. Es, igualmente, una preocupación social ya que los procesos de comunicación en los ámbitos personal, familiar, profesional, etc. son básicos e instrumentales para el logro de sus fines.

● **Concepciones de evaluación y de lenguaje**

A partir del concepto de *evaluación*, entrando en la concepción tradicional de la evaluación en DLL, se llega a los conceptos de evaluación **cuantitativa**, **sumativa** y **normativa** que conforman una primera visión de la evaluación de carácter psicométrico y logocéntrico, cuyo objetivo es preferentemente la evaluación objetiva de aptitudes y contenidos declarativos y culturales de la enseñanza, a fin de diagnosticar, calificar o clasificar al sujeto evaluado.

Otro conjunto de términos está formado por los conceptos de evaluación **conductual** y **criterial**. Un papel de la evaluación es comparar la conducta inicial y la final para medir el logro de los objetivos de conducta. Se trata de un **enfoque funcionalista**, que se proyecta en modelos psicológicos, como el **conductismo**; pedagógicos, como la **enseñanza programada**; y lingüísticos, como el **estructuralismo**. La evaluación dará lugar a programas de modificación de conducta en que los modelos, la imitación, la repetición y el refuerzo tendrán un peso fundamental. El estructuralismo proporcionará herramientas inestimables para la evaluación y la enseñanza, con descripciones estructurales y formales de los contenidos lingüísticos.

• Los siguientes bloques de conceptos hacen referencia a las tendencias principales de los últimos años. El primero trata de la **evaluación cualitativa**, que se ocupa de la **etnometodología** en el ámbito sociológico y su fuerte influencia en el ámbito pedagógico, que ha dado como resultado el nacimiento de los modelos de

evaluación cualitativa: democrática, ecológica, respondiente, formativa, de investigación en acción, etc. que dan al traste con una evaluación del alumno, de los programas o de los centros, exclusivamente centrada en el cálculo de la eficacia. Desde este ángulo ampliamos el concepto con el de **evaluación observacional**, que supone un cambio notable en los instrumentos de evaluación, y el de **evaluación formativa**, que subraya la importancia de los procesos de aprendizaje y el perfeccionamiento de todos los aspectos que intervienen en el hecho educativo. Se añaden, dentro del marco de la evaluación formativa, los de **evaluación individualizada**, que implica considerar a cada individuo por sí mismo, sin atender a criterios externos. En el mismo marco se destacan los términos de **evaluación inicial**, que supone el conocimiento previo de la persona para establecer un programa idóneo, y los de **autoevaluación** y **coevaluación**, que sugieren hacer del proceso evaluador un acto de responsabilidad de la persona sobre el propio proceso de aprendizaje.

• El último bloque se reserva para hacer referencia a algunas tendencias de la evaluación en los últimos años, que han tenido o pueden tener en el futuro repercusión sobre las concepciones de la misma en DLL. Hay que advertir al lector, no obstante, que los cuatro conceptos propuestos: **evaluación funcional**, **dinámica**, **curricular** y **constructiva**, están ampliamente interconectados entre sí, y con los del bloque anterior, aunque presentan ciertas características propias. En la evaluación **funcional**, se hace hincapié en la peculiaridad de las habilidades que requie-

re cada tarea. En la **dinámica**, en la idea de que es preciso trazar un mapa, no sólo de los conocimientos o aptitudes, sino de las capacidades de aprendizaje del sujeto. En la **curricular**, en la necesidad de realizar la evaluación de acuerdo con las tareas de las áreas curriculares. En la **constructiva**, en el proceso individual, activo y creativo, de construcción de aprendizaje significativo por el alumno.

- No obstante, si la riqueza de los conceptos antes mencionados se ha traducido en **cambios en los procesos de evaluación psicopedagógicos**, las últimas tendencias en el ámbito de la **lingüística** y la **teoría literaria proporcionan un cambio radical con respecto a los contenidos del lenguaje** que debe enseñarse o evaluarse. Por un lado, se ha dado la evolución del generativismo hacia perspectivas cognitivas y más atentas al procesamiento semántico del lenguaje. Por otro, el surgimiento de nuevas áreas de investigación, como la pragmática, la sociolingüística y la lingüística textual<sup>1</sup>, ha dado lugar a un nuevo enfoque que supera el análisis oracional sobre textos escritos, para entrar de lleno en el campo de los procesos de interacción real entre interlocutores en situaciones concretas: los procesos y operaciones de construcción de textos, el análisis de la coherencia y la cohesión del discurso, la descripción de las partículas discursivas, la aparición de conceptos nuevos como el de "competencia comunicativa", tipificación de los textos orales y escritos, etc. implican un cambio de concepciones para orientar la evaluación. Como consecuencia de ello, en DLL, se desarrollan modelos de enseñanza de la lengua oral y escrita centrados en enseñar a los niños las habilidades lingüísticas y comunicativas (enfoque comunicativo), necesarias para desenvolverse apropiadamente en las situaciones sociales o textuales en que se puedan encontrar<sup>2</sup>. Se subraya que las principales habi-

lidades a desarrollar en la educación obligatoria son las de hablar, escuchar, leer y escribir, así como la de iniciar al alumno en la reflexión sobre la lengua y el goce y análisis del texto escrito (aprendizaje significativo de la gramática y la literatura), sin olvidar el conocimiento y uso de los medios de comunicación.

Desde un enfoque comunicativo, D. Cassany (1994:86) señala que: "*El objetivo fundamental de estos enfoques no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses y motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales; etc.*"

- Desde nuestro punto de vista, un **modelo de evaluación para la DLL** podría contener los siguientes rasgos:

(a) **formativo y humano**: que sirva para AYUDAR a los alumnos individualmente y para mejorar nuestra tarea docente, nuestro programa, nuestro colegio, etc. (b) **flexible y abierto**; que sea capaz de seleccionar los instrumentos de evaluación adecuados a la situación y a la persona que evaluamos, sin encerrarse en una única perspectiva y renovándose paulatinamente. (c) **fundamentado, sistemático y reflexivo**: que la evaluación se realice con arreglo a una planificación y unas bases teóricas, preferentemente eclécticas, tamizadas por la prudencia e inteligencia del evaluador. (d) **global**: que atienda a toda la riqueza de dimensiones del lenguaje: expresivas, receptivas, creativas y reflexivas; lingüísticas y comunicativas; teóricas y prácticas. (e) **ético, crítico y ecológico**; que conozca, respete y potencie el ámbito cultural y lingüístico del alumno, a la vez que le permita actuar responsable y críticamente ante el medio. (f) **demo-**

crático y participativo; que tenga en cuenta los intereses y necesidades de todos los participantes, el alumno, la familia, la coordinación con otros profesores o expertos, con la comunidad educativa, etc.

● **Evaluación**

El término es definido con por la R.A.E. como "acción y efecto de evaluar"; y el de "evaluar", con tres acepciones: (a) "Señalar el valor de una cosa". (b) "Estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa". (c) "Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos". Si la acepción (c), caracteriza la evaluación educativa propiamente dicha, las acepciones (a) y, especialmente, (b), nos proporcionan los rasgos generales de la acción evaluadora. Observamos una dimensión cuantitativa en la que evaluar sería calcular o asignar un valor numérico o estimación del conocimiento del alumno. Se observa otra dimensión cualitativa, casi afectiva, en la que la estima o el aprecio tienden a subrayar lo positivo, las capacidades efectivas del alumno y a ampliar el campo de observación e interpretación de los datos.

Desde el punto de vista pedagógico, Scriven (1967) señaló, precisamente, que los objetivos de la evaluación son invariables consisten en asignar mérito o valor a un producto, proceso o actividad. Sin embargo, las funciones pueden ser diversas. Según las mismas, podremos calificar o definir la evaluación de uno u otro modo. Si la función es claramente cuantitativa, puede considerarse la definición de The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981; en R. Beltrán y J. L. Rodríguez, 1994:209): "*La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa*", lo que tiene un sentido sumativo de valorar el producto a fin de calificar. Si se presta atención a las consecuencias de la evaluación, Stufflebeam y Shinkfield (1989:183)

la definen como "*el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados*", resaltando la comprensión global de las dificultades a fin de tomar decisiones pertinentes para cambiar y perfeccionar el programa educativo.

• La **evolución del concepto de evaluación** se genera desde la concepción tradicional en la que se realizaba a través del "juicio de experto", es decir, basándose en el juicio de una autoridad sobre la calidad de lo aprendido (Chadwick y Rivera, 1991:36), mediante la utilización de exámenes orales o escritos, referidos a los contenidos culturales, utilizados tanto con una función motivacional para el alumno (estudiar para aprobar) o su familia (titulación, promoción, jerarquía) y con un sentido básicamente de calificación o selección que se ejecutaba al final del proceso (C. Rosales, 1988:13). A partir de ese modelo, se han venido desarrollando concepciones diversas.

La evaluación en DLL ha seguido esa misma línea, y ha sido paralela a un modelo de enseñanza que confunde a menudo lengua con lingüística, literatura con teoría o historia literaria, expresión escrita con ortografía o sintaxis, concentrándose en aquellas parcelas más accesibles a la evaluación y la cuantificación, es decir, en los contenidos declarativos o procedimentales de tipo enciclopédico o especializado, como los señalados, y reduciendo a la mínima expresión aspectos fundamentales del lenguaje natural y cotidiano, como hablar, escuchar, leer y escribir, que son los que verdaderamente capacitan al individuo para la integración social y el desarrollo intelectual, y que,

contrariamente a la intuición de muchos profesores, no se desarrollan exclusivamente de modo natural, sino que mediante secuencias educativas adecuadas pueden ser perfeccionados. Se impone, en este sentido, una revisión de este enfoque evaluador limitado, en favor de una mayor atención a las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumno.

#### ● Evaluación cuantitativa

Paradigma de evaluación cuya meta es realizar juicios de valor objetivos y habitualmente numéricos en relación con cualquier ser, objeto o hecho a la que se aplica. Tiene como origen teórico el positivismo lógico y el método científico experimental. Lo fundamental es conseguir en el proceso de evaluación la máxima objetividad; los resultados han de ser válidos y fiables, y el proceso de toma de datos, altamente controlado. Las conductas han de ser traducidas en forma de variables que puedan ser medidas o representadas en categorías numéricas. Los resultados deben ser verificables mediante nuevos procesos de evaluación. El análisis de los datos se realiza con arreglo a la metodología estadística, dando lugar a una representación matemática de los hechos, con el fin último, especialmente en el ámbito investigador, de generalizar los resultados a poblaciones más amplias. Se da, como puede observarse, un casi absoluto isomorfismo entre proceso de evaluación y proceso de investigación<sup>3</sup>.

En la **evaluación cuantitativa** del lenguaje se utilizan frecuentemente instrumentos externos y tipificados (ver Anexo I), por parte de logopedas, maestros de audición y lenguaje o educación especial, orientadores o psicopedagogos, terapeutas, etc., referidos al lenguaje oral o escrito, aunque su uso se extiende progresivamente al profesorado de DLL. Se requiere, en todo caso, un conocimiento de estos instrumentos, que permita no sólo una utilización oportuna y correcta, sino la

comprensión de informes que incluyan datos obtenidos mediante tales instrumentos, facilitando el establecimiento de un currículum individualizado. Para la **evaluación del rendimiento** también se utilizan instrumentos internos o contruidos por el profesor: de tipo normativo o criterial, mediante pruebas objetivas o de ensayo; de tipo quiz (prueba muy breve); orales (exposición, debate, entrevista) o escritas (Ensayo, problema, cuestiones, bosquejo), (Rodríguez Diéguez, 1980); pero sometidas en todo caso a unos criterios objetivos y explícitos de evaluación, y a una medida numérica o calificación que se incrementa en proporción directa al dominio del rasgo evaluado.

Pese a la utilidad demostrada por estos instrumentos, son muy diversas las críticas que han recibido, lo que exige una utilización prudente y rigurosa de los mismos, así como su flexible combinación con otros. Las críticas proceden de muy diversos ángulos. Al evaluador, le exigen tiempo y medios en la aplicación e interpretación de los resultados (burocratización). El alumno, por su parte, tiende a adoptar una posición pasiva o una percepción aversiva al encontrarse con una evaluación externa y distante de su realidad, frecuentemente realizada por desconocidos en contextos extraños (despacho). A nivel ideológico, puede criticarse su neutralismo ético, al no atender a un marco ideológico global de la educación o el estar centrados en la selección, titulación o calificación de las personas más que en los procesos de perfeccionamiento y ayuda, etc. En cuanto a sus limitaciones, se ha criticado su reduccionismo al diagnóstico de variables cuantificables; el carácter estático de los resultados; evaluación puntual de habilidades relativas al éxito académico sin atender a las habilidades que proporcionan el éxito en la vida, etc.<sup>4</sup>

• **Evaluación sumativa.** El término procede de Scriven (1967), como antónimo

de evaluación formativa o evaluación para el perfeccionamiento. Consiste en medir o valorar los resultados o productos del aprendizaje en relación con los objetivos inicialmente establecidos, al término de la aplicación de un programa, con la finalidad de *"determinar si se han alcanzado o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base y en el origen de la intervención pedagógica. La evaluación sumativa consiste en "medir los resultados de dicho aprendizaje para cerciorarse de que alcanzan el nivel exigido"* (Coll, 1991:127)<sup>5</sup>. Su sentido es semejante a los términos de **evaluación de producto** o **evaluación final**. Es decir, se trata de valorar los logros del alumno en una asignatura, área o período determinado al final del proceso. La evaluación final o sumativa del producto, sin embargo, no es incompatible con una modalidad formativa, de carácter preferente en el sistema escolar, sino que ambas son necesarias y tienen un valor complementario. Por su propia naturaleza, tiene el defecto de que el juicio o calificación es general o global, ya que se refiere a la superación o no de la totalidad del proceso didáctico, sin discriminar los tipos de habilidades desarrolladas ni atender a las consecuencias posteriores (C. Rosales, 1988). Sólo se realiza un control de calidad del producto final, pero no proporciona información sobre el proceso (S. Molina, 1989:490). Sin.: E. del producto. E. Final.

▪ **Evaluación normativa.** Modalidad de evaluación en la que se valora o compara la conducta de un sujeto en relación con la distribución de calificaciones de un grupo en que éste está incluido. Para Verdugo (1994:180), los tests referidos a la norma comparan *"la ejecución de un estudiante con respecto a las ejecuciones de estudiantes similares"*. Mientras en la evaluación criterial, los resultados del grupo no se tienen en cuenta y el profesor eva-

lúa al grupo de acuerdo con los objetivos y niveles de rendimiento previamente planificados, en la normativa, como, por ejemplo, los tests estandarizados, la puntuación obedece a un criterio normativo (De la Cruz:495). S. Molina (1989:480), citando a Cardounel (1962), distingue entre norma absoluta o relativa. Es absoluta si *"ha sido prefijada de antemano basándose, por tanto, en referencias externas al grupo de alumnos que se va a evaluar"*. Por ejemplo, planteando un mínimo del 20% para aprobar. La relativa colectiva se sitúa en relación con el promedio de la clase, por ejemplo para aprobar debe ser preciso alcanzar la puntuación más repetida por el grupo en la prueba. La norma relativa individual toma como referencia al propio individuo, comparando el proceso evolutivo del propio alumno. Sin.: Evaluación referida a normas.

• **Evaluación conductual.** Modalidad de evaluación que se centra en la medición objetiva y cuantitativa de las conductas externas y observables de los sujetos. Se enmarca dentro del paradigma de evaluación cuantitativa y en el método científico-experimental. Desde un punto de vista psicológico, los objetivos de la evaluación conductual son muy variados, dada la cantidad de tendencias actuales y el grado de acercamiento a los componentes cognitivos de la conducta que manifiestan, pero principalmente se centran en: *"1. describir la conducta problema y seleccionar conductas objetivo; 2. diseñar un programa de intervención, en base a la estrategia de intervención escogida, y 3. evaluar los resultados del tratamiento"* (Verdugo, 1994:180). A nivel educativo, se habla de pedagogía por objetivos o de enseñanza programada (Ver Anexo II). Las aplicaciones DLL se han ocupado de la evaluación y enseñanza de habilidades moleculares, tanto en el ámbito de las dificultades de aprendizaje, como de los programas convencionales de enseñan-

za. Son interesantes las pruebas de evaluación que en esta línea presenta P. D. Lafourcade (1987) para lectura, escritura, gramática, literatura, etc. En la misma línea, J. G. Vidal (1989) propone un análisis operativo de los procesos para la enseñanza de la lectura y la escritura y los procesos asociados, basándose en pruebas cuantitativas y fichas de observación.

Las críticas a este modelo son muy diversas. Una es la de mecanicismo, en el sentido de tener que descomponer las tareas en acciones moleculares y descontextualizadas, con una progresión graduada no siempre necesaria. También de determinismo, ya que tanto las técnicas de modificación de conducta como los programas lineales de aprendizaje siguen de antemano caminos trazados externamente, dejando poco margen para la creatividad, la invención o la autocrítica<sup>6</sup>. Las limitaciones de este modelo en DLL son notables, debido a la relevancia de la dimensión expresiva y creativa de la misma.

• **Evaluación criterial.** Modalidad de evaluación que consiste en determinar si el alumno ha alcanzado los objetivos planificados. Los tests o las pruebas referidos al criterio comparan la ejecución de un estudiante con respecto a un criterio absoluto (Verdugo, 1994:180). Tales objetivos deben ser definidos de forma observable, exacta y rigurosa de manera que la valoración evite toda subjetividad. Las puntuaciones también deberán estar prefijadas indicando con claridad si el sujeto ha superado el objetivo. Tiene la ventaja de que no se consideran los resultados grupales, sino el logro del objetivo por parte de cada alumno (Beltrán y Rodríguez, 1994), con lo cual la evaluación tiende a ser más individualizada, incluso los objetivos operativos pueden ser especificados a nivel individual de modo diferencial y con arreglo al ritmo y evolución de cada alumno. Su principal inconveniente

se refiere precisamente a la dificultad de plasmar las conductas-meta en forma de objetivos operativos o conductas externas observables. Igualmente, es difícil cuantificar de modo objetivo la puntuación necesaria para considerar el logro. Ello pone de manifiesto la necesidad de combinar la modalidad criterial con otras que permitan verificar los resultados y dificultades de aprendizaje.

#### ● **Evaluación cualitativa**

Paradigma de evaluación cuya meta es describir las conductas o las características de los seres, las entidades o los objetos a los que se aplica, en el marco del contexto en el que se desenvuelven. Desde la perspectiva cualitativa, es preciso relativizar el concepto de objetividad y superar el reduccionismo que define la evaluación como la medida de las conductas o los resultados, para prestar más atención a los procesos intelectuales o de aprendizaje. Más allá de la medición, la evaluación supone un compromiso ético e ideológico, al servicio de las verdaderas necesidades del alumno y no de otros intereses. El aula es un ecosistema humano de tipo social, por lo que debe estar contextualizada en el ambiente social y natural del sujeto. Los contenidos de evaluación no se limitan a los objetivos explícitos, sino a todo el proceso formativo incluyendo el llamado "currículum oculto" o los objetivos latentes o secundarios que se hayan logrado. Es preciso, también, contar con la participación activa de todos los que intervienen en el proceso (coevaluación y autoevaluación), e informarles de los resultados y del proceso evaluador. La metodología cualitativa ha de ser sensible a las diferencias y los cambios progresivos del sujeto, utilizando en cada momento los instrumentos más adecuados, por lo que se propone el uso de la observación directa y flexible sobre el terreno de los actores en situaciones naturales. La interpretación de los datos se

realiza mediante técnicas como la triangulación y el análisis del contenido. Los datos son recogidos en informes que prestan atención a proporcionar información coordinada con el fin de que los implicados tengan la información necesaria para entender, interpretar e intervenir en la situación del modo más adecuado<sup>7</sup>.

En el ámbito de la enseñanza de DLL, la evaluación cualitativa es útil (Casanova, 1997:384), para considerar muchos datos que no pueden ser examinados cuantitativa o numéricamente, sino en situaciones de observación como: coloquio, debate, exposición, entrevista, etc., y porque una calificación global es una simplificación que no permite discriminar las habilidades comunicativas concretas que el alumno debe conseguir, ni tiene en cuenta el proceso formativo de la persona, por lo que son muchos los autores que actualmente defienden el uso del informe cualitativo y descriptivo que recoja el proceso de desarrollo del alumno en diversas habilidades y tareas.

• **Evaluación observacional.** Para M. A. Casanova (1997:388), la **observación** consiste “en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos generalmente inalcanzables por otros medios”. Además de la idea de que la observación es una conducta deliberada, R. Fernández-Ballesteros (1982:137) señala que el objetivo es “recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis”. R. Beltrán y J. L. Rodríguez (1994:216) señalan que las técnicas de observación son un procedimiento antiguo, ya que se supone que todo profesor obtiene una “impresión” del alumno, u observación casual o intuitiva, pero subrayan la necesidad de usar técnicas de observación sistemática, intencional, que introducen mayor objetividad y superan las

percepciones confusas o casuales de un proceso no estructurado.

La **observación** facilita la espontaneidad de la conducta de los sujetos observados y en determinadas circunstancias es la única técnica que puede utilizarse. Por otro lado, es un instrumento adecuado para establecer hipótesis antes de realizar una evaluación cuantitativa o para contrastar los resultados de la misma. Debe señalarse, además, la apertura de la observación a la aplicación rápida de nuevos modelos teóricos. Mientras la evaluación cuantitativa requiere de un largo período de tiempo para proyectar modelos teóricos en pruebas estandarizadas, la observación puede proyectarse con rapidez. No obstante, existen diversas modalidades de observación: externa o participante<sup>8</sup>; sistemática o etnográfica; directa o indirecta; etc.

• En el ámbito de la evaluación de DLL, los **contextos de observación** son muy numerosos:

- a. Situaciones de comunicación oral. Observación directa de habilidades y conductas, expresivas o receptivas, debidamente seleccionadas con arreglo al contexto escolar y curricular, en situaciones de comunicación habituales ya sean informales o de lenguaje espontáneo en clase, de interacción con el profesor, en trabajo en grupo, en el patio, etc. o en situaciones más o menos formales como: coloquio, dramatización y teatro, recitación, exposición, narración, descripción, sociodrama, etc., que pueden enriquecerse mediante la observación indirecta y análisis de grabaciones audiovisuales de las mismas, aplicación de técnicas de transcripción, listas de control, etc.
- b. Situaciones de comunicación escrita. Observación directa del alumno en contextos individuales o grupales de lectura, comprensión lectora, ortografía, expresión escrita<sup>9</sup>, etc. observando las conductas du-

rante el proceso. Observación indirecta de los textos y cuadernos del alumno, de la resolución de las tareas, etc. Aplicación de técnicas de valoración cualitativas.

• Los **instrumentos de observación** principales son: anecdóticos; listas de control; entrevistas; escalas o cuestionarios de observación o estimación; bandas, listas, parrillas o taxonomías descriptivas; análisis de trabajos; filmaciones o grabaciones en audio/vídeo; cuestionarios e inventarios; técnicas sociométricas; además de otras como: estudios de expedientes administrativos y escolares, resultados de los tests y pruebas de tipo cuantitativo, etc.

**Anecdóticos.** Describen episodios concretos que suceden al alumno o al grupo de clase y que pueden ser relevantes para una mejor comprensión del alumno (Reyzábal, 1994; Casanova, 1997; P. Woods, 1986).

**Lista de control.** Conforman un listado de conductas u objetivos cuya presencia o ausencia se desea observar en determinados contextos (conversaciones, dramatizaciones, entrevistas, recreo, etc.) y que van siendo marcadas positivamente conforme son logradas. M. V. Reyzábal (1994:236), con M. A. Casanova: Lista de control para detectar dificultades en la comunicación oral. D. Cassany (1994:129-130): Lista de control de dificultades de la comprensión oral. A. Alvarez Pillado y otros (1990) presenta una serie de instrumentos de observación para la evaluación de ciertas habilidades socio-comunicativas.

**Entrevistas.** Se trata de una técnica básica de diagnóstico médico, psicológico y educativo de carácter asimétrico -el evaluador busca información y el evaluado la proporciona-, basada en la interacción comunicativa directa (verbal y no verbal) que puede realizarse con niveles de sistematización, directividad y formalidad di-

versos con la intención de conocer, describir y valorar las conductas y, opcionalmente, de tomar decisiones relativas a calificación o selección del sujeto, al establecimiento de estrategias de evaluación complementarias, acciones preventivas o programas de apoyo. Pueden verse los trabajos de F. Silva (1992) o el de P. Woods (1986:77), que representan un enfoque clínico y etnográfico, respectivamente. En DLL, la entrevista, puede ser utilizada en la función evaluadora directa en el ámbito de habilidades de comunicación, sus características, conocimientos y actitudes personales, etc.; en la indirecta, para recabar información de padres, profesionales o personas que tengan importancia de cara al conocimiento del alumno; en la función de apoyo, preventiva o terapéutica, con la finalidad de orientar o aconsejar al alumno. En tercer lugar, puede tener una función de motivación en el sentido de poner de manifiesto el interés hacia el alumno, realizando un seguimiento de su evolución. En todo caso, es preciso seleccionar en cada situación el tipo de entrevista más adecuado.

**Escalas o cuestionarios de observación o estimación.** Para M. A. Casanova (1997:393), "*es un instrumento de recogida de datos en el cual se valora la consecución de cada uno de los objetivos o indicadores previstos. Para ello, al lado de los objetivos se presentan los grados en que se subdivide el logro*". S. Molina y otros (1990) proponen "Cuestionarios de Evaluación de las dificultades del lenguaje oral condicionantes del aprendizaje de la lecto-escritura", "Cuestionario de Evaluación de las dificultades de la Psicomotricidad condicionantes del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo"; "Cuestionario de detección de dificultades de aprendizaje de la lectura" (op.cit.:84-104); "Cuestionario de detección de dificultades de aprendizaje de la escritura"; A. J. Manso y otros (1996:88):

Escala de escritura con aplicación individual o colectiva, evaluando un amplio conjunto de rasgos en cuatro categorías principales: letras, líneas, trazos y página. Escala de valoración descriptiva para la comunicación escrita (M. V. Reyzábal, 1994:237); Escala de nivel para evaluar la expresión escrita (A. Mendoza y otros, 1996:421); D. Cassany (1994:187): Escala de valoración de la intervención oral (Tomada de la Junta Permanent de Català, 1992).

**Bandas, listas, parrillas o taxonomías descriptivas** (A. Mendoza y otros, 1996). Es una clasificación de conductas, habilidades o carencias relativas que conforman una visión global de una área concreta, facilitando un diagnóstico inicial o un seguimiento del desarrollo. Algunas aplicaciones son: A. Mendoza y otros (1996:412 y ss.): Banda descriptiva de la lengua oral en la conversación y otra para la evaluación de la comprensión y las estrategias en el proceso lector. D. Cassany (1994): Taxonomías de microhabilidades de la comprensión oral, de la expresión oral, de la comprensión lectora; de la expresión escrita; parrilla de valoración de la lengua oral, (tomada de Vilà, 1991); Baremos analítico y sintético de la expresión escrita. T. Ribas (1996) propone utilizar parrillas para la autoevaluación y autocorrección del alumno para que este mejore el control y autonomía de su desarrollo, a la vez que permite al profesor ver cómo interpretan los alumnos las tareas, el uso de los contenidos y la gestión de los diversos procesos.

**Análisis de trabajos.** La observación y valoración de los trabajos escritos: redacciones, composiciones, ejercicios diversos, etc. es una fuente de información imprescindible, especialmente en un marco de evaluación formativa y procesual. Una técnica de interés cuya mecánica básica se basa en el archivo y análisis continuo

de trabajos es la del "portafolio" (Quintana, 1996).

**Filmaciones o grabaciones en audio/vídeo.** Registran globalmente una situación vital determinada, permitiendo un análisis detenido de los procesos comunicativos, motrices, gestuales, etc especialmente con el uso del vídeo, que de otro modo escapan con rapidez a la observación. Se impone posteriormente un registro de los datos mediante el uso de la transcripción gráfica de las conductas o el uso de listas de control, escalas de estimación, etc. Esta técnica ha sido propuesta para la evaluación de las habilidades lingüísticas, sociales y comunicativas del niño en situaciones de lenguaje espontáneo (Siguán y otros, 1990; Triadó y Forns, 1989; Acosta y otros, 1996). Puede seguirse un esquema de campos de evaluación de tipo: contenido, forma y uso, como los autores mencionados, o un esquema de tipo comunicativo como el propuesto por Briz (1997) o el de Canale (1995) que incluye: (a) Competencia gramatical. (b) Competencia sociolingüística. (c) Competencia discursiva. (d) Competencia estratégica.

**Cuestionarios e inventarios.** Consta de una serie de preguntas referidas a ámbitos diversos: actitudes, opiniones, etc. y los resultados finales pueden ser objeto de análisis cuantitativos o cualitativos. Si son realizados en presencia del evaluador se denominan inventarios. M. V. Reyzábal (1994) propone con M. A. Casanova, dos cuestionarios: para la evaluación de un debate por parte del alumno y para la autoevaluación de las características personales de comunicación. Alvarez Mendez, (1991) **Cuestionario de autoevaluación** para el profesor sobre estrategias didácticas de enseñanza de la lengua oral; A. Mendoza y otros (1996, 418-9): Cuestionarios sobre el tratamiento didáctico de la lectura para el profesor y el alumno. I. Monjas (1993) presenta, entre otros ins-

trumentos, un "Cuestionario de habilidades de interacción social. CHIS" que recoge aspectos valiosos para la evaluación comunicativa.

**Técnicas sociométricas.** La más conocida es el sociograma, que consiste en la realización de un diagrama en el que se representan, mediante signos sencillos, las relaciones positivas y negativas que existen dentro de un grupo. Facilita, actuando en consecuencia con las características del mismo, el desarrollo de un mejor clima comunicativo y de integración en el aula, reducción de tensiones, una planificación adecuada de los grupos de trabajo, etc. En DLL, la creación de un clima de cooperación facilita el desarrollo de la conducta comunicativa. Otra es el sociodrama, adjunta al sociograma, que se utiliza para exteriorizar las vivencias y conflictos subyacentes de un grupo social. Suele proyectarse en situaciones de dramatización o role-playing (juego de roles) donde cada sujeto representa un papel en una situación determinada.

- Las técnicas de análisis y tratamiento de datos específicamente cualitativas, además de la imprescindible sensatez y rigor, fundamentación científica y reflexión cuidadosa sobre los hechos, son: (a) Concepto de triangulación. Según Elliot (1986) es "un método para relacionar distintos tipos de evidencias entre sí, con el objeto de compararlos y contrastarlos". Se trata de recoger observaciones y apreciaciones de una situación o de algún aspecto de la realidad desde varios ángulos o perspectivas, con la intención de compararlos y contrastarlos. R. Beltrán y J. L. Rodríguez (1994) proponen los siguientes tipos de triangulación: (a) De datos. (b) De investigadores. (c) Teórica. (d) Metodológica. En DLL deben confrontarse, por ejemplo, los datos proporcionados por pruebas cuantitativas con situaciones de observación del lenguaje espontáneo.

(b) Análisis de contenido. Supone "contar con unos criterios de evaluación claros y concretos antes de comenzar a desgranar y valorar el contenido de los datos que se han recogido" (Casanova, 1997:391). Se valoran los datos obtenidos en relación siempre con la misma referencia objetiva y externa, que avala la fiabilidad de las conclusiones que se emitan con posterioridad. Se trata de extraer, analizar e interpretar adecuada y sistemáticamente el contenido de lo evaluado, en el marco de su contexto, tanto de lo latente o simbólico como de lo explícito o literal, en lo relativo a las características de fondo y forma del texto oral o escrito, sus antecedentes y motivaciones y sus consecuencias. El análisis del contenido trata de evitar la tendencia intromisiva, y consecuentemente aversiva, de otras técnicas. Acepta para sus procesos de análisis todo tipo de materiales, a partir de los cuales se establece un proceso de inferencias y análisis (Krippendorff, 1990).

- En cuanto al proceso de establecimiento de conclusiones e información a los interesados, se utiliza la técnica del informe. Se trata de un documento que registra las conclusiones de un proceso evaluación, que recoge la descripción, valoración o diagnóstico de un conjunto de conductas determinadas, y proporciona, opcionalmente, análisis etiológicos, pronósticos y orientaciones para la mejora del sujeto evaluado, con la finalidad de informar a los interesados y tomar, en su caso, las decisiones oportunas.

- **Evaluación formativa.** Modalidad de evaluación que se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todos sus componentes, personales (profesores, alumnos, etc.) o no (métodos, programas, recursos, etc.), con la meta de tomar las decisiones que permitan el perfeccionamiento de cada uno de ellos. Tiene como fin "el estudio de todas las va-

riables que ayudan o interfieren en el proceso didáctico, procurando durante el proceso de aprendizaje reunir información que permita efectuar revisiones de dicho proceso" (Molina, 1989). Asimismo, C. Coll (1991:125) defiende el carácter regulador de la evaluación formativa en el sistema educativo al decir que "la evaluación designa un conjunto de actuaciones previstas en el Diseño Curricular mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido o no, y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base de dicha ayuda pedagógica"<sup>10</sup>.

Respecto al alumno, la evaluación formativa implica que éste está en todo momento al tanto de su proceso de aprendizaje, con información de los logros y los errores cometidos en cada contenido (Miras y Solé, 1990; Rosales, 1988), y en posición de recibir inmediatamente la asistencia o el apoyo necesario para mejorar sus posibilidades de éxito (Chadwick y Rivera, 1991). Para el profesor, supone integrar la evaluación dentro del proceso curricular (Rotger, 1989:30) mediante una observación constante y recurrente del proceso y el progreso del alumno (Chadwick y Rivera, 1991), lo que facilita una adecuada toma de decisiones con respecto al proceso educativo y la propia acción docente (Miras y Solé, 1990), con un carácter preventivo, al incorporar con inmediatez el proceso de recuperación, lo que soslaya una acumulación de errores progresivamente difíciles de solucionar (Rosales, 1988). No se limita a valorar al alumno, sino los materiales que utiliza, qué modificaciones son necesarias, cómo mejorar el programa, etc. a fin de lograr un buen funcionamiento y de alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción. Se trata en definitiva de que el profesor se implique "reflexiva y conscientemente

en el análisis de su actividad y de los factores que mejoran la calidad de su enseñanza" (Mendoza, 1997). De cara a los objetivos y los contenidos, implica que estos sean explícitos para constatar en todo momento el nivel del alumno con respecto a ellos, para poder detectar las dificultades más frecuentes (Rosales, 1988; Rotger, 1989), y para modificarlos si es preciso. Los instrumentos de evaluación pueden ser cuantitativos o cualitativos: desde pruebas específicas hasta la observación de la actividad (Rosales, 1988).

- La adopción de un **modelo de evaluación formativa** implica tres situaciones específicas: inicial, a fin de ajustar el programa a las necesidades de los alumnos; procesual o continua, para mantener ese ajuste inmediato a lo largo del proceso; y final, con la intención de observar los resultados globales y establecer las medidas recuperadoras pertinentes. La evaluación formativa es complementaria y predictora de la evaluación del producto o sumativa, de carácter sancionador, que se realiza al final de los procesos (Rosales, 1988).

El concepto de evaluación formativa es defendido para DLL por muchos autores<sup>11</sup>. Así, A. Mendoza (1997:96 y ss.) propone un modelo muy elaborado, con un claro enfoque comunicativo, y adaptable al contexto en que va a ser realizada la evaluación, que se compone de cinco fases: (a) reflexión epistemológica sobre el área y su evaluación. (b) Concreción, explicitación y negociación de criterios de evaluación, con indicación de las habilidades que serán enseñadas y evaluadas. (c) Aplicación de las habilidades en instrumentos de observación que permitirán el seguimiento del proceso y utilización de los mismos. (d) Análisis del logro de los diferentes objetivos. (e) Sintetización de valoraciones, toma de decisiones y emisión del informe.

• **Evaluación individualizada.** Modalidad de evaluación que atiende a la descripción de un individuo particular en el marco de su conducta global y singular e independientemente de criterios externos. Se opone al concepto de evaluación nomotética, en la que se evalúan las características o las habilidades del sujeto por referencia o comparación a unos objetivos planificados externamente (e. criterial) o con arreglo a determinados atributos con una distribución normal en la población (e. normativa), que suelen medirse mediante pruebas objetivas o tests cuantitativos (e. cuantitativa). La evaluación individualizada, persigue adaptar el ritmo de enseñanza a las posibilidades de aprendizaje, tomando un punto de referencia interno, lo que implica evaluar el progreso del alumno (e. continua, final) de acuerdo con el nivel del que partió (e. inicial) o con las peculiaridades idiosincrásicas (e. diagnóstica individual) y no con el rendimiento de otras personas o el logro de unos objetivos. Debe admitirse, sin embargo, que ambas modalidades, **nomotética e idiográfica**, pueden complementarse; el peso mayor de una u otra dependerá necesariamente de la situación evaluadora concreta y del tipo de decisiones que deban tomarse. En los modelos actualmente predominantes de evaluación funcional, formativa, constructiva, curricular, etc., que se proponen en el ámbito de la enseñanza de DLL, tiene más peso la evaluación individualizada, por cuanto se considera que es cada alumno el que activamente construye sus esquemas de conocimiento, lo que implica valorar en cada caso concreto las dificultades de procesamiento de la lectura, la expresión escrita, etc.

• **Evaluación inicial o diagnóstica.** Modalidad de evaluación "que proporciona información acerca de las capacidades del alumno antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje" (Miras y

Solé, 1990:427). Puede tener las funciones de adaptar el currículum a las necesidades y los conocimientos previos del alumno, dirigirle hacia programas más apropiados, admisión en un centro concreto, etc. Es importante realizar una modalidad de evaluación curricular y funcional, centrada en los conocimientos y las habilidades específicas para las áreas de aprendizaje en las que el alumno va a trabajar e incluso es conveniente una evaluación dinámica de los niveles que el alumno es capaz de alcanzar con la ayuda del profesor, evitando en todo caso limitar la evaluación inicial a una simple prueba cuantitativa y haciendo uso de las técnicas de evaluación observacional. El conocimiento individualizado y diferencial de cada alumno es lo que va a permitir, por un lado, iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el punto adecuado de la secuencia al conocer el nivel de rendimiento actual, las dificultades de aprendizaje, etc., a fin de seleccionar los objetivos apropiados (Chadwick y Rivera, 1991:41). Por otro lado, nos permite, en el marco de la coordinación con la evaluación procesual y sumativa, observar el progreso y los resultados finales, que sólo tienen valor por comparación con la situación inicial. En este sentido, hay que subrayar que la evaluación diagnóstica presenta un rasgo adicional: suele realizarse una vez detectada alguna dificultad actual o previsible, con la finalidad de describirla y analizar su etiología, por lo que da lugar a programas preventivos o reeducadores (Molina, 1989: 487). Las **situaciones** en que debe realizarse son: (a) Al inicio de la E. Infantil o escolaridad obligatoria. (b) Al incorporarse a un nuevo centro, sea cual fuere su nivel y edad. (c) Al iniciar cada etapa, ciclo, curso o nivel. (d) Al comenzar una unidad didáctica, contenido o tarea que requiera prerequisites o contenidos específicos. (e) Al tener constancia de una determinada dificultad de aprendizaje. Los **facto-**

res que deben tenerse en cuenta son: (a) escolarización previa o currículum académico del alumno, atendiendo a los informes, fichas y profesores anteriores, (b) exploración de las aptitudes y conocimientos mínimos requeridos para el programa, lo que puede incluir opcionalmente la petición de informes a los especialistas pertinentes. Debe atenderse al currículum del nivel educativo del que el alumno procede, considerando la legislación relativa al currículum general, los objetivos mínimos y, opcionalmente, los conocimientos que el profesor desee evaluar de acuerdo con el **diseño curricular** previsto inicialmente. (c) Información familiar, a través de la entrevista con los padres. (d) Adaptación curricular de la programación de aula y, en su caso, adaptaciones curriculares individualizadas.

• Los **ámbitos básicos de evaluación inicial en DLL**, dependiendo de la edad y nivel académico de los alumnos, han de referirse a los conocimientos previos y su significatividad. Incluyen el dominio de los preconceptos referidos a contenidos declarativos, procedimentales (habilidades y destrezas) o actitudinales (intereses, valores, normas, etc.) que van a ser la base sobre la que se van a asentar los contenidos nuevos. Pueden considerarse, en síntesis, cuatro campos de evaluación en DLL:

1. **Factores indirectos** que afectan al rendimiento de determinadas habilidades:

- Factores físicos y fisiológicos.
- Factores psicomotrices y perceptivos.
- Factores cognitivos (estadio operatorio o evolutivo) e intelectuales.
- Estilo y estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, intereses, etc.
- Factores sociológicos y afectivos.
- Dificultades y trastornos.

2. **Comunicación oral** (Comprensión y expresión):

- Competencia Fonológica y Fonética.
- Competencia Morfosintáctica.

- Competencia Léxico-Semántica.
- Competencia Pragmático-Comunicativa.
- Dificultades y Trastornos.

3. **Comunicación escrita** (Comprensión y expresión).

- Niveles de lectura: Mecánica, comprensiva, expresiva, crítica, etc.
- Nivel escritor (copia, dictado etc.) y caligráfico.
- Nivel ortográfico.
- Capacidad de expresión escrita (Redacción-composición).
- Dificultades y trastornos.

4. **Reflexión lingüística, comunicativa y literaria.**

- Capacidad de reflexión y análisis de la lengua.
- Nivel de conocimiento del sistema lingüístico.
- Capacidad de análisis, comprensión y crítica de textos.
- Conocimiento de la Literatura Española.
- Medios de comunicación. Comunicación no verbal.
- Dificultades.

La evaluación inicial, sin embargo, debe considerar otros aspectos complementarios, no específicos del área, pero con un carácter contextualizador fundamental, que nos va a permitir el máximo conocimiento de los alumnos, del propio profesor y el centro educativo, y el marco vital en el que desarrollan la actividad educativa.

• **Autoevaluación.** Modalidad de evaluación en la que el alumno evalúa la propia conducta o proceso de aprendizaje. Puede también denominarse evaluación interna (Molina, 1989:491), para diferenciarla de la externa o heteroevaluación, realizada por el profesor u otras personas: orientadores, evaluadores, etc. Puede haber también una modalidad de autoevaluación grupal. Algunos autores incluso hablan de "evaluación formadora" como aquella evaluación formativa donde "la

*regulación del proceso de aprendizaje la lleva a cabo prioritariamente el alumno"* (Ribas, 1993:30).

Las aplicaciones van desde técnicas de diagnóstico conductual o introspectivo, como el autoinforme, en las que el sujeto se autoobserva para informar al evaluador, a través de entrevistas, cuestionarios autodirigidos, etc. hasta mecanismos de autocomprobación o autocorrección en los que el alumno mediante una serie de cuestionarios, claves o baremos corrige su propia tarea, coparticipando en el proceso evaluador, recibiendo retroalimentación inmediata de la eficacia de su trabajo y haciéndose consciente de los logros y las necesidades inmediatas. En todo caso, se dan tres modalidades jerarquizadas de autoevaluación: la que convierte al sujeto en informador de su conducta para que otros diagnostiquen y tomen decisiones; otra, en la que el alumno toma el papel del evaluador, calificando y corrigiendo sus propias actividades; y la tercera, en la que el sujeto interviene activa y críticamente en su proceso de aprendizaje responsabilizándose del mismo. Las tres pueden ser necesarias, pero, obviamente, la tercera es la ideal en el ámbito educativo. Su utilización en DLL es cada día mayor<sup>12</sup>.

- **Coevaluación.** Modalidad de evaluación en la que participan varias personas en el proceso de aplicación y toma de decisiones. Normalmente, se considera que uno de los participantes es el propio sujeto evaluado, con lo que podríamos hablar de coevaluación interna. Si la evaluación es realizada por agentes externos como el profesor, en colaboración con otras personas como padres, tutores, expertos, etc., podemos hablar de coevaluación externa. En el sistema educativo puede ser un término más aplicable que la autoevaluación estricta, ya que supone la combinación de tal modalidad con la evaluación externa, coordinando ambas. En el ámbito de la enseñanza de DLL, los actuales plantea-

mientos de evaluación consideran fundamental la coparticipación de los alumnos, individualmente o en grupos, en los procesos evaluadores, haciendo hincapié en la necesaria coordinación entre los conceptos de aprendizaje y responsabilidad (autodidactismo), por una parte, y los de enseñanza y directividad. (V. Autoevaluación).

- **Evaluación funcional.** Modalidad de evaluación cuyo objetivo es analizar el grado de eficacia por parte de un sujeto en los procesos o las tareas que intervienen en la realización de una conducta global determinada. Se trata de una modalidad de evaluación formativa de tipo curricular ya que se centra en las habilidades específicas de cada área de aprendizaje. Tiene también un carácter dinámico en el sentido de que el proceso es social y el evaluador enseña y evalúa simultáneamente (Orrantía y Sánchez, 1995:257).

Tiene como punto de partida la psicología cognitiva, siendo básico el análisis del procesamiento de la información, "cuyo objetivo es determinar de qué modo el sujeto recoge, elabora, transforma, almacena y utiliza la información al afrontar distintos tipos de tareas y el papel del conocimiento en este proceso" (Alonso, 1992a:416). Una de las tendencias, dentro del procesamiento de la información, ha tenido como foco de interés la resolución de tareas complejas de carácter curricular o educativo, atendiendo a las diferencias que se dan entre expertos y novatos, sin aceptar que las diferencias se centran en la rapidez y precisión de ejecución la tarea, para subrayar la importancia que tienen "la cantidad y cualidad de los conocimientos de distintos tipos que ponen en juego a la hora de afrontar la realización de las tareas mencionadas". (Alonso Tapia, 1992a:417). El modelo se ha aplicado a la evaluación de los componentes cognitivos de la inteligencia (Sternberg, 1996), pero puede igualmen-

te aplicarse a la resolución de tareas complejas. La resolución de las tareas depende de los esquemas o los modelos mentales individuales que recogen el conocimiento declarativo y procedimental que tiene el sujeto y permiten o dificultan la realización adecuada las tareas de expresión y comprensión<sup>13</sup>.

• **Para la evaluación en DLL**, han aparecido una serie de **modelos del procesamiento** en diversos ámbitos, que tratan de proporcionar una visión de las tareas que se realizan en cada proceso: lectura, escritura, comprensión de textos específicos, expresión escrita, etc. a fin de establecer los procesos adecuados de evaluación y enseñanza. Como quiera que la bibliografía es muy extensa, nos limitaremos a definir las características principales de cada propuesta. En el procesamiento del texto escrito se destacan las siguientes orientaciones:

(a) **Modelos de procesamiento centrados en la descodificación del texto.** Dentro de estos podríamos situar todos aquellos que subrayan que la lectura es un proceso, más o menos serial, en el que una tarea incorrectamente realizada impide o dificulta todo el proceso, en el que el lector procesa la información visual o la tira gráfica, la transforma mediante la asociación auditiva en una tira fónica, para proseguir después con las operaciones semánticas y sintácticas necesarias y la asignación de significado. Se distinguen dos rutas de lectura: visual, léxica o de acceso directo al significado (lectura silenciosa) que sólo se da en niveles de lectura experta habiendo automatizado los procesos iniciales de descodificación; y ruta indirecta, que es la usada por los lectores novatos, y supone la asociación grafema-fonema para poder acceder al significado. En este marco hay distintos modelos como el de procesamiento ascendente de la lectura; el enfoque psicolingüístico, que

hace hincapié en las tareas de conciencia fonológica; modelos que hacen referencia al procesamiento visual y ocular: discriminación, amplitud de campo, velocidad, memoria, regresiones, etc.; modelos que hacen hincapié en las habilidades auditivas de la lectura: discriminación, memoria, reconocimiento, etc. A estos podrían sumarse modelos anteriores de tipo neuromadurativo, que han señalado factores asociados al éxito lector. (Ver Anexo III)

(b) **Modelos de procesamiento centrado en la dimensión intelectual y creativa del proceso de comprensión**, también denominados **modelos descendentes**. Consideran la lectura como un proceso de interacción activa e inteligente entre el lector y el texto, en el que los procesos de descodificación tienen un papel mínimo e instrumental y los procesos principales se refieren al propio lector, como ser capaz de usar los conocimientos previos, realizar hipótesis e inferencias durante el proceso a partir del propio conocimiento y a partir del contexto, razonar sobre los contenidos leídos, controlar o monitorizar el propio proceso lector, usar estrategias que permitan superar una dificultad pasajera en la lectura, construir esquemas conceptuales y estructurar lo leído, capacidad para sintetizar y resumir, etc. Estos modelos, a su vez, se proyectan en un modelo de instrucción directa de tareas de comprensión, e implican la evaluación de procesos por parte del profesor, pero también una participación activa del alumno.

(c) Considerando que los **modelos centrados en la descodificación** explican en mayor medida la evaluación del aprendizaje inicial de la lectura, la problemática de la madurez o preparación de la lectura y el diagnóstico de las dificultades de mecánica lectora, y que los modelos centrados en el procesamiento descendente establecen procesos de evaluación de ta-

reas relativas a la comprensión, surge una tercera visión que interrelaciona ambas perspectivas: el modelo interactivo. Como implicación de tal modelo, la evaluación de la lectura debe tener en cuenta ambos tipos de procesamiento, proporcionando las habilidades necesarias para un desempeño adecuado de las tareas. Son también de interés los modelos cognitivos de procesamiento de la expresión escrita.

- **Evaluación curricular.** Modalidad de evaluación formativa que se realiza en el marco curricular concreto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Blakenship y Lilly (en Verdugo, 1994:188) es *“la práctica de obtener medidas frecuentes y directas de la ejecución de un alumno en series de objetivos secuencialmente organizados y derivados del currículo usado en el aula”*. Es decir, se trata de una modalidad de evaluación que se centra en el proyecto curricular concreto de un colegio determinado, la programación de aula de cada área de aprendizaje en su contexto real, utilizando los materiales de aprendizaje para realizar la evaluación. Se analiza el rendimiento en función del propio alumno, buscando el nivel curricular en el que el alumno puede lograr el éxito (Verdugo, 1994:189).

En lugar de evaluaciones centradas en el alumno y su rendimiento general, se subraya *“la evaluación directa de las distintas áreas del currículo, junto a otros aspectos del alumno y contexto educativo que pueden incidir en su educación”* (Verdugo, 1994:190), aunque los materiales cuantitativos pueden utilizarse si es necesario, pero sin el énfasis de los modelos cuantitativos de psicodiagnóstico. El profesor en este modelo juega el papel fundamental de integrador de todo el proceso como persona que mejor conoce y trabaja directamente con los alumnos. Otros profesionales, como logopedas, orientadores etc. juegan el papel impres-

cindible de asesorar y ayudar en la resolución de las dificultades. Sin.: Evaluación basada en el currículo.

- **Evaluación dinámica.** Modalidad de evaluación cuyo objetivo es describir la capacidad de aprendizaje del sujeto. Se trata de estudiar el funcionamiento de los procesos internos (cognitivos, afectivos, curriculares, etc.) de un sujeto determinado ante una tarea concreta, analizando su comportamiento en dos situaciones: (a) en solitario, observando el producto o rendimiento real y las estrategias que utiliza y (b) con mediación de una persona con dominio superior de tales procesos (mediador) que le proporciona cierto entrenamiento o apoyo, determinando las capacidades o posibilidades de aprendizaje, todo ello con la meta última de conocer las dificultades que presenta y el establecimiento de los programas de modificación necesarios. El origen de esta modalidad de evaluación está en Vygotsky y su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Todo niño manifiesta ante los problemas una capacidad determinada al afrontar la situación en solitario. A este nivel de rendimiento se le llama desarrollo real; por ejemplo el nivel alcanzado por el niño ante un cuestionario de comprensión lectora. Sin embargo, en la interacción con el adulto o un compañero más experto (mediador) que le proporcione cierto apoyo, entrenamiento o pistas en ciertas estrategias mal utilizadas por el sujeto evaluado, éste puede manifestar un desarrollo potencial determinado, que es indicativo de aquello que el sujeto evaluado podrá realizar por sí solo en poco tiempo. La ZDP es la diferencia entre estos niveles de desarrollo mediatizados por la interacción social. De este modo, dos niños con un mismo nivel de lectura, pueden manifestar un desarrollo potencial distinto, unas estrategias internas distintas, lo que implica una acción diferenciada por parte del mediador (profesor).

Desde una perspectiva educativa, el profesor ha de tomar el papel de mediador entre el niño y las habilidades y conocimientos que se pretenden enseñar. Se impone un conocimiento adecuado de todas ellas, para luego podérselas transferir, llevándole al nivel óptimo de rendimiento o a la superación de las incapacidades (“modificabilidad”). M. D. Prieto (1992:10) subraya en este aspecto que “es misión de la escuela procurar orientar su enseñanza a proporcionar experiencias de aprendizaje mediado, para ayudar al niño a lograr todo su potencial oculto. El aprendizaje mediado facilita la interacción entre los compañeros y adultos. El profesor como facilitador de aprendizaje ayudará al alumno a desarrollar su potencial a través de las experiencias y actividades escolares”. La propia autora presenta una aplicación del modelo dinámico en el área de lenguaje. Otra aplicación de interés es la realizada por K. D. Wood (1989) en el ámbito de la evaluación dinámica de la comprensión lectora.

• **Evaluación constructiva.** Modalidad de **evaluación formativa** cuya meta es la descripción de los **procesos individuales de construcción de aprendizaje significativo** por parte del sujeto evaluado, a fin de ajustar los apoyos necesarios para la ampliación y enriquecimiento de los mismos. El marco de este enfoque es ecléctico, en el sentido de que recoge de modo coordinado y coherente diversas teorías y posturas, incluidas, en general, dentro de la psicología cognitiva. Las dimensiones principales de esta enfoque con respecto a la evaluación son:

(a) **Dimensión psicocéntrica.** Por una parte, se refiere al hecho de que el aprendizaje depende de los procesos evolutivos e internos (desarrollo) del niño y, por otra, a que el proceso de aprendizaje está condicionado por los conocimientos previos del alumno. Todo ello supone una

consideración y evaluación inicial que permita ajustar la ayuda pedagógica al nivel operatorio y de conocimientos de los alumnos. El modelo se incluye con toda claridad dentro de la evaluación formativa. Como señala C. Coll (1990:185): “*La verdadera individualización de la enseñanza consiste en ajustar la cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimiento del alumno, o lo que es lo mismo, a las necesidades que experimenta en la realización de las actividades de aprendizaje*”.

(b) **Dimensión sociocultural.** La interacción social y los procesos de transferencia sociocultural juegan también un papel básico en los procesos de aprendizaje. La evaluación habrá de tener en cuenta no sólo el aprendizaje real sino el potencial, es decir, aquello de que es capaz el niño con la ayuda del mediador, lo que acerca la perspectiva constructivista al modelo de evaluación dinámica.

(c) **Dimensión conceptual.** Los contenidos no son tan importantes como la significatividad del aprendizaje, “*si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, estamos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico*”. (Coll, 1991:38)<sup>14</sup>. En el modelo juegan un papel básico dos conceptos básicos relativos al almacenamiento y estructura de los conceptos<sup>15</sup>. Por un lado, las teorías cognitivas relativas a los procesos de memorización, haciendo hincapié en la importancia de una memorización comprensiva. Por otro, el concepto de esquema o “*representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejar*”

*los internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad*" (Carretero:1993), pudiendo ser de diversos tipos: objetos, situaciones, procedimientos, secuencias de acciones, etc. que son herramientas que se enriquecen con la experiencia y la especialización, y nos permiten actuar o interpretar la realidad con mayor o menor sutileza. En este marco se plantea la evaluación de diferentes tipos de conocimientos y su estructuración y significatividad.

(d) **Dimensión motivacional.** La motivación intrínseca del sujeto o la actitud para aprender significativamente son fundamentales, por cuanto el alumno no se limita a construir significados, sino que a la vez atribuye a los mismos un sentido, que depende de cómo se plantean las actividades y de cómo actuamos en su desarrollo. Se reconoce así que el proceso de aprendizaje tiene un componente afectivo y relacional que es clave con respecto a la evaluación de la significatividad del aprendizaje realizado. Los resultados dependen del significado y sentido que el alumno asigne a los contenidos, a las actividades de enseñanza y aprendizaje y al propio contenido de la evaluación (Coll y Martín, 1993). Desde esta perspectiva, se observa la necesidad de evaluar el estilo de aprendizaje, la actitud e interés ante las tareas que se desarrollan, así como para relacionar sus conocimientos previos con la nueva información.

(e) **Dimensión funcional.** Sólo estamos seguros de haber aprendido algo cuando podemos utilizarlo. El aprendizaje debe ser funcional, generalizable e instrumental. El que podamos usarlo fuera del contexto en que lo aprendimos, en diversidad de situaciones, y que nos permita construir nuevos significados o resolver determinados problemas se convierte en un indicador potente de la evaluación (Coll y Martín, 1993). Por ello, la evalua-

ción debe tener en cuenta la capacidad del alumno para aplicar, generalizar y utilizar los conocimientos y técnicas aprendidas.

(f) **Dimensión metodológica.** Es el alumno el que construye los esquemas. El proceso de construcción de conocimientos significativos "*requiere una intensa actividad por parte del alumno*" (Coll, 1991:40), una metodología activa, que debe ser entendida tanto a nivel externo, mediante la realización de tareas muy diversas, como, sobre todo, a nivel interno, poniendo en juego la reflexión personal, la creatividad, el descubrimiento, etc. Se resalta la dimensión autodidacta, en la que los alumnos deben asumir progresivamente el control y la responsabilidad de las actividades, es decir, el "aprender a aprender", que es el objetivo último de todo el proceso. Ello implica el establecimiento de procesos de autoevaluación, que incrementen la responsabilidad sobre los propios procesos de aprendizaje; de coevaluación, mediante la participación del profesor y el alumno en el mismo; sin descartar la heteroevaluación, en la que juega un papel básico, en todo caso, la información explícita al interesado sobre el proceso que tiene que realizar (objetivos) como sobre el que está realizando, con sus aciertos y errores.

• En cuanto a la **aplicación de la concepción constructivista a la evaluación en DLL**, I. Solé (1992) ha señalado la relevancia del modelo aplicado a la enseñanza y evaluación formativa de la comprensión lectora. Se refiere la citada autora, entre otros aspectos, a la enseñanza y observación de: los conocimientos previos y el uso de los mismos sobre el tema de la lectura; la aplicación de técnicas selectivas de lectura en función del texto y los objetivos del lector (leer para aprender, consultar, disfrutar, etc.); de las estrategias que aplica para resolver los pro-

blemas de comprensión que se le presentan antes, durante y después de procesar el texto; del control y autorregulación del proceso lector (metalectura, autopreguntas); de la capacidad para captar detalles (microestructura), para organizar los datos concretos (macroestructura), y de asociar una estructura con otra prototípica que le sirve de marco (superestructura); capacidad para establecer inferencias sobre el texto; diferenciar tema e idea-clave; capacidad de resumen; responder a preguntas literales o elaboradas con o sin el texto presente; actitudes, actividad y motivación ante la lectura; todo ello con la finalidad de detectar las dificultades y enseñar las habilidades necesarias, etc. Para M. V. Reyzábal (1994:18), uno de los ejes principales de DLL es el psicológico, referido a los procesos de aprendizaje, donde resalta que "se basa en las teorías constructivistas del aprendizaje, pues sostiene que es el sujeto quien construye su conocimiento movido por necesidades e intereses, es decir, cuando está motivado para ello". En la metodología de "proyectos de trabajo" (F. Hernández y M. Ventura, 1992; A. Camps, 1996) también se hace hincapié en la valoración del aprendizaje significativo del alumno. Sin.: Evaluación en el marco del constructivismo.

#### Notas

- <sup>1</sup> Puede consultarse para una introducción general S. Gutiérrez (1997), con una selecta bibliografía temática.
- <sup>2</sup> Para una introducción son valiosos los trabajos de Cassany (1994), Mendoza y otros (1996), M. Llobera (1995), M. J. del Río (1993) y C. Lomas y A. Osoro (1994).
- <sup>3</sup> Dentro del paradigma cuantitativo, se distinguen diversos modelos de evaluación en el ámbito psicológico, de los que merecen destacarse cuatro: modelo del atributo, médico, conductual y cognitivo (Fernández-Ballesteros, 1992). El modelo del atributo considera que la conducta del sujeto depende

de una serie de variables personales internas, o genotípicas, que no pueden ser evaluadas directamente, sino a través de unas conductas externas, fenotípicas, que se correlacionan con ellas, lo que se haría mediante tests y pruebas psicométricas de medición de aptitudes, personalidad, etc. El modelo médico tiene como objetivo analizar las bases biológicas o físicas de la conducta y etiquetar cada trastorno específico y su etiología, con una finalidad clasificatoria, de cara al establecimiento de un tratamiento concreto. Los otros dos son tratados en otros términos de este trabajo.

- <sup>4</sup> Para una revisión crítica de la evaluación tradicional o cuantitativa: Sternberg, 1996; Alvarez Méndez, 1995; Pérez Gómez, 1985; Santos, 1993.
- <sup>5</sup> El término se aplicó inicialmente a la evaluación de programas educativos, con la finalidad de decidir si se adoptaban o rechazaban en función de sus costes y eficacia (decisiones políticas y administrativas) e incluso solían ser aplicadas por evaluadores externos. Actualmente se ha generalizado al sistema educativo y tiene el sentido de calificar el final de un proceso de enseñanza-aprendizaje más o menos largo: una unidad escolar, un período convencional de evaluación (mensual, trimestral, anual), una etapa o subetapa (E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria Obligatoria, Bachillerato, etc.), con la finalidad de facilitar información del rendimiento y dar lugar a una serie de decisiones como: promoción a niveles superiores; proporcionar una certificación o título que acredite los resultados obtenidos; seleccionar a los más aptos para unos estudios determinados, etc.
- <sup>6</sup> Otras críticas son: visión unilateral, en el sentido de sobredimensionar los factores ambientales: motivación extrínseca, imitación, refuerzo, castigo, etc. dejando de lado los procesos internos que intervienen en las tareas o reduciéndolas a un conjunto de acciones puntuales sin un sentido global. Tecnocrático, en el sentido de buscar la eficacia del producto. Reduccionista, pues la evaluación se centra en mediciones objetivas, centradas en conductas observables, dejando fuera muchos aspectos básicos del proceso formativo como las actitudes, la

- apreciación, el juicio o la reflexión (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).
- <sup>7</sup> Los referentes pedagógicos de esta perspectiva son, entre otros, los modelos de "evaluación iluminativa" de Parlett y Hamilton; el de evaluación "respondiente" de Stake; el de "evaluación democrática" de McDonald y Elliot; el de "investigación en acción" de Stenhouse, Kemmis, Carr, Elliot; las propuestas eclécticas y críticas de Cronbach; el "modelo orientado al consumidor" de Scriven; la "evaluación artística" de Eisner; "evaluación ecológica" de Guba, Doyle y Bronfrenbrenner; "análisis de tareas académicas" de Doyle; etc. Véanse para una introducción en estos modelos: A. Pérez Gómez (1985); J. Abascal y otros (1988) y D. L. Stufflebeam y A. J. Shinkfield (1989).
- <sup>8</sup> La observación participante es una modalidad en la que el evaluador participa en las experiencias del grupo a fin de poder observar lo que evalúa del modo más cercano y comprender más adecuadamente al grupo. Sin embargo, como señala P. Woods (1986:50), se requiere un abandono de los esquemas ritualizados del maestro y cierto distanciamiento, que ha de combinarse, paradójicamente, con una participación activa. El rol natural del maestro, y especialmente en DLL, ha conllevado siempre la observación participante de carácter intuitivo. El uso de instrumentos apropiados puede hacer tal proceso natural mucho más efectivo. En oposición a tal modalidad, está la observación no participante, en la que el evaluador se limita a observar situaciones de interés, como el diálogo de los alumnos en un grupo, el juego, las conductas de elaboración de una redacción, etc. evitando en lo posible toda intervención en la interacción o hechos observados. Ambas modalidades son valiosas para el profesor de cara a la evaluación de la comunicación oral, de las actitudes de los alumnos, de las estrategias ante las tareas, etc.
- <sup>9</sup> Allende y Condemarín (1982) proponen los siguientes ámbitos de observación de la lectura: A. Comprensión literal. B. Reorganización. C. Comprensión inferencial. D. Lectura crítica. E. Apreciación. Colomer y Camps (1991), señalan también los aspectos sobre los que es necesario obtener información: la actitud emocional; grado en que la lectura que se adecúa a los objetivos que con ella se persiguen; grado en que el alumno puede manejar las fuentes escritas; Proceso de construcción del significado: conocimiento previo, señales del texto, síntesis, resumen de lo leído, búsqueda del tema y la idea principal; grado en que el lector controla su propio proceso de comprensión (metacompreensión); grado de comprensión de sus propios errores; Oralización de la lectura y la velocidad lectora. En cuanto a la expresión escrita, J. L. Luceño (1988) propone considerar los siguientes ámbitos de análisis: (a) Originalidad o creatividad. (b) Construcción. (c) Contenido. (d) Vocabulario. (e) Presentación. (f) Ortografía.
- <sup>10</sup> El concepto procede de Scriven (1967), para quien la evaluación es sólo una cosa: asignar mérito o valor a un producto, pero sólo es formativa si el objetivo es mejorar el programa en su proceso. Advierte además de la insuficiencia de evaluar sólo el logro de los objetivos, ya que puede darse el caso de que otros elementos del proceso hayan sido inadecuados o incluso que el propio programa carezca de todo interés, por lo que no conseguir los objetivos sea algo irrelevante.
- <sup>11</sup> M. A. Casanova (1997:381) se inclina hacia un "modelo de evaluación continua y formativa, que favorezca la regulación permanente del sistema educativo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que éstos se adapten al alumno y no sea éste, siempre y en todas las ocasiones, el que tenga que acomodarse a las exigencias del sistema". I. Solé (1992) en el ámbito de la enseñanza de la lectura considera que "la única forma de intervenir de manera ajustada (...), consiste en evaluar continuamente lo que está pasando a lo largo de la situación de enseñanza y aprendizaje en que tiene lugar dicho proceso". O. J. Palou y N. Roqué (1995) defienden este modelo para la evaluación de la lengua oral. J. M. Álvarez Méndez (1991:202) subraya que la evaluación tiene la función "fundamentalmente de orientación y de ayuda para nuevos aprendizajes, que es función formativa".
- <sup>12</sup> Pasquier y Dolz (1996) señalan la posibilidad de una autorregulación externa e interna por parte del aprendiz de escritor para los diversos géneros textuales, la externa se-

ría la que realiza el niño en función de materiales de revisión de sus propios textos proporcionados por el profesor con la finalidad de mejorar el proceso, la interna sería superior en el sentido de que se darían en el momento en que el niño ha interiorizado tales mecanismos metacognitivos de autocontrol del proceso, dándose un incremento de la autonomía expresiva.

<sup>13</sup> Los pasos generales que requiere el análisis de una tarea para su evaluación, según Snow y Lohman (1989; en Alonso, 1992a:426-8), son: 1. Analizar la tarea y determinar las acciones requeridas para su realización correcta. 2. Describir las condiciones y momentos en las que debe realizarse cada acción. 3. Construir y presentar situaciones en las que el sujeto deba utilizar una o más tareas. 4. Elicitar el conocimiento declarativo previo de los sujetos sobre la tarea, a través del diálogo o pruebas que permitan valorarlo. 5. Determinar la ejecución de la tarea, viendo si hay errores sistemáticos y en qué acciones. 6. Determinar la velocidad de ejecución de la tarea y el grado de automatización de los procesos. 7. Examinar el grado de fluidez e integración entre los distintos procesos. 8. Determinar el grado en que la destreza se transfiere a actividades distintas, incluyendo la tarea en otras distintas o más complejas. 9. Examinar el grado en que las posibles deficiencias en los procesos autorreguladores afectan a la ejecución, lo que puede verse a través de la observación del sujeto, pidiéndole que exprese en voz alta su dificultad, cuestionarios y autoinformes, etc.

<sup>14</sup> Véanse para una introducción en estas teorías (Rumelhart, Norman, Anderson, etc.) los trabajos de: De Vega (1989) y Pozo (1989).

<sup>15</sup> J. D. Novak y D. B. Gowin (1988) proponen las técnicas de mapas semánticos y la técnica UVE, que, además de instrumentos didácticos, permiten evaluar los conocimientos previos de los alumnos, el proceso de ampliación de conocimientos y los productos finales del proceso, con aplicación a la comprensión de la lectura y otros ámbitos.

## Anexo I

Dentro de los **instrumentos cuantitativos** podemos destacar los siguientes referidos al área de lenguaje.

### 1. Lenguaje oral.

1.1. Pruebas que analizan los procesos comunicativos del niño en términos de interacción de las habilidades cognitivas e intelectuales con las propiamente lingüísticas  
-Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois. ITPA, de S. A. Kirk, J. J. McCarthy y W. D. Kirk (1968: TEA); Escalas de inteligencia para niños (pruebas verbales) WPPSI (1967) y WISC (1974), de Wechsler; BADYG. Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales, De C. Yuste (1988: TEA); BDI. Inventario de Desarrollo Batelle, de J. Newborg y otros (1989: TEA).

### 1.2. Instrumentos específicos de **medida del lenguaje en general.**

Escala Reynell para evaluar el desarrollo del lenguaje, de J. K. Reynell (1985: MEPSA); Prueba de Lenguaje Oral, de M. Nieto (1984); Prueba para la exploración diagnóstica del desarrollo del lenguaje oral inicial, de M. D. Rius, en Lenguaje oral (1987: H. Seco Olea); Prueba de Lenguaje Oral-Navarra. PLON (1988: Dpto. De Educación y Cultura del Gobierno de Navarra); Batería de exploración del lenguaje para preescolares, de N. de la Osa Chaparro y otros (1994), en Rev. Logop., Fon., Audiol., vol. XIV, n° 2, pp. 108-116.; La evaluación del lenguaje en la edad preescolar, de G. Carballo y E. Mendoza (1990), en Rev. Logop., Fon., Audiol., vol. X, n.º2, pp. 84-99.

### 1.3. Pruebas relativas a ámbitos específicos del lenguaje:

#### 1.3.1. De tipo fonológico:

Registro Fonológico Inducido, de M. Monfort y A. Juárez (1989: CEPE); El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación, de L. Bosch (1983 (1); en Anuario de Psicología, 28); Evaluación de la dislalia. Prueba de articulación de fonemas (PAF), de A. Vallés (1990: CEPE); ELA-ALBOR. Examen logopédico de articulación, de E. M. García Pérez y otros (1991: CEPE).

**1.3.2. De tipo léxico-semántico:**

Test de vocabulario en imágenes Peabody, de L. M. Dunn y L. M. Dunn (1981: TEA); Test de comprensión auditiva del lenguaje, de Carrow (1985: MEPSA); Test Boehm de conceptos básicos, de A. Boehm (1990: TEA); Test de vocabulario en imágenes (TEVI), de M.S. Echevarría y otros (1982: Universidad de Concepción); COBAR. Conceptos básicos relacionados, de C. Yuste y L. M. Sanz (1991: CEPE); TFPVR/E. Test Figura / Palabra de Vocabulario Receptivo / Expresivo, de M.F. Gardner (1987: TEA);

**1.3.3. De tipo morfosintáctico:**

TSA. Test de Sintaxis, de G. Aguado, en Desarrollo de la morfosintaxis en el niño (1989: CEPE)

**2. Lenguaje escrito.**

**2.1. Instrumentos que permiten valorar la madurez del niño para iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura:**

Tests A.B.C. de L. Filho (1937: Kapelusz); Batería predictiva del aprendizaje de la lectura, de A. Inizan, en Cuándo enseñar a leer (1983: Visor); Pruebas de Diagnóstico Preescolar, de M. V. de la Cruz (1980: TEA); Batería diagnóstica de la competencia básica para el aprendizaje de la lectura (BADICBALE), de S. Molina (1992: CEPE); Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura (BEHNALE), de J. A. Mora (1993: TEA).

**2.2. Instrumentos para el diagnóstico de las dificultades de lectura en los niveles iniciales de aprendizaje (decodificación):**

Escala de lectura oral, de V. García Hoz y Test de lectura silenciosa, de Fernández Huerta, en V. García Hoz, Manual de tests para la escuela (1971: Escuela Española); Test de Análisis de Lectoescritura (T.A.L.E.), de J. Toro y M. Cervera (1984: Visor); Pruebas diagnósticas de lectura. 1º de E.G.B., de F. Cabrera (1985: CEAC); Batería de pruebas de lenguaje, de M. Bartolomé y otros (1985: CEAC); Pruebas de lectura. Niveles 1 y 2, de M.V. de la Cruz (1988: TEA); Exploración de las dificultades individuales de lectura, de M. D. González Portal (1985: TEA); Prueba de Evaluación del

Retraso en Lectura (P.E.R.E.L.), de P. Soto y otros, en Factores psicológicos del aprendizaje de la lectura (1986: CIDE); PSL. Prueba de Segmentación Lingüística, de J. E. Jiménez y M. R. Ortiz, en Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención (1995: Síntesis); CLE. Prueba de conocimientos sobre el lenguaje escrito, de M. Ortiz y J. Jiménez (1993: TEA); Batería Pedagógica nº 3. de Evaluación de la Lengua Castellana, de F. Fernández Pozar. (1988:TEA); Test de lectura (exactitud, velocidad y comprensión lectora), de J. Pérez González (1980), en Vida Escolar, 195-6: 50-58; Las dificultades lectoras en el Ciclo Inicial de la E.G.B. Batería para su diagnóstico, de J. Pérez González (1981:Jaén: Gráficas Catena).

**2.3. Para el diagnóstico en niveles medios de lectura referidos a la comprensión en el nivel de perfeccionamiento lector:**

Test de comprensión verbal (TCV), de E. Díez Fernández (1980: ICCE); CLP. Formas paralelas. Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva, de F. Allende, M. Condemarín y N. Milicic (1982: CEPE); Dos pruebas de comprensión lectora. Procedimiento Cloze, de A. Suárez y P. Meara (1985: TEA); Prueba de Comprensión lectora, de A. Lázaro (1980: TEA); Batería SURCO, Batería IDEPA y Batería CRITEX, de J. Alonso Tapia y otros, en Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación. (1992b: CIDE); NSP-1. Escala de lectura comprensiva silenciosa, de J. Feldman y otros (1993), en Fonoaudiológica, 39, pp.31-36.

**2.4. Instrumentos para medir las habilidades de escritura y algunos aspectos asociados con la lectoescritura en general, como lateralidad, psicomotricidad fina, habilidades visuales, etc.:**

(a) De factores indirectos que pueden influir en el rendimiento lectoescritor:

Test de inteligencia infantil, de I. Goodenough (1951: Paidós); Test de imitación de gestos, de J. Berges e I. Lezine (1975: Toray Masson); Pruebas de nivel y estilo motor, de M. Stamback, en R. Zazzo: Manual para el examen psicológico del niño (1971: Fundamentos); Batería Piaget-Head, en R. Zazzo: Ma-

nual para el examen psicológico del niño (1971: Fundamentos); Test Gestáltico Visomotor, de L. Bender (1969/1993: Paidós); Test de desarrollo perceptivo, de M. Frostig y otros (1964); Perfil psicomotor, de P. Vayer, en *El niño frente al mundo* (1977: Científico-Médica).

(b) Específicos de la escritura.

Escala de escritura, de Ajuriaguerra (1973: Laia), THG. Test de habilidades grafomotoras, de J. A. García Núñez y O. León (1989: TEA); Test CEAL de Control de la evaluación del aprendizaje de la Lectoescritura, de E. Huerta y A. Matamala (1992: Centro de Psicodiagnóstico y Recuperación Infantil)

#### 2.5. Instrumentos de medición del nivel ortográfico y de expresión escrita:

Escala de ortografía española para la escuela primaria, de E. Villarejo (1946: CSIC); Escalas de ortografía y expresión escrita de A. Gali, en *La medida objetiva del trabajo escolar*, (1934: Aguilar); Pruebas graduadas y escalas de J. Mesanza (En *Didáctica actualizada de la ortografía*, (1991: Santillana); *La evaluación de la escritura*. Test de Escritura para el Ciclo Inicial. T.E.C.I., de J. Santibáñez y J. Sierra; Escalas de valoración de la composición escrita, de V. Ferreres, en *Enseñanza y valoración de la composición escrita*, (1984: Cincel-Kapelusz); Evaluación de la composición escrita, de J. Fernández Huerta (1954), en *Bordón*, 47:337-348; Escala de escritura, de J. Fernández Huerta, en V. García Hoz, *Manual de tests para la escuela* (1971: Escuela Española); Evaluación y recuperación de la composición escrita, de J. Pérez González (1976), en *Vida Escolar*, 179-180:35-44.

#### Anexo II

El punto de partida es Tyler, seguido posteriormente por autores como Mager, Popham, Bloom, Lafourcade, etc., que consideraba que difícilmente se puede progresar y evaluar los resultados si no se establecen unas metas u objetivos muy concretos y expresados en términos de comportamiento observables. La evaluación conductual ocupa dos momentos fundamentales:

1. La fase informativa o de evaluación previa o inicial del nivel del alumno o pretest, que permite conocer las necesidades de aprendizaje del alumno y establecer posteriormente, tras la aplicación del programa, los resultados o mejoría que se ha logrado. Este proceso puede incluir:

(a) Observar las conductas puntuales en el ambiente natural del sujeto, mediante autoinformes o en situaciones control mediante tests de eficiencia con arreglo a los objetivos necesarios.

(b) Especificación de la línea-base de la conducta, que se traduce en:

- Datos de frecuencia, intensidad y duración de la conducta.

- Antecedentes o variables: Situaciones o hechos que puedan influir en esa conducta.

- Consecuentes: Efectos de las conductas en el sujeto, en otros o en el medio.

- Componentes cognitivos: opiniones y actitudes que sobre la conducta tienen otras personas y el propio sujeto.

y se combinan con la necesidad de una evaluación continua de la evolución o mejora progresiva de la conducta.

2. Una vez realizada la evaluación inicial, se diseña el programa de modificación de conducta, en el que se establecen los objetivos de acuerdo con el nivel del alumno, ordenándolos desde los más generales hasta los más concretos y observables, para lo que pueden utilizarse determinadas taxonomías (Bloom) de objetivos operativos que faciliten la tarea y se establecen condiciones y situaciones en las que se pueda demostrar la consecución de los objetivos (postest), lo que se realizará tras la aplicación del programa, comparando la línea-base inicial con los resultados tras la intervención, o evaluación final del producto, y analizando el logro del objetivo. Es posible igualmente evaluar el rendimiento en ocasiones posteriores a fin de observar el mantenimiento o extinción del aprendizaje, así como establecer procesos formativos relativos al programa, rectificando los errores y mejorando la efectividad del mismo.

## Anexo III

Algunas propuestas que permiten valorar los procesos lectores de tipo mecanicista son:

– Análisis de “miscues”, errores o discrepancias, en la lectura (S. Molina, 1991; M. Condemarin y N. Milicic, 1990). Permite detectar el nivel de lectura del alumno de acuerdo con los porcentajes de errores y textos graduados, atendiendo a los tres niveles propuestos por Goodman (1968): sintáctico, semántico y grafofónico.

– Pruebas de habilidades oculares y visuales (Jhonston, 1989), relativas a valorar los movimientos oculares y el procesamiento visual del texto que realizan los sujetos durante la lectura: fijaciones, velocidad y aceleración de los movimientos. Se trata de una tarea difícil, aunque cada vez existen materiales más accesibles (J. M. Zaragoza, 1995).

– Pruebas relativas a los procesos de reconocimiento visual de palabras (ruta directa, léxica u ortográfica de lectura). Se realizan ejercicios de asociación de imágenes con palabras homófonas para observar si el sujeto presta atención a las peculiaridades ortográficas de carácter visual, lectura de palabras largas y cortas, etc. (Defior, 1996; Cuetos, 1990, 1991)

– Pruebas de escritura de Cuetos (1991:79-88) de diagnóstico de los procesos de escritura: (a) Proceso de planificación y memoria: tareas de recuerdo, reconocimiento de sucesos, composición en niveles graduados, etc. (b) Estructura sintáctica: ordenar, completar, transformar y construir frases, etc. (c) Procesos de recuperación léxica mediante tareas de: –asociación palabra-referente. –ruta directa: dictado de homófonos en frases, asociar una frase con la palabra, dictado de palabras de complejidad ortográfica. –ruta indirecta: dictado de pseudopalabras, palabras complejas, completamiento de palabras incompletas. –ortografía convencional, etc. (d) Procesos motores: copia, dictado y composición, deletreo, tareas motrices como dibujo, punteado, recorte, picado, etc;

– Pruebas relativas al reconocimiento auditivo de palabras (ruta indirecta o fonológica de lectura) donde se analiza la capacidad de asociación grafema-fonema con ejercicios como: lectura de pseudopalabras, de palabras difíciles, de palabras infrecuentes, de palabras deformadas, etc. (Defior, 1996; Cuetos, 1990, 1991).

– Pruebas relativas a la conciencia fonológica (Calero, 1991; Defior, 1996; Jiménez y Ortiz, 1995)

– Ejercicios auditivos de asociación grafema-fonema (Rodríguez Jorrín, 1987)

– Materiales de evaluación de procesos psicolingüístico-cognitivos y dificultades de lectura (M. Funes, 1995; L. Lozano, 1990)

– Materiales de evaluación de la madurez perceptiva, psicomotriz, etc. (por ejemplo, Condemarin y Chadwick, 1985).

Algunas propuestas que permiten valorar los procesos lectores comprensivos son:

– Pruebas de producto (Johnston, 1989). Consiste en la lectura de un texto apropiado a las características del sujeto y la contestación a una prueba objetiva o tradicional con preguntas relativas al texto. Pueden ser de recuerdo libre o abiertas, en las que el sujeto cuenta lo leído; de recuerdo provocado, en donde se realizan preguntas que ayuden a evocar la información; las de tipo verdadero/falso, las de elección múltiple, y, finalmente, con presencia/ausencia del texto sobre el que se pregunta.

– Cuestionarios de autoevaluación de la lectura, de A. Mendoza (1996:418 y ss.): para el profesor sobre el tratamiento didáctico de la lectura y para el alumno sobre las estrategias lectoras.

– Técnica Cloze (M. Condemarin y N. Milicic, 1990), que consiste en suprimir palabras del texto periódicamente. Existen variaciones, como proporcionar opciones para la palabra ausente, proporcionar un listado adjunto de las

palabras ausente, con indicación del número de letras de la palabra ausente, etc. Aunque es un instrumento de evaluación informal se ha utilizado también en pruebas de evaluación cuantitativa.

– Test informales de lectura, de tipo inventario. Seddon, M. S.; R. A. Kress y J. J. Pikulski, (1990), que a partir de unos textos de lectura graduados permiten saber el nivel de lectura en el que se encuentra el alumno, diferenciando tres niveles: nivel individual o textos con los que el alumno realiza una decodificación y comprensión eficaces; nivel de trabajo o educativo, en el que el alumno aprende nueva información; y nivel de frustración, donde se dan problemas de decodificación y especialmente de comprensión.

– Pruebas de habilidades metacognitivas del control del propio proceso por el alumno, que incluye observar las autocorrecciones que el propio alumno realiza durante la lectura; el análisis de protocolos, donde el sujeto verbaliza las conductas lectoras que está realizando; detección de errores, donde el sujeto debe detectar errores en el texto leído; subrayado, se pide subrayar las ideas importantes del texto o las palabras principales.

– Otras técnicas: Técnica de autoevaluación: La caja de las palabras (Camps y otros, 1990). Técnica de descubrimiento de aciertos/errores ortográficos en un texto dado (Luceño, 1988). Técnica del dictado para la evaluación del nivel ortográfico y los procesos de escritura. Técnica de textos mutilados o de cierre de textos incompletos de J. Mesanza (1991). Técnicas de autoevaluación ortográfica, a través de diccionarios, ficheros, etc. (A. Mendoza, 1989) Ficha de autoevaluación de la redacción (A. Hermoso, 1989).

## Conceptos clave en lengua oral

Francisco José Cantero

Universitat de Barcelona

### Introducción

En nuestra tradición lingüística, las descripciones del código lingüístico están fuertemente supeditadas al lenguaje escrito: de este modo, lo que describen las gramáticas es la "gramática de la lengua escrita", lo que recogen los diccionarios son las "palabras que han sido escritas", etc. Desde esta perspectiva, paradójicamente, la lengua oral (que es la lengua en sí misma, el *lenguaje natural*: cfr. Cantero, 1991a) no obedece a las reglas descritas habitualmente, y a menudo se le ha considerado una "degradación" del código. La lengua oral, sin embargo, constituye un código aparte, con sus propias reglas y sus propias condiciones de uso. Fundamentalmente, las características básicas del **código oral** son: los significados han de *negociarse*, la comunicación es *interactiva y bidireccional*, fuertemente *contextualizada*, y la *situación comunicativa* es determinante (cfr. Cassany et al., 1993). Así, el discurso oral, aparentemente descuidado, inconcluso, redundante, etc., en realidad obedece a un *código oral* muy preciso, descrito no tanto por la gramática como por la pragmática (v. Escandell, 1993; Levinson, 1983; Reyes, 1990, 1995).

Un **lenguaje artificial** es un código creado arbitrariamente para establecer comunicación en una *situación comunicativa* especial que no permite o no aconseja emplear la lengua: así, el código morse, el código de circulación, el lenguaje de las banderas, etc., pero también los lenguajes de programación, los lenguajes lógicos y los lenguajes matemáticos, son lenguajes artificiales. Todos ellos han sido creados *ex profeso* y, por tanto, no constituyen, en ningún caso, un "idioma". Por **lenguaje natural**, en cambio, se entiende la lengua propiamente dicha, y en concreto la *lengua oral*. En efecto, podemos considerar el lenguaje escrito como un *lenguaje artificial*, creado y sancionado arbitrariamente, frente a la lengua oral, que es un *lenguaje natural* que nadie ha creado conscientemente, inabarcable, cambiante y múltiple (cfr. Cantero y De Arriba, 1997).

Por **comunicación verbal** se entiende la que emplea el código lingüístico, y por tanto incluye los lenguajes oral y escrito. Por *comunicación no verbal*, en cambio, se

entiende la que emplea signos no codificados lingüísticamente, aunque puedan estar codificados culturalmente: así ocurre, por ejemplo, con los gestos que intervienen en la comunicación oral, que no forman parte de la lengua, sino de la cultura que comparten los interlocutores. Otros signos *no verbales* pueden ser indicios emocionales o psicológicos no codificados culturalmente (v. Poyatos, 1994). En ocasiones, el término *comunicación no verbal* también se emplea para referirse a la “comunicación animal”; con todo, conviene precisar que para hablar de *comunicación* debe haber *significados compartidos, signos arbitrarios* y sobre todo *intención comunicativa*, elementos difíciles de encontrar en el mundo animal, fuera de nuestra especie (cfr. Luria, 1979).

#### ● La comunicación oral

• **Variedades lingüísticas.** El código oral está constituido, en realidad, por un conjunto de códigos, unos paralelos y otros complementarios o sucesivos, llamados **variedades lingüísticas**, que forman la realidad múltiple y flexible del idioma. Distinguimos cuatro tipos de variedades lingüísticas (v. Cantero y De Arriba, 1997): las *variedades diacrónicas* (o *históricas*), que son los estadios por los que la lengua ha pasado a lo largo de su evolución (la lengua del siglo XIII, del siglo XVIII, del siglo XX, etc.); las *variedades diatópicas* (o *dialectales*), que son las hablas características de una zona geográfica, a las que también se les llama *dialectos* (castellano, andaluz, canario, mexicano, rioplatense, etc.); las *variedades diastráticas*, que son las propias de un estrato social o cultural (español culto, vulgar, etc.); y las *variedades diafásicas* (o *de registro*), que son los estilos empleados según el contexto o según los interlocutores (solemne, literario, formal, coloquial, familiar, etc.). Un hablante maneja, habitualmente, una variedad diacrónica (la variedad contemporánea), una o dos variedades dialectales (su propio dialecto, como “dialecto materno”, y, tras la escolarización, el *dialecto estándar*), una variedad diastrática (dependiendo de su grado de cultura o de su emplazamiento social) y varios registros (al menos, los registros familiar, coloquial y formal). Todas las variedades lingüísticas

son exclusivamente orales, excepto el *dialecto estándar*, sancionado por la academia, que es la base del lenguaje escrito.

• **Corrección oral.** El *código oral* no es el mismo que el código escrito, por lo que la *corrección oral* no comparte los mismos principios de la corrección escrita: la incompletitud gramatical de la frase o la impropiedad en el léxico, por ejemplo, son características de la lengua oral que no pueden ser consideradas como *errores*. Sí es exigible, en cambio, la *adecuación al contexto*, la selección adecuada de *registro*, la capacidad de *negociación y cooperación*, etc., como elementos fundamentales de la *corrección oral*.

#### ● La comunicación como acción

Este es uno de los conceptos fundamentales tanto de las modernas teorías lingüísticas como de la Didáctica de la Lengua. La comunicación no es una “cosa”, sino un proceso, una *acción*, y sólo como tal tiene sentido: así, la enseñanza de la lengua se convierte en enseñanza de la comunicación, que se concreta en una serie de *destrezas* o *habilidades* con las que los alumnos pueden “hacer cosas”, esto es, pueden comunicarse (v. Austin, 1962).

• **Habla.** La lengua oral sólo existe en su realización, en su actualización práctica, normalmente en forma de *diálogo*. Ya sea concebida como “repertorio”, como “sistema” o como “competencia”, su única existencia efectiva es en el transcurso

de la *interacción* oral. Así, la lengua oral sólo existe como *habla*, y el *habla* es el resultado de una acción.

- **Acto de habla.** Entendida el *habla* como *acción*, cada intercambio comunicativo entre dos o más hablantes puede considerarse un *acto*: el *acto de habla* constituye, por tanto, la unidad mínima de la comunicación. En el acto de habla distinguimos el *enunciado* (el mensaje en sí mismo) y la *enunciación* (las condiciones en que se emite el enunciado) (cfr. Searle, 1969). También se entiende por *acto de habla* cada una de las “acciones” que ocurren durante un intercambio comunicativo (saludo, disculpa, orden...) (cfr. Levinson, 1983).
- **Conversación.** La lengua oral, que sólo existe en el *habla*, en forma de *actos de habla*, tiene en la *conversación* su formato idóneo, y puede afirmarse que es el acto comunicativo por excelencia. En la *conversación* hay dos o más interlocutores que intercambian mensajes coherentes, de tal modo que una intervención se sigue de otra (según la lógica propia del *código oral*, más intuitivo y emocional que propiamente lógico: v. Gumperz, 1982; Kerbrat-Orecchione, 1996; Tusón, 1995).
- **Diálogo/monólogo.** A pesar de parecer términos complementarios, se refieren a realidades completamente distintas: el *diálogo* es la forma de la *conversación*, y por tanto de la lengua oral; el *monólogo*, por su parte, es la forma de la lengua escrita. La lengua oral, como forma de comunicación *interactiva*, *bidireccional* y *contextualizada* requiere, al menos, de dos interlocutores (*diálogo*); la lengua escrita, en cambio, como forma de comunicación *unidireccional* y *descontextualizada* sólo requiere la voz de un locutor (*monólogo*). Con todo, y del mismo modo que pueden simularse diálogos por escrito,

también pueden pronunciarse monólogos hablados (generalmente, leídos).

- **Interacción.** Relación entre los interlocutores, sucesión de actos de habla durante la conversación. La lengua oral es *interactiva* por naturaleza, frente a la lengua escrita, en la que el receptor no puede actuar sobre el emisor. En la comunicación oral, los hablantes *hacen* cosas, pero además *actúan* unos sobre otros, influyéndose y negociando: el flujo comunicativo es, pues, *bidireccional* constantemente.
- **Discurso oral/texto oral.** *Enunciado* oral. En esencia, *discurso oral* y *texto oral* son sinónimos; sin embargo, es común referirse a un *texto oral* concebido como un enunciado acabado (por ejemplo, una grabación), y a un *discurso oral* concebido como un enunciado en proceso, no acabado (por ejemplo, una conversación durante su desarrollo). Así, la diferencia entre ambos términos sería aspectual. También se emplea *discurso*, frente a *texto*, para referirse al estilo o al tema característicos de un hablante (como en: “y ahora retomaré mi *discurso* habitual...”).
- **Situación comunicativa.** Cuanto rodea al acto de habla, en su dimensión más inmediata: las coordenadas de espacio y tiempo, los interlocutores y la relación entre ellos. Es un concepto, por tanto, más restringido que *contexto*.
- **Contexto.** La *situación comunicativa* en sí, más todos los conocimientos de los hablantes: lo que saben, lo que creen saber y lo que suponen que sabe el interlocutor, incluyendo los propios enunciados que componen la comunicación (o *co-texto*). La comunicación oral está fuertemente *contextualizada*, es decir, está muy condicionada tanto por la *situación comunicativa* como por el *contexto*, la *adecuación* al cual es el criterio fundamental por el que se guían los interlocutores en sus

intercambios comunicativos (v. Dijk, 1977; Watzlawick et al., 1967).

- **Adecuación al contexto.** Criterio por el que el hablante selecciona el estilo de habla que va a emplear (la *variedad de registro* adecuada) y por el que regula su conducta a lo largo del intercambio comunicativo: a partir del *contexto*, el hablante se permite emitir *hipótesis* sobre los mensajes del interlocutor, sobre sus *intenciones* y sobre los *significados*; igualmente, a partir del *contexto* el hablante planifica sus mensajes, *negocia* y *coopera* con el interlocutor.

- **Intersubjetividad.** Modelo del mundo compartido por los interlocutores durante un intercambio comunicativo, que les permite *negociar* los puntos de acuerdo y/o desacuerdo, y entender los mismos significados (v. Wertsch, 1985). Los interlocutores habituales elaboran, a lo largo de sus conversaciones, un ámbito de *intersubjetividad* muy amplio, que les evita dar más explicaciones; los interlocutores recientes o desconocidos, por el contrario, tienen que emplear la mayor parte del tiempo en elaborar un ámbito mínimo de *intersubjetividad* que les permita mantener una conversación significativa (v. Canero y De Arriba, 1997). Las discusiones acaloradas, por lo general, obedecen a una *intersubjetividad* muy deficiente entre los interlocutores (por lo que un espectador ajeno puede entender, por ejemplo, que, en esencia, los dos contendientes están diciendo lo mismo, sin darse cuenta).

- **Negociación.** El carácter *bidireccional*, *interactivo* y *contextualizado* de la comunicación oral obliga a los interlocutores a establecer las reglas a las que se someterá su intercambio comunicativo, desde el turno de palabras hasta el significado de las expresiones empleadas. La *negociación*, sin embargo, no es explícita,

sino que se va construyendo a lo largo de la conversación: hablar es *negociar*, construir un ámbito compartido de *intersubjetividad*.

- **Cooperación.** Axioma de la comunicación (cfr. Grice, 1957), en especial de la comunicación oral: el hablante entiende que su interlocutor *quiere comunicarse con él*, y ambos pondrán todos los medios para mantener abierto el canal de comunicación. En casos extremos, incluso la mentira, la discusión o el insulto son esfuerzos del hablante por comunicarse, y son maneras de *cooperar* para que la comunicación no fracase.

- **Intención comunicativa.** Una cosa es lo que el hablante dice, y otra cosa, coincida o no, es lo que "quiere decir". En la comunicación oral, lo único que importa al interlocutor es lo que "quiere decir", la *intención*, manifiesta o no, que esconden sus enunciados. La *intención comunicativa* es el motor de la conversación y el elemento que le da sentido: así, la *comprensión oral* no radica en entender simplemente las palabras o las frases emitidas (los *significados*), sino en entender la *intención* del emisor (el *sentido* del mensaje).

#### ● La comprensión oral

- **Audición, percepción y comprensión.** Aunque a veces se emplean como sinónimos, conviene distinguirlos muy claramente:

- **Audición.** Fenómeno físico mediante el cual la persona es sensible al sonido. Frente a la *percepción*, la mera *audición* es una *sensación*. También se usa como sustantivo postverbal de "oír" (la *audición* de un texto) y, en sentido figurado, como el objeto de escucha (poner una *audición* a los alumnos).

- **Percepción.** Fenómeno psicológico mediante el cual la persona es consciente de una *sensación*. Frente a la *audición*, la *percepción* consiste en darse cuenta de lo que se ha oído y, por extensión, en discriminar unos elementos de otros. Distinguir una vocal de otra (por ejemplo, una [e] de una [ɛ]) es un fenómeno de *percepción*; oír las, simplemente (dándose cuenta o no de la diferencia), es un fenómeno de *audición*. La *percepción*, por tanto, está fuertemente mediatizada por la estructura mental del oyente (siguiendo con el ejemplo de los sonidos del lenguaje, la *percepción* está mediatizada por el sistema fonológico del oyente: un hablante de español, así, difícilmente percibirá la diferencia de abertura entre las vocales [e] y [ɛ], diferencia que un hablante de portugués o de catalán percibe con toda naturalidad).

- **Comprensión auditiva/oral.** Aunque generalmente se emplean como sinónimos, el término *comprensión auditiva* parece referirse más a la propia audición que al proceso completo de captar y entender el mensaje oral en su totalidad. El término *comprensión oral*, por tanto, es preferible porque evoca dicho proceso en su conjunto, como una de las cuatro destrezas lingüísticas. Usar *comprensión auditiva* en vez de *comprensión oral* sería equivalente a usar *comprensión visual* en vez de *comprensión lectora*. El empleo de *auditiva por oral* es un síntoma del poco interés que ha merecido, tradicionalmente, la lengua oral frente a la lengua escrita: a menudo, la comprensión oral se ha reducido a la mera audición, y la expresión oral a la mera pronunciación. Cuando hablamos informalmente de las cuatro destrezas, decimos: escribir y leer en lengua escrita, hablar y “oír” en lengua oral. Frente a esta visión estrecha de la *comprensión oral* (reducida, como hemos visto, a “oír”, ni siquiera a “percibir”) defendemos una perspectiva más amplia, en la que la *comprensión oral* también es

“hablar”: forma parte del *habla* porque la comprensión oral, en sí, sólo existe (como la propia lengua oral) en la conversación, en el diálogo, y también es fundamentalmente *activa e interactiva*.

- **Elementos de la comprensión oral.** La comprensión oral no puede reducirse al mero reconocimiento de las unidades lingüísticas que componen el discurso, sino que es un proceso muy complejo en el que intervienen distintos elementos:

- **Reconocimiento de unidades/de bloques.** La comprensión oral no va “de menor a mayor”, sino “de mayor a menor”. La naturaleza del discurso oral no es lineal, sino que está jerarquizada (v. *infra: jerarquía fónica*), formando bloques significativos. Así, el oyente no está en contacto, directamente, con sonidos, que agrupa en su mente para formar y entender palabras, que agrupa a su vez para formar y entender frases, etc., sino que está en contacto, directamente, con bloques significativos: los *grupos fónicos* en que se organiza el discurso. Primero se reconocen y se entienden las frases que contienen dichos *grupos fónicos*, y sólo después se reconocen las palabras que las componen (cfr. Cantero, 1995). En cualquier caso, la comprensión oral no es *lineal* (reconocer unidades, una tras otra), sino *global*: el oyente entiende el *sentido* del enunciado, al margen de su comprensión específica de cada una de las unidades que lo componen. Este fenómeno se manifiesta cuando hemos entendido un enunciado que, sin embargo, no podemos repetir literalmente, o cuando no hemos entendido alguna palabra pero sí hemos entendido el mensaje, etc. La *comprensión oral*, desde luego, no consiste en un reconocimiento exhaustivo de las unidades (no es mera recepción de datos), sino que es una actividad creativa, en la que con unos cuantos datos organizados (jerarquizados) el oyente construye un sig-

nificado (la comprensión oral es una *comprensión activa*).

- **Hipótesis.** Idea que el oyente se hace de lo que el hablante quiere decir, o de lo que va a decir. Las *hipótesis* sucesivas que el oyente va formulando (consciente o inconscientemente) son el eje sobre el que se articula su *comprensión* del mensaje. Normalmente, las hipótesis se refrendan o se modifican a medida que avanza el enunciado, pero no es común deshecharlas por completo: este fenómeno obliga a los interlocutores a *negociar* sus mensajes y a *interactuar* continuamente. Puesto que las hipótesis del oyente no necesariamente coinciden con la *intención* del hablante, pero son imprescindibles en el proceso de *comprensión* del discurso, es obvio que la raíz de la incomprensión está ya en la propia naturaleza de la comunicación. Las *hipótesis* del oyente serán más adecuadas dependiendo del nivel de *intersubjetividad* que hayan alcanzado los interlocutores.

- **Anticipación.** *Hipótesis* muy concreta, que hace que el oyente tome la palabra, interrumpiendo incluso el discurso del hablante, para darle respuesta.

- **Interpretación.** Significado no negociado entre los interlocutores: idea que se hace un interlocutor de lo que ha dicho el otro, que puede no coincidir con lo que este quería significar.

- **Actividades de comprensión oral.** En general, la comprensión oral se trabaja en el aula a partir de dos tipos de actividades: actividades de *comprensión lineal* y actividades de *comprensión del sentido*<sup>1</sup>.

- **Comprensión lineal.** Entendida la destreza como *comprensión auditiva* (v. *supra*), numerosas actividades se limitan a pedir del alumno simplemente el *reconocimiento de las formas* que constituyen

el enunciado. Este tipo de actividades de *comprensión lineal* (como responder a preguntas concretas sobre el texto oral escuchado: nombres, fechas, datos...; marcar el sonido o la palabra correcta; reproducir o escribir una parte del texto; etc.) son actividades escolares muy corrientes, pero no tienen nada que ver con la *comunicación oral* y no capacitan al alumno para la *comprensión*. En realidad, los hablantes no necesitan saber qué palabra han escuchado, sino qué *sentido* tiene el enunciado del hablante. En la comunicación oral, si el oyente necesita un dato concreto (un nombre, una fecha, una palabra determinada) sólo tiene que preguntárselo al hablante (*interacción*). Las actividades de *comprensión lineal* no son interactivas.

- **Comprensión global/comprensión del sentido.** Entendida la destreza como *comprensión oral* (v. *supra*), las actividades de *comprensión global* se centran en el *sentido* del enunciado, esto es, en la *intención comunicativa* del hablante y en su *adecuación al contexto*. Las actividades de *comprensión global* son, preferiblemente, interactivas: planteadas y desarrolladas en contextos conversacionales, como actividades genuinas de lengua oral; sin embargo, también pueden plantearse a partir de un texto oral (como una grabación, no interactiva). En general, este tipo de actividades se basan en el proceso de la *desverbalización*.

- **Desverbalización.** Actividad que consiste en captar el sentido del enunciado, al margen de las palabras concretas que se han empleado: por ejemplo, expresando el mismo sentido, o incluso los mismos significados, con otras palabras (*reexpresión*); o bien, dando respuesta al sentido del enunciado con una acción no verbal. Típicamente, el trabajo de los intérpretes es el de desverbalizar el enunciado del locutor y reexpresarlo en otra

lengua. El concepto de *desverbalización* procede de la didáctica de la traducción, en la que es muy importante escapar de la tiranía de las palabras de la lengua de partida y evitar la traducción literal (cfr. Hurtado, 1990).

- **Comprensión activa.** Actividades basadas en el proceso de *comprensión oral* y en los elementos que la componen: hipótesis, anticipación, interpretación. Consisten en guiar al alumno animándole: a formular hipótesis sobre el enunciado escuchado; a refrendar, modificar o rechazar tales hipótesis; a intervenir en la conversación formulando una anticipación que genere un nuevo enunciado; a interpretar, desde fuera, las intervenciones de otros interlocutores; a evaluar la *adecuación* del enunciado al contexto, el nivel de *intersubjetividad* requerido, etc. Las actividades de *comprensión activa* son esencialmente interactivas y están estrechamente unidas al trabajo de *expresión oral*.

### ● La expresión oral

- **El proceso de formación del discurso oral.** Desde la lingüística, a menudo se conciben los enunciados como productos acabados (*textos orales*) listos para ser analizados; sin embargo, los enunciados también son el producto de un proceso múltiple y complejo de *formación del discurso* (estudiado por la *psicolingüística*), que conviene tener muy en cuenta en la didáctica de la lengua oral para entender y orientar nuestras actividades. El proceso de *formación del discurso oral* consta de la siguientes *etapas* (genéticamente sucesivas y, en la práctica, simultáneas): *Motivo*, *Estadio semántico*, *Estadio funcional*, y *Estadio pragmático* (cfr. Luria, 1979; Cantero y De Arriba, 1997).

- **Motivo.** Idealmente, partimos de un estado de “reposo lingüístico” a partir del cual el hablante necesita un *motivo* para

generar un discurso. En realidad, el “reposo lingüístico” es un estado mental improbable, en el que la mente estaría en blanco, en estado catatónico. Hay que considerar que la comunicación es una necesidad (de carácter psicológico y social) tan imperiosa en nuestra especie como cualquier otra necesidad biológica, y que, por tanto, el primer *motivo* para generar un discurso es, precisamente, *entrar en contacto* con otras personas, *comunicarse*, simplemente (y que, en este sentido, la función más importante del lenguaje sería la *función fática*). Por lo demás, los *motivos* concretos más comunes para generar un discurso son: *replicar*, *requerir* y *formular*. *Replicar* o *dar respuesta* a otro discurso, es decir, el hablante genera su discurso a partir del discurso de su interlocutor (respondiendo, replicando o comentándolo); *requerir* algo del interlocutor (formulando preguntas, sugiriendo, rogando, ordenando, etc.); y *formular una idea* (a partir no ya del interlocutor, sino de las propias necesidades comunicativas del hablante). Los *motivos* por los que se genera un discurso, por tanto son: de carácter psicológico (comunicarse con los demás, formular una idea) o de carácter social (replicar, requerir).

- **Estadio semántico.** Una vez generada la necesidad de formar un discurso, el primer estadio de este es el llamado *estadio semántico*, que consiste en una especie de *esquema inicial* del mismo, en el que no hay más articulación lingüística, de momento, que la *articulación temarema*: el hablante “sabe” qué información comparte con su interlocutor (*tema*) y qué información nueva va a aportar (*rema*). Esta información aparece en su mente simultáneamente, en forma de *representaciones* mentales sensibles (visuales, auditivas o cinestésicas) de los conceptos (cfr. Bandler y Grinder, 1979). Ciertamente, todos los significados, todos los conceptos que manejamos, en nuestra imagi-

nación aparecen como una representación sensible (como una imagen, como un sonido, como una sensación): si pensamos en "árbol", posiblemente en nuestra conciencia "vemos" un árbol; si pensamos en "viento", posiblemente evoquemos una sensación táctil en la cara, o un sonido...; si pensamos en "belleza", tal vez veamos una persona en concreto, o una pintura...; etc. El *estadio semántico*, por tanto, no tiene una forma lingüística claramente definida. Podríamos compararlo al estado de "soñar despierto": también los sueños tienen esta forma de *representaciones* simultáneas, difíciles de definir, pero tremendamente inmediatas y concretas.

- **Estadio funcional.** El siguiente estadio es el *estadio funcional*, en el que tales representaciones adoptan ya una forma lingüística definida: el *lenguaje interior*, que es una forma *abreviada* del discurso y *predicativa*. Únicamente hay las palabras informativas (el *rema*), los núcleos semánticos y funcionales del discurso, y sus *valencias*. En la estructura gramatical mínima, el "sujeto" suele corresponder a la información conocida (*tema*) y el "predicado" a la información nueva (*rema*): en este estadio el discurso es *abreviado*, porque sólo están las palabras relevantes; *predicativo*, porque sólo está la información nueva. Pero esta forma lingüística primitiva contiene ya toda la información necesaria para *desplegar* el discurso: esta información son las *valencias*, esto es, las relaciones potenciales de cada palabra con otras palabras (relaciones semánticas, temáticas, morfológicas, funcionales, fónicas, etc.). El *estadio funcional* coincide con lo que Piaget (1968) llama *lenguaje egocéntrico*, y Vigotski (1934) *lenguaje interior*: previo a la plena interiorización de la lengua, en los niños es todavía "exterior" (en voz alta); en los adultos, es el lenguaje de los *diálogos internos*, en los que formulamos el pensamiento.

- **Estadio pragmático.** Finalmente, el hablante *despliega* el discurso abreviado y predicativo del estadio anterior, y formula el discurso oral: en este *estadio pragmático* se actualiza toda la información necesaria para lograr la *cohesión gramatical* del discurso y su *adecuación al contexto*. Tratándose de un discurso oral, dicha *cohesión* depende, en buena medida, de las necesidades de explicitación que imponga el contexto: con un interlocutor con el que se comparten muchas cosas (una elevada *intersubjetividad*) o en un contexto muy marcado, el discurso seguirá siendo fundamentalmente *abreviado* y *predicativo*; en un contexto muy poco marcado o con un interlocutor desconocido, en cambio, el hablante generará una construcción gramatical completa, en la que todas las *valencias* de las palabras nucleares se verán actualizadas. La completitud y la corrección gramatical del discurso oral, por tanto, dependen del contexto en el que el hablante despliega su discurso. También en el *estadio pragmático* es donde se genera la *pronunciación* del discurso, y su *integración fónica*.

- **Integración fónica del discurso.** La *pronunciación* del discurso no es una actividad lineal (un sonido tras otro) sino que está claramente *jerarquizada*: los núcleos informativos del *lenguaje interior* se emplazan también como *núcleos fónicos* en el discurso desplegado, núcleos alrededor de los cuales se organiza la materia fónica del discurso. Fundamentalmente, tales núcleos fónicos son: el *acento sintagmático* (o *acento de frase*), que constituye el núcleo de un sintagma (del *grupo fónico*), y por tanto también el núcleo de la *entonación* del sintagma (el *contorno entonativo*); y el *acento paradigmático* (o *acento de palabra*), que constituye el núcleo de una palabra (como *unidad rítmica*) y por tanto es el eje del *ritmo* del enunciado. Los fenómenos de

ritmo y entonación, así, son los centros organizadores del discurso oral, los elementos que permiten la integración fónica de los constituyentes del discurso (cfr. Cantero, 1991b). Esta organización jerárquica del discurso es la que permite al oyente su comprensión global, por bloques fónicos. Un alumno de lenguas extranjeras, por ejemplo, puede conocer todas y cada una de las palabras empleadas en un discurso oral, así como las reglas gramaticales que lo estructuran, pero puede no entender el discurso porque no ha adquirido aún la capacidad de reconocer los bloques fónicos en la lengua extranjera (capacidad que sí tiene en su lengua propia): por ejemplo, en el caso de los alumnos que pueden leer en lengua extranjera, pero que tienen grandes dificultades para entender el discurso oral de un hablante nativo. Reconocer y reproducir los principios de la *integración fónica del discurso* en cada lengua son la clave de la comprensión y la expresión oral en esa lengua.

- **Fluidez.** Capacidad de generar un discurso oral “en tiempo real”, sin detenerse en consideraciones metalingüísticas: un discurso *fluido* es aquel en el que las diversas etapas de su formación son prácticamente simultáneas, y el hablante no es consciente de las decisiones que toma.
- **Actividades de expresión oral.** En la escuela tradicional nunca se ha trabajado realmente la expresión oral, que más bien era dejada al margen (en lo que ha dado en llamarse “escuela del silencio”). En la actualidad, aún constituye un reto para los profesores llevar a cabo actividades genuinas de expresión oral, en las que no medie la lengua escrita y en las que los alumnos se ejerciten en una comunicación real y *significativa* para ellos.
- **“Expresión lectora”.** Llamamos actividades de *expresión lectora* las que,

queriendo trabajar, supuestamente, la “*expresión*” oral, en realidad son más bien de *comprensión “lectora”*: se centran, por tanto, no en el *diálogo* (que es la forma propia de la lengua oral) sino en el *monólogo* (que es la forma de la lengua escrita). Son las actividades con las que tradicionalmente se ha trabajado la expresión oral: la *exposición oral* (o *conferencia, disertación, etc.*) y la *lectura en voz alta*. En realidad, este tipo de actividades tiene poco que ver con la *expresión oral* propiamente dicha, pues se pide del alumno una corrección lingüística y una organización de su discurso semejante a las propias del discurso escrito, y el único aspecto oral que se tiene en cuenta es la *pronunciación*. Así, a menudo se consiente o se anima a los alumnos a preparar con antelación sus intervenciones orales, obviamente por escrito. Del mismo modo, la lectura en voz alta es un buen ejercicio de lectura, pero no de expresión oral. Se trata, pues, de trabajar “en voz alta”, pero no de trabajar el discurso oral genuino.

- **Simulación.** Actividades en las que se presenta una situación simulada y los alumnos deben desenvolverse en ella, bien desempeñando un papel también ficticio (un *rol*), bien representando ser quienes son. Se trata, por tanto, de imitar una situación comunicativa real, como el ensayo previo de una situación posible. Entre las actividades de *simulación* cobran especial relevancia las actividades de *dramatización*, en las que se trabajan conjuntamente todos los elementos comunicativos que intervienen en la comunicación oral: la voz, la entonación, los gestos, el movimiento, etc.
- **Significativas.** Son actividades *significativas* de expresión oral aquellas en las que los alumnos han de comunicarse realmente para realizarla. Tradicionalmente, este tipo de actividades se ha centrado en la propia comunicación y ha adoptado el

formato de entrevistas, asambleas, debates, discusiones, etc. Si se trata de actividades preparadas con mucha antelación, o muy ritualizadas, corren el riesgo de derivar en actividades de *expresión lectora*. Otro tipo de actividades *significativas* son las que focalizan la atención del alumno no en la propia comunicación oral, sino en otro objetivo de aprendizaje: por ejemplo, la preparación de un proyecto escolar, a lo largo de la cual surgen debates, discusiones, asambleas, entrevistas, etc., todas ellas plenamente significativas para los alumnos, no simuladas. La monitorización del profesor, en tales casos, debe orientarse más a la propia preparación del proyecto que a su foco de atención.

### ● La pronunciación

• **Didáctica de la pronunciación.** Enfoque metodológico que integra la pronunciación en los parámetros del *Enfoque Comunicativo*, dentro del tratamiento de la lengua oral. Frente a la corrección fonética tradicional (ocupada sólo de los sonidos o las frases aisladas, dependiente de la lengua escrita y cuyo objetivo es la excelencia en la corrección del alumno), la *didáctica de la pronunciación* propone un tratamiento global de la lengua oral, centrada no en la producción o la discriminación de sonidos, sino en la expresión y la comprensión oral en su conjunto. La pronunciación es la forma material del habla, y que puede ser o bien un muro infranqueable, que impida la mínima inteligibilidad, o bien un sólido puente material tendido entre los interlocutores, que permita su comunicación. Consecuentemente, la pronunciación sólo puede adquirirse eficientemente en el transcurso de procesos comunicativos significativos (v. Cantero, en prep.). Su objetivo, entonces, no es ya la mera "pronunciación correcta", sino la adquisición de la *competencia fónica* de la lengua meta.

• **Corrección fonética** (o *Fonética correctiva*). Rama de la *fonética* que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua, para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos (tanto en L1, como en L2 o LE), según las normas de pronunciación correcta. La corrección fonética tradicional, eminentemente prescriptiva, parte de la idea de que los alumnos deben obedecer tales normas de pronunciación y para ello deben aplicar ciertas reglas, ya sean reglas de "pronunciación de la ortografía" (el *método directo* y el *método de transcripción fonética*, basados en un soporte escrito), ya sean "técnicas de articulación" (el *método audio-lingual* o *fono-articulatorio*, basado en los gráficos de articulación de los sonidos). En los años 70 se crean nuevos métodos de corrección fonética que derivan de la idea de que la pronunciación correcta debe ser precedida por una correcta discriminación de los sonidos (*método estructural* o de *pares mínimos*) y una percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido (*método verbotal*, el primer método que se ocupa del ritmo y la entonación de las frases pronunciadas). En la actualidad, la *corrección fonética* deja paso a la moderna *didáctica de la pronunciación*.

• **Ortología** (también, *Ortoepia*): *Ortología* y *ortoepia* son los nombres dados tradicionalmente a la *corrección fonética* en L1, aplicada a los propios nativos (hablantes, por ejemplo, de un dialecto no estándar). Íntimamente ligada a la *ortografía*, son las normas de pronunciación correcta comunes a todos los hablantes del idioma (v. RAE, 1959).

• **Ortofonía.** Procedimiento de reeducación fónica centrado tanto en la pronunciación de los sonidos como en la propia voz de los pacientes que sufren alguna patología del lenguaje, la voz o el habla.

A menudo la *ortofonía* se ha confundido con la *ortología* y la *corrección fonética*, sobre todo porque a veces se emplean métodos de corrección similares. Sin embargo, se trata de ámbitos de aplicación bien diferenciados: la *ortología* se dirige a los alumnos de L1; la *corrección fonética*, a los alumnos de una L2 o una LE; la *ortofonía*, a los pacientes del logopeda y el foniatra (en patologías o discapacidades como la hipoacusia, la dislalia, la disfemia, la disfonía, etc.). La *ortofonía* también se ocupa de la educación de la voz, con fines artísticos o profesionales (canto y dicción) (cfr. De Mena, 1994; Perelló et al., 1975).

- **Dicción.** Ámbito específico de la pronunciación con fines artísticos y profesionales. La enseñanza de la dicción va más allá de la mera pronunciación correcta, que se da por supuesta, y consiste en la educación de los profesionales y los artistas de la voz hablada: actores, rapsodas, locutores y oradores. A veces también se emplea el término *dicción* ("buena dicción") para referirse a una "pronunciación cuidada" (esto es, una articulación precisa de los sonidos, una silabación clara y, típicamente, ritmo pausado y entonación marcada).

- **Adquisición fónica.** Proceso mediante el cual el individuo es capaz de codificar y decodificar eficientemente el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua aprendida. No consiste en el mero aprendizaje del *repertorio fonético* de la lengua, sino en la integración y la comprensión global del discurso a partir de una *competencia fónica* suficientemente desarrollada (v. Iruela, 1997).

- **Repertorio fonético.** Conjunto de sonidos que se emplean en un idioma en concreto. Componen el repertorio fonético de una lengua todos los *alófonos* (o *variantes*) de los *fonemas* de dicha lengua. Este

concepto no contempla, por tanto, los *fenómenos suprasegmentales*: en especial, las unidades rítmicas y entonativas.

- **Competencia fónica.** Capacidad de integrar el discurso oral según las reglas fónicas de la lengua. La *competencia fónica* supone la capacidad de producir y reconocer las unidades fónicas de la lengua, a todos los niveles (sonidos, fonemas, unidades rítmicas y unidades entonativas). Una competencia fónica mínima permite un grado suficiente de *inteligibilidad*; un competencia fónica óptima, un grado suficiente de *fluidez* (tanto en la expresión como en la comprensión).

- **Interlengua fónica.** Estadio intermedio en el desarrollo de la *competencia fónica*. Típicamente, los hablantes de una lengua extranjera han desarrollado su competencia fónica hasta cierto nivel, normalmente no equiparable al de los nativos, que le permite expresarse con un característico *acento extranjero*. La interlengua fónica, entonces, es una competencia fónica no desarrollada plenamente. Los hablantes nativos tienen competencia fónica, pero no interlengua fónica (v. Ioup & Weinberger, 1987).

- **Fónico/a.** Referido al sonido en la comunicación humana. Es término hiperónimo de *fonético* y *fonológico*, que se emplea cuando no quiere distinguirse entre los dos niveles de abstracción.

- **Fonética.** Ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana (o *sonidos del lenguaje*), independientemente de su relevancia o funcionamiento lingüístico. La *fonética articuladora* estudia la producción de los sonidos; la *fonética acústica* estudia sus parámetros físicos; la *fonética perceptiva*, los rasgos físicos y/o articulatorios relevantes para su percepción categorial (para una introducción a

la fonética sencilla y solvente: v. Martínez Celdrán, 1996). Como ciencia auxiliar de la lingüística, la fonética se encarga de aportar datos concretos a la fonología; como ciencia independiente, se ocupa de generar teorías de producción y percepción del habla, que la *Fonética Aplicada* se encarga de aplicar en diversos ámbitos: *didáctica de la pronunciación*, *fonética clínica* (diagnóstico objetivo y reeducación de las patologías de la voz y el habla), *fonética computacional* (síntesis de voz y reconocimiento automático de habla) y *fonética forense* (análisis pericial de la voz y el habla personal, con fines forenses).

- **Fonología.** Disciplina de la lingüística teórica que ordena y caracteriza los sonidos del lenguaje según la función lingüística que desempeñan, agrupándolos en categorías funcionales tales como el *fonema*, el *archifonema*, el *hipofonema*, etc. También son unidades fonológicas la *sílaba*, el *grupo fónico* y el *contorno entonativo*. Frente a la *fonética*, que se ocupa de los sonidos tal y como son en la realidad, la fonología supone un nivel mucho mayor de abstracción, y se ocupa de elaborar modelos teóricos que den cuenta de su funcionamiento lingüístico, en el marco de una teoría lingüística general o específica de un idioma en particular (v. Martínez Celdrán, 1989; Quilis, 1993).

- **Jerarquía fónica.** El discurso oral no constituye una "cadena" de sonidos todos al mismo nivel, sino que se estructura en *bloques* o *grupos fónicos* en los que los sonidos están jerarquizados, según su relevancia. El núcleo del grupo fónico es el *acento de frase* o *acento sintagmático*, que coincide con una *inflexión tonal*, que recae normalmente sobre la última vocal tónica. A su vez, el grupo fónico está constituido por una serie de palabras o *unidades rítmicas*, cuyo núcleo es siempre una vocal tónica (*acento paradigmático*). Las

unidades rítmicas se componen de una o más *sílabas*, cuyo núcleo es una vocal. Las consonantes, finalmente, constituyen siempre la zona marginal de las sílabas. Así, en el discurso oral encontramos las siguientes unidades (de menor a mayor relevancia): sílaba, unidad rítmica y grupo fónico; en el *repertorio fonético*, por tanto, la jerarquía que se establece es (de menor a mayor relevancia): consonantes, vocales átonas, vocales tónicas (acento paradigmático o núcleo de palabra), vocal tónica con inflexión tonal (acento sintagmático o núcleo de frase) (v. Cantero, 1995). En la didáctica de la pronunciación, debe tenerse en cuenta esta jerarquía fónica para priorizar los elementos más relevantes tanto en la producción como en la comprensión de los discursos orales.

- **Fenómenos suprasegmentales.** Entendidos los sonidos como "segmentos" de la "cadena sonora", el *acento*, el *ritmo* y la *entonación* afectan a varios sonidos simultáneamente, por lo que a estos fenómenos se les conoce como *fenómenos suprasegmentales*.

- **Acento.** Mecanismo de prominencia que pone de relieve una unidad fónica frente a las demás del mismo nivel. Normalmente, una vocal (la *vocal tónica*) frente a las demás vocales no acentuadas (*vocales átonas*): *acento paradigmático*; también, una vocal tónica (con inflexión tonal) frente a las demás vocales tónicas del mismo grupo fónico: *acento sintagmático*. El parámetro físico que pone de relieve una vocal frente a otras no es, como se ha dicho tradicionalmente, la *intensidad* de la vocal, sino el *tono*, combinado con la *duración* de la vocal (cfr. Solé, 1984). Así, una vocal más larga que las demás y con un tono que rompa la línea de la *entonación* (o bien porque es más aguda, o bien porque es más grave, o bien porque constituye una inflexión tonal) será una vocal tónica. Las vocales átonas, por

su parte, además de ser más breves y de no tener un tono marcado, presentan una fuerte tendencia a la imprecisión tímbrica (fenómeno conocido como *reducción vocálica* o *desdoblamiento vocálico* tónicas-átonas).

- **Ritmo.** Fenómeno suprasegmental que emana del carácter jerarquizado del discurso oral: los sonidos se agrupan por bloques, que permiten la identificación de unidades léxico-gramaticales. Así, la unidad significativa mínima, desde una perspectiva fónica, es la unidad de *ritmo*, que suele coincidir con una palabra, y cuyo núcleo es una vocal tónica. En el discurso, las "palabras" inacentuadas (artículos, conectores, fórmulas de tratamiento, etc.) se agrupan junto a una palabra léxica acentuada (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) para constituir una *unidad rítmica*. La recurrencia de unidades rítmicas a lo largo del discurso constituye su *patrón rítmico*, fenómeno bien estudiado por la métrica en el lenguaje poético, pero apenas contemplado en el lenguaje coloquial. Con todo, el *ritmo* constituye una de las marcas más persistentes del *acento extranjero* en L2 y LE, y requiere un tratamiento didáctico especialmente cuidadoso (v. Cantero, 1995; Toledo, 1988).

- **Entonación.** Cada uno de los sonidos que constituyen el discurso oral tiene, entre otras características físicas, un *tono* determinado. La sucesión de *tonos* a lo largo del discurso constituye una suerte de *melodía del habla* (infinitamente más rica y variable que la melodía musical) a la que llamamos *entonación*. La *entonación*, así, es un fenómeno fónico que afecta a todo el discurso, seccionándolo en bloques (los *grupos fónicos*). La unidad de la entonación es el *contorno entonativo*, que es la melodía de un grupo fónico. La sucesión de *contornos entonativos* constituye la entonación del discurso. La función principal de la entonación (que cum-

ple simultáneamente con el *acento*) es la integración del discurso en bloques significativos, cada uno con un núcleo (el *acento de frase*) que es a la vez núcleo acentual y núcleo entonativo (la *inflexión tonal*). A un nivel lingüístico, la entonación permite distinguir frases declarativas, interrogativas, suspendidas y enfáticas. Más allá de su función lingüística, la *entonación expresiva* es el medio de transmisión de emociones más dúctil y variable, y constituye un arsenal, codificado no lingüístico sino culturalmente, de posibilidades expresivas (sobre la entonación del español, cfr.: Cantero, 1995; Navarro Tomás, 1944; Quilis, 1981). En la *didáctica de la pronunciación* la entonación ocupa un lugar de atención primordial, pues tanto en la expresión como en la comprensión oral supone la barrera más persistente entre los interlocutores, cuando aún no se ha adquirido una mínima *competencia fónica*. Por otra parte, lo que llamamos *acento extranjero* depende fundamentalmente del *ritmo* y la *entonación* del hablante (cfr. Cantero, 1994).

#### Notas

<sup>1</sup> Entre los numerosos trabajos que exponen modelos y actividades de lengua oral en el aula sobresalen: Cassany et al. (1993); Cuervo y Diéguez (1991); López Valero (ed.) (1996); Lugarini (1995); Mendoza et al. (1996); Reyzábal (1993); Villà y Badia (1992).

# La escritura y su aprendizaje

Pilar Monné Marsellés

Universitat de Barcelona

## Introducción

Escribir es una actividad difícil y compleja, pero se puede aprender. Esta afirmación resume el resultado de las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo sobre este tema en los últimos años, las cuales, de la misma manera que han servido para profundizar en los factores implicados en la actividad de escritura, definiendo los conocimientos y las estrategias que intervienen en ella, también han aportado el corpus teórico necesario para fundamentar su enseñanza. De este modo la capacidad de escribir ya no es considerada como un talento innato restringido a unas cuantas personas, sino que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno, y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas.

La mayoría de las aportaciones en relación a la escritura y su enseñanza provienen de las ciencias del lenguaje y de la psicología cognitiva y, a pesar de ser muy numerosas y a veces contradictorias, convergen en algunos aspectos esenciales que tienen una incidencia consensuada en el campo de la enseñanza.

En relación a las ciencias del lenguaje parece obvio destacar que, para una enseñanza de la lengua que pone el acento sobre la comunicación y la funcionalidad, han sido fundamentales las contribuciones de las orientaciones que centran su interés en el uso lingüístico (pragmática, sociolingüística, análisis del discurso, lingüística del texto...) Conceptos generales, como los de sistema y uso, texto y discurso, y otros más concretos que afectan a las propiedades de los textos y a su diversidad, han sido el punto de partida del desarrollo sistemático de la didáctica de la escritura.

Este interés por el uso lingüístico ha desplazado la atención de la frase al texto y han sido muchos los trabajos dedicados a definir sus propiedades (adecuación, coherencia, cohesión, etc.), y a describir y caracterizar las unidades lingüísticas en que se manifiestan (organizadores textuales, formas de modalización, anáforas, repetición

léxica...). De esta forma, se ha valorado la funcionalidad de los escritos como instrumento de comunicación y de aprendizaje, destacando el contenido junto a la forma además de los aspectos propios de la adecuación, la legibilidad, el orden y la claridad de ideas. Ha cambiado por tanto la manera de entender la gramática que es vista en función de estas cualidades textuales y no como corpus teórico con objetivo en sí mismo (Zayas, 1993)

También este interés por el uso de la lengua ha llevado a considerar la diversidad de usos y sus características específicas. Aparecen así, los primeros intentos de clasificación de textos y las numerosas tipologías textuales (Adam, 1985:1992; Bronckart, 1985) que han servido para definir y profundizar en la caracterización de nuevos discursos como la argumentación y la exposición además de los tratados tradicionalmente como la descripción y la narración.

El concepto de **diversidad lingüística** ha tenido una fuerte repercusión en la enseñanza de la lengua y más concretamente de la escritura, porque ha demostrado que su aprendizaje ya no puede ser único ni transferible a cualquier situación comunicativa, sino que hay que aprender cada uso específico (Dolz et al. 1993). Por otro lado, las tipologías han sido utilizadas como ejes conductores que vertebran, en su diversificación y progresión, muchas de las programaciones del área de lengua. (Schneuwly, 1995)

Con el tiempo, los estudios lingüísticos y literarios han aumentado su interés por los aspectos socioculturales del uso de la lengua y han mostrado cómo los géneros en que se concretan estos usos tienen relación con los contextos donde se producen. En consecuencia, la escritura es vista como una actividad comunicativa, en la que el contexto de producción tiene un papel fundamental (Camps, 1994a). Aunque escritor y lector no compartan una situación material de espacio y de tiempo, **escribir es una actividad comunicativa** porque el escritor tiene presente al lector en su escrito y se hace una representación del mismo a partir de las prácticas discursivas que ha vivido. Esto es posible porque autor y lector comparten un sistema social y un contexto cultural, dentro del cual los textos escritos tienen unas funciones conocidas que hacen posible la comunicación.

De la valoración de los **aspectos contextuales** se desprenden dos necesidades importantes para la enseñanza de la escritura: 1. familiarizar a los alumnos con los diferentes usos sociales del escrito a partir de unas prácticas diversificadas que pongan en evidencia el gran número de discursos existentes, tanto sociales como académicos, comunicativos o representativos; 2. planificar prácticas contextualizadas para que los alumnos aprendan a representarse cada contexto y a saber adecuar su producción al mismo.

#### ● **Los modelos de composición**

Además de las investigaciones llevadas a cabo en el marco de las ciencias del lenguaje, las investigaciones sobre la escritura y su aprendizaje han experimentado un extraordinario impulso en el marco de la psicología cognitiva. En los años setenta empiezan a desarrollarse los estudios sobre el proceso de composición para dar respuesta a los problemas y las difi-

cultades de los alumnos universitarios a la hora de escribir; a partir de ese momento, la enseñanza de la expresión escrita se centra sobre todo en el proceso de elaboración del texto, lo que posibilita una serie de cambios en el **enfoque metodológico** que afectan desde la misma concepción del acto de escritura hasta los métodos de evaluación del aprendizaje.

- **Modelos cognitivos.** Formulados a partir del análisis de la conducta de adultos expertos o como hipótesis sobre esta conducta, los diferentes **modelos de composición** (Flower, 1980, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992) llamados **cognitivos** por las operaciones psicológicas que consideran y porque entienden la elaboración de un texto como una construcción de significado, demuestran que hace falta incidir en el proceso de escritura para enseñar a escribir.

Estos modelos, que han tenido una gran difusión e influencia en nuestro entorno (Camps, 1989, 1994; Cassany, 1987) consideran en líneas generales que en la escritura de un texto, además de la redacción propiamente dicha, intervienen otros **subprocesos** básicos como la **planificación** y la **revisión**. Estos subprocesos comprenden a su vez otras **operaciones** como: **planificar**; buscar palabras, construir frases y conectarlas unas con otras, elaborar los párrafos y la estructura textual global; **analizar la situación en que se inscribirá el texto, generar ideas, seleccionarlas, desarrollarlas, y organizarlas** para construir un significado coherente; **textualización**; **revisión**, releer, evaluar y reelaborar lo que se ha escrito.

Estas operaciones no se dan en un orden lineal sino recursivo y interactúan constantemente entre ellas, del mismo modo que esta caracterización general del proceso, se diversifica en la práctica y puede variar según el estilo individual de cada autor y según el tipo de discurso a producir.

- Una de las orientaciones más destacables en la investigación sobre el proceso de composición es la que pone énfasis en la **función epistémica de la escritura** (Bereiter y Scardamalia, 1987) y en el hecho que ésta sea mediadora en la construcción del pensamiento y del conocimiento. Esta posibilidad que ofrece la escritura de generar y transformar conoci-

miento abre muchas expectativas para el uso del escrito en las diferentes áreas curriculares y son muchos los autores que defienden esta propuesta por el doble aprendizaje que supone, tanto de la escritura como de los diferentes contenidos de las otras materias. (Milian, 1993)

- **Las implicaciones didácticas de los primeros modelos de redacción** para la enseñanza de la escritura han sido importantes por varios aspectos. En primer lugar porque muestran la necesidad de incidir sobre el proceso al redactar, principalmente en la planificación y la revisión, y no en el producto final. En segundo lugar porque, al describir las diferentes **estrategias** que intervienen en la escritura, permiten aplicar técnicas metodológicas que contribuyan a su desarrollo. Y en tercer lugar porque proporcionan la posibilidad de organizar los contenidos lingüísticos a partir del proceso y no sobre la gramática de la frase o del texto como era habitual.

Actualmente, las nuevas propuestas de los modelos cognitivos de redacción, hacen una valoración mayor del contexto porque relacionan la competencia de un escritor con su capacidad de análisis de los aspectos retóricos y con la elaboración de los elementos contextuales que enmarcan su escrito, fundamentalmente la intención y el destinatario. En este sentido, la nueva propuesta de Linda Flower (1995) defiende que la representación de la tarea, y especialmente la **intención del escritor**, son determinantes en la totalidad del proceso y en su diversificación.

Según Camps<sup>1</sup> en esta valoración progresiva de los factores contextuales, converge la orientación cognitiva con la orientación socio-cultural y la relación entre los aspectos cognitivos y sociales se explica porque el escritor se encuentra inmerso en un contexto sociocultural y comunicativo que condiciona su actividad, a la vez que tiene que elaborar una representación mental de esta misma actividad.

La incidencia de los factores contextuales en cualquier tarea de escritura, ha hecho que muchos trabajos, centrados en la enseñanza, se planteen la importancia del contexto para enseñar a escribir (Camps, 1994a; Camps y Castelló, 1997) y muestren la influencia que tiene en el desarrollo de la actividad de escritura, de manera que las estrategias que ponen en marcha los escritores son diferentes y tienen sentido según el contexto en el cual la actividad se inscribe.

La necesidad de adecuarse a una situación determinada desencadena la reflexión, tanto sobre los usos lingüísticos como sobre la complejidad del proceso a seguir, en la medida que el alumno tiene que ser capaz de regular y de gestionar su actuación en función de un objetivo.

La **escritura en colaboración** permite a los alumnos representarse mejor el contexto de su escrito al experimentar la respuesta de sus compañeros que actúan como audiencia. Además, esta forma colectiva de escribir también permite a los alumnos: (a) repartirse la gestión del texto y disminuir así la sobrecarga cognitiva, (b) adquirir más conciencia de los procesos seguidos y de las dificultades encontradas, y aumentar su capacidad metacognitiva y metalingüística en la medida que hablan de lo que hacen y de lo que escriben (Camps, 1994; Schneuwly, 1996).

Aunque menos estudiados que los factores socioculturales, lingüísticos y cognitivos, hay una consideración cada vez mayor de los factores de tipo motivacional y afectivo y de la influencia que éstos ejercen a la hora de escribir. En cierto modo tienen relación con los culturales, ya que el valor atribuido a la escritura por una persona determinada, dependerá, en parte, del valor que su entorno social y cultural concede a la lengua escrita. Pueden aportar datos en este sentido, los estudios sobre las concepciones de diversos colec-

tivos sobre la escritura y sobre todo aquellos que se preocupan por las representaciones que tienen los estudiantes.

#### ● **Criterios de planificación y evaluación de la enseñanza/aprendizaje**

Las investigaciones específicas sobre la escritura y su aprendizaje, junto con otras procedentes de la psicopedagogía, proporcionan una serie de orientaciones para planificar el trabajo en el aula que pueden resumirse en los **criterios** siguientes para programar, intervenir y evaluar la composición escrita:

##### • **Para programar:**

- Tener en cuenta los diversos usos sociales y escolares del escrito, concretados en géneros textuales y seleccionados en función de las necesidades comunicativas y de aprendizaje del alumnado.
- Procurar que las **prácticas** sean **contextualizadas** para que den sentido a las actividades, con unos destinatarios y con unos objetivos comunicativos bien definidos.
- Plantear la redacción de un texto como un proceso complejo y dinámico que, posibilite la ejercitación de las diferentes estrategias específicas que intervienen en el momento de escribir.
- Orientar los contenidos gramaticales en función del texto a producir y de su adecuación a la situación comunicativa.

##### • **Para intervenir:**

- Conocer y aplicar metodologías variadas según el contexto, el tipo de contenido, la escuela, el nivel y los objetivos que se quieren conseguir.
- Analizar modelos del proceso seguido por otras personas a la hora de escribir, de interpretar y de representarse la tarea, de tomar decisiones y de resolver problemas.
- Proponer situaciones de escritura colectiva, en pequeños grupos, donde los

alumnos compartan la gestión del texto y de esta forma sean más conscientes de la situación discursiva y de las estrategias que siguen.

–Prever situaciones interactivas diversas que faciliten la discusión y la reflexión y que permitan al profesor la regulación de las actividades.

• **Para evaluar:**

–Considerar la evaluación como reguladora de todo el proceso de aprendizaje y de las acciones de todos los participantes en este proceso.

–Tener en cuenta la complejidad de los aprendizajes a evaluar en expresión escrita que hacen necesarios sistemas de evaluación que participen de la misma complejidad.

–Considerar todas las propiedades textuales, (coherencia, adecuación y cohesión) que no son tan objetivables como la simple corrección ortográfica y gramatical, llevada a cabo tradicionalmente.

–Valorar la evaluación del proceso como aquello que nos permite tener más en cuenta la observación de procesos y de actitudes.

• En resumen, una planificación de la enseñanza de la composición escrita tiene que tener en cuenta la gran cantidad de conocimientos que intervienen en el acto de escritura: culturales, discursivos, cognitivos, afectivos, textuales y lingüísticos, y optar por unas modalidades de enseñanza que permitan considerarlos en toda su complejidad.

Las **secuencias didácticas**, inscritas en proyectos más amplios, es la modalidad de enseñanza que, a partir de una organización sistemática, ofrece la posibilidad de llevar a la práctica muchos de los principios que conforman el concepto de escritura y su aprendizaje.

En el marco de estas secuencias, la tarea del profesor parte de una invitación al escrito, para coordinar unas actividades

que permitan en el aprendiz el progreso consciente, desde la observación del propio proceso, la búsqueda de estrategias individuales y recursos de mejora, y la capacidad de valorar textos escritos, suyos o de otros. Todo esto de forma que favorezca en el alumno actitudes positivas, adquisición de hábitos y desarrollo de su autonomía.

● **El texto: sus propiedades y su diversidad**

Desde el momento que la enseñanza de la lengua enfoca el interés hacia la competencia comunicativa, necesita las aportaciones de disciplinas variadas que estudien el uso de la lengua, y recurre al análisis del discurso y a la lingüística funcional y la textual. La distinción entre discurso y texto ha sido objeto de algunas discusiones y depende en realidad de la perspectiva teórica adoptada. Mientras Brown y Yule (1983) definen el texto como producto y el discurso como proceso, otros autores han adoptado la palabra texto con un sentido más general y en la práctica lo utilizan indistintamente. Discurso o texto, la producción escrita, es entendida cada vez más como una actividad discursiva que depende de un contexto y está condicionada por unas reglas de organización interna.

El estudio del texto, entendido como una secuencia organizada de enunciados orales y escritos ha aportado conceptos nuevos o redefinido otros ya existentes que han sido fundamentales para la enseñanza de la escritura.

• **Discurso escrito.** El discurso escrito se ha estudiado desde diferentes enfoques<sup>2</sup>: el lugar que ocupa dentro de las ciencias del lenguaje, como fenómeno socio-cultural, su adquisición y desarrollo, etc. Desde el punto de vista didáctico interesan especialmente tres aspectos: sus funciones, su relación con el oral y el contexto de uso y de producción.

- **Funciones.** Las dos funciones básicas de la lengua escrita son la comunicativa y la representativa. Estas funciones básicas definidas por Vygostky han sido matizadas por otros autores. Wells (1987) distingue cuatro niveles diferentes en el dominio de la lengua escrita que se integran entre ellos: el ejecutivo, el funcional, el instrumental y el epistémico. Esta distinción implica considerar otras funciones, además de la comunicativa, que tienen un papel decisivo en la escuela: la de aprender contenidos y organizar el conocimiento del mundo y la de regular la actuación y el pensamiento. Algunos modelos de composición inciden también en esta función de la escritura de organizar y generar conocimiento, así como en la de controlar y regular los aprendizajes.

- **Interrelación entre discurso oral y discurso escrito.** El discurso escrito se ha caracterizado regularmente, sobre todo de cara a la enseñanza, como un sistema diferente y contrapuesto al oral tomando como ejemplos de uno y otro dos géneros tan opuestos como la conversación y la exposición. Pero cada vez más se impone la aceptación del carácter multidimensional del discurso oral y escrito y de sus relaciones mutuas. En muchas situaciones de comunicación intervienen los dos códigos y los usos orales y escritos se interrelacionan. Por otra parte, los discursos orales formales tienen algunas características comunes con los escritos que afectan básicamente a la planificación. En relación a la escritura, las actividades orales previas facilitan la planificación y la revisión.

- **Contexto de producción.** Aunque en la escritura, la situación no es compartida por los interlocutores, el escritor tiene presente un posible lector que comparte con él determinadas experiencias, prácticas culturales y conocimientos. Ya van Dijk<sup>3</sup> señalaba precisamente que el papel de los

interlocutores en el texto escrito es muy activo porque ambos ponen en juego todo su conocimiento del mundo para producir y interpretar el significado textual. Con el tiempo, desde la lingüística y desde los modelos cognitivos de redacción se ha perfilado y valorado cada vez más los factores contextuales en las actividades de escritura. Se entiende por contexto de producción de la comunicación escrita *el conjunto de elementos, especialmente de orden social y cultural, que condicionan la producción y que el escritor tiene en cuenta a la hora de escribir, especialmente el tema, la intención y el destinatario.* Y el contexto cultural como *el conjunto de conocimientos, concepciones, creencias y formas de actuar que un grupo humano comparte y que es necesario para entender la comunicación.*

- **Las propiedades textuales** como la adecuación, la coherencia y la cohesión son nuevos conceptos que han tenido una gran rentabilidad didáctica al permitir analizar los discursos en su globalidad y aportar criterios para su producción. La **adecuación** es la *propiedad del texto que define la relación del texto con su contexto. La intención comunicativa, el tema y la audiencia, determinan el uso de la variación lingüística (geográfica, social y funcional).* La **coherencia** es la *propiedad del texto que determina el tópico, la selección de información, la progresión temática y la organización del contenido en una determinada estructura comunicativa.* La **cohesión** es la *propiedad del texto que determina la articulación gramatical del texto y los tipos de enlaces o de conexiones, como conectores, anáforas, pronombres, puntuación, etc.*

- **Nuevas unidades lingüísticas.** Con la caracterización de nuevas nociones se han hecho necesarias nuevas unidades lingüísticas o la reconsideración de otras ya existentes, entre las cuales cabe destacar los

**conectores u organizadores textuales** que son *unidades lingüísticas o no lingüísticas que explicitan las relaciones (causa, tiempo, etc.) que existen entre las diferentes proposiciones o las diferentes partes de un texto*; y las modalidades de enunciación que son *elementos gramaticales que traducen la actitud y posición del emisor respecto al receptor y al contexto, y que se manifiestan en indicios y formas específicas, como las marcas de persona y de tiempo verbal y las diferentes modalidades de frases.*

- **Tipologías textuales.** Surgen de la necesidad de organizar la gran variedad de usos lingüísticos y son *clasificaciones de textos establecidas a partir de diferentes criterios: función, estructura y determinadas marcas lingüísticas, que son observables en el texto y que reflejan las características del contexto de producción y del contenido referencial.* Los trabajos sobre tipologías proliferan tanto en la década de los ochenta, que algunos autores intentan organizar la multiplicidad de tipologías existentes<sup>4</sup>. La necesidad urgente de aplicar nuevos enfoques didácticos hace que libros y revistas de la época publiquen numerosos trabajos destinados a caracterizar tipos textuales específicos, a establecer el proceso de adquisición de los alumnos, a presentar y experimentar propuestas didácticas concretas, etc. Con todo, hasta el momento no existe una tipología definitiva que responda a las exigencias científicas y funcionales planteadas, pero las numerosas propuestas y las aplicaciones didácticas que han generado han sido muy valiosas para la enseñanza.

- **Modelos de tipologías.** De las innumerables propuestas tipológicas, las que han tenido más incidencia en el ámbito educativo de nuestro entorno han sido la de Adam y la de Bronckart. Adam (1985, 1992) entiende los tipos textuales como *fragmentos de texto que pueden aislarse*

*por su función semántico-pragmática y que pueden identificarse por una configuración lingüística determinada,* y su propuesta incluye diferentes tipos de secuencias como, la descriptiva, narrativa, instructiva, predictiva, explicativa, argumentativa y retórica. Estas secuencias son componentes de un texto entendido como una estructura secuencial que puede tener secuencias diferentes pero que son las secuencias dominantes las que otorgan carácter al texto y conforman su superestructura textual. Esta definición secuencial del texto se completa con una definición pragmática que relaciona el texto con la situación concreta de producción.

Bronckart (1985) propone un modelo teórico que tenga en cuenta las formaciones discursivas usuales en un grupo, los géneros del discurso, y la actividad propia del enunciador determinada por los objetivos y la situación concreta de producción. Para Bronckart lo que permite delimitar y definir los tipos de discursos es la combinación de tres categorías de operaciones lingüísticas: a) la elaboración de un mundo discursivo que consiste en elegir un modo de presentación del contenido referencial (exponer o narrar); b) la adopción de una forma de secuenciar que consiste en adoptar un modo convencional de organización lineal (secuencia narrativa, argumentativa); y c) la elección de implicar o no en el texto los parámetros de la situación de producción, sobre todo el emisor y el destinatario.

- **Géneros discursivos.** Más recientemente esta preocupación por los usos lingüísticos específicos se centra en el concepto de género. Difíciles de definir con criterios homogéneos, los géneros son, en cambio, *formas reales y tipificadas de discursos, que constituyen modelos sociales fácilmente reconocidos por los miembros de una determinada cultura, y que están condicionados por el contexto donde se producen.* Schneuwly (1994), citando a

Bakhtine, resume en tres puntos la posición de este autor respecto a los **géneros**:

- (1) Cada esfera de intercambio social elabora tipos relativamente estables de enunciados: los géneros.
- (2) Éstos se caracterizan por tres elementos: contenido temático, estilo y construcción composicional.
- (3) La elección de un género se determina por la esfera, el tema, los interlocutores y la intención.

Partiendo de esta concepción bakhtiniana, Schneuwly analiza los géneros como instrumentos que permiten al escritor llevar a cabo una acción lingüística en una situación determinada. También para otros autores (Freedman; Medway, 1994) los géneros tienen una clara aplicabilidad didáctica porque son unidades lingüísticas globales, culturalmente tipificadas, y se convierten, así, en referentes necesarios para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

- **Géneros y tipos.** Conviene destacar la doble relación que se establece entre géneros y tipos. Éstos constituyen segmentos de un género y son, por tanto, una parte del mismo, pero, por otra parte, los géneros pueden ser agrupados en clases superiores, teniendo en cuenta los tipos que los caracterizan, o, mejor dicho, los tipos que los componen regularmente. Así, por ejemplo, desde este punto de vista, los textos de tipo narrativo serían aquellos en los cuales el tipo narrativo está presente y dominante, como el cuento, la novela, etc.

- **Aportaciones de la tipologías a la enseñanza de la lengua.** Si se parte de la premisa que es la situación la que requiere un tipo de texto y que cada tipo de texto supone unos aprendizajes específicos, se puede decir que el estudio de los usos lingüísticos y los textos en que se concretan han modificado el concepto mismo de

competencia escrita, que ha pasado a considerarse como *la capacidad de utilizar la escritura en diferentes situaciones sociales de forma adecuada.*

- **La reorientación gramatical.** Al tener las unidades lingüísticas una distribución diferente en los diversos tipos de texto y al estar relacionadas con la situación concreta de producción, su estudio tiene sentido y debe subordinarse a la escritura de un género en un determinado contexto de uso y de producción (Zayas, 1993). Los conocimientos lingüísticos dejan de ser un pre-requisito y son las necesidades relacionadas con las tareas de escritura las que los hacen necesarios y los motivan.

- **Programación, diversificación y progresión.** El concepto de escritura como aprendizaje de determinados usos escritos y la relación establecida entre contenidos lingüísticos y diferentes tipos textuales ha hecho que las tipologías hayan sido utilizadas como ejes conductores que vertebran, en su diversificación y progresión, muchas de las programaciones del área de lengua. La difusión de la tipologías ha sido tal, que ha llevado a muchos autores a plantearse su importancia y sus limitaciones (Milian, 1990; Schneuwly, 1995), valorando sus aplicaciones didácticas para diversificar y progresar, siempre y cuando no se planteen como un aprendizaje por ellas mismas y se utilicen en función de unos objetivos didácticos. En relación a la diversificación, muchos autores destacan la necesidad de contemplar los **usos representativos** del escrito (para memorizar, para resolver problemas, para preparar la producción de textos, etc.) además de los usos comunicativos. También muchos trabajos actuales muestran la necesidad de tener en cuenta los usos académicos del escrito y de estudiar las capacidades y necesidades de los alumnos en relación a estos usos (Battaner et al.1997)

● **El proceso de composición**

El aprendizaje de la escritura, basado en el sistema de la lengua y la corrección gramatical y en el texto o producto a producir, experimenta un gran cambio a partir de los años setenta con las investigaciones sobre los procesos de composición. A partir del estudio del comportamiento de los alumnos durante la escritura, caracterizan el perfil del escritor competente que desarrolla un proceso de composición elaborado y completo, utilizando estrategias variadas para ir construyendo su mensaje escrito.

• **Modelos de composición.** Son modelos teóricos que intentan representar *el conjunto de subprocesos y operaciones que se llevan a cabo durante la redacción, así como las estrategias o conocimientos que se ponen en funcionamiento a la hora de escribir.* Cassany (1987) y Camps (1989) explican los diversos modelos y su evolución, desde la propuesta de un modelo por fases hasta el modelo de Beaugrande que distingue diversos niveles de composición (intención, contenido, frases, palabras...) que actúan paralelamente y interaccionan entre sí.

Pero el modelo más conocido por su difusión y aplicación didáctica es el de Flower y Hayes (1980, 1981) que considera que en la escritura de un texto intervienen tres subprocesos básicos: planificar, textualizar y revisar, que no se dan en un orden lineal sino recursivo y que interactúan constantemente. La regulación de estos subprocesos corre a cargo de un monitor o mecanismo de control. Esta caracterización general del proceso se diversifica en la práctica y puede variar según el estilo individual de cada autor y según el tipo de discurso a producir. Lo que interesa es atender a todas las exigencias del proceso más que al orden y la forma de proceder.

• **La planificación.** Este subproceso, consiste en definir los objetivos del texto y en establecer el plan guía del conjunto de la producción. Comprende, a su vez, otras operaciones: a) la contextualización que consiste en analizar la situación comunicativa en que se inscribirá un texto determinado y en elaborar, por parte del escritor, la representación de los elementos del contexto que condicionan su escrito, fundamentalmente la intención y el destinatario; b) la generación de ideas que consiste en encontrar las ideas (conceptos, imágenes, hechos...) en relación con el tema a tratar y la tarea de escritura a hacer, trabajando con los conocimientos disponibles en la memoria; y c) la organización que consiste en agrupar las ideas, generadas y seleccionadas anteriormente, en bloques compactos y en jerarquizarlas con la ayuda de esquemas mentales y textuales. La formulación de objetivos establece los propósitos de la composición y afecta tanto a planes de contenido como a planes de procedimiento.

• **La redacción** es el subproceso que consiste en formular con palabras lo que hemos planificado y dar forma a las ideas previamente encontradas y organizadas. Se trata de traducir en un discurso verbal lineal la representación de las ideas y objetivos, de acuerdo con el sistema de la lengua, las exigencias del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Supone, por tanto, que el alumno sabe producir enunciados gráficamente y sintácticamente correctos, semánticamente coherentes y pragmáticamente apropiados, para que pueda buscar palabras, construir frases y conectarlas unas con otras, elaborar párrafos y estructurar globalmente el texto. Es una tarea muy compleja porque requiere atender a muchos aspectos a la vez y los escritores responden a esa complejidad haciendo revisiones y replanificaciones parciales.

- La **revisión** es el subproceso mediante el cual se compara el escrito que se escribe con los objetivos planificados. Consiste en releer, valorar o evaluar y decidir los cambios oportunos para mejorar el texto<sup>5</sup>. Durante la lectura el escritor evalúa el resultado de la redacción en función de los objetivos del escrito y evalúa también la coherencia del contenido en relación a la situación retórica. La revisión en la tarea de escritura se da muy a menudo y a muchos niveles y la planificación inicial es reformulada a partir de las continuas revisiones.

- **Función epistémica de la escritura.** Definida como *la capacidad del lenguaje escrito, por su carácter planificado y diferido, de crear y desarrollar conocimiento*, es recogida y ampliada en los modelos de composición que consideran que se desencadena por la incidencia que tienen en el proceso los factores contextuales. Ya en el modelo de Flower (1981) encontramos de manera incipiente esta función en la medida que contempla como las ideas se desarrollan y se perfilan cuando el autor revisa el texto producido en base a los objetivos que previamente ha planificado. Pero es en el modelo de Bereiter y Escardamalia (1987), en la versión que ellos llaman transformación del conocimiento, que se perfila más esta función, que sólo se da *cuando el escritor tiene que aplicar los conocimientos de que dispone sobre contenidos y género a una determinada situación comunicativa, con las consecuentes restricciones que ésta exige y que le obliga a reestructurar y reelaborar sus esquemas de conocimiento*. La otra versión del modelo, la de decir el conocimiento, no posibilita el desarrollo cognitivo del escritor, ya que éste solo se limita a *plasmear las ideas que por asociación van apareciendo en su mente, mientras estén de acuerdo con el tema general del escrito y con el tipo de discurso a producir, sin tener en cuenta las exigencias de*

*la situación retórica.*

- **El contexto en los modelos de composición.** Se puede decir que ha habido una valoración progresiva del contexto por parte de los modelos cognitivos de redacción, por el hecho que relacionan cada vez más la competencia de un escritor con su capacidad de análisis de los aspectos retóricos y con la elaboración de los elementos contextuales que enmarcan su escrito, fundamentalmente la intención y el destinatario. En este sentido, la nueva propuesta de Linda Flower (1995) señala que el texto escrito es sólo el medio a través del cual autor y lector se aproximan y negocian un mensaje compartido y que la actividad discursiva escrita, ya sea en la comprensión como en la producción, además de constructiva, es también dialógica entre el sujeto y su entorno, y supone negociar las *fuerzas* dominantes de la situación que tendrán un papel decisivo en el proceso cognitivo que se pondrá en marcha en el momento de producir un texto.

- **Aportaciones didácticas de los modelos de composición.** Los modelos de composición han tenido una gran influencia en el ámbito educativo al mostrar la necesidad de incidir en el proceso para enseñar a redactar, especialmente en las operaciones de planificación y revisión. Algunos de los modelos (Flower, 1981; Murray, 1990) se han concretado en propuestas didácticas y muchos autores los toman como marco de referencia para la enseñanza en situación escolar.

- **Técnicas para desarrollar las estrategias de redacción.** Para incidir en el proceso, y desarrollar las diferentes estrategias que intervienen en el mismo, aparecen una serie de técnicas metodológicas destinadas a cada una de las operaciones del proceso: **contextualizar** el trabajo de escritura, **escoger el tipo de discurso** adecuado a la situación, **elaborar**

los contenidos temáticos, planificar globalmente su organización, articular las diferentes partes del texto, conectar las palabras y las frases, asegurar la continuidad del sentido del conjunto del texto y modalizar el contenido en función de la perspectiva enunciativa adoptada. Así, por ejemplo, para trabajar la generación de ideas se proponen técnicas como el mapa de ideas, hacerse preguntas, buscar analogías, etc.

- El enfoque procesual. A partir de la descripción que ofrecen los modelos cognitivos de las estrategias que intervienen en la escritura, así como de las técnicas específicas que permiten su desarrollo, se puede planificar y programar la enseñanza de la escritura mediante una organización procesual (Cassany, 1990) que tiene como objetivo trabajar las estrategias cognitivas de los alumnos y organizar los contenidos según las diferentes operaciones del proceso: hacer planes, buscar ideas, hacer esquemas, redactar, revisar). Este enfoque, junto con otros conocimientos referenciales, discursivos y lingüísticos, dotan de contenidos específicos la enseñanza de la escritura al mismo tiempo que permiten su sistematización<sup>6</sup>.
- La importancia del contexto. La consideración del contexto por parte de los modelos de composición también se ha traducido en el campo concreto de la enseñanza. Camps (1994a), que ha dedicado muchos estudios a conjugar las aportaciones de los modelos de redacción con un modelo de enseñanza aprendizaje que incida en el proceso y en el conocimiento de textos diversos, destaca la necesidad de inscribir las tareas de escritura en contextos reales, que permitan establecer claramente la situación comunicativa y den sentido a los aprendizajes de los alumnos.
- Reflexión metacognitiva y metalingüística. La lengua escrita requiere un ni-

vel relativamente alto de control y de conciencia metacognitiva y metalingüística explícita. El alumno ha de poder reflexionar sobre sus propios procesos de elaboración, valorarlos y buscar estrategias personales que le ayuden a redactar de manera eficaz y adecuada. Sólo así llegará a ser consciente de la complejidad del texto, no como obstáculo, sino como tarea planificable y recursiva, donde intervienen conocimientos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas.

- Hablar para escribir. Diferentes estudios basados en el proceso demuestran que hablar y escribir pueden regularse recíprocamente. La redacción colectiva es un procedimiento donde el discurso interactivo regula la producción mientras se desarrolla. A. Camps (1994) analiza la incidencia de la interacción oral en el aprendizaje de la composición escrita a partir de las aportaciones que hacen diferentes trabajos sobre la interacción con el adulto y entre compañeros. Dos de las implicaciones que destaca es que el diálogo favorece el desarrollo del pensamiento verbal y por lo tanto el control de la propia acción, y que los compañeros actúan como audiencia y como tal permiten al escritor evaluar la respuesta de los posibles lectores. Según Schneuwly (1996) las interacciones que llevan a cabo los alumnos durante la escritura de un texto hace posible que éstos se concentren más en los problemas de escritura, mejoren algunos aspectos de la planificación y lleven a cabo más actividad metalingüística.

#### ● Planificación y evaluación de la composición escrita

A partir de todos los conocimientos disponibles sobre la escritura y su aprendizaje, se desprende que la tarea del profesor será diseñar situaciones comunicativas reales o simuladas que den lugar a la redacción de un texto escrito. Estas situaciones serán el punto de partida para

la elaboración de las secuencias didácticas, dentro de las cuales se definirán los objetivos y contenidos que van a ser objeto de enseñanza aprendizaje.

- **Contextos para aprender a escribir.**

Definidos como *situaciones comunicativas diversificadas y motivadoras de producción escrita*, estos contextos pueden ser seleccionados según diferentes criterios: los usos del lenguaje escrito que la vida en sociedad requiere, los usos escritos que proporciona la misma escuela como institución y los usos relacionados con el aprendizaje de las otras áreas curriculares. La valoración que en su momento hizo el enfoque comunicativo de los textos auténticos y reales hizo olvidar que la escuela genera sus propias prácticas discursivas, entre las cuales los textos académicos, ocupan un lugar fundamental. Además, para A. Camps (1994a) la producción escrita en la escuela siempre está relacionada con dos tipos de contextos: el discursivo, donde se enmarca el texto que se escribe, y el escolar, que plantea la escritura como una situación de enseñanza aprendizaje. Una vez seleccionada la situación comunicativa, es importante analizarla en profundidad para que el alumno pueda representarse la tarea de escritura que debe llevar a cabo.

- **Proyectos de escritura.** *Son tareas globales, en las cuales el aprendiz usa significativamente los conocimientos y estrategias disponibles para llegar al objetivo final que se le plantea.* Es la modalidad de enseñanza de la lengua que ofrece la posibilidad de llevar a la práctica muchos de los principios que conforman el concepto de escritura y su aprendizaje. Al tener unos objetivos de aprendizaje específicos, favorecen la motivación, la integración de las cuatro habilidades y la evaluación formativa. Pueden ser específicamente lingüísticos o interdisciplinarios y concretarse en diversas organizaciones.

En el ámbito de la expresión escrita han sido el punto de partida y el marco de secuencias didácticas de escritura que han definido y secuenciado los contenidos de enseñanza aprendizaje<sup>7</sup>.

- **Secuencia didáctica.** *Organización sistemática de la enseñanza/aprendizaje de la escritura de un texto, inscrita en un proyecto más amplio, que está formada por una serie de talleres, actividades o ejercicios que tienen por finalidad la escritura de un género textual y conseguir unos determinados objetivos de aprendizaje.* Generalmente, parten de un texto inicial que tiene una doble función: Los alumnos pueden identificar y tomar conciencia de las dificultades que han tenido, y el profesor, según los problemas detectados, puede planificar los objetivos de aprendizaje y las actividades para alcanzarlos. Esta modalidad de enseñanza ha sido utilizada y fundamentada en la Escuela de Ginebra, por los colaboradores de Bronckart que trabajan en didáctica de la escritura, en la línea llamada *pedagogía del texto*. Las secuencias didácticas también, se han utilizado como unidades de investigación en situaciones de enseñanza/aprendizaje en el contexto escolar. En estas situaciones de aprendizaje, alumnos y profesor comparten y negocian los objetivos discursivos y de aprendizaje de la tarea de escritura, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y su motivación. Esta explicitación inicial permite a lo largo de la secuencia regular el proceso de aprendizaje y al final de la secuencia una evaluación de la tarea realizada y de los aprendizajes conseguidos<sup>8</sup>.

- **Actitudes.** Es muy importante que el alumno tenga una actitud positiva hacia la escritura y que reconozca sus perjuicios, si los tiene (dificultad, innatismo...) y de donde vienen (familia, enseñanza...) El profesor tiene que procurar fomentar una relación cordial con la escritura y con

la lengua escrita y hacer que los alumnos puedan experimentar la conciencia que escribir puede ser una actividad intelectual y comunicativa satisfactoria, que las estrategias se hacen rentables con la práctica y que, en definitiva, produce satisfacción. Puede contribuir a ello explicitar las funciones de la lengua escrita y su utilidad, como el papel que desempeña para el aprendizaje conceptual, no solo porque la lengua es el principal medio de representación, sino porque las tareas del proceso de redacción activan procesos psicocognitivos y son un método de exploración temática.

- **Evaluación de la composición escrita.** El concepto de evaluación ha experimentado grandes cambios que afectan desde la función que ejerce a los instrumentos y técnicas de medida. Tradicionalmente la expresión escrita se evaluaba sólo con el resultado final de las actividades de redacción, y parcialmente porque se otorgaba un papel protagonista a la corrección gramatical.

- **Evaluación del producto y del proceso.** Con la consideración del texto como unidad de enseñanza y la posibilidad de ser analizado desde diferentes puntos de vista, se amplían los aspectos a evaluar, pero solo se lleva a cabo la evaluación del producto. Y es el enfoque didáctico basado en el proceso que permite distinguir estrategias de composición, que pueden ser objeto de observación, cuando se puede considerar la evaluación del proceso.

- **Evaluación formativa.** El conocimiento detallado del proceso, que han proporcionado los modelos de composición, ha permitido aplicar en lengua escrita una evaluación formativa (Allal, 1993) entendida como *reguladora del proceso de enseñanza/aprendizaje, en función de unos objetivos preestablecidos y de las necesidades del aprendiz*. Con este tipo de eva-

luación se pueden estudiar las motivaciones y las actitudes de los alumnos, sus necesidades formativas, sus progresos y dificultades. La regulación de los aprendizajes en el marco de situaciones de enseñanza supone el paso de una regulación externa a la interna o autorregulación. Así pues, la regulación externa está formada por todo el *conjunto de estrategias y mecanismos de intervención didáctica que ayudan al alumno a producir un texto y a superar todas las dificultades que esto supone*. Empieza por ser externa y social cuando el profesor facilita los instrumentos necesarios, textos auténticos, pautas de control, etc. y acaba siendo interna cuando el alumno interioriza estos conocimientos y autorregula su propio proceso<sup>9</sup>.

- **La interacción oral** es uno de los instrumentos básicos de la evaluación formativa y una de las estrategias más importantes que tiene el profesor para llevar a cabo esta regulación del proceso de aprendizaje. Allal<sup>10</sup> propone favorecer las regulaciones interactivas relativas a la gestión de la actividad dentro del aula. Se trata de suscitar mediante preguntas, sugerencias o contraejemplos, la reflexión de los alumnos y de estimular su búsqueda activa de soluciones a las dificultades encontradas. También para Schneuwly (1996) hablar sobre los textos, sobre las estrategias seguidas al escribir, sobre las opciones tomadas, etc. favorece la interiorización del proceso por parte del alumno.

- **La evaluación de actitudes.** A pesar de ser el tipo de contenido menos objetivamente evaluable de los nuevos programas, las actividades dirigidas a la valoración de los factores actitudinales son especialmente interesantes, porque requieren un cierto grado de concienciación sobre el acto de escritura que revierte directamente en la optimización del aprendizaje<sup>11</sup>.

Notas

- <sup>1</sup> CAMPS, A. y CASSANY, D. (1995): "Ensenyar a escriure avui", *Articles*, 2, pp. 27-30.
- <sup>2</sup> CALSAMIGLIA, H. (1990): "Reflexions sobre el discurs escrit", *Text i ensenyament*, Barcelona, Barcanova, pp. 31-48.
- <sup>3</sup> DIJK, T.van (1983): *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona.
- <sup>4</sup> PETITJEAN, A. (1989): "Les typologies textuelles", *Pratiques*, 62, pp. 86-125.
- <sup>5</sup> Para tener más información de este subproceso, se puede consultar CAMPS, A. (1992): "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes", *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 65-81.
- <sup>6</sup> MONNÉ, P. (1996): *Redacció d'un tema: tres propostes per a l'ESO*. Empúries. Barcelona.
- <sup>7</sup> CAMPS, A. (1994): "Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica". *Cultura y educación*, 2, pp. 27-30. También el número dos de la revista *Articles* se ocupa de forma monográfica de los proyectos de trabajo para aprender lengua.
- <sup>8</sup> Para más información sobre las funciones, características y ejemplos de secuencias didácticas, se puede consultar: DOLZ, J. (1994): "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua", *Articles*, 2, pp. 21-34.
- <sup>9</sup> Algunas de las modalidades de regulación que se pueden llevar a cabo en la enseñanza de la redacción en el marco de secuencias didácticas, se pueden encontrar en BAIN, D., SCHNEUWLY, B. (1994): "Mecanismes de regulació de les activitats textuales", *Articles*, 2, pp. 87-104.
- <sup>10</sup> ALLAL, L. (1985): "Strategies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application", *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Peter Lang, Berna. pp. 130-145.
- <sup>11</sup> CASSANY, D. (1995): "Trio de test" *Articles*, 5

# El proceso de recepción lectora

Antonio Mendoza Fillola

Universitat de Barcelona

## Introducción

Hace ya tiempo que se ha dejado de considerar la lectura como un simple ejercicio o actividad complementaria del aprendizaje de lengua para pasar a ser tratada como un recurso básico y globalizador, a la vez que, debidamente programado, se emplea como un procedimiento muy eficaz para el autoaprendizaje y particularmente válido en cuanto procedimiento de autoevaluación de los dominios lingüísticos. El interés que suscita actualmente el **proceso lector** se debe, en primer lugar, a que la lectura se ha entendido como una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos, a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser, personalmente, quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales.

Según las propuestas de la teoría de la recepción (Iser, Jauss, Gumbrecht, Warning, Fish...) y también desde el marco de las teorías cognitivistas del aprendizaje, en los últimos años se ha hecho patente el interés por considerar la actividad del lector como una participación colaboradora en la construcción de significados del texto; y se ha puesto de manifiesto el **diálogo interactivo** que el receptor mantiene con el texto.

La revisión de aspectos de la teoría de la recepción lectora atiende a la búsqueda de respuestas a cuestiones como *¿qué se precisa para comprender el texto y derivar una lectura personal adecuada?* o *¿cómo reacciona el lector ante el reconocimiento de ciertas configuraciones del texto?* Cooperación e interacción son los ejes de todo acto de lectura. Así, a partir de las tendencias de los estudios literarios que se ocupan de la participación activa y personal del alumno-lector en la construcción de significados y de interpretaciones, se pueden establecer alternativas para la enseñanza/aprendizaje de la lectura como proceso (que los supuestos tradicionales entienden como acto), y actividad cognitivos del receptor (Mendoza, 1995).

En el ámbito educativo, el tratamiento de la habilidad lectora tiene propuesto el reto de formar lectores capaces de **identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar** los elementos y componentes textuales. Éstos serían los objetivos que definen la recepción del discurso escrito, porque el texto sigue siendo parte importante de los medios de aprendizaje en el contexto escolar y social. La lectura resulta ser el medio por el que se adquieren muchos de los conocimientos de nuestra formación integral como personas y como individuos sociales.

Las actuales tendencias en los métodos de lectura y en la didáctica de la literatura han hecho de la **metacognición del proceso de lectura** el eje central de las actividades de formación; es decir, han marcado el *desplazamiento hacia la actividad del lector*. De este modo se atiende a los intereses y a las expectativas de los receptores y se los relaciona con los condicionantes de sus propios saberes en el proceso de lectura y construcción de significados textuales.

La *autoobservación del proceso* de lectura, la explicitación del *proceso lector* y la consideración de los *condicionantes del mismo texto* (significados a interpretar); la configuración del *texto del lector*<sup>1</sup> (conocimientos y condicionantes que el lector posee); y las reacciones surgidas de la interacción entre el **texto** y el **texto-del-lector**, que, entendemos, se corresponden con las habilidades de reconocer, reajustar-comprender, interpretar. La pragmática, como disciplina semiótica básica indaga las relaciones entre los signos y los hablantes -como estableciera Morris-, pero también señala la correspondencias entre los textos y los contextos (Van Dijk, Levinson); y, además, hace del estudio de la interacción **texto ↔ entorno textual** una de las vías de especificación de la intersubjetividad útil para la interpretación de los textos literarios o funcionales.

Partimos de dos criterios clave derivados de varios supuestos esenciales de las teorías de la recepción: los **textos** -todo tipo de texto- tienen una existencia virtual; y el **lector** es el responsable de actualizar el significado de un texto, mediante su acto personal y voluntario de lectura; c) mediante ese acto el texto desarrolla su *existencia real*.

Como explicó W. Iser (*The Reading Process*, 1975), *los textos tienen la habilidad de activar nuestras capacidades lingüístico-comprensivas*, de manera que la *percepción no es una recepción pasiva*, sino un *proceso de interacción entre el texto de la obra y el texto del lector*, en ese proceso están presentes todo tipo de informaciones previas (lingüísticas, discursivas, enciclopédicas...) que el lector ha recopilado a partir de anteriores experiencias de lectura<sup>2</sup>. En este sentido, las orientaciones críticas y didácticas centradas en los supuestos de la **recepción lectora**, por una parte, y, por otra, en los **procesos cognitivos** del individuo han demostrado las posibilidades formativas y didácticas que se derivan del acto de lectura (aunque también han permitido señalar la amplia complejidad de los mecanismos de lectura).

#### ● De descodificar a saber leer

Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber establecer las personales opiniones, valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso

activo de recepción<sup>3</sup>. Leer es más que descifrar o descodificar signos de un sistema lingüístico. **La lectura no es un acto de descodificación** de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que

establece el lector en función de su intertexto.

- **Descodificación.** En todos los casos, el proceso de la lectura supone el reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...), a partir de las cuales, y en virtud de la combinación que observa, formula sus hipótesis gramaticales y semánticas.

En la lectura los mismos conocimientos del sistema, los conocimientos lingüísticos, enciclopédicos y paraliterarios (desde los indicadores de tipo de letra, disposición tipográfica, etc. hasta los indicadores de superestructura textual -cuento, novela, narración, etc.-) todos participan en la formulación de las expectativas sobre el tipo de texto, el género, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, el desenlace, la intención. Esto de alguna manera coincide con la afirmación de Goodman, sobre el uso **simultáneo e interdependiente** de los **niveles grafémico, sintáctico y semántico** por parte del lector; pero también de otros saberes, incluso paralingüísticos, que condicionan la comprensión y la interpretación.

- **Leer.** Saber leer es saber avanzar a la par que el texto, saber detectar pautas e indicios, ser capaz de integrar nuestras aportaciones (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias...) para establecer inferencias de comprensión y, finalmente, elaborar su interpretación (aunque en algunas ocasiones el dominio lector también requiere saber dejar en suspenso anticipaciones y/o expectativas, hasta que nuevas asociaciones o apreciaciones textuales confirmen la validez o certeza de las inferencias definitivas). **Leer, saber leer, aprender a saber leer.** Son tres acciones que implican la fijación de diversas estrategias de recepción y de producción, de modo que permitan al lector enfrentarse a diversos tipos de textos y crear

las relaciones significativas que cada texto requiere.

- **Leer es interaccionar.** La recepción es un proceso de interacción entre el texto y el lector, es decir, entre los modelos textuales y los saberes del receptor. El receptor es, básicamente, un *interpretador* múltiplemente condicionado por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc., capaz de construir -a través del proceso de interacción con el texto- una interpretación propia y personal para cada texto recibido. Y, por ello, en suma, la *recepción* lectora tiene por objeto la interpretación y ésta, necesariamente, implica la *valoración de los componentes discursivos*, no sólo porque la comprensión sea el primer resultado cognitivo del proceso de lectura, sino porque es además el elemento que desencadena la actividad lúdica y la identificación de datos culturales y metaliterarios. Al respecto, U. Eco, ha matizado (1992: 23-43, "*Interpretation and History*") que "*entre los derechos del texto y los derechos de sus intérpretes (...), en el transcurso de las últimas décadas, los derechos de los intérpretes han sido sobreacentuados.*" Es una advertencia para proceder con cautela sobre la cuestión de los límites de la interpretación.

- **Leer es comprender.** La recepción de una obra implica siempre una "**actividad de comprensión**", que, a su vez, implica un acto de descodificación del texto; cuanto más automáticamente se produzcan éstos, mayores condiciones para la comprensión poseerá el lector y con mayor rapidez formulará, rechazará o reformulará sus hipótesis. La forma en que deba realizarse el tránsito de una lectura espontánea y entretenida a la sistematización de saberes metaliterarios es un reto actual.

- **Leer es, sobre todo, interpretar.** La lectura ha de ser analizada como una recepción personal; pero conviene atender

a las posibilidades de una coherencia interpretativa, que muchos profesores nos esforzamos en delimitar. U. Eco afirma que “*Interpretar un texto significa explicar porqué esas palabras pueden hacer varias cosas ( y no otras ) según la forma que sean interpretadas*” (1992:24) y por otra parte, sobre la necesidad de establecer lindes a la interpretación: “*Algunas teorías de la crítica contemporánea afirman que la única lectura fiable de un texto es una equivocada lectura, que la única existencia de un texto está formada por la cadena (sucesión) de respuestas que elicitó y que, como maliciosamente sugiere Todorov, un texto es sólo un picnic en el que el autor pone las palabras y los lectores ponen el sentido*”. La apreciación de las diversas correlaciones depende de la capacidad del lector y del grado de amplitud del *intertexto del lector* o del crítico, y no sólo de la intención de reelaboración creativa por parte del autor. U. Eco desconfía respecto a la libertad total de búsqueda / hallazgo de significados, tal como sugiere al expresar su opinión en relación a la idea de Peirce sobre la noción de una ilimitada semiosis: *Decir que la interpretación (en cuanto básica característica de la semiosis) es potencialmente ilimitada no significa que la interpretación no tenga un objetivo ni que discurre simplemente para su propia causa y razón.*

- **La reorientación didáctica de la lectura.** A partir de los supuestos, centrados en el enfoque de la recepción, la reorientación didáctica de la lectura requiere un análisis de los condicionantes y factores que intervienen en los procesos de comprensión e interpretación, fases clave del proceso lector, sustentadas en la formulación de **anticipaciones, expectativas e inferencias**. En cada fase de la recepción lectora, el lector realiza unas específicas actividades, que requieren de cierto adies-

tramiento para la formación lectora del individuo. El interés del planteamiento didáctico, basado en la recepción radica en que permite enlazar los distintos niveles (lingüísticos, estilísticos, literarios) con las habilidades básicas (receptivas, productivas) en combinación con diferentes códigos (lingüístico, artístico...). Este hecho sugiere múltiples posibilidades de proyección hacia propuestas de tipo interdisciplinar y multicultural y subraya en todo momento el carácter transversal del hecho comunicativo (expresivo-receptivo) de todos sus componentes. Por otra parte, el proceso requiere de la activación del intertexto del receptor por la que intervienen saberes y habilidades lingüísticas, estrategias de observación y percepción de contrastes expresivos entre producciones escritas en cualquiera de las lenguas que usa y estudia.

- **El objeto de la educación receptivo-lectora.** Como resultado del adiestramiento en las habilidades lectoras, se espera lograr el objetivo de que el lector desarrolle una *lectura verdadera, auténticamente individual, que resulte de las capacidades y actividades personales del sujeto que lee; es decir, un tipo de lectura que dirige y controla el proceso de percepción, de manera que reemplace a la tradicional aceptación de la interpretación impuesta.* La educación para la recepción lectora y el tratamiento didáctico de las conexiones entre distintos códigos semióticos (culturales) constituyen la referencia para definir una metodología que permita al docente salir del círculo de recursos tradicionales empleados en la enseñanza/aprendizaje de la comprensión/interpretación.

- **Centrarse en la actividad del lector** es un factor motivador -para el profesor y para el alumno- a la hora de diseñar las actividades de aula. Esto exige:

- tener en cuenta los procesos por los que el alumno-lector *reduce los desvíos* (usos estilísticos y literarios del sistema) a través de una racionalización por la que imputa una serie de supuestos de intencionalidad y caracterización del discurso, en función de sus intereses y condicionantes;
- considerar los horizontes de expectativa creados en los lectores, para conocer cuál es su sentir respecto al texto objeto de lectura;
- conocer los intereses y las limitaciones del alumno para regularlos formativamente;
- presentar el texto como un ejemplo de conexión de referentes culturales, de expresión creativa de organización estructurada y de elementos lingüísticos cohesionados; y
- hacer de la lectura un procedimiento esencial para la renovación constante de saberes integrados, como vía de acceso a la recepción (literaria o de otro tipo), como fuente de enriquecimiento del intertexto y de la competencia del lector y como proceso de asimilación y valoración de los elementos, componentes y factores textuales, discursivos y culturales en las apreciaciones pragmático-comunicativas y metaliterarias.

#### ● El lector

Desde la actual perspectiva de la semiótica y la estética de la recepción, se ha hecho cada vez más patente, el interés por atender a la actividad del lector que se enfrenta a la actividad colaboradora, que bajo la forma de un diálogo interactivo con el texto, desarrolla en cada actividad de lectura. El proceso de lectura concluye lógicamente en su *adecuada elaboración* de la comprensión e interpretación del mismo. Por otra parte, la actividad del lector suele estar pautada u orientada desde el texto. Por esta razón se acepta al *texto como un mecanismo concebido en orden a producir su lector modelo*, pero se ad-

vierte que el *lector no es el único que hace la única correcta conjetura*.

- **El lector, agente de la re-*pragmatización de la lectura*.** La actualización de un texto a través de la recepción es factible en función de la **disponibilidad del lector**. En términos de W. Iser, tal disponibilidad se compone del conocimiento de los convencionalismos comunes y compartidos (lector-autor, lector-grupo cultural, autor-grupo cultural) en relación al **repertorio** (referencias intertextuales, normas socio-históricas, contenido, etc.) que incluye el texto. Disponibilidad y repertorio son denominaciones matizadas que concurren con el concepto de **intertexto**.

- **El repertorio** se compone del conjunto de convenciones comunes (textuales, normas socio-culturales pragmáticas y lo tradicionalmente denominado contenido). Este repertorio, para adaptarse o integrarse en la obra sufre una deformación coherente.

Según se explica en la teoría de los esquemas (Bransford y Johnson, 1971), el lector construye o recurre a un *esquema lógico* que le permite integrar las informaciones textuales, dentro del marco de coherencia de distintos saberes que se activan -gracias a la intervención de estrategias- según el requerimiento del texto; por ello, establecido el esquema marco de lectura es posible realizar las actividades cognitivas que se suceden en el proceso de lectura, desde las anticipaciones a la concreción de la interpretación.

- **Lector implícito.** Se denomina **lector implícito** a aquel previsto por el autor como destinatario *ideal* de sus textos. Por ello se concibe como un lector dotado de específicos conocimientos previos que le permitan identificar e *interpretar legítimamente* las referencias textuales, a través de una activa cooperación de su intertexto, en la que intervienen las *inelu-*

dibles aportaciones de las variables personales. Es decir, el texto -a través de su autor- ha previsto los saberes de base y el tipo de capacidad del lector que serían deseables para que éste estableciera sus horizontes de expectativa (Jauss 1989: 49). Tales expectativas habrán sido formuladas en relación a tres componentes básicos: la experiencia previa que el receptor tenga del género, la forma y la temática de otros textos anteriores de las que la obra presupone su conocimiento y la diferenciación entre lenguaje poético y lenguaje práctico.

- **El horizonte de expectativa**, según Jauss es el sistema de referencias objetivamente formulable que, para cada obra, en su momento de aparición, resulta de tres factores principales: la experiencia supuesta que el público posee del género o modalidad textual que corresponde a la obra, la forma y la temática de obras anteriores de las que aquella presupone el conocimiento y la oposición entre lengua poética y lengua práctica, mundo imaginario y realidad cotidiana.

- **El lector como referente del texto.** Al lector se le reconoce y se le asigna el valor potencial de instituirse en el *propio sistema de referencia del texto* (W. Iser, 1987); se le considera como el condicionante responsable de la actualización de los significados textuales según sus personales aportaciones, porque los saberes y habilidad lectora que posea el receptor son los referentes que intervienen para la actualización del texto (W. Iser cuenta con la *disponibilidad de los lectores para participar en el acto de lectura se apoya en el repertorio y en las estrategias*). Este concepto del **lector como referente del texto** proyecta la atención hacia la actividad receptora del lector, en lugar de centrarla en las solas características del texto, como sucediera con las teorías formalistas.

- **El lector competente.** Es difícil definir al lector competente a través de unos rasgos concretos. Si en todos los casos se hubiera de poseer, en el grado óptimo, las condiciones que requiere la interacción lectora (competencia lingüística, textual y literaria, interiorización de las peculiaridades de las macroestructuras y microestructuras y propiedades de las diferentes modalidades de textos, amplitud de conocimientos enciclopédicos suficientes para establecer las relaciones semánticas, experiencias diversificadas, amplia experiencia lectora y consolidación de las múltiples estrategias aplicables), habría que descartar un número amplísimo de 'lectores' que no reunirían estos requisitos.

Un **lector (suficientemente) competente** es el que establece, con adecuación y pertinencia, la significación y la interpretación que el texto le ofrece. El lector *percibe siempre el mensaje que considera o que se muestra como el más probable a sus ojos*, como indicara J. M. Adam (1985), pero en ocasiones esa percepción puede no ser la pertinente. Un **buen lector** emite hipótesis sobre el tipo de texto, identifica índices textuales y, especialmente, conoce y emplea las estrategias útiles y eficaces para seguir el proceso lector. En suma, establece coherentemente una *lectura que el texto no contradiga* y disfruta con la propia actividad de recepción. Debe advertirse que nunca puede ser considerado mejor lector quien sólo lee *textos incluidos en cánones de lectura y programas de estudio, es decir, textos del conjunto que se considera 'literatura de calidad'* -producciones que, por sus características no serían fáciles de definir-, sino quien es capaz de establecer límites a sus propias apreciaciones y valoraciones tras una adecuada comprensión e interpretación.

- **Los rasgos del lector competente.** El lector actúa condicionado por las caracte-

terísticas del texto; por ello el lector competente:

- busca correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales, con el fin de establecer normas de coherencia que le permitan hallar *una (la)* significación del texto;
- ordena su lectura hacia una repragmatización del texto, para lo cual identifica claves, estímulos, orientaciones, etc. ofrecidas por el texto para reconstruir la situación enunciativa, adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles;
- reconoce macroestructuras y estructuras sobrepuestas;
- activa los contenidos de sus intertexto, del repertorio y sus estrategias de lectura;
- posee una metacognición de la actividad lectora y la tiene presente durante todo el proceso; mediante ella, el lector organiza e identifica las distintas fases de su lectura para aplicar aquellas estrategias que el texto le sugiera (vid. **estrategias de lectura**)

#### ● Lectura

- **La lectura**, como otro acto de comunicación, se desarrolla mediante un proceso de interacción, en el que se transfieren, intercambian contenidos, ideas, opiniones y se reacciona a través de respuestas cognitivas y de juicios valorativos. Como definición de partida, puede decirse que la lectura es un **proceso activo** de construcción de significados a partir de los estímulos textuales. Con ello se pretende destacar el carácter procesual e interactivo de la lectura, en la que no sólo el texto o la obra son los elementos que aportan informaciones y contenidos, sino que, para que se produzca el verdadero efecto de la lectura, necesariamente, también ha de contarse con las aportaciones del receptor y con la activación de aque-

llos personales saberes pertinentes para la comprensión de lo expuesto y presentado por el texto. Como señala Aníbal Punte (1996: 21), *la lectura, según las concepciones cognitivas es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas.*

- **La lectura es una actividad de razonamiento**, apoyada en habilidades menores (Thorndike). Las propuestas de Fredericksen y de Otto (vid. Johnston, 1989) consideran que el **proceso top-down** subordina los procesos de niveles inferiores de descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales, al efecto de la comprensión e identificación del significado textual (**proceso bottom-up**), por mediación de las relaciones que establece el intertexto. El **modelo interactivo** describe el acto lector de una forma no lineal, los procesos ascendentes y descendentes se dan de una forma coordinadamente interrelacionada y simultánea.

- **La interacción lectora**. Por su parte, la **interacción** es participación, intercambio. El texto presenta, expone y ofrece opciones multisugerentes según su peculiar textualización y el lector ha de actuar como un descubridor (*acto de adivinación psicolingüística* ha denominado F. Smith a la lectura) de las opciones válidas que el texto avale o admita. Pero el lector no elude los condicionantes subjetivos de su percepción, porque, combinados con las aportaciones de sus saberes, le permiten apropiarse del contenido del mensaje a través de la forma del texto.  
interacción lectora personal (texto ↔ lector).

- **La lectura es un acto individual**. La lectura tiene un carácter personal e íntimo, puesto que es el receptor quien desa-

rolla el proceso, quien reacciona ante los estímulos textuales y quien aporta sus conocimientos según se los requiera el texto; pero, paralelamente, resulta que un texto, según sus lecturas, es capaz de responder a diversas finalidades. Desde la perspectiva didáctica se ha reconocido que la lectura es una actividad personal que constantemente pone en juego, para ampliarlos, los conocimientos y las adquisiciones y/o aprendizajes lingüísticos sucesivos que acumula el alumno-receptor. Nadie mejor que el propio lector, sabe hasta qué grado ha comprendido o no un texto, un mensaje escrito; sólo el lector conoce las particulares dificultades de comprensión que se han presentado y el modo y los recursos estratégicos a que ha recurrido para solventarlas. Esa actividad individual muestra las carencias y limitaciones (en cuanto a saberes, seguimiento de las fases del proceso lector, estrategias...)

Cada nueva lectura le desafía a que active y actualice sus conocimientos lingüísticos y enciclopédicos, a que aplique el cúmulo de experiencia lectora y, en suma, a que compruebe la eficacia de sus estrategias. Todo ello, en su aspecto individualizado, optimiza muchos aspectos del desarrollo y de la formación lingüístico-comunicativa, intelectual y cultural. Cada lectura supone un proceso de incremento y de autocontrol personal de conocimientos, de saberes, de experiencias, de reacciones (lingüísticos o de otro tipo), es decir, una forma de autoevaluación de las propias habilidades de recepción. El lector, como agente particular ha de tener muy presente que no siempre es posible de que responda a las características del *lector implícito* que ha previsto el autor (como ideal potenciador del texto), para que identifique las condiciones de recepción previstas y para que podamos seguir todas las instrucciones y orientaciones internas (aspectos cotextuales) del texto.

- **Finalidades de la lectura.** Toda lectura responde a necesidades o intencionalidades del lector. Se lee para informarse, documentarse, entretenerse. Se lee por indicación, sugerencia, o recomendación -incluso por imposición- de alguien, pero también se lee por iniciativa propia. Se lee con una actitud libre y abierta ante lo que pueda sugerir el texto; aunque, en ocasiones, también se lea condicionado por la finalidad (algún tipo de indagación o búsqueda de datos, apreciaciones, detalles, indicios o informaciones) predeterminada por el propio lector o, lo que suele ser frecuente, por un tercer agente no implicado directamente en el acto de lectura: el docente que marca y condiciona la lectura en relación a una tarea. La elección de uno u otro texto está en relación con los conocimientos previos que poseamos sobre el contenido o las referencias textuales.

- **Objetivos de lectura.** S. Moirand (1983) ha diferenciado entre las finalidades/objetivos de lectura, cinco aspectos: 1. *Leer para aprender*; 2. *Leer para saber*; 3. *Leer para soñar...*; 4. *Leer para hacer*; y 5. *Leer para participar, para dar respuesta u opinión*. Por su parte, Solé (1992) enumeró una serie de finalidades lectoras: *para obtener una información precisa; para seguir unas instrucciones; para obtener una información de carácter general; para aprender; para revisar un escrito propio; por placer; para comunicar un texto a un auditorio; para practicar la lectura en voz alta; para dar cuenta de que se comprendido*. Estas u otras clasificaciones pautadas por el criterio de la finalidad, sin embargo, resultan insuficientes; los objetivos pueden ampliarse muy particularmente según el lector, el momento, la necesidad..., porque las finalidades de la lectura no se agotan en estas enumeraciones. En cualquier

caso, las finalidades se superponen: se puede leer para obtener información, con la cual después poder interactuar (o viceversa); se puede leer por diversión y obtener información para hacer o para interactuar... En suma, las posibilidades que depara la combinación de finalidades son múltiples y no concluyen -esto es lo verdaderamente interesante- en el propio proceso de lectura. Con ello se señala que un mismo texto responde a múltiples necesidades, finalidades u objetivos según la perspectiva y funcionalidad de su recepción lectora.

- **Lectura y actividad cognitiva.** La lectura desarrolla una actividad cognitiva de asociación de ideas y de valoraciones, de la que sale beneficiado el dominio de las diversas competencias -comunicativa, discursiva, pragmática, literaria, etc.- y también favorece el incremento del **intertexto del receptor**, por cuanto acumula valoraciones e interpretaciones previas, en muchos casos ya dotadas de reconocimiento cultural y, por lo tanto, unidades de significación semiótica de lo cultural o de lo funcional. Como ha indicado F. Smith (1984) *la posibilidad de aprender a leer se debe a que lo leído significa algo, o más exactamente, significa algo para el lector*: idea que también reconocen Petersen y Sell (1992).

- **Lectura como activación de conocimientos y estrategias**

- **La lectura y la interrelación de saberes.** El proceso lector, además del conocimiento lingüístico, precisa de referencias pragmáticas y paralingüísticas y del conocimiento de convencionalismos del discurso comunicativo y del discurso literarios que no siempre se pueden adquirir desde el contexto lingüístico cotidiano. A partir de los mismos conocimientos del sistema, desde los indicadores de tipo de letra, la disposición tipográfica, etc.

hasta los indicadores de macroestructura textual (lírica, narración, cuento, novela, etc.) y los elementos cotextuales todos ellos se combinan en una competencia lectora que debe ser activada para reconocer todos estos son elementos o factores para su apreciación y valoración. Todos estos conocimientos colaboran en la formulación de diversos tipos de expectativas, ya sean sobre el género y tipología textual, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, el desenlace, la intención...

Desde la perspectiva del aprendizaje, esta interrelación de saberes a partir de ejemplos de los diferentes tipos de discurso se refrenda desde los supuestos del constructivismo, según los cuales todo conocimiento sólo se adquiere en el seno de una cultura y desde una visión del mundo determinada o particularizada, de la que necesariamente participa el aprendiz.

Es decir, resulta evidente que la lectura no es una habilidad pasiva (se trata de una actividad diferente, pero no opuesta a lo que se suele entender por **habilidad productiva**), tal como nos recuerda Foucambert, *leer consiste en extraer informaciones de la lengua escrita para construir directamente un significado*.

En su proceso se relacionan diversos componentes semióticos mediante la activación de la competencia literaria, el reconocimiento, la formulación y reformulación de presuposiciones, hipótesis y expectativas sobre el texto (Iser, Jauss, Otten) que intervienen en la descodificación retórico-estilística y conceptual, de tal forma que todos los actos mencionados requieren la participación del alumno lector, tal como sugiere M. Otten (1987:342), para ampliar el objetivo de la investigación en nuestro caso, desde la perspectiva didáctica :

“No solamente la teoría de la lectura debería realizar una descripción completa de estos tres campos (1. el mismo texto, como conjunto de significantes a in-

terpretar; 2. el texto del lector o el lector como texto; 3. el encuentro del texto con su lector, es decir, el trabajo de la significación), sino que cada acto íntegro de lectura ganaría en lucidez, en su propio desarrollo, poniendo en relación esas tres instancias.”

• **Acto de lectura.** Consideramos **acto de lectura** el efecto resultante de un proceso complejo de recepción. Cada experiencia de recepción aportada por cada nuevo texto leído o percibido es un nuevo componente para las competencias comunicativa y literaria básicas. Estas experiencias se integran en el **saber discursivo del receptor** y, a su vez, ayudan a desarrollar estrategias de recepción que permiten anticipar, intuir y, consecuentemente, matizar las sucesivas percepciones de distintas obras -también de la misma obra- (Barthes, 1973:83). La experiencia receptora mejora las habilidades lingüísticas y contribuye a la *formación de lectores capaces de establecer interacciones con las posibles producciones culturales y literarias*, que es el fin de la educación lingüístico-comunicativo-literaria. De cada acto de lectura/recepción se extraen determinadas experiencias sobre modelos discursivos, cuyo conocimiento se activará en apoyo de nuevas recepciones; se establece así un proceso de interacción entre experiencia receptora y proceso de recepción, que enriquece el saber lingüístico-cultural del receptor. El **intertexto del receptor**, en un primer momento, es el depositario y luego el responsable de la aportación de informaciones (discursivas, estratégicas) para la identificación de los elementos genéricos del discurso (literario o de otra modalidad textual), de los rasgos de los géneros, de los estilos, etc.; e incluye también referentes distintos de los exclusivamente metaliterarios.

• **Metacognición de la actividad lectora.** Resulta condición indispensable en la enseñanza/aprendizaje de la lectura, la consideración de la **metacognición de la actividad lectora**, puesto que este conocimiento reflexivo es la guía durante todo el proceso para que el lector organice e identifique cada una de las fases de su lectura y, con este soporte, pueda inferir nuevas aplicaciones de las diversas estrategias que, por sus características, le sean requeridas por el texto.

• **La autoobservación (o metacognición) del proceso** de recepción sirve para apreciar los distintos elementos, que componen el intertexto que se activan en la **co-participación** entre emisor/receptor; para percibir la propia actividad participativa ejercida en el establecimiento de las correspondencias **re-creadoras** entre el texto y los anteriores modelos. La autoobservación permite seguir la interacción entre el texto y la actividad del **yo lector**, cuando identifica las referencias compartidas entre autor / texto / lector, a través del establecimiento de un diálogo entre los estímulos e indicios textuales y las expectativas e inferencias que el lector genera (véanse las fases del proceso lector).

• **Estrategias de lectura.** El lector que pretende fines lúdicos y el lector que busca información y documentación o que lee para estudiar, han de saber formularse hipótesis y expectativas y resolverlas en inferencias de precomprensión, necesarias para el avance de la lectura. La funcionalidad de las estrategias es la de *simplificar*; *orientar* la recepción para llegar a la comprensión. Las estrategias de lectura implican acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y/o aprendidas, que básicamente podríamos mencionar como cognitivas, pragamático-comunicativas,

de aplicación y metacognitivas. El dominio de las adecuadas estrategias lectoras es condición imprescindible para todo aprendizaje, ya sea lingüístico o de otro tipo, porque el dominio de las estrategias confiere autonomía al lector.

• **Tipos de estrategias.** Señalaremos tres tipos de estrategias de lectura, que se relacionan con los tres aspectos que las condicionan.

(a) **Estrategias basadas en las peculiaridades del texto:** las que el texto propone, para prever sus propias condiciones de recepción. En este caso se trata de orientaciones operativas para que el lector combine sus saberes textuales, literarios y estratégicos: apreciación de los indicadores de coherencia textual; identificación de las claves (palabras, señales...) que hacen inteligible el texto como discurso estructurado y conectado con una tipología textual y con un modelo cultural. Permiten la identificación de la estructura y la identificación de la tipología textual; valoración del contexto para distinguir las funciones del discurso; utilización de las informaciones del cotexto para formular expectativas lecto-comprensivas. Para ello se realizan actividades cognitivas de condensación, adición, supresión, suposición, inferencia, etc.; establecimiento de correlaciones lógicas y revisión de las intuiciones comprensivas para articular los distintos componentes textuales lingüísticos y pragmáticos.

(b) **Estrategias basadas en la metacognición del proceso de lectura:**

- **Estrategias de apoyo,** basadas en las modalidades de lectura empleadas para facilitar el acceso a las estrategias de un nivel más alto (hojear, repasar, saltar, marcar el texto, uso de glosarios...).
- **Estrategias personales,** que son una modalidad que se halla entre las tácticas de lectura y los personales estilos cogni-

tivos. Básicamente serían: *ignorar y seguir leyendo; suspender las valoraciones, incoherencias provisionales y juicios; elaborar una hipótesis de tanteo; releer la frase; releer con atención el contexto; consultar una fuente documentada* (Collins y Smith, 1980). Por su parte, Bruce y Rubin (1984:100) señalan unas modalidades estratégicas que incluimos en este apartado: *saltar a las conclusiones, a partir de la elección de una hipótesis de entre un conjunto de posibilidades y marginando aquellas que considera poco evidentes; mantener un avance sobre la inercia lectora, para lo cual no se abandona una hipótesis hasta que se haga evidente su contradicción o inviabilidad; establecer relaciones con aquellos conocimientos previos del lector que le sirvan para elegir una hipótesis entre un conjunto de hipótesis que considera posibles.*

(c) **Estrategias basadas en las distintas fases del proceso lector:** Precisamente es en la sucesión de fases donde intervienen las estrategias lectoras que constituyen propiamente la aplicación de los saberes metacognitivos durante el proceso. Estas estrategias permiten la organización e identificación de las distintas fases de su proceso lector. Las agrupamos a su vez en tres bloques:

**1. Estrategias de precomprensión:** aplicación de las instrucciones, orientaciones internas, condiciones de recepción, y preestructuras que contiene el texto; de esta forma no sólo logra la eficacia; aportaciones personales (conocimientos, experiencias y reacciones, W. Iser) para dar sentido, vida, interpretación al texto.

**1.1. Estrategias de inicio:** estrategias de descodificación; búsqueda de proposiciones e ideas básicas e identificar la función de las partes del texto; formulación de una aproximación al significado global del texto; adopción de una perspectiva lógica

que sostenga la coherencia de una posible lectura.

**1.2. Estrategias de anticipación:** empleo de determinadas referencias del cotexto; propuesta de una hipótesis semántica global o macroestructura semántica sobre el supuesto contenido y valor del texto; ubicación del lector en la perspectiva que el texto requiere adecuada para comprender el texto; adopción de criterios para establecer una coherencia comprensivo-interpretativa que le resulte válida, en función de los valores contextuales y/o cotextuales identificados en el texto; establecimiento de una guía personal en el proceso lector.

**2. Estrategias en la formulación de expectativas, elaboración de inferencias:** en relación a sus anticipaciones y a las indicaciones del texto, el lector opta por la formulación de algún tipo de expectativa(s) (expectativas genéricas, expectativas particularizadas o expectativas ocasionales). Cuando no se cumplen las expectativas formuladas, recurre a estrategias de reformulación, de rectificación y al análisis de los componentes de las mismas, hasta hallar un punto de confirmación que le permita avanzar de manera segura en la lectura. Sistematización de los datos percibidos para enlazar su sistema de referencia (texto del lector) con el sistema del texto a leer (texto literario).

- De explicitación: Comprobación de la sucesiva plausibilidad de sus expectativas según lo recepcionado en relación a lo previsto en el texto su modelo.

- De rectificaciones y/o ajustes.

- De control: revisión del planeamiento, la valoración de las expectativas e inferencias formuladas para proceder a los cambios de planificación y a la reformulación de propuestas concretas; control de la proliferación de hipótesis; e identificación de carencias y limitaciones concretas, clasificándolas en los distintos niveles lingüístico-comunicativos.

**3. Estrategias de comprensión e interpretación:** *re-creación* semántica y significativa del texto, sin limitarse a la identificación de secuencias lingüísticas aisladas.

**3.1. De valoración personal:**

-Establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto, los saberes y las creencias y valoraciones del lector.

-Elaboración de la síntesis personal de las operaciones de aplicación que ha realizado en su proceso lector.

-Relación **Texto - Lector** es clave, porque decide la efectividad de la lectura y porque, debido a esa relación, el lector hace un ejercicio de traducción-adaptación del texto que confiere coherencia a su lectura con el fin de insertarlo en su ideología. De todo ello resulta que la interacción configura la comprensión, porque *comprender un texto es haber acertado en la formulación de una o varias hipótesis semánticas de conjunto.*

-Recreación interpretativa del texto, cuyas diferentes virtualidades significativas son tratadas por distintas operaciones.

• **Lectura y hábito lector.** Cuando la lectura se proyecta con intención formativa, los recursos se orientan a potenciar la interpretación personal, esto supone atender a las razones, juicios, opiniones y valoraciones que el lector es capaz de establecer gracias a la aplicación de sus estrategias y a su capacidad para relacionar lo aportado por el texto con los conocimientos previos. El dominio de la habilidad lectora equivale a poseer recursos para la reelaboración e integración de sus diversos conocimientos lingüísticos y semióticos en una **actividad formadora** lingüística y globalizadora (que consolida el progresivo dominio del sistema de lengua que aprende y usa); pero también es una **actividad lúdica**, de modo que ambas son instrumentos de formación.

Respecto a este último punto, E. Charmeux (1985/92: 15) muestra su opinión discrepante, al indicar que *“la escuela aísla la lectura de los fines en los que ésta se inscribe socialmente: a pesar de que leer constituya una actividad al servicio del ocio, en la escuela, la lectura aparece la mayoría de las veces como una imposición del programa”*<sup>4</sup>.

La animación a la lectura y los inicios del hábito lector han de compartir la relación que ofrece toda lectura entre razonamiento e imaginación (saber disfrutar); la estimulación de ésta, su proyección personal y lúdico-recreativa es la clave para potenciar el hábito y/o los dominios de la habilidad lectora. Con ello se señala la necesidad de recurrir a una metodología y recursos que estimulen la participación individual y la implicación subjetiva, que luego podrá ser contrastada con las equivalentes aportaciones de otros miembros participantes del grupo de animación lectora.

Durante la etapa escolar, la creación del hábito lector es *uno* entre los múltiples y diversos intereses genéricos que ocupan la actividad de los docentes. Pero se ha de tener en cuenta que el hábito lector no se consolida sólo en el ámbito escolar, sino que el influjo y modelo del contexto familiar resulta también decisivo. Se insiste en las provechosas ventajas que aporta estar en posesión de un hábito lector; sin embargo, tal insistencia es síntoma de su dificultad. *“Aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura”*, con esta rotunda afirmación manifiesta P. Cerrillo (1996:49) la eficacia y funcionalidad del hábito de lectura.

#### ● Competencia lectora e intertexto

• **Intertexto del receptor.** En todo el proceso de formación en el aprendizaje de dominios receptores y de habilidades de lectura, tiene especial relevancia la **for-**

**mación del intertexto del lector**, que se nos presenta como nuevo objetivo para la educación cultural, literaria y comunicativa en general si se prefiere. Este intertexto participa en la construcción de una competencia literaria, gestionada por saberes activos que a través del intertexto de lector la habilita para establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos pertinentes de otras producciones correlativas. El intertexto -definido como la *percepción por el lector de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido* (Riffaterre, 1980)- media justo entre competencia literaria y estrategias de lectura; es el encargado de integrar y contextualizar pragmáticamente los re-conocimientos, evocaciones, referencias, sensaciones, asociaciones que un texto concreto es capaz de desarrollar el lector.

En relación muy próxima con este concepto, M. Otten (1987:346-347) se refiere al **texto del lector**, que integra entre sus componentes códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés literarios, alusiones literarias, topoi y otros lugares comunes a los que toda cultura recurre, siempre a través de la alusión); conocimiento de bases y de programas narrativos propios de los géneros literarios clásicos y de los subgéneros populares y las variantes actuales; variedad de estructuras textuales abstractas, que permitan reconocer y comprender, acaso intuitivamente, lo expuesto en los textos; y dominio de diversas lógicas dispuestas para leer diversidad de textos.

Se entiende por **intertexto del lector (o del receptor)** el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), a la vez que

potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural (Mendoza, 1996). Los elementos que lo componen (saberes de las competencias discursivas, literaria... y dominios de las mismas estrategias de lectura) se activan en la cooperación entre (texto) emisor y (lector) receptor y en la apreciación de las correspondencias (re)creadas entre textos diversos. Su activación permite observar, constatar y caracterizar la presencia de las posibles relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc...

• **Carácter recursivo del intertexto del receptor.** El resultado de cada nueva asociación, reconocimiento, etc., pasa a convertirse en una nueva unidad del intertexto del lector y a enriquecer cualitativamente sus competencias discursivas; así, el intertexto del lector se incrementa progresivamente y condiciona las siguientes percepciones y recepciones del individuo como lector. Valga como ejemplo la siempre citada experiencia de la distinta significación atribuida a una obra leída a una u otra edad, o la valoración o impacto de un texto conocido antes o después de otras lecturas.

● **Competencia lectora, literaria e intertexto**

La **competencia literaria** integra distintos bloques y tipos de saberes: a) los referidos al saber cultural-enciclopédico, compuesto por códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés literarios, alusiones literarias, *topoi* y otros lugares comunes a los que toda cultura alude para su transmisión e implicación); b) los referidos a las modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales literarias...) junto a una muestra de estructuras textuales; y c) los saberes estratégi-

cos (desde la activación de diversas lógicas (de lo fantástico, de lo verosímil, de lo ficticio, de lo real... ) que son necesarias para leer diferentes tipos de textos hasta los específicos de descodificación y los más complejos de interacción y cooperación receptora). La fuente básica de lo que se denominaría **input de tipología textual** la constituye el cúmulo de lecturas y referencias culturales que nuestra experiencia intelectual acumula, y que activa para lograr los diferentes objetivos que se propongan ante un peculiar texto. La competencia literaria se considera el eje de esa progresiva selección de conocimientos aportados, entre otros factores, por el sucesivo enriquecimiento del **intertexto**.

• De entre los diversos **componentes de la competencia literaria** mencionamos:

– **Los conocimientos textuales y discursivos** que integran las distintas competencias lingüístico-comunicativa.

– **Saberes lingüísticos** para la descodificación: reconocimiento de unidades menores (fonemas y grafías, palabras y significados literales, denotativos o connotados...) e interrelación de tales significados para formular sus hipótesis gramaticales y semánticas y semióticas.

– **Saberes pragmáticos** para reconstruir la situación enunciativa presentada en el texto, que han de permitirle la identificación de indicios, claves, estímulos y orientaciones, etc. ofrecidas por el texto.

– **Saberes metatextuales** referidos a convenciones comunes y peculiaridades de las tipologías textuales.

– **Componentes de la competencia lectora:**

– **Conocimientos de las microestructuras retóricas** (de las que acaso ya haya captado algún rasgo durante la descodificación).

– **Conocimiento de usos especialmente expresivos** del sistema de lengua, que le servirán de referentes justificativos en la fase de explicitación.

- Saberes semióticos para organizar la comprensión definitiva del texto.
- Saberes relativos a estrategias (vid supra)
- Saberes intertextuales. Con frecuencia aparecen en los textos de creación alusiones y correlaciones entre sí que hayan de ser inferidas y/o reconocidas por el lector son rasgos que destacan su potencialidad para desarrollar un complejo hábito lector. Este tipo de saberes permite: (a) detectar e identificar las secuencias en que se ha recurrido a la reelaboración de obras, textos o la alusión o mención de citas de otros autores; (b) apreciar la intención estética de escribir *literatura sobre la literatura*; y (c) valorar el efecto de estos recursos.

• **El intertexto del lector es un componente básico de la competencia literaria.** Desde la perspectiva de la recepción que exponemos, todo estudio sobre el proceso lector debiera prestar particular atención a la formación del intertexto del lector porque en él se integran los diversos grados de asimilación textual y de las formas de percepción que cada lector establece en sus aproximaciones (personales, escolares, críticas) al discurso escrito. Para potenciar el dominio de las habilidades lectoras y la recepción significativa es necesario motivar los reconocimientos textuales mediante la formación y desarrollo personal del intertexto, dado

El concepto de intertexto del lector es eje clave del análisis de la recepción desde la perspectiva didáctica, pues el conocimiento de su funcionalidad sirve para plantear nuevas orientaciones para el tratamiento de la valoración literaria en el proceso lector, tal como señala Frow (1990)<sup>5</sup>. La funcionalidad del intertexto del lector es la de intervenir en la construcción de interpretaciones legítimas que, considerando las aportaciones personales, no contradigan las referencias textuales y la de poner límite a un inacabable proceso de formulación de arbitrarias interpre-

taciones semióticas. Ambos aspectos justifican el valor de la construcción de un intertexto capaz de autodelimitar las posibilidades de re-creación semiótica.

#### ● El proceso de recepción

La percepción del texto es un proceso activo y de *creación* que requiere del receptor una especie de indagación sobre el tipo de proyección que corresponde a una *forma discursiva*, definida conjuntamente por las informaciones de modelos anteriores, por la capacidad para formular expectativas, pero también por la sensibilidad y la experiencia receptora de quien las percibe.

**La recepción es un complejo proceso de integración de diversos factores y componentes**, en el que interviene activamente la globalidad de destrezas y habilidades lingüísticas (formales y estratégicas), los conocimientos sobre cuestiones de la pragmática comunicativa y los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, metaliterarios e intertextuales que posee cada individuo junto a su propia experiencia, activada desde la competencia literaria en relación con el intertexto del lector.

El proceso de lectura sigue unas fases, pautadas cognitivamente y concluye en la comprensión e interpretación del texto. Este proceso no admite rupturas entre sus fases; no es posible aceptar que una sucesión de *inconsecuentes* fragmentos de comprensión, pueden alternar con la inteligibilidad de los párrafos o pasajes que les siguen. La falta de comprensión de un párrafo o de un enunciado, impide tener la certidumbre de haber comprendido adecuadamente los anteriores y, obviamente, no garantiza la comprensión de los siguientes enunciados. El proceso de recepción requiere una ordenada continuidad de confirmaciones lógicas y de coherencia comprensiva. La recepción es activa o participativa, implicada: la posibilidad de ser un **receptor activo** radica en la ca-

pacidad para interactuar con el texto, reaccionando adecuadamente ante esquemas o modelos discursivos, evocados o reconocidos a partir de la identificación de usos y recursos similares compartidos por varios textos.

- **La actividad del lector durante el proceso de recepción** se manifiesta en su participación, en la cooperación con el texto en la búsqueda de correspondencias. La recepción consciente de la modalidad discursiva que corresponde al texto posibilita la construcción de un conjunto de saberes operativos y de conocimientos discursivos y textuales básicos que se integran como elementos interrelacionados de la competencia literaria.

- **Aspectos del proceso de recepción.** El proceso de recepción, peculiarmente, se inicia antes de comenzar la misma actividad de descodificación de las unidades del código lingüístico: comienza en la **anticipación intuitiva** que se formula ante la sola presencia del texto o, incluso, a la vista del objeto (libro, folleto, hoja, cuaderno...) que lo contiene. Desde la perspectiva de la recepción: el receptor, para proceder en el seguimiento de una estructura de género o modalidad textual necesita formular sus propias expectativas de interpretación, debiera saber percibir la actitud y las estrategias del autor (quien ha codificado el texto para un tipo determinado de recepción), de igual modo que la identificación de los rasgos del discurso recibido le permiten aproximarse a los condicionantes de estructura textual, ideología, perspectivas de época, etc. del texto.

- **Fases de precomprensión**

- **Fase de Anticipación.** La anticipación es la actividad desarrollada por el lector inmediatamente antes de proceder a la descodificación del texto en cuanto uni-

dad discursiva. Esta fase se caracteriza por rasgos de previsión (en gran medida intuitiva) respecto a la significación global y a la tipología textual; constituye la actividad marco, inicialmente provisional, desde la que se pone en marcha la intuición sobre las probabilidades temáticas, estilísticas, de intencionalidad, de orientación, etc. que puede aportar un determinado texto. La anticipación es la actividad inicial por la que el lector establece una imprecisa -por genérica- suposición sobre los contenidos y peculiaridades textuales del texto que se dispone a leer.

- **Fase de descodificación.** Aunque se suele considerar la **descodificación como la primera fase del proceso de lectura**, ésta sólo es la actividad mecánica de base para el reconocimiento que permite *descifrar* las unidades articuladas. Es la fase en que se identifican las unidades y las relaciones primarias del código y del sistema (grafías, palabras, estructuras morfosintácticas, referentes gramaticales y significaciones denotativas...), para acceder a la primera aproximación literal al contenido. En la fase de descodificación (momento aún pre-receptivo), se **subordinan las habilidades de descodificación y reconocimiento de unidades gramaticales -niveles inferiores-**, al efecto de la comprensión e identificación del significado textual. Es evidente que la aparición de hipótesis y expectativas en la lectura se generan a partir de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados..., tales combinaciones son reconocidas por el lector receptor cuando activa, simultánea e interdependientemente, sus saberes de los *niveles grafémico, sintáctico y semántico*. Tras la identificación de unidades menores y de correlaciones entre las unidades de los distintos niveles del sistema (correlación entre fonemas y grafías, entre palabras, bloques sintagmáticos y secuencias oracionales, la descodificación culmina con la atribución de sus

estructuras semánticas. A partir de ese momento ya es posible la formulación de *hipótesis sobre las estructuras gramaticales y semánticas*, con las que, inicialmente, se establece el valor literal del texto.

Finaliza aquí la fase de descodificación y se entra en las fases de interacción lectora con la aplicación de valores del sistema secundario (aspectos semióticos y connotativos) y se comienza a identificar marcas o claves textuales, a establecer relaciones y asociaciones con otros saberes y con las referencias metatextuales y/o extratextuales que están presentes en la competencia lingüístico-comunicativa y literaria.

- **Fase de interacción lectora.** La fase de interacción lectora se inicia cuando los saberes que integran las competencias comunicativa y literaria se activan ante todo tipo de estímulos textuales, discursivos, estilísticos..., de manera que no sólo permiten el reconocimiento, sino también la construcción de significados y de interpretaciones de nuevos textos.

- **Formulación de expectativas y elaboración de inferencias.**

La formulación de expectativas es el primer momento de interacción contrastada entre lo expuesto por el texto y lo aportado por el lector. La capacidad del receptor para formular expectativas es el exponente más claro de la actividad privativa del lector durante el proceso de recepción lectora. Las expectativas son previsiones que el lector formula a partir de los datos iniciales y de los sucesivos indicadores que halla en el avance de la lectura. Las expectativas versan sobre el contenido (posible tipo de acción, de la trama, tipo de personajes) sobre la estructura general de la obra o del texto, sobre las peculiaridades estilísticas, sobre la intencionalidad del texto o del autor...

El avance en el proceso lector se regula por las matizaciones, revisiones o rectificaciones de las expectativas iniciales. Las expectativas se formulan con *carácter provisional* -el lector sabe de antemano que posiblemente habrán de ser modificadas (parcial o totalmente) y sustituidas por otras alternativas, según le indiquen la coherencia y la lógica discursiva del texto-. Por ello, el avance no es lineal, puesto que en el proceso se produce este tipo de continuos ajustes. Cada expectativa funciona como un elemento que guía y orienta el proceso de la lectura, porque enlaza el acto de descodificación con la actividad cognitiva de generar un conocimiento coherente. Las expectativas se confirman cuando el texto las hace explícitamente válidas, cuando se presentan en las corroboraciones de la coherencia textual; de ello resulta que las expectativas son la base para la construcción de las inferencias.

- **Las inferencias.** Las expectativas y las inferencias son manifestaciones de la actividad interactiva encaminada a la comprensión que, necesariamente, se desarrolla durante el proceso lector. Las inferencias son ya concreciones de conocimiento; su validez se establece mediante actividades de síntesis y de recapitulación valorativa de los datos y estímulos captados por el lector. Las inferencias son conclusiones parciales que establece el lector y que el texto ratifica. Para Johnston (1990:25), las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido global al texto y completar las partes de información ausente, sugerida o implícita: *"las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora (...). Es como si tratáramos de anticiparnos al texto, infiriendo adónde nos lleva, construyendo un modelo mental de lo que nosotros creemos que trata."* En palabras de A. Puente (1996: 35), *"las inferencias son un tipo de actividades cog-*

nitivas a través de las cuales el lector obtiene informaciones a partir de informaciones ya disponibles. La deducción de información no explícita en un texto es un ejemplo de inferencia". Entendemos con Johnston (1989) que las inferencias son actos fundamentales de comprensión, puesto que permiten atribuir significado, dar sentido a diferentes enunciados, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente. Por ello afirma Johnston que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto.

- **La explicitación.** La explicitación constituye la confirmación definitiva de las expectativas y de las inferencias generadas. La comprobación por parte del lector de que ni la concreción textual ni las expectativas ni las inferencias seleccionadas se contradicen entre sí constituye la fase de explicitación, es decir, de la verificación de las expectativas e inferencias formuladas. Con la explicitación, puede decirse que se concluye el bloque de las fases de precomprensión.

- **La comprensión.** El carácter no siempre unívoco y denotativo del discurso (literario o de otro tipo) motiva que la comprensión sea, cuando menos, el establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componentes textuales. La comprensión lectora es el conocimiento de lo contenido en una producción escrita, tras haber puesto en activo la anticipación intuitiva del lector (manifiesta en las fases de precomprensión) y los componentes de la propia competencia literaria (cuyos componentes habrán intervenido en la fase de explicitación). La comprensión ha de ser entendida como el **deseado efecto resultante del proceso lector** y no como un *proceso* en sí mismo; de este modo se diferencia entre **proceso de recepción** y

**acto de comprensión.** La comprensión es el consecuente resultado de una adecuada y coherente (re)construcción de significados realizada a partir de las anticipaciones, expectativas, inferencias, reconocimientos, etc. actividades todas ellas de pre-comprensión que jalonan el avance del proceso receptor.

La comprensión tiene **carácter globalizador**; se comprende la unitaria totalidad de un texto. Pero no cabe considerar como tal una sucesión de 'comprensiones fragmentarias', ni de rectificaciones o reformulaciones. Se comprende a partir de inferencias consolidadas. La comprensión posibilita la **atribución creativa de significados**. Pearson y Johnson (1978: 24) justifican la importancia de esa creatividad expectante: "Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido (...); la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias".

La comprensión, que cierra la fase de cooperación textual, abre la última actividad del proceso, la interpretación. A partir de la comprensión se establece el efecto y se perfila la intencionalidad de un texto, en suma, se inicia la formulación de la interpretación personal.

- **La interpretación.** Comprensión e interpretación son dos aspectos diferentes, pero paralelos y complementarios en el proceso de lectura. La recepción lectora rebasa el límite de la comprensión, porque en ella, necesariamente, se introduce cierto grado de valoración de datos y referentes culturales, metatextuales, metalingüísticos y de la intencionalidad intelectual y/o estético-lúdica. Para llegar a establecer una interpretación, es necesario haber afianzado, durante la recepción, una

serie de datos, obtenidos a partir de la confirmación de expectativas e inferencias y haberlos organizado en la construcción del (de *un*) significado. Así, pues, la **interpretación** es el resultado de la asimilación de la recepción comprensiva y también significativa que haya establecido el lector; es decir, es la conclusión personal resultante de la valoración personal de rasgos, datos, informaciones, intenciones, etc. que el texto le ha presentado. En la interpretación culmina la interacción, en este caso entre los datos procedentes del intertexto del lector con los obtenidos del reconocimiento y comprensión del contenido (**comprensión conceptual**) y de los rasgos de estilo, de las alusiones -explícita o implícitamente incluidas en la producción textual, artística o de otro tono- (**comprensión formal**), según las correlaciones con los modelos de referencia integrados en la competencia literaria y lectora.

- **Archilectura.** Es el efecto resultante de la **interpretación compartida** en sus rasgos esenciales por los individuos de un grupo; ésta puede entenderse como el núcleo común de la valoración receptiva de los componentes discursivo-textuales y de los condicionantes culturales en la que coincide un grupo de lectores que comparten supuestos y condicionantes. La conformación (o participación) de archilecturas es, sin duda, el objetivo último de la enseñanza de la lectura, de la formación estratégica y cognitiva del lector.

#### ● El texto y la recepción

- **Lo que aporta el texto.** El texto aporta información a través de los indicios textuales previstos por el autor. Si bien el texto aporta informaciones, a su vez, sugiere actitudes y estrategias de recepción o interpretación, o también proponer cierta complicidad o distanciamiento, para potenciar el efecto de la lectura. Ante estas

indicaciones del texto, el lector ha de saber reaccionar de la forma más pertinente a la previsión del autor. Consecuentemente, para la interacción lectora, el texto no sólo se muestra, sino que presenta u ofrece indicaciones, claves, orientaciones que guíen nuestra recepción. Destacamos los siguientes aspectos:

- **Indicadores de la intencionalidad del texto.**

- **Pautas de lectura.**

- **Indicios e informaciones de diverso tipo.**

- **Claves de distanciamiento entre literalidad y significado del mensaje.**

- **Marcas sobre la adopción de lógicas** que, convencionalmente, hagan aceptable o verosímil la ficción.

- **Lo que aporta el lector.** Puesto que la existencia virtual de todo texto requiere para su desarrollo del acto personal y voluntario de un lector, éste asume -así le corresponde en el *estatuto* del código escrito en el que se reconoce que los textos tienen la habilidad de activar las capacidades lingüístico-comprensivas-, la responsabilidad de ser el **agente que actualiza el significado de un texto**. Para cumplir con eficacia la responsabilidad de actualización, el lector aporta en su cooperación para comprenderlo e interpretarlo en su propio género y enmarcarlo en su específica tipología textual, una serie de distintos saberes, actividades, estrategias, actitudes, que se integran en la competencia lectora y en el **intertexto del lector**.

- **Los saberes para la regramatización lectora:** desde los propios para la descodificación hasta las estrategias de regulan la lectura; el lector aporta y actualiza sus conocimientos sobre la pluralidad de textos, códigos, recursos, saberes enciclopédicos, paralingüísticos, etc. que ya posee. Esta actividad de regramatización lectora es la más compleja del proceso, por cuanto integra una sucesión

de saberes que perfilan ordenadamente el proceso interno:

- **Estímulo textual, recepción y reacción.** Un estímulo textual depende de tantas variables en su recepción, que no puede prever con certeza el tipo de reacción que suscitará (desde el reconocimiento y la atribución de la supuesta funcionalidad prevista por el autor, hasta pasar inadvertido o que el lector le asigne una función distinta a la prevista).

El lector, independientemente de que las comparta o no, percibe la actitud y algunas de las estrategias del autor; con esas percepciones formula sus propias expectativas lectoras y ciertas perspectivas de interpretación; también reacciona distanciándose o aproximándose a los condicionantes ideológicos y/o formales del texto, de las perspectivas de la época, etc, según el grado de aceptación/asimilación que comparte con el discurso recibido.

*“Efecto es el elemento determinado por el texto, recepción el elemento determinado por el destinatario en la concreción o formación de la tradición (...). El efecto y la recepción de una obra se articulan en un diálogo entre un sujeto presente y un discurso pasado”,* según H. R. Jauss (1986: 240). Gracias a los distintos elementos que integran el intertexto del lector (activados en la cooperación entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos) se observan y constatan las relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc.; este hecho condiciona la **reacción receptiva a los estímulos textuales.**

- **Intertextualidad.** El concepto de intertextualidad -introducido por Bakhtine y difundido por J. Kristeva<sup>6</sup> y G. Genette<sup>7</sup>- se basa en el análisis de la *copresencia de textos o evocación de hipotextos* y es una alternativa conceptual y, en parte metodológica, para comprender los procesos y

los efectos de múltiples casos de solidaridad generadora y que, tradicionalmente, se habían englobado bajo la amplia denominación de influencia. Este enfoque atiende a la *relación de copresencia entre dos o más textos, o la presencia efectiva de un texto en otro*, según la definición de Genette (1982). Esta actividad identificadora de la presencia de **hipotextos** (textos previos, con capacidad generadora) e **hipertextos** (textos resultantes de reelaboraciones) es señal clara de nuestra actividad asociativa de saberes y referencias literarias y metaliterarias como lectores activos. Pero, además, este tipo de obras, pensadas al parecer para *lectores avisados*, ofrecen un aliciente específico a partir de las particulares estrategias que el autor sigue en la reelaboración del texto: Cuenta con nuestro supuesto conocimiento previo del hipotexto; parte de una arquitectura (valoración y evocación compartida dentro de una tradición cultural); juega con unas previsibles expectativas que se supone en el lector; propone una interacción a partir de unos implícitos compartidos; nos sorprende por las reinterpretaciones, giros, variaciones; suscita una actividad de juego mental para el receptor, en el que la anticipación, el reconocimiento, la identificación (dentro de la variación) son nuevas estrategias que favorecen otro tipo de actividad lectora, en un atrayente juego metaliterario. Y finalmente, estimula una lectura todavía más activa e implicada, porque además de los conocimientos señalados, se añade la evocación constante del referente hipotextual.

- **Intertextualidad e intertexto del lector.** Intertextualidad mantiene una clara relación con el concepto de **intertexto del lector** (Mendoza, 1996). Éste es el componente que permite establecer conexiones entre las actividades receptiva y comprensiva del lector y las diversas relaciones textuales. Debe diferenciarse entre

**intertexto discursivo**, de la obra, que es el conjunto de textos que entran en relación en un texto dado, del **intertexto del lector** al que nos hemos referido, como componente activo de los saberes asimilados por un individuo receptor.

• **Intertextualidad y recepción.** Si bien la idea con que se define la intertextualidad, la copresencia de un texto en otro, parece que por sí misma pone cierto límite al hecho intertextual, lo cierto es que son múltiples las conexiones y relaciones que puedan establecerse atendiendo a las diversificadas modalidades de discurso, estructuras y recursos expresivos y estilísticos. La intertextualidad se hace patente gracias al reconocimiento e identificación de diversos tipos de alusiones y menciones explícitas. De ahí la relación entre ambos conceptos. Su combinación en un planteamiento didáctico ofrece interesantes repercusión para la formación discursiva, literaria y cultural de nuestros alumnos. La asociación rasgos de las diversas producciones o de obras entre sí, según se crea percibir rasgos de estilo, semejanzas temáticas, formales, catalogaciones de género, etc. resulta ser una experiencia de la participación activa del aprendiz que indica su progreso, el avance de sus habilidades y cualidades perceptivas, en suma la progresión en el avance de lo que constituye su competencia literaria.

#### Notas

<sup>1</sup> Para Otten (1987), el concepto de *texto-del-lector* es una matización de lo que podemos entender por competencia literaria, o, incluso de 'repertorio', según W. Iser.

<sup>2</sup> B. Bruce y A. Rubin, (1984:97-98): "El acto de lectura es una tarea con todas las propiedades descritas a continuación: el lector construye una compleja teoría a partir de datos limitados en un breve tiempo. Los da-

tos llegan en fragmentos y a la vez que los ojos recorren la página. Leyendo a una velocidad normal aparecen ambigüedades (...) en el nivel de palabras y oraciones. Otras ambigüedades aparecen en los más altos niveles estructurales (...) El conocimiento del mundo, del previo texto, del autor y el objetivo de leer son necesarios para incorporar las construcciones del lector..."

<sup>3</sup> "La percepción no es una recepción pasiva, sino una creación, una investigación, la proyección de una forma definida conjuntamente por las informaciones anteriores, la forma de ser del que percibe y sus expectativas; la escucha del habla, la lectura de lo escrito muestran este funcionamiento según unos modos que les son propios. En efecto, la anticipación pone en marcha la intuición de un sistema que se basa en las frecuencias y las posibilidades de aparición de las palabras, de las categorías, de las estructuras (...). La lectura es un equilibrio entre el proceso de identificación de las palabras que casi no podemos prever, por lo tanto que informan, y el proceso de verificación de la anticipación de las palabras que podemos ver pero que informan menos." J. Foucambert (1989:60).

<sup>4</sup> Incluso matiza E. Charmeux (1985/92: 15) respecto al condicionante escolar de la lectura que "aunque se pretenda 'explicada' o 'dirigida', la lectura sigue siendo una lectura sin proyecto, una lectura sin objeto, que persigue imperturbablemente su misión de ocultación de la verdadera lectura".

<sup>5</sup> "What is relevant to textual interpretation is not, in itself, the identification of a particular intertextual source but the more general discursive structure (genre, discursive formation, ideology) to which it belongs. This has implications for the kind of knowledge we should expect to be relevant to the reading of texts." (Frow, 1990: 46).

<sup>6</sup> "El texto literario se inserta en el conjunto de los textos: una escritura réplica (función o negación) de otro (de los otros) texto (s). Por su manera de escribir leyendo el corpus literario anterior o sincrónico, el autor vive en la historia y la sociedad se escribe en el texto" (Semiótica. Madrid, 1969 p. 235; y Recherches pour une Sémanalyse. Paris. Seuil, 1969).

## Literatura infantil y juvenil

Ana Díaz-Plaja Taboada y Margarida Prats i Ripoll

Universitat de Barcelona

### Introducción

Pocas veces un área o disciplina se han visto tan rodeadas de interrogantes como en la literatura infantil y juvenil (LIJ). Se cuestiona su definición, sus límites, sus relaciones con otros campos de la creación y del saber. Y, por si fuera poco, se cuestiona su misma legitimidad. Como bien dice García Padrino, citando a Baumgärtner, “*quien se proponga escribir o hablar sobre literatura infantil se verá abocado a la curiosa situación de tener que explicar previamente cuál es en realidad el objeto que se va a tratar*” (García Padrino: 1995, 53). Y, ciertamente, ese *objeto del que se va a tratar*, y que más adelante vamos a intentar definir y acotar, tiene pendientes diversas controversias que a continuación sintetizamos, y que derivan casi todas ellas del adjetivo *infantil (o juvenil)* situado junto al término literatura.

Literatura infantil puede significar **literatura escrita por los niños**. Esta acepción cuenta con bastantes adeptos, especialmente en el campo de la literatura dramática: teatro infantil es, para algunos, sinónimo de teatro representado por niños. También puede significar literatura *protagonizada* por niños, como en algunos casos se suele hablar de cine infantil refiriéndose a la presencia de niños en la pantalla. Y, por último, literatura infantil es una literatura *destinada* a los niños como lectores, oidores o espectadores.

Las dos primeras acepciones son, como mínimo, discutibles o matizables. No existe el menor inconveniente en incluir en la LIJ las producciones de los niños, siempre y cuando no se considere que éstas la definen en exclusividad. Sin embargo, tal vez los textos escritos por los niños tienen mayor interés psicopedagógico que literario. En cuanto a la segunda afirmación, es comprobable la cantidad de obras protagonizadas por niños o adolescentes que no forman parte del ámbito de la LIJ. (Gómez del Manzano, 1987; Díaz-Plaja/Postigo, 1993) De la misma manera puede verse como los protagonistas de la LIJ no son siempre niños ni adolescentes.

Más complejo es el tema de la tercera posibilidad -literatura *destinada* a niños-, puesto que en esta aparente intención del autor y su consiguiente aceptación por parte del público infantil reposa la definición más matizada de la LIJ, y también otro de sus puntos más serios de controversia.

Esta **literatura supuestamente destinada a los niños** -y aceptada por ellos- puede ser, al mismo tiempo, la acotación esencial del campo literario y, al mismo tiempo, su condena perpetua a la marginalidad. "*Si bien admitimos que la especificidad de esta literatura le viene conferida por el carácter infantil o juvenil de sus destinatarios potenciales, estimamos también que esa difícil y quebradiza especificidad puede desembocar en el mantenimiento o refuerzo de su carácter marginal*" (García Padrino: 1990, 86). Una marginalidad que ha supuesto en muchos casos el olvido o la ignorancia por parte de la crítica, o en otras ocasiones, su consideración como un *género* menor o de subliteratura. Esta consideración es rechazada por la mayoría de críticos y estudiosos como denigratoria. Pero en algunos casos se defiende valientemente como aceptación y dignificación de una parcela de la literatura (Teixidor, 1995:19-23)

También esta postura nos lleva a la ya célebre distinción entre la **tesis liberal** y la **tesis dirigista** (Cervera, 1984). Los defensores de la tesis liberal, como es sabido, propugnan una integración total y absoluta de la LIJ en la Literatura general, y una libertad absoluta por parte de los niños para elegir sus lecturas. Sólo admiten la distinción entre buena y mala literatura, y, en algunos casos, atacan ciertos aspectos de la LIJ que han merecido el desprecio de la crítica (Carandell, 1976; Rico, 1988; en cierto modo, Martí, 1995). Por el contrario, los defensores de la tesis dirigista defienden la especificidad de una literatura infantil, la necesidad del papel mediador del adulto.

#### ● **La acotación del concepto de literatura infantil y juvenil**

Es un aspecto que aún todas las polémicas. Es ya sabido que la LIJ, en tanto que corpus específico destinado a los niños -aceptado o no, esa es ya otra cuestión-, tiene su origen en el siglo XVIII; es decir, en el preciso momento en que la infancia empieza a tener una consideración específica y la necesidad de su educación y formación lleva a crear textos específicamente destinados a ella. Por otra parte, también es sabido que el inmenso acervo de textos hoy considerados para niños anteriores a esa época formaban parte -a través del folklore, de la tradición, etc.- de la literatura general, pese a que su público sea hoy mayoritariamente infantil. Esta tesis, ampliamente presentada por diversos estudiosos, está en la base del célebre estudio de Paul Hazard, y que lleva indefectiblemente a la tesis de que son los lectores niños los que formarán la literatura infantil, y no al revés (Hazard, 1977)

- No es menos cierto, sin embargo, que ha habido diversos **intentos de crear una teoría de la literatura infantil y juvenil propia**: desde el histórico Hazard, ya citado, a Marc Soriano, I. Jean, G. Jean -por seguir en el ámbito francés- o Nobile y Pisanty, en el italiano, por no mencionar los anglosajones o germánicos. En nuestro ámbito contamos con los trabajos de A. Medina, Cervera (1984; 1991), Janer Manila (1974; 1995) o L. Tamés (1985), entre otros. Los terrenos teóricos por los que se mueven estos trabajos son diversos: desde las apreciaciones generales hasta el intento de definición y acotación del campo, casi siempre con valoraciones ideológicas o posturas enfrentadas y polémicas. Son textos ricos, intentos globalizadores, punto de referencia inexcusable para todo estudioso. Sin embargo, creemos que conviene observar también los estudios más parcializados o decantados

a cada uno de los polos mencionados.

Todo lo expuesto nos lleva a considerar las áreas de estudio desde las que ha sido analizada la literatura infantil y juvenil. No ha sido, como puede suponerse, un terreno fácil, entre el olvido de la crítica y los problemas de delimitación de su campo. Su vinculación al mundo literario la ha convertido a veces en objeto de estudio desde ese campo. Al mismo tiempo, su vinculación al mundo de la educación la ha situado en el punto de mira de las áreas psicopedagógicas.

● **Desde los estudios literarios**

En el campo literario podemos observar la LIJ como materia de estudio de diversos campos: desde la filología, la historia a la teoría y crítica literaria. Vamos por partes.

• Desde **filología** o los **estudios literarios** hay una dedicación a los aspectos de la literatura popular de tradición oral, bien sea a través de estudios analíticos (María Rosa Lida), bien sea la ingente obra de folcloristas o recopiladores que partirían de la tradición decimonónica y que llegan a nuestros días con trabajos cada vez más depurados y elevados (desde Fernán Caballero, Machado y Álvarez en la tradición en lengua castellana, o Joan Amades y Mn. A.M. Alcover en la catalana, a los actuales trabajos de P. Cerrillo, o Rodríguez Almodóvar, pasando, claro está por la inmensa obra de Carmen Bravo-Villasante). También hay que considerar aquí trabajos de análisis y estudio de diferentes géneros tradicionales o actuales: cuentística (Rodríguez Almodóvar, 1987, 1989); la adivinanza (Cerrillo, 1994; Bassols, 1990); poesía (Prats, 1994; Cerrillo y García Padrino, 1990) o de la literatura de tradición oral (Pelegrín, 1982).

• No es desestimable en absoluto la presencia de estudios **histórico-literarios**, en algunos casos con recopilación de mate-

riales de investigación inédita, y que han permitido disponer de repertorios bien organizados de la producción literaria infantil y juvenil en una lengua o cultura. Pensemos en casos ya históricos (B. Hurlimann), la obra ingente de Carmen Bravo o los recientes trabajos de García Padrino o Cendán Pazos en lengua castellana o Rovira, Valriu, Bassa o Colomer en lengua catalana. Nos referimos a esfuerzos globalizadores o centrados en la narrativa, pero no hay que olvidar otros esfuerzos más centrados en un género, p. ej. teatro (Mendoza, 1975); prensa infantil (Larreula, 1985); cómic (Martín, 1978...)

• Desde el punto de vista de la **teoría o crítica literaria**, la mayoría de las grandes escuelas que se han desarrollado en el siglo XX -estilística, new criticism, por ej.- han desestimado la importancia y aún la existencia de la LIJ (May, 1995). Sí que ha sido tendencia por la tendencia **formalista / estructuralista**, cuyo máximo exponente es V. Propp. Su *Morfología del cuento* se considera punto de partida del análisis de los componentes estructurales del relato maravilloso, y cuyo método ha sido después aplicado a muchos análisis, tanto literarios como didácticos.

• No deben olvidarse **otras visiones** de la LIJ menos inmanentistas, escuelas que consideran la literatura como un signo en el que cabe rastrear un referente externo, como la crítica antropológica y la sociológica. Propp (*Raíces históricas del cuento*) abre paso a los estudios que muestran en el cuento tradicional vestigios de civilización o formas históricas enquistadas. En cuanto a la **crítica sociológica**, a veces de clara inspiración marxista, que se puede rastrear en diversas obras. (Cerdeña 1978; 1995; Martínez Menchén, 1971). La crítica sociológica se ocupa de detectar el modelo social y sistema de valores recogidos en la LIJ, y de señalar como el pro-

ducto más inocente dista de ser inocuo. En este sentido, hay apreciables aspectos de **crítica ideológica** (Machado, 1994) o **feminista** (Turín, 1994)

Actualmente el panorama crítico parece decantarse por dos líneas complementarias: la **intertextualidad**, en el sentido de co-presencia de un texto en otro - muy pertinente en estudios de la literatura infantil, de cara a rastrear los estratos de una obra, especialmente en versiones y reelaboraciones (Mendoza, 1994, 1996)- y la estética de la recepción, como escuela crítica que centra su teoría en la construcción del sentido de un texto por sus lectores.

#### ● Desde los estudios psicológicos y pedagógicos

Los estudios en este campo han sido ricos, centrados, como hemos visto, no en la causa, sino en el efecto. No en definir, acotar y analizar la literatura infantil y juvenil, sino en aquilatar su valor educativo, individual y social. Así, los planteamientos de Bassa, que defiende la literatura infantil (aunque él habla de "libro infantil") como objeto de estudio de las ciencias de la educación, sobre el que gravitan la Teoría de la educación, la Pedagogía social, la Sociología de la educación, la Didáctica y la Antropología Pedagógica (Bassa, 1995). Desde otro punto de vista, Janer Manila ha trabajado diversos aspectos de la literatura infantil y su relación con la formación integral del individuo (Janer Manila, 1995).

También la visión pedagógica puede engarzarse con la antropológico-psicológica cercana a los aspectos contemplados en la **mitocrítica**, de inspiración jungiana en la mayoría de los casos, que pretende rastrear los arquetipos, símbolos universales presentes en la LIJ y en otros relatos (May, 1995; Wasserziehr, 1996) De Jung a Freud, el psicoanálisis ha sido aplicado a los cuentos de hadas por Bettelheim (*Psicoanálisis de los cuentos de hadas*),

en la que se establece un detenido análisis de los mecanismos simbólicos que el niño encuentra en los cuentos de hadas y que le llevan a elaborar sus referentes reales. Desde otro punto de vista psicológico, el de la psicología cognitiva, se han realizado diversos esfuerzos en el campo de la cuentística (Gárate, 1994)

#### ● Desde la didáctica de la lengua y la literatura

Si entendemos la Didáctica de la Lengua y la Literatura como una disciplina de acción y de intervención en el campo educativo que tiene como objetivo intervenir en la construcción del uso del lenguaje, la relación de la LIJ con esta disciplina, deberá plantearse en el ámbito de la educación literaria, y, especialmente, aunque no únicamente, en la formación del lector literario (Colomer, 1995).

El corpus de la LIJ proporciona la posibilidad de experimentar el lenguaje como un objeto estético, posibilita/permite las primeras experiencias literarias, a partir de las cuales se formarán las expectativas sobre qué es literatura; estimula las capacidades cognitivas; ofrece modelos de formas expresivas y es un medio de transmisión de valores culturales. Además, la ficción literaria ofrece esquemas explicativos de las conductas humanas más comprensibles que cuando se ven en la complejidad de la vida real; la literatura de tradición oral introduce al niño en el ritmo, le ejercita la motricidad y la memoria, le despierta el ingenio y favorece su socialización. Los libros infantiles con un excelente medio para elaborar conceptos, exteriorizar emociones y ejercitar la imaginación.

Todos estos objetivos se hallan recogidos en los currículos de Educación Infantil, Primaria y secundaria. Como dice A. Mendoza (1994), la literatura infantil y juvenil no aparece mencionada explícitamente en los programas. Sin embargo, un análisis detenido de los mismos pro-

bará su constante presencia en el área de lenguaje y en otras. Es, pues, inexcusable que el futuro profesor que se está formando en didáctica de la lengua y la literatura tenga un conocimiento de la LIJ en todas sus manifestaciones, problemas y posibilidades de explotación (López Valero, 1992; Mendoza 1994 b).

La disciplina que actualmente aporta fundamentos teóricos más pertinentes es, posiblemente, la estética de la recepción. En efecto, esta corriente ha sido saludada por los estudiosos de la LIJ como una posible respuesta teórico crítica para su incardinación en la Didáctica de la lengua y la literatura. Así: *“la estética de la recepción permite defender con una cierta coherencia la planificación de la docencia y de la investigación sobre el objeto específico de la literatura infantil, puesto que, según he explicado en otro lugar, pueden documentarse ciertas analogías y paralelismos bastante bien trabajados entre los presupuestos de la recepción literaria y los presupuestos que operan en el aprendizaje significativo”* (Sánchez Corral, 1995:77).

Los criterios en los que nos hemos basado para concretar los conceptos han sido, principalmente, literarios. Hemos adaptado los conceptos a la realidad de la LIJ y procurado matizar la terminología, variable a veces de una tradición cultural a otra. Y, por supuesto, nos hemos apoyado en trabajos precedentes en el campo, mucho más abundantes y ricos de lo que a menudo se dice. Por último, hemos puesto en juego nuestra experiencia como estudiosas y profesoras de LIJ, que nos lleva tan frecuentemente a plantear y replantear las necesidades y los retos de la transmisión de conceptos básicos en LIJ.

#### ● Definición de literatura infantil y juvenil. Aspectos teóricos

Según J. Rubió, la literatura infantil es *“Aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capa-*

*cidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad les interesa.”* (cit. por Rovira, 1988: 421) A su vez, T. Rovira parte de esta definición para desarrollar en siete puntos las ideas básicas contenidas en este concepto: (1) sector de la producción literaria dedicado a un público determinado, y en formación, que según las edades presenta (...) una diversidad de intereses y de gustos que condicionan la selección del tema, del tono, de la lengua (...) y de la imagen”; (2) comprende libros escritos para niños y al mismo tiempo (3) obras que no fueron escritas para ningún público en particular; (4) excluye los libros de texto; (5) aunque, añade, hay antologías y libros de lectura escolar que son también libros de literatura infantil; (6) en la LIJ, la relación texto/objeto-libro es muy estrecha.; (7) la literatura infantil refleja las circunstancias sociales y culturales (Rovira, 1988:421-422).

La definición de Rubió es una excelente síntesis, de la que vamos a destacar tres aspectos.

- En primer lugar, la especificidad de la LIJ centrada en el papel del receptor. Esta visión, esbozada ya por Hazard (1950), ha sido defendida en numerosas ocasiones y ha devenido hoy una de las características definitorias de la LIJ (García Padrino, 1990), que conecta con los aspectos más interesantes de la **estética de la recepción**, una de las escuelas críticas que pueden aplicarse con mayor pertinencia a la LIJ (Sánchez Corral, 1995), como ya vimos.

- El segundo acierto de Rubió es la utilización de la expresión “mejor se adapta”, que evita la afirmación de que la LIJ ha sido creada “especialmente para”. Rovira, en su ampliación, utiliza la expresión “dedicada a”, ya más comprometida, aunque en los puntos siguientes matiza el grado de “dedicación” que pueden tener los escritores que son considerados

de literatura infantil.

- En tercer lugar, su incardinación en la literatura general. Rubió se decanta por la palabra rama y elude la polémica ligada a la consideración de la LIJ como **género**.

- Con todo, hay ciertos aspectos en la definición de Rubió -y en la ampliación de Rovira- que sería interesante matizar. No hay referencia alguna a los **géneros** que la conforman si bien el concepto literatura de **imaginación**, no precisado, puede suponer una identificación de la LIJ con la literatura de **creación**, tal como veremos más adelante, o la exclusión del género didáctico. En nuestro concepto de LIJ, el género **didáctico** puede tener perfecta cabida. En cuanto a la especificidad del lector, "la infancia" no presenta limitación de edad ni tampoco diferenciación entre el lector infantil y el juvenil.

Particularmente interesante, ya en la ampliación de Rovira, es el particular uso de los aspectos materiales de la LIJ, negligibles en otros aspectos de la literatura, y en este caso, aspectos cruciales para la exacta valoración del fenómeno, como desarrollaremos más adelante.

- García Padrino alude a la intención de un **autor** o de un **mediador** para hacer llegar a los niños un texto literario, así como la propia intervención de los niños en la elección de un texto determinado que convertirán en materia de LIJ. "*Se alude con esa denominación a algo aún más ambiguo que la propia esencia de lo literario: la intención de un creador, o bien de unos adultos que realizan el papel de mediadores en ese proceso de comunicación, por hacer llegar a un destinatario específico -el niño- una determinada creación literaria. (...) En otros casos (...) son los niños quienes se han apropiado de unas creaciones*" (García Padrino, 1993: 879).

- Los términos **literatura infantil y juvenil** suelen ser, en muchos casos, sinónimos. Sin embargo, puede existir también una diferenciación clara.

- **Literatura juvenil.** Según el punto 1 de T. Rovira (1988:421), el receptor de la LIJ varía sus gustos e intereses a tenor de la edad; la literatura juvenil sería aquella que respondería a "los gustos e intereses" de los jóvenes y se adaptaría a su capacidad de comprensión. Sin embargo, esta definición mimética de literatura juvenil plantea dos problemas esenciales: a) fijar la edad en la que un niño deja de serlo para pasar a convertirse en un adolescente o joven, con el problema terminológico que esto también conlleva (Cervera, 1995) y b) delimitar esos gustos o intereses. En el primer caso, la edad puede fijarse a partir de la evolución psicológica que conlleva diferentes **edades lectoras**, o incluso de los sistemas de enseñanza vigentes en cada país para considerar público juvenil a partir del ingreso en una u otra etapa de la vida académica. Suele considerarse, pues, a partir de los 12 años y hasta los 16 ó 17. En el segundo, algunos críticos han recordado la dificultad de centrar los intereses de la adolescencia, una etapa definida justamente por la dispersión de gustos. (Cervera, 1995). Con todo, Teixidor define "la mejor literatura juvenil" en estos términos: búsqueda de la identidad por parte del protagonista, implicación del lector en esa búsqueda, utilización de fórmulas de literatura popular, respeto a la edad de los lectores, presentación adecuada de los misterios de la vida, apuntes éticos sobre formas de vida. (Teixidor, 1995 B: 9). Rodríguez Almodóvar remite, en cambio, al *bildungsroman* o novela de formación como la más adecuada para el público juvenil, y alude a grandes títulos de la literatura universal que responderían claramente a una literatura juvenil de calidad (Rodríguez Almodóvar, 1995)

Conviene recordar que la etapa juvenil coincide con dos elementos esenciales: primero, con la etapa escolar en la que los alumnos empiezan a aproximarse a los clásicos de sus respectivas literaturas a través de la clase de literatura; y, por otro lado, con la ingente producción de una "cultura juvenil" -música rock, cómic marginal, un tipo determinado de cine"- a veces ajena -demasiado ajena- a los circuitos de lo que se denomina literatura juvenil. Así pues, aunque veremos que la **novela juvenil** parece un campo fértil, los otros géneros -dramáticos, líricos- parecen tener otros canales de comunicación con el público joven alejados de los que la LIJ nos tiene acostumbrados.

Todo ello lleva a algunos autores a prever acerca de lo que consideran la "invención" de un público juvenil, inexistente a su entender, como respuesta a planteamientos pedagógicos mecanicistas e intereses comerciales, con lo que niegan la existencia de una auténtica literatura juvenil (Moreno, 1995) o, más exactamente, una literatura juvenil como mera prolongación de la infantil.

- **Canon.** En términos literarios, un canon es una serie de libros que determinan lo que es aceptable o ejemplificador en el pensamiento y/o la escritura. (May, 1995). El término, puesto en circulación a partir de la obra de H. Bloom (1995), ha obligado a muchos sectores literarios a definir sus cánones. En el campo de la LIJ se han hecho diversos intentos, como el que presidió los encuentros de Salamanca 1996, una de cuyas conclusiones era: "*La LIJ es un fenómeno consolidado de comunicación literaria que posee sus obras clásicas y un marco de expectativas sobre lo que es una obra dirigida a la infancia y a la adolescencia*" (Fernández, 1997 A). El concepto, pues, conecta con clásico.

- **Clásico.** La palabra clásico puede tener en LIJ dos acepciones. Por un lado,

siguiendo en la línea del concepto de canon, clásico es el "*autor que consigue plasmar una creación que le supera, que puede ser revivida por otras personas, de distintos lugares y de distintas épocas.*" "*Clásico es también el autor arquetípico de una tendencia. En este sentido Julio Verne es un clásico de la literatura fantástica*" (Ayuso, 1990, 130).

Por otro lado, clásico es el calificativo que se reserva a las grandes obras de la literatura universal susceptibles de ser llevada a una **adaptación** para los lectores infantiles o juveniles, tema muy controvertido en el campo teórico de la LIJ. (Postigo, 1994) (Montero Padilla, 1990)

- **Adaptación.** Modificación ejercitada sobre una obra literaria para acomodarla a un determinado público lector distinto de aquel para quien fue concebida (ediciones modernizadas) o transformación de una obra de un género a otro (de la novela al teatro). Según Postigo (1994), la adaptación como un caso de transtextualidad -interesa la relación que une el texto transformado (hipertexto) a un texto anterior (hipotexto)-, donde intervienen varios procedimientos de transformación: cambio de extensión, reducción del text primitivo, que no será solo cuantitativa ya que suele implicar modificaciones estructurales y semánticas.

- **Temas.** Se define tema como la idea central o concepto fundamental de una obra literaria. (Marchese y Forradelas, 1989; Estébanez Calderón, 1996), que se concretan después en otras unidades temáticas menores como **tipos, topoi, personajes-tipo, arquetipos, motivos, argumentos**, etc. (Guillén, 1985) La cuestión de si existen temas específicos de literatura infantil ha sido ampliamente debatida desde siempre para concluir que: a) no existen temas específicamente ligados, puesto que la mayoría, amor, muerte, soledad, madurez, etc., (Zolotow, 1990) son

compartidos con otros tipos de literatura, si bien en el caso de la LIJ han podido utilizar una simbología o conjunto de motivos más específicos, plasmados en los argumentos; en algunos casos, y según el género, han dado lugar a notables caracterizaciones temáticas, como es el caso de la célebre clasificación de los cuentos tradicionales de Aarne-Thompson.

- Aunque desde ciertas concepciones los temas propios de la LIJ parecían reducidos, por el contrario, el desarrollo histórico de la literatura infantil ha hecho que se incorporaran temas que antes estaban vedados de una manera explícita, como en el caso de la **psicoliteratura**.

Desde un punto de vista más laxo del concepto de tema, algunos psicólogos -especialmente de inspiración piagetiana- han tratado de crear una diferenciación de temas según las edades lectoras.

- **Estilo.** Si por estilo, siguiendo a Segre, entendemos un conjunto de rasgos formales que caracteriza un grupo de obras, constituido sobre bases tipológicas o históricas (Marchese/Forradellas, 1989: 144), resulta extraordinariamente difícil tipificar lo que definiríamos como estilo patrón de la literatura infantil y juvenil. Hay que hablar de *estilos* y no de *estilo*. Dado que ésta se ve sometida a una división por géneros, y al mismo tiempo, sujeta al devenir histórico, todo intento de uniformización de un estilo propio de la LIJ sería infructuoso. Sí hay, por ejemplo, una tipificación del lenguaje -especialmente de las fórmulas- en géneros como la lírica o narrativa popular. Sin embargo, "*difícilmente se juntarán coincidencias suficientes para concluir que existe un lenguaje de la literatura infantil, válido y compartido por los distintos géneros y manifestaciones*" (Cervera, 1991: 52). Hay que tener en cuenta, como hemos insinuado, que la LIJ no es un ente ahistórico y, por lo tanto, que los *estilos*

irán adoptando aspectos formales de la correspondiente época. Conviene, pues, centrarse en las aportaciones de estilo de un género y/o época para poder caracterizar un sector de la LIJ y no toda ella (Díaz-Plaja, 1988).

- **Géneros.** El concepto de género puede aludir a una de las subdivisiones de la literatura general o puede remitir al de modelo que sirve tanto de patrón para clasificar y agrupar textos -según las semejanzas de construcción, la temática y las modalidades del discurso literario- como de marco de referencia y expectativas para escritores y público. La mayoría de teóricos y críticos de la literatura, cuando hablan de género se refieren a la segunda acepción, cuyos rasgos principales son carácter evolutivo ligado al devenir histórico, función de engarce y modelo, y marco de expectativas, y recuerdan que los géneros se entrecruzan y que su función no es la de establecer separaciones radicales sino tentativas de orientación. (García Berrio y Huertas Calvo, 1992) proponen la siguiente tipología genérica: poético-líricos, épico-narrativos, teatrales y didáctico ensayísticos.

En el primer caso, la LIJ se considera un género aparte, en muchas ocasiones considerado menor (diversidad de reacciones críticas Martí, Teixidor). En esta consideración de la LIJ cabe señalar la relación entre una sociedad determinada y la idea que se tiene de la infancia y la adolescencia y la dificultad de encontrar las reglas del género.

En el segundo caso, el corpus de la LIJ contiene textos que responden a los modelos genéricos narrativo, lírico, dramático y didáctico.

- **Folclore.** En sentido amplio, conjunto de manifestaciones culturales -creencias, ritos, cuentos, leyendas, fiestas, etc- de las sociedades tradicionales. En sentido restringido, folclore es sinónimo de li-

teratura popular. J. Romeu (1974) expone las complejas relaciones -diferencias e interrelaciones- entre el folclore y la literatura, expone las siguientes características de la obra folclórica: presentación en formas uniformes y estereotipadas supe- ditadas a técnicas fijas -esquemas rítmicos, peculiares estructuras- sujetas a múltiples versiones y variantes, y carácter colectivo y añade que la pervivencia de una obra folclórica depende de su aceptación por la colectividad y está relacionada con su funcionalidad dentro de la comunidad.

Cuando un material folclórico se transcribe se convierte en literario. El corpus de textos provenientes del folclore, recopilados y reescritos constituyen la literatura anónima de tradición oral. Gran parte de estos materiales forman parte del corpus de la LIJ, como veremos en las entradas de los géneros épico-narrativos, poético-líricos y didáctico-ensayísticos.

Cabe señalar que en algunos casos, la aportación del recopilador en el paso del texto oral al escrito es tan importante que cambia elementos esenciales (López Tamés 1990) en relación al paso de los cuentos orales de la tradición folclórica a las clásicas recopilaciones de Perrault o Grimm).

- **Fantasía/Imaginación.** Fantasía es "*la facultad o capacidad para reproducir cosas inexistentes*" (Ayuso, 1990:150). Pero de la misma forma que se puede fantasear el pasado o el futuro, la fantasía también "*puede reproducir o imaginar lo real aunque no haya sido percibido sensorialmente.*" Es decir, que según esta acepción, fantasía y realismo no tienen porque oponerse. Se acerca esta acepción al concepto de **imaginación**, definida como "*facultad de producir imágenes visuales aisladas o asociadas.*" (...) "*A veces no resulta fácil de separarla de la fantasía.*" (Ayuso, 1990:). Así que, al hablar

de fantasía o imaginación podemos estar refiriéndonos a una capacidad de inventar o proyectar cualquier cosa -real, irreal, lógica, ilógica, verosímil o inverosímil, y es en este sentido como los define también el diccionario de la R.A.E. (1992). Sin embargo, comúnmente, solemos oponer fantasía (el mundo de lo imaginado inverosímil) a realismo (el mundo de lo verosímil, sea real o imaginado).

En el caso de la LIJ, según J. Held pueden darse tres tipos de contacto entre verosimilitud -mundo común- e inverosimilitud -mundo extraordinario-: 1) intrusión de un elemento extraordinario en un mundo común; 2) intrusión de un elemento común en un mundo extraordinario; 3) intrusión de un elemento extraordinario en un mundo extraordinario (Held, 1987: 50-57)

El concepto de fantasía tiene con Todorov una definición más precisa, y que atañe a la reacción que el lector experimentará frente a un texto. Lo fantástico da cobijo a la narración o descripción de fenómenos no explicables desde la lógica de nuestro mundo real; es decir, de la del lector. Todorov distingue entre **fantástico puro** (la duda del lector frente a un fenómeno del texto que no tiene explicación lógica). Ese momento inexplicable puede tener dos salidas: explicación lógica (lo **extraño**, dentro de los cánones del **realismo**) o explicación sobrenatural (lo **maravilloso**) (Todorov, 1982).

- **Lo maravilloso** supone que ya desde un principio aceptamos que estamos situados en un espacio en el que no existe vinculación alguna con el mundo real. Según algunos autores, lo maravilloso es un cierto concepto lingüístico, en el que lo metafórico pasa a ser literal (Cohen, 1977: 116). También se suele utilizar el término maravilloso para designar un subgénero determinado, es decir, lo que en castellano se denomina **cuentos de hadas**.

- **Nonsense.** El término nonsense, que habitualmente no se traduce o se opta por el término español "absurdo" o disparate, haría referencia a un tipo de literatura en la que se ha perdido cualquier relación con la lógica. Si bien definimos la literatura fantástica como aquella que presentaba fenómenos no explicables desde la lógica de este mundo, y que se decantaba hacia el realismo o lo maravilloso, no es menos cierto que lo fantástico guarda una lógica o coherencia interna, en algunos casos muy evidente (Soriano, 1968). En el caso del nonsense se producen constantes rupturas con la lógica, buscando en el lector un efecto de sorpresa total (Stewart, 1989).

El nonsense puede encontrarse muchas veces en el folclore y en creaciones de autores actuales, aunque hay tradiciones culturales más proclives que otras al cultivo del nonsense; por ejemplo, la anglosajona.

- **Realismo.** El tratamiento temático realista implica reflejar la realidad tal como la vida es. (May, 1995), siguiendo con la terminología presentada antes, la invención o reproducción de hechos verosímiles. En la LIJ actual, el concepto de realismo se acerca al de **realismo crítico** (Sales, 1988) o **amargo** o incluso **psicoliteratura** (Fernández Lage, 1995) para referirse a aquel tratamiento de temas que pone énfasis en aspectos complejos, duros o dolorosos de la sociedad o de la vida. Cabe decir que estos temas no son ajenos a la literatura infantil, pues tienen abundante presencia en la cuentística tradicional, si bien siempre tratados bajo un prisma simbólico. La novedad del realismo crítico es su tratamiento directo de estos temas. Frente a éste, aunque no ha hecho demasiada fortuna, se ha esbozado el término de **realismo edulcorado**, un tratamiento realista de temas que evita o soslaya los aspectos más negativos de la realidad.

Los conceptos de **fantasía** y **realismo**

han supuesto con frecuencia diversas concepciones de la infancia y de la función ideológica de la literatura. Si bien el realismo ha sido considerado tradicional la tendencia básica de conocimiento y transformación del mundo, ciertos autores de LIJ -Rodari, Ende- enfatizan el papel liberador de la fantasía y su función como motor de cambio de la realidad.

- **Realismo fantástico.** Parte de un tiempo y un espacio concretos y, sin salirse de ellos totalmente, incluye en el relato elementos -personajes, poderes...- maravillosos o mágicos no vinculados necesariamente a la tradición popular.

- **Humor.** El humor en la literatura infantil y juvenil evoluciona desde conceptos elementales (la sorpresa, la acumulación, la incongruencia,) hasta conceptos más elaborados como las dobles lecturas (reelaboración de cuentos, con valor paródico) o la autoironía (Tessier, 1990). El humor puede estar vinculado a la **fantasía** (Held, 1987) como al **realismo**, y en las primeras edades es casi inseparable de la ilustración.

#### ● Los géneros literarios de la literatura juvenil

- **Épica (épico-narrativos).** Comprende obras en las que se describe un hecho; un relato -texto narrativo- debe comprender una o varias secuencias en cuyo centro haya un personaje caracterizado por determinadas cualidades; además es necesario un proceso de transformación que modifique las cualidades o situación del personaje (Marchese Forradellas, 1994). Es el género más difundido y comprende producciones destinadas a todos los períodos de la infancia y a la adolescencia.
- **Narrativa de transmisión oral.** La literatura de transmisión oral comprende el **cuento**, la **leyenda**, el **mito**, **fábula** y el **romance** y la de autor, el cuento y la no-

vela juvenil.

- **Leyenda.** Relato de un hecho extraordinario que se da como sucedido en la realidad; se caracteriza por estar ligado a un lugar, accidente geográfico. Originariamente era una composición transmitida de forma oral que relataba hechos generalmente heroicos.

- **Mito.** Narración de un suceso acaecido en un mundo anterior o distinto del presente; se caracteriza por su significación religiosa o filosófica, la presencia de personajes elevados (dioses, semidioses, héroes) y, por regla general, el carácter fatalista de sus resoluciones. (Janer manila, dossier)

- **Cuento.** Relato breve de asunto ficticio en el que puede darse un predominio de lo fantástico, lo anecdótico o lo didáctico. (Ayuso et al, 1990)

- **Cuento popular.** Relato anónimo de raíces antiquísimas, casi siempre folclóricas y religiosas y ligado a las formas orales, a los mitos y a las leyendas. A. Pelegrín (1982), partiendo de las categorías de Aarne-Thompson, propone la siguiente clasificación de los cuentos para niños de tradición oral: **cuentos de fórmula, cuentos de animales y cuentos maravillosos.**

- **Cuentos de fórmula.** Se caracterizan por una estructura fija que hay que conservar y comprenden cuatro grupos: **cuentos mínimos, cuentos de nunca acabar, cuentos acumulativos y cuentos encadenados.** En esta línea, Amades añade los **ortofónicos** y los **paremiológicos.**

- **Cuentos maravillosos o de hadas.** Toda clase de cuentos que se desenvuelven en un ambiente **maravilloso** en el que viven y actúan personajes dotados de poderes excepcionales, hadas, brujas, duen-

des, etc. Propp lo definió morfológicamente como todo desarrollo que partiendo de una fechoría o de una carencia y pasando por unas funciones intermedias termina con el matrimonio o en otras funciones utilizadas como desenlace. Como recuerda Rodríguez Almodóvar (1989, 86-87), Propp advierte que sólo los productos incontaminados de la cultura oral permanecen fieles al esquema de las funciones, ya que, en cuanto aparece la creatividad del autor individual nos apartamos de la forma pura; p. ej. los cuentos de autor, como los de Andersen y de los mismos Grimm, presentan varios elementos extraños.

Pisanty (1995) ha descrito sus características en el plano formal -ausencia de descripciones, presencia de fórmulas y repeticiones, falta de caracterización de los personajes, total ausencia del uso de la primera persona narradora e indeterminación de la estructura espacio-temporal- y en el del contenido -coexistencia de elementos sobrenaturales y elementos tomados de la vida cotidiana-, y ha situado los rasgos propios de ese tipo de cuento en el tipo de recepción que el texto codifica mediante los artificios formales que lo caracterizan; siguiendo Lüthi, afirma que en el cuento los elementos sobrenaturales son acogidos tanto por los personajes como por los destinatarios con el menor asombro.

- **Cuentos de animales.** Relatan la astucia o la estupidez de algún animal determinado; en ellos los animales actúan como las personas y tipifican un rasgo del carácter: la astucia de la zorra, etc.

- **Cuentos humanos.** R. Violant (1990) considera también los cuentos protagonizados por personajes del pueblo, de tema cómico o ejemplificador, y con ausencia de elemento sobrenatural.

- **Narrativa de autor.** La narrativa de autor, en las últimas décadas, ha sido obje-

to de una espectacular transformación que afecta a los temas tratados y a los procedimientos narrativos. Como señala Colomer (1991), la ampliación temática - amor, sexo, crueldad- va acompañada de una alteración de las formas narrativas tradicionales. Dicha alteración se manifiesta por medio de la complejidad creciente en las relaciones imagen-texto y por la incorporación de algunos aspectos de experimentación literaria -ruptura de la linealidad temporal, fragmentación de las secuencias, monólogo interior, enfoque narrativo múltiple, propuesta de finales múltiples. Además se ha intentado aumentar la implicación del lector en la obra mediante la descripción realista de la ficción y el uso de narraciones en primera persona, de cartas y de diarios íntimos.

- **Cuento literario.** Las tendencias actuales se caracterizan por presentar relatos alejados del tradicional, suelen introducir elementos basados en la **fantasía**, el sueño y el **humor**.

Crean un mundo a caballo entre el **cuento de hadas** y el relato **realista** e introducen innovaciones temáticas y formales, aunque también se cultiva el realismo puro cercano a la **psicoliteratura**. También cabe señalar las recreaciones sistemáticas de cuentos populares en las cuales se intercambian los papeles de los personajes y, en muchas ocasiones, se trastoca el sentido moral del relato.

- **Novela.** Como hemos avanzado (Lit. Juvenil) es el género por excelencia de la literatura para adolescentes. Hablamos de **novela juvenil clásica** cuando nos referimos, generalmente, a la producción de novelas de aventuras del siglo XIX-, no siempre bien acogido por el público actual. (Galicia, 1988). Frente a ella, la **novela juvenil actual**, también tema controvertido, en el que tendrían cabida diversos géneros, en especial el realismo crítico y/o la **psicoliteratura**. (Colomer,

1993) Además de las clásicas novelas de aventuras, de las históricas, en la década de los ochenta, se ha ampliado el género con la importación de obras pertenecientes a géneros bien delimitados en la lit. de adultos, principalmente de la **novela policíaca**, de la de **ciencia ficción** y las "gost stories" (Colomer, 1991) No debemos olvidar el auge de las obras que forman parte de la **psicoliteratura**.

- **Novela de aventuras.** La acción, situada en países remotos, predomina sobre la reflexión. El protagonista suele ser un personaje inquieto, con afán de superación, capaz de enfrentarse al peligro. Clásicos LJ: Stevenson, Verne, Salgari, Defoe, Kipling...

- **Novela histórica.** Los personajes históricos y los hechos reales ocupan un lugar secundario y constituyen como el fondo del cuadro donde se mueven los protagonistas que suelen ser imaginarios.

- **Novela policíaca, de intriga o detectivesca.** En ella un problema específico se resuelve gracias al ingenio y la energía de un detective. Las novelas de intriga con protagonista colectivo -una pandilla de chiquillos que se afana por descubrir misterios, rastrear pistas y dar con la solución del caso- forman parte del repertorio de la narrativa infantil.

- **Novela de ciencia ficción.** Sus coordenadas sobrepasan las posibilidades actuales técnicas y científicas. Se sitúa en un espacio lejano y en un futuro remoto y especula sobre la posibilidad de vidas diferentes (Valriu).

- **Psicoliteratura.** Relatos centrados en problemas de los protagonistas (edades similares a las de los lectores) que provocan situaciones angustiosas. Se caracterizan por la utilización de fórmulas narrativas que favorecen el impacto de la situa-

ción descrita -marginación, drogas, conflictos familiares, sexualidad- y la identificación del lector con los protagonistas -narración en primera persona, focalización interior de los personajes, utilización de un registro coloquial y, a veces, de argot juvenil- (Lluch, 1993; Lage Fernández, 1995).

- **Lírica** (Poético-líricos). Comprende obras con una finalidad esencialmente estética donde se priman los resortes rítmicos y melódicos.

- **Poesía infantil.** La presencia de este género es minoritaria entre las ofertas de lecturas infantiles si la comparamos con las colecciones de narrativa, como señala García Padrino (1990); sin embargo, no debemos olvidar la importancia que han tenido en su difusión las **antologías** y los **libros de lectura** (Prats, 1994). Este género incluye dos grandes bloques: la obra anónima de transmisión oral y la obra de autor. El corpus del primer grupo, caracterizado por un lenguaje vivo, espontáneo y gráfico comprende **nanas, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, canciones, romances**. Los niños, como colectivo con intereses, prácticas y gustos propios, han intervenido en el proceso de aceptación, transmisión y perpetuación de aquella parte de ese corpus -especialmente canciones y retahílas- relacionada con actos lúdicos que ha terminado convirtiéndose en composiciones de específica tradición infantil

- **Nanas.** Textos breves con dos tipos de ritmos, uno físico y lento, (balanceo del cuerpo de la madre o de un adulto, o bien movimiento de la cuna), y otro melódico acorde con el texto. Constituyen el primer acceso al lenguaje poético.

- **Trabalenguas.** Locución difícil de pronunciar, en especial cuando sirve de

juego para equivocarse.

- **Retahíla.** Poemilla o canción en forma de serie, de enumeración o de progresión.

- **Adivinanzas.** Según Janer Manila (1985) son propuestas de exploración de la realidad por los caminos del enigma, del lenguaje, de la imagen poética; contienen juegos de analogías y de simbolización. En su enunciado, escrito en verso, se produce una transposición de significado entre un elemento real y otro de imaginario en el cual recae el enigma que hay que descubrir. Cerrillo. Las adivinanzas han sido objeto de estudios lingüístico-literarios tanto desde la estilística (Cerrillo, 1994) como desde la pragmática (Bassols, 1990)

- **Canciones.** Cualquier texto poético que se pueda cantar. Pueden ser canciones de corro, de suertes, escenificadas...

- **Romances.** Composición en versos, con frecuencia octosílabos, los versos pares presentan rima asonante y los impares quedan sueltos. Según Pinto Correia (cit. Marchese Forradellas, 1994, p. 356) el romance es una manifestación lingüístico-discursiva de naturaleza poética (acompañada de música) con una organización semántica narrativo-dramática, altamente variable (**versiones y variantes**).

La poesía de autor comprende obras escritas para un público infantil, trata temas relacionados con el entorno del niño -animales, juegos, relaciones afectivas- se sirve de formas métricas sencillas -romance, cuarteta; y en muchas ocasiones se sirve de subgéneros provenientes de la lit. de transmisión oral, especialmente canción, romance y adivinanza. Dentro de este ámbito, también podemos incluir las antologías de autor que contienen obra poética que no fue escrita para un público infantil.

- **Dramática** (Teatrales). Comprende obras donde una acción narrada se desarrolla a través del diálogo de los personajes. En formato libro es uno de los géneros menos difundido; en cambio tiene mayor difusión en el ámbito de las representaciones. En el espectáculo teatral podemos distinguir las obras protagonizadas por actores de las que tienen a muñecos - títeres, marionetas- por protagonistas, y debemos tener en cuenta el importante papel de todos los elementos escenográficos -iluminación, decorados, música-.

En cuanto al corpus procedente de la literatura de transmisión oral, podríamos incluir en este género algunas canciones infantiles escenificadas y las obras ligadas al ciclo litúrgico. En las obras de autor se pueden delimitar tres líneas básicas: la adaptación de cuentos de hadas o de cuentos populares, la adaptación de textos narrativos clásicos -especialmente novelas de aventuras-, y las obras de creación, con un amplio abanico temático.

- **Didáctica** (didáctico-ensayísticos). Las obras de este género procedentes de la lit. de **transmisión oral** y de pensamiento fragmentario (García Berrio...) son **fábula** y **refrán**.

- **Fábula**. Composición breve, en prosa o en verso con personajes alegóricos, animales en muchas ocasiones, de cuyo relato se desprende una enseñanza moral. Visto como relato breve formaría parte de la narrativa, pero por su intención didáctico-moralizante estaría más próximo de la didáctica.

- **Refrán**. Forma gnómica de expresión popular y anónima en su origen; tiene forma métrica y rimada, más bien con carácter mnemotécnico que poético. Fija de una manera tradicionalmente codificada una pauta de vida, una creencia, una experiencia. En el ámbito de la LJ se suelen difundir dentro de libros de lectura o en

- Las **obras de autor** forman un bloque que comprende dos tipos: aquellas cuyo objetivo fundamental es la transmisión de información real -**libros de conocimientos** relacionados con las áreas curriculares-; corresponderían al bloque de "expresión objetiva" (García Berrio, 1992) y aquellas que pretenden transmitir alguna lección moral, o ética, o religiosa -**libros didácticos** según la crítica anglosajona-; las **biografías** podrían situarse entre ambos tipos, más cercanas a uno u otro según prevalega la transmisión de información real (conceptos) o lecciones morales (actitudes, valores, normas)

Las obras del primer grupo suelen servir de textos explicativos acompañados de ilustraciones realistas, gráficos, glosarios. Sin embargo, podemos encontrar libros -generalmente dirigidos a los más pequeños- en los que se sirven de textos narrativos para transmitir los conocimientos. En este caso podemos hablar de libros mixtos. También reciben el nombre de documentales.

Las obras del segundo grupo, entre las cuales podemos encontrar libros donde se transmite conjuntamente conocimiento, valores y actitudes, han sido objeto de críticas por parte de los que sostienen que dicho tipo de obras forman un lastre que impide el desarrollo de una auténtica LJ de creación.

- **Periodismo**. Género ejemplificado en las revistas infantiles, especialmente en las que se dirigen a un destinatario infantil o juvenil y en las que se aportan noticias y reportajes sobre temas de actualidad. En las revistas dirigidas a destinatarios prelectores o neolectores predomina el género narrativo, generalmente ejemplificado mediante viñetas, y los breves reportajes que contienen están muy ligados al entorno inmediato del niño; suelen adjuntar recortables.

- **Cómic**. Dejamos un espacio propio al

cómic, tebeo o historietas, por su valor intrínseco y su especificidad formal. Desde el punto de vista de los géneros, el cómic pertenece básicamente al género narrativo, aunque pueda hacer algunas incursiones al didáctico (biografía, historia). Sin embargo, hay quien defiende su participación del género dramático, por ser, además de una narración, una representación visual de un argumento. Su elemento más característico es su lenguaje particular, montado en secuencias muy breves -viñetas- y su código de comunicación, con diversos tipos de "bocadillos". Su estética, o mejor sus estéticas, son variadísimas, dependiendo del momento histórico, la moda, el país de origen y el propio dibujante. (VV. AA. *CLIJ*, 1989) Durante mucho tiempo se discutió su pertenencia a la LIJ, o incluso su legitimidad, y se le tildaba de subgénero infraliterario. Hoy día está ya fuera de discusión su aportación al mundo de la LIJ y de la cultura de la imagen en general (Hernández Cava, 1996).

#### ● Libro infantil

- **Libro infantil.** Por libro infantil entendemos aquel objeto que será leído, mirado o manipulado por un niño, bien sea solo, bien sea con la ayuda de un **mediador**. A tenor del género literario, del tipo de libro y de la edad a que vaya dirigido, el libro infantil responderá a unas determinadas características (formato, forma, material empleado -papel, cartón, plástico, tela-, proporción letra e ilustraciones, compaginación, diseño, complementos...) y constituirá unos subtipos determinados. La división operativa más frecuente sería que la separa los libros infantiles de **imaginación** o **creación** (narrativa, poesía, teatro...), es decir, lo que la crítica anglosajona denomina **ficción**, y los de conocimientos, también llamados **documentales** (**no-ficción**, en la acepción anglosajona). Estos dos conceptos se relacio-

nan estrechamente con el concepto de **género**.

Los conceptos de **libro infantil** y de **literatura infantil** pueden superponerse en algunos casos (Bassa, 1995). Así pues, hay que tener en cuenta la existencia de libros cuyo contenido va dirigido esencialmente a un lector (u oidor) infantil, pero cuyo aspecto físico (formato, letra, ilustración, edición en general) se dirige claramente al lector adulto. Una recopilación exhaustiva de folklore, una edición crítica de unos cuentos son literatura infantil pero no son libro infantil. Por el contrario, para cierta concepción que excluye el género didáctico del concepto de literatura infantil, un **libro de conocimientos** no es literatura infantil, pero sí **libro infantil**.

- **Aspectos formales del libro infantil.** Las función del libro infantil incide en la importancia de los aspectos físicos, formales y técnicos. Aspectos tales como formato, forma, material (papel, cartón, plástico, tela); tamaño y forma de la letra (cuerpo, ligada, script, etc.); distribución de la letra y la ilustración, encuadernación, diseño, elementos complementarios, etc. son planificados y proyectados en función de la edad lectora -desde la no toxicidad de los materiales para lectores de 0 a 3 años a la aproximación al formato de colecciones de adultos en la literatura juvenil.

- **Edad lectora.** El concepto "edad lectora" suele hacer referencia al tipo de literatura que interesa o es apreciada según el desarrollo cronológico y psicológico del niño, sea esta literatura leída, oída o representada. La mayor parte de los esquemas que dividen las edades lectoras tienen su fundamento en las etapas de desarrollo de Piaget: *estadio sensoriomotor*, de 0 a 6 años, una etapa en que abundan las rimas cantadas acompañadas de movimientos de manos o rostro; *estadio*

*preoperacional*; de dos a siete años, en que se afianza la aproximación al libro de imágenes y se inician los relatos orales de tipo maravilloso; *estadio de las operaciones concretas*, entre siete a doce, que supone el paso del relato maravilloso a los de corte realista con un desarrollo unitario y apreciación del personaje colectivo; y *estadio de las operaciones formales*, de doce a quince años, en que se entra en la literatura de género: novela psicológica, aventuras, misterio, miedo. (Cervera, 1991).

En otros casos el concepto de "edad lectora" se relaciona más directamente con el soporte libro, y se realizan clasificaciones que orientan acerca de qué tipo de libro será apreciado en cada edad. Con el esquema piagetiano como base remota, se toma el desarrollo del currículum escolar como base y se consideran las edades lectoras acordes con las etapas y ciclos escolares. Así, de 0 a 3 años se recomiendan los libros para manipular, resistentes (cartón, plástico, tela) y tipo **imaginario**; de 3 a 6, protagonistas animales y personajes fantásticos, así como cuentos populares; el libro ha de ser, aún, resistente y fácil de manipular; de 6 a 8, además del cuento maravilloso, pequeños relatos con unidad temática; de 8 a 10, aparición del humor y de relatos en que los protagonistas viven situaciones paralelas a las del lector; el formato del libro se acerca ya al de los adultos o se aprecia el **álbum** de calidad; de 10 a 12, aventuras reales; libros de protagonista colectivo (el grupo) y libro interactivo, libro de imaginación preferentemente realista; de 12 a 14 ó 15, aventuras con protagonista juvenil y/o heroico, novela intimista, ciencia ficción (Mañá, Bosch, Cardona, 1987).

Sin embargo, el tema de las edades lectoras es uno de los más controvertidos de la LIJ, puesto que se advierte del peligro de uniformización de lectores que pueden presentar características de desarrollo y expectativas lectoras muy diferentes. Las

editoriales que se dedican al libro infantil y juvenil suelen atender a este aspecto dividiendo sus libros por colecciones o por series que indican la edad aproximada de lectura, casi siempre con la precisión *a partir de x años*. También las **guías de lectura** suelen llevar indicaciones de edad lectora.

- **Antología.** Selección de textos realizada con criterios variados: pueden ser generales (misceláneas, antología para niños...) por géneros (poemas, cuentos, etc.) o incluso por subgéneros (canciones de cuna o cuentos de terror); por autores: antología de tal o cual autor o autores; por temas (en torno a la figura del mar, del otoño...); por culturas (selección de cuentos orientales, o asturianos...); según la intención del antólogo: antologías literarias o didácticas (cuentos o poemas para explotar de una determinada manera didáctica...).

A veces suele confundirse con una **recopilación**, en la que prima, frente a un criterio selectivo como en las antologías, un criterio acumulativo, es decir, una presentación de un corpus general de algún tema, producto, en muchos casos, de alguna investigación exhaustiva.

- **Ilustración.** La R.A.E. define ilustración como "estampa, grabado o dibujo que adorna o documenta el libro." (RAE: 1992: 1142). En este sentido, hay que tener en cuenta el **tipo de ilustración**: grabado, dibujo, collage, fotografía. En el caso del dibujo, tal vez el más frecuente en el libro infantil, hay que analizar la **técnica** empleada: lápiz, acuarela, aerógrafo, óleo, cera.... Desde el punto de vista del **imperativo intencional**, hay que distinguir entre el dibujo expresivo -afectivo, humorístico, esquemático, caricaturesco-, que suele destinarse a los libros de ficción, y el dibujo descriptivo -realista, detallado, etc.-, más adecuado para los de conocimientos, aunque no se excluye

en absoluto su utilización en la ficción. También se tendrá en cuenta el grado de simbolización o utilización de lenguajes codificados. Desde el punto de vista de la **estructura narrativa** de la imagen, hay que considerar las imágenes aisladas o los dibujos secuenciados. También hay que atender a la **composición**, la **luz**, el **trazo** y el **color**.

La composición hará referencia a la distribución de los elementos de la ilustración, su formato y colocación en la lámina, el uso de planos diferentes, perspectiva, fondos. El color se observa en el uso de gamas predominantes, elección de un tono determinado para la representación de algún aspecto, etc. La luz enseñará a valorar el contraste entre luz y sombra y la presencia/ausencia de un foco de iluminación. El trazo marcará la diferencia entre el dibujo muy contrastado, bordado en negro, y el trazo suelto, sin delimitar. Además, hay que observar el **referente estético**, es decir, la escuela, tendencia o línea pictórica elegida por el ilustrador, que revierte en estilos diferenciados. Todos estos componentes, en el caso de la LIJ, se dirigen a dos aspectos fundamentales: la comprensión o **lectura de la imagen** -el grado de simbolización, seguimiento de secuencias,- que es capaz de descodificar el niño según su edad, conocimiento de la imagen y, en segundo lugar, la educación estética por medio de la contemplación de imágenes diversas, que les remitan a diversas formas de entender el arte. (Durán, 1985)

- **Libro de lectura.** Entendemos por libro de lectura al libro escolar -a veces relacionado con, o paralelo a- el libro de lenguaje. Suele estar formado por una selección de textos que constituye una verdadera antología de literatura infantil de diversos géneros y etapas históricas. Aunque Rovira descalifica el libro escolar como literatura infantil recordemos que hace una salvedad con "algunos libros de

lectura." (Rovira, 1988: 421) También Prats (1994) insiste en la importancia de los libros de lectura para la recopilación de poesía infantil. No olvidemos también que, en tiempos pasados, el libro de lectura era, a veces, la única ocasión que tenían muchos niños de acceder a una literatura infantil de calidad; aspecto éste vigente en algunos casos.

- **Libro de imágenes.** Un libro consistente en un conjunto de imágenes simples, sueltas, extraídas de la realidad -animales, juguetes, vehículos, etc.- cuyo objetivo es el de ser reconocidos por el pequeño lector. Éste, pese a que no se ve obligado a descifrar ningún código, como en el caso de la escritura, ha de hacer un esfuerzo de interpretación para reconocer el objeto pese a la estilización que el ilustrador ha hecho. Sin embargo, existen imaginarios que utilizan la fotografía. (Duran y Ros, 1995).

Los hay de diversos materiales (papel, plástico, tela, cartón...) y, en algunos casos, se acompañan de la palabra escrita del objeto representado.

- **Abecedario.** Los abecedarios consisten en la presentación ordenada de las letras del alfabeto, normalmente acompañadas de ilustraciones, palabras ejemplificadoras, y con bastante frecuencia, de alguna pequeña composición literaria. Los abecedarios eran, tradicionalmente, presencia obligada en el aprendizaje de la lectoescritura; hoy tienden a convertirse en pequeños libros líricos que ofrecen, además, la oportunidad de profundizar en el orden alfabético. (Duran/Ros, 1995)

- **Álbum.** Por regla general, se entiende por álbum aquel libro en que el factor comunicativo proviene directamente de la imagen y sobre todo de la secuenciación entre ellas. (Duran, CLIJ 5). El desarrollo del álbum está ligado al los avances en grafismo y técnicas de impresión, prioriza

la apreciación estética y rehuye el tratamiento didáctico (Lluch, 1993). El álbum puede contener o no texto (álbum de comics o álbum de cuentos, o carecer totalmente de él). La carencia de texto no es en absoluto garantía de adecuación a los no lectores, puesto que los álbumes presentan en algunos casos una gran complejidad secuencial, gráfica o referencial.

- **Facsímile.** Según el Diccionario e la R.A.E., un facsímile es una perfecta "imitación o reproducción de una firma, dibujo, escrito," (R.A.E., 1992) etc. En consecuencia, en la LIJ se consideran ediciones facsímiles aquellas que reproducen con fidelidad absoluta una determinada edición de un texto concreto.

- **Libro interactivo.** En principio, cualquier libro es, por definición, interactivo, puesto que su contenido -texto o ilustraciones- necesita, siempre, un lector que lo descodifique y que lo integre en su propio horizonte de expectativas. Sin embargo, llamamos interactivo a cualquier libro que precise de una colaboración específica -e incluso mecánica- del lector.

Así, podemos dividirlos en: interacción literaria (se proponen diversas alternativas al lector, que "construirá" de esta manera la historia); interacción mecánica (se propone al lector que tire de pestañas o que despliegue páginas, o que manipule recortables de manera que pueda seguir con movimientos el desarrollo del texto; en algunos casos para producir sonidos o música.)

Este segundo apartado nos aproxima al llamado **libro-juego**, en el que, pese a mantener el formato de libro, se pierde todo, o casi todo, referente textual y se convierte en un objeto destinado a desarrollar alguna habilidad (libros exclusivamente dedicados a la localización visual de un personaje, o libros que proponen completar las ilustraciones mediante el dibujo, la incorporación de pegatinas o la

creación de muñecos recortables, p.ej.). En otros casos, el aspecto de libro, mediante una compaginación y diseño muy especial, desaparece para convertirse en un verdadero juguete de dimensiones propias. (Benegas/Mañá, 1990)

Muchos de estos libros-juego se consideran también, por su énfasis en los aspectos de ilustración, compaginación o diseño, **álbumes**.

- **Libro electrónico.** Considerado por muchos "el libro del futuro", el libro electrónico a través de Internet, o en soporte de disquetes o CD rom se halla en auge y al mismo tiempo en plena definición. En el caso de la LIJ, el libro electrónico se puede presentar en dos facetas: acompañando a un libro real o de forma independiente. En el primer caso, el cd rom plantea unas actividades basadas en la lectura del libro o, a veces, como mero complemento. En el segundo caso, la forma independiente, puede recoger obras literarias en CD rom -texto, voz, imagen, música- con diversos grados de acierto; también puede acoger **libros de conocimientos** con extraordinaria rentabilidad (Baró, 1996). Quedaría por considerar un conjunto notable de CD rom clasificados como juegos de ordenador que suponen una verdadera construcción de un texto narrativo en connivencia con el lector; en muchos de estos juegos, el referente literario es, además, obvio. (Gavalda, 1996). El recelo hacia el libro electrónico como enemigo del libro o de la literatura infantil resulta algo estéril cuando se trata de dos medios diferentes para llegar a un mismo fin (Fernández, 1997b; Tió, 1997).

#### ● **Comunicación literaria**

- **Comunicación literaria.** Forma específica de comunicación en la cual un emisor transmite un mensaje estético -obra literaria- a un destinatario (oyente-lector-espectador).

El mensaje literario no es fácilmente descodificable porque es complejo, ambiguo y contiene la especificidad connotativa de los signos artísticos; además, en los dos extremos de la comunicación no hay posibilidad de retroalimentación puesto que emisor y receptor no están copresentes en el acto comunicativo.

La transmisión del mensaje literario suele consumarse mediante el libro, por lo tanto, la comunicación literaria depende también de intermediarios de carácter técnico y comercial, entre ellos: el editor, el distribuidor y el librero (Ayuso, 1990).

En el ámbito de la LIJ, la comunicación literaria adquiere caracteres específicos que afectan a varios de sus componentes. En relación al emisor, cabe señalar que, a las posibilidades que presenta la comunicación literaria para adultos -fuente anónima, autor, adaptador, antólogo- hay que añadir la de ilustrador. En cuanto al destinatario, constituye un elemento condicionante del mensaje, en función de sus capacidades, intereses y gustos, que tanto afectan al texto como al soporte material donde se vehicula. Además, a causa de las dificultades apuntadas para la descodificación del mensaje literario, el receptor infantil necesita un intermediario, que llamaremos mediador. El código es verbal y plástico (dibujo, ilustración). Finalmente, el mensaje puede caer en varios peligros: el infantilismo, el didactismo y la banalización.

- **Autor.** Persona que ha escrito una obra literaria; como emisor del mensaje cargado de una intención que intenta que sea comprendida por el destinatario, el autor de obras de LIJ, debe tener en cuenta que el esfuerzo para que el código sea compartido implica no sólo ausencia de dificultades de comprensión, sino presencia de hallazgos expresivos que generen atractivo. Si tenemos en cuenta la recepción que el lector hará de la obra, es posible escribir una gran obra pensando que la

leerán los niños, como recuerda Janer Manila (1995).

- **Ilustrador.** Autor de grabados, dibujos, que en los libros para pre-lectores suele asumir el papel de autor pues las imágenes son capaces de sugerir una historia completa y tienen como función estimular la narración oral y acompañarla; en los primeros lectores, comparte con el autor del texto la autoría del mensaje literario, motivando al lector y llenando vacíos del texto. En niveles superiores de lectura, la ilustración puede contribuir a la concreción del humor y proponer lecturas paralelas y divergentes del mensaje, abriéndolo a otras interpretaciones.

- **Adaptador.** El agente de la modificación de una obra literaria para acomodarla a un determinado público lector distinto de aquel para quien fue concebida. En el ámbito de la LIJ, la figura del adaptador es especialmente importante para facilitar el acceso de los clásicos al público infantil. En dichas adaptaciones es interesante distinguir los cambios que explicitan cuestiones que el lector tenía que inferir en el original de las digresiones morales.

- **Recopilador.** Persona que recopila; su labor ha sido fundamental en la literatura anónima de transmisión oral, donde la recopilación de cuentos, adivinanzas, retahílas, refranes, trabalenguas, romances, etc., ha permitido conservar este patrimonio y usarlo como material base para antologías infantiles.

- **Antólogo.** Autor de una antología. En el ámbito de la LIJ, la labor de los antólogos ha sido muy notable en la difusión de la poesía infantil.

- **Editor.** Persona al frente de una empresa editorial. Figura importante ámbito LIJ por la relevancia del soporte material

de las obras literarias. Los intentos de algunos editores de imponer "reglas de juego", más ligadas a la comercialización del libro que a su calidad, a los autores, ha generado críticas a la labor editorial; en tanto que en otras ocasiones la labor realizada en un campo o en otro -difusión del libro, convocatoria de premios o certámenes- les han hecho merecedores de reconocimiento. Paralelo al editor encontramos la figura del **director de colección**, persona -o personas- que velan por la calidad y fidelidad a una línea dentro de una colección determinada. (Dossier, 1997)

- **Mediador.** Adulto que facilita el acceso al mensaje literario y a su descodificación al receptor infantil. Aunque la mayoría de alusiones a dicho término van ligadas a la **animación a la lectura**, consideramos que no debe confundirse este término con el de **animador**, puesto que las funciones del mediador tanto afectan los textos orales como los escritos.

Esta figura es imprescindible en los primeros contactos del niño con la literatura, porque le aporta oralmente los textos y le pone en contacto con los libros. A medida que el niño crece, su función va cambiando, de ser portador de textos pasa a compartir situaciones de intercambio (formatos brunerianos), a colaborar en la construcción del significado de los textos y a sugerir y orientar lecturas. Es importante señalar su importancia en el proceso de formación del lector literario.

En un sentido más amplio, si tomamos en consideración el corpus literario, por una parte y el público infantil, por otro, **mediador** puede abrazar todas las funciones que faciliten el acceso al corpus literario: antólogo, adaptador, traductor.

- **Destinatario.** En la obra literaria no sólo cabe hablar de un receptor o lector individual, sino también de un destinatario universal, del público, de la sociedad de ahora y de la del futuro (Ayuso et al.

1990). "*En la comunicación literaria, el destinatario es el lector o, quizá mejor, ampliando el sentido, el público (...)*". "*La sociología de la literatura ha puesto de manifiesto la importancia del público no solamente en el momento de recepción de la obra sino también en la fase de su proyecto.*" (Marchese, Forradellas 1994). Recordemos también que la estética de la recepción se ha centrado en la figura del lector.

La recepción infantil de una obra de arte depende directamente de las operaciones mentales que el niño es capaz de realizar y de las operaciones que la obra literaria será capaz de estimular en la mente del lector. Actualmente este lector está integrado en una sociedad alfabetizada y con fuerte presencia de los medios audiovisuales.

- **Animador.** El auge que está cobrando el concepto de **animación a la lectura** nos lleva a considerar la figura del **animador**. Un animador a la lectura puede ser cualquier persona que realice una actividad tendiente a difundir y afianzar el hábito lector, generalmente de libros de LIJ, y con independencia de las tareas escolares o las fichas de trabajo en clase. Estas actividades pueden ir desde las presentaciones de libros hasta los libros fórums, juegos de lectura, gincanas lectoras y otras muchísimas técnicas en constante auge. Los animadores pueden ser libreros, maestros, bibliotecarios, o, incluso, los monitores de grupos lúdicos que se encarguen de esta tarea.

#### ● Vías de acceso a la LIJ

- **Espectáculo infantil.** En el apartado de **teatro** distinguíamos entre teatro representado por actores y teatro representado por títeres, en su más amplio sentido. Sin embargo, no escapa al espectador atento a la oferta actual, un conjunto de actividades destinadas a los niños en los

que la frontera del teatro, como género basado en la palabra hablada, se desdibuja para dar paso a un concepto de espectáculo más global. Así hay que mencionar las representaciones infantiles que toman prestados elementos escenográficos a otros campos -acrobacia, magia, danza, ópera, etc.- como un elemento enriquecedor de su dramaturgia. Llegamos aquí a un concepto muy amplio del espectáculo infantil, que podríamos denominar *para-teatral* y que recogería incluso actividades como el circo, teóricamente muy alejado del teatro, pero en la práctica una de las puertas de entrada del niño al mundo escénico.

Un caso diferente lo constituyen lo que podríamos denominar propuestas teatrales poéticas, es decir, basadas en la poesía cantada. Pensamos en los espectáculos de animación, que suelen consistir en un recital de canciones, con algún elemento escénico incorporado y una demanda de participación activa al espectador.

De la misma forma que distinguimos entre libros de creación y libros de conocimientos, cabe también mencionar los espectáculos programados desde otras áreas de conocimientos -sociales, naturales, etc.- que en muchos casos, a través de itinerarios, talleres y juegos literarios, suponen, en muchos casos un verdadero ejemplo de teatro interactivo.

- **Cine / Vídeo.** Para encarar el cine infantil, hay que tener en cuenta a) su definición; b) su relación intrínseca con la literatura infantil; c) su especificidad.

a) Como bien dice García Padrino, "*delimitar el cine infantil y juvenil tiene tantos problemas como delimitar la literatura infantil y juvenil. Remitámonos, pues, a la definición de Rubió para concluir que el cine infantil y juvenil es el que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de los niños.*" (García Padrino, 1995: 95)

b) Efectivamente, en un porcentaje muy alto, la literatura infantil (y juvenil) ha proporcionado historias cinematográficas que han sufrido un proceso complejo de adaptación.: tanto en lo que se refiere al discurso (desde el campo narrativo al dramático, o incluso; en muchos casos con fuerte presencia de lo musical (W. Disney), procesos de reducción o expansión, de punto de vista, etc. o, también, de distorsión de la historia. (Cerrillo, 1995)

c) El lenguaje cinematográfico comprende, en principio, el mundo de la animación en sus diversas técnicas, o la participación de actores reales o infantiles.

Dos considerandos importantes: En primer lugar, el cine supone, para muchos niños, adolescentes (y también adultos), el único contacto con ciertas obras literarias. Muchos niños han visto "La sirenita"; muy pocos la han leído. Y si lo han hecho, en un fenómeno de "boomerang", lo han hecho en el "libro de la película", que, especialmente en el caso Disney, supone la reproducción del guión e imágenes. Sucede así que no se tiene de ese texto literario más que una de sus versiones, en muchos casos se omite cualquier referencia al texto literario, incluida la autoría.

2) El cine suele general un universo de consumo (muñecos, juguetes, ropa, "gadgets", etc.) que sitúa frente al niño personajes de la película/los cuentos, incluso antes de que la película llegue a las pantallas.

- **Vídeo.** Muchos niños entran en contacto con el cine a través del vídeo; así pues, poco hay que añadir a lo dicho en el anterior apartado. El vídeo tiene, empero, dos diferencias sustanciales en el acto de la recepción: por un lado, el niño deja de participar en el rito de asistir al cine, en comunidad, en una sala oscura y en silencio porque la película entra en el hogar, con su familiaridad, ruidos y distor-

siones; y, por otro, como señalaba en una ocasión Muñoz Molina, la película vista en vídeo pierde su carácter de exclusividad o casi su unicidad; el niño puede ver hasta la saciedad el mismo film, retroceder a sus escenas predilectas, saltarse las que no le gustan, etc.

- **TV.** Las relaciones entre TV y LIJ son de diversa índole. La relación directa, es decir, programas que versen *sobre* la LIJ, se ha producido en ocasiones con mayor o menor fortuna, en programas de presentación de libros infantiles (Climent, 1995: 29-41). Otra cuestión sería la vinculación de la TV con aspectos *de* literatura infantil. Estos se plasmarían en diversas dramatizaciones, o a través de cine (“dibujos” o películas que son adaptaciones de obras de LIJ) o a través de **programas didácticos** de muy diferentes tipos. Quedan por considerar la serie inmensa de dibujos animados con guión realizado específicamente y, por lo tanto, que no están directamente vinculados con una obra previa de LIJ. Estos suelen recibir críticas aceradas por su pobreza narrativa y su acumulación vertiginosa de imágenes.

La TV suele ser blanco de ataques de educadores y expertos en literatura infantil, aunque existen posturas mucho más matizadas (Also, Matilla y Vázquez, 1995; Lastrego, Testa, 1990). Recordemos que para mucha población infantil desatendida literariamente la primera y única vía de acceso a la LIJ es a través de la TV.

- **Cultura infantil.** Muchos de los aspectos propuestos en este apartado merecen la consideración de lo que algunos han llamado “cultura infantil”, en referencia a las producciones artísticas no directamente vinculadas con la LIJ, pero que mantienen una relación de paralelismo, o, como en el caso que nos ocupa, resultan vías de acceso a la misma. Esto la diferenciaría del siguiente apartado, más dirigido al estudioso adulto.

- **Biblioteca infantil.** Son aquellos centros públicos que tienen como único usuario el niño- algunas con secciones para bebés -**bebeteca**-, (Escardó, 1990) ya sea en exclusividad, ya sea como secciones de las bibliotecas generales. Sus fondos están compuestos de todo tipo de **libros infantiles**, tanto de creación como de conocimientos., y muy en menor medida, libros *sobre* literatura infantil. A los servicios de información y difusión (**guías de lectura, animación a la lectura, exposiciones, monografías...**) propios de cualquier biblioteca, éstas añaden o priorizan otros relacionados con la formación del lector literario y que abarcan un amplio abanico de posibilidades, desde la **hora del cuento** hasta las propuestas de Bibliovacaciones, pasando por contacto directo con los autores o ilustradores (Parmigiani, 1997).

- **Biblioteca escolar.** Espacio de la escuela destinado a los libros infantiles. Su función oscila entre ser el auxiliar básico del aspecto docente de la escuela (búsqueda de información, documentos de consulta, elaboración de trabajos, etc.) al de la animación a la lectura como fuente de placer, básicamente a través de la literatura de ficción. Actualmente está sometida a revisión tanto su papel en la escuela como su objetivo (Oller, 1996; Gasol, 1997)

#### ● Fuentes de consulta

- **Fuentes de consulta.** Agruparemos en este apartado todos aquellos elementos al alcance del estudioso, bien sea para informaciones o contactos básicos con el mundo de la LIJ, bien sea para localización y ampliación de aspectos concretos de conocimiento. Estas fuentes son de diversa índole: desde instituciones o bibliotecas hasta repertorios, bibliografías pasando por la prensa o las vías informáticas.

- **Bibliotecas especializadas.** Además de las bibliotecas destinadas a niños, existen bibliotecas especializadas en literatura infantil pero destinadas al lector adulto -maestro, investigador, estudioso, etc.- En algunos casos pueden compartir espacio y función con una biblioteca infantil; en otros son meramente autónomas o permanecen estrechamente vinculadas a alguna **institución** o **fundación**. Sus fondos pueden componerse de un número considerable de **libros infantiles**, y, especialmente, de libros *sobre* literatura infantil (estudios, ensayos, análisis, ediciones especiales. También suelen contener otro tipo de documentación (vídeos, revistas, dossiers, etc.) y, en algunos casos, poseen un fondo histórico de LIJ. Dos ejemplos claros serían la Biblioteca de Sta. Creu, en Barcelona, o el Centro Internacional del Libro infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez en Salamanca, y, por supuesto, la International Jugendbibliothek, de Munich, vinculada al IBBY.
- **Bibliografías y repertorios.** Existen repertorios bibliográficos tanto de obras de referencia (generales, locales y especializadas), así como de revistas, índices y abstracts, y bases de datos de LIJ que el estudioso puede encontrar acudiendo a grandes obras generales de referencia bibliográfica en bibliotecas y centros especializados. La mayoría de estas fuentes pueden encontrarse ya informatizadas (Isern, 1992). Desde un punto de vista más directo, podemos encontrar abundante bibliografía en los estudios de literatura infantil (libros *sobre LIJ*). Para libros de creación hay buenas bibliografías muy operativas con indicación de tema y edad lectora, ("Quins llibres han de llegir els nens?" de la institució Rosa Sensat). Muchas bibliotecas -y algunas instituciones- cuentan también con **guías de lectura temáticas**, bibliografías actualizadas en torno a un tema, un autor, un aspecto determinado, generalmente con subdivisiones por edad o por géneros cuando se trata de libros de creación.
- **Prensa.** Las revistas especializadas en literatura infantil y juvenil (Alacena, CLIJ; Faristol, etc...), ofrecen *información* (noticias de congresos, novedades de libros, actualidad de la LIJ) y *análisis* (dossiers, temas monográficos, artículos, entrevistas u opiniones e incluso literatura de creación. Las secciones de "libro infantil" de revistas pedagógicas o literarias (Guix o Qué leer, respectivamente) suelen limitarse a las críticas y/o reseñas de libros de literatura infantil, que también pueden encontrarse en los **suplementos literarios de diarios**, aunque no con frecuencia ni asiduidad, salvo excepciones (por ejemplo, el diario *Avui* cuenta con una sección fija de LIJ en sus páginas literarias).
- **Internet.** Internet ofrece páginas que pueden suministrar informaciones de diversa índole: direcciones de instituciones, bibliografías con diversos grados de especificación y exhaustividad, notificaciones, contactos e incluso práctica de la LIJ (Mañà, 1997: 22-27)
- **Instituciones.** Las instituciones del universo de la LIJ suelen agrupar a los sectores profesionales en torno a diferentes ámbitos de la LIJ. El mundo del libro es el que aglutina un mayor número de colectivos (editores, ilustradores, bibliotecarios, maestros, autores, etc.), aunque hay también colectivos que agrupan el mundo del teatro infantil. Las instituciones pueden ser de alcance local, estatal o internacional, y sus funciones giran en torno a la protección, difusión y conocimiento del la LIJ. La más importante es el IBBY, International Board on Books for Young People, entre cuyas funciones está la celebración de congresos o la concesión bianual de los **Premios Andersen**. El IBBY tiene secciones en diferentes

países y culturas.

- **Premios.** Los premios literarios en el ámbito de la LIJ, como en los de literatura en general, se dividen en tres grandes apartados: a) los premios a la trayectoria de toda una vida, sea en la modalidad de texto o de ilustración (v.g., Andersen); b) los premios a una obra publicada, concedidos por algún estamento oficial (Ministerio, Consejería de Cultura, etc.) o por las asociaciones de críticos; c) los premios a inéditos, generalmente convocados por editoriales.

- **Certámenes.** Agrupamos bajo el nombre genérico de certámenes todas aquellas actividades con carácter fijo (anual, bianual, etc.) que giran en torno al mundo de la LIJ en sus diferentes manifestaciones y géneros. Pueden ser Semanas de Teatro (Acción Educativa) Festivales Internacionales de Títeres, Ferias del Libro (Feria de Bolonia), así como los numerosos encuentros y congresos realizados desde diversas instituciones.

# Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras

Julià Font

Universitat de Barcelona

## Introducción

La búsqueda de métodos y enfoques para la mejora de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido una constante desde la segunda mitad del siglo XIX. Naturalmente, los esfuerzos de profesores y lingüistas de hace un siglo para lograr con eficacia tales objetivos no pudieron tener el alcance difusivo que han tenido durante la segunda mitad del siglo actual. Se podría dar el caso de profesores de lenguas extranjeras que llegaran a creer, por ejemplo, que el aprendizaje mediante tareas o proyectos es una idea extremadamente innovadora, cuando los pragmatistas americanos Dewey y Kilpatrick ('The Project Method', 1918) ya fueron iniciadores de este enfoque procesual y sus ideas ejercieron una considerable influencia en la Europa de la primera mitad de este siglo (Legutke y Thomas, 1991).

Como puede fácilmente observarse, los tres paradigmas que engloban las teorías lingüísticas de este siglo, estructuralismo, generativismo y pragmática han ejercido, con mayor o menor éxito, su influencia en la metodología de lenguas extranjeras; pero la base teórica de las diferentes corrientes metodológicas ni siempre ha seguido al pie de la letra uno de estos tres paradigmas, ni se ha fundamentado exclusivamente en la lingüística. Cabe mencionar, como ejemplo, que el generativismo, más que contribuir a una nueva metodología (código cognitivo), propició el declive de los métodos estructuralistas al contemplar el lenguaje como una realidad mental y procesual, y no meramente como un mero almacén de estructuras.

La ampliación del marco teórico se hace evidente, día a día, a medida que se abren nuevos campos de investigación relacionados con la didáctica de lenguas extranjeras, y que estudian aspectos sociales y psicológicos tales como: los objetivos del aprendizaje, la adquisición de lenguas, el papel del profesor y del alumno, el valor del discurso, del contexto, y del entorno.

Existe otro elemento esencial en la formulación o aplicación de un método: la actividad docente y la experiencia aportadas por el profesor. En definitiva, a él le corresponderá aplicar cualquier fórmula didáctica a la situación concreta de una clase de lengua extranjera (Nunan, 1991). Quienes nos hemos dedicado durante años a la docencia de inglés LE sabemos de la relatividad de todos los enfoques metodológicos en cuanto a resultados, pero también hemos visto como las personas son capaces de aprender una lengua extranjera de muy diferentes maneras.

Debido a la naturaleza cambiante de las necesidades de aprendizaje, una aproximación histórica a los diferentes métodos y enfoques nos permitirá una mejor elección y criterio didáctico para su aplicación a las necesidades del momento educativo actual.

#### ● Métodos tradicionales

• **Método de gramática-traducción.** Entre los siglos XVII y XIX el estudio del latín conformó el modelo de enseñanza de las lenguas extranjeras, cuando las lenguas *modernas* empezaron a ser introducidas en los currícula de los centros educativos.

El método de gramática-traducción, también llamado método tradicional, consistía básicamente en un corpus dividido en capítulos/lecciones. Cada lección se organizaba alrededor de reglas gramaticales, debidamente explicadas e ilustradas con ejemplos.

El objetivo de aprendizaje de una lengua extranjera consistía en lograr la competencia en la comprensión lectora, la expresión escrita y en beneficiarse del ejercicio mental e intelectual que el estudio de dicha lengua comportaba. Esta metodología tomaba como norma la lengua escrita literaria y daba mayor importancia a la morfología que a la sintaxis. Su objetivo consistía en conocer la lengua escrita, sin preocuparse en demasía por los aspectos comunicativos del lenguaje.

El método de gramática-traducción dominó e influyó la esfera de enseñanza de las lenguas extranjeras hasta mediados del siglo XX; con diversas variantes, aunque sin defensores, es todavía usado como método en diversas partes del mundo (Richards y Rodgers, 1986). Este método no se basa en ninguna teoría lingüística o de aprendizaje; tampoco ofrece justificación psicológica.

• **Método directo.** Hacia mitad del siglo XIX el método de gramática-traducción empezó a ser cuestionado abiertamente. En Francia Marcel, Gouin y Passy; en Alemania Viëtor; en Dinamarca, Jespersen y en Inglaterra Prendergast y Sweet iniciaron un *movimiento reformista* en un esfuerzo unificado de profesores y lingüistas hacia la búsqueda de nuevos enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera. En 1886 se creó la Asociación Internacional de Fonética, siendo uno de sus objetivos mejorar la enseñanza de las lenguas modernas.

En la búsqueda de nuevos enfoques se revitalizó la disciplina de la lingüística y de la fonética, siendo uno de los objetivos prioritarios el estudio de la lengua oral. H. Sweet incluso sentó unos principios para el desarrollo de un método de enseñanza de la lengua extranjera; principios basados en la selección y el establecimiento de límites de lo que se debía enseñar en términos de las cuatro habilidades, y en la gradación de materiales de simplicidad a complejidad.

El método directo se fundamentaba en principios de aprendizaje natural; es por ello que también se conoce a este método con el nombre de *método natural*. Algunos promotores del *movimiento reformista* intentaron construir una metodología de la enseñanza de la lengua extranjera basada en la observación del aprendizaje lingüístico del niño. Su fundamentación residía en la creencia de que la lengua extranjera se podía enseñar sin recurrir a la traducción, siempre y cuando las ex-

plicaciones se hicieran mediante la acción y la demostración. En la práctica, este método invocaba el uso exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje con el alumno, el vocabulario de uso corriente, marcaba el énfasis en la comunicación oral y en la correcta pronunciación, la gramática se enseñaba de forma inductiva, etc.

El método directo fue oficialmente aprobado en Francia y Alemania a principios de siglo, pero tuvo éxito principalmente en academias privadas, como las de la cadena Berlitz. A partir de 1920 el método directo empezó su declive. Fueron los mismos promotores del movimiento reformista quienes ya reconocieron sus limitaciones y sentaron gradualmente los fundamentos que posibilitaron el nacimiento del método audiolingual en EE.UU. y del enfoque oral o método situacional en Gran Bretaña.

#### ● Métodos estructuralistas

- **Método audiolingual.** El método audiolingual se basa en el estructuralismo conductista americano. El estructuralismo intenta dar al aprendiz el soporte lingüístico que no tenía el método directo. Su nacimiento está relacionado con la creación del *English Language Institute* por Charles Fries, que era un lingüista. Esta institución estadounidense se especializó en la preparación de profesorado de inglés como segunda lengua o lengua extranjera y estaba más preocupada por la lingüística que por la didáctica. Esta preocupación se tradujo en la importancia dada al análisis contrastivo entre el inglés y las demás lenguas.

Los pilares del método audiolingual se cimentaban en la importancia que se daba a las estructuras y la gramática de la lengua, las cuales se debían aprender de una forma seleccionada, gradual y repetitiva. Ello suponía una mejora en relación al método directo, el cual dejaba de lado toda gradación sintáctica. El método

audiolingual proponía que las estructuras se aprendiesen de oído antes de verlas escritas, de ahí su nombre. Por otra parte, el lugar prominente de las estructuras no suponía un retorno a la traducción y a la gramática normativa del método tradicional. Para Lado y Fries (1957) la gramática era algo para practicar y no solamente para aprender.

El profesor que sigue el método audiolingual introduce una serie de frases de idéntica estructura gramatical. La presentación inicial es oral, por lo que, en este aspecto, se mantiene la tradición del método directo. La parte de comprensión escrita y los propios ejercicios de producción escrita vendrán después, una vez está asimilada la estructura. El estudiante, por su parte, se ve obligado a una cierta manipulación de los modelos (estructuras - *patterns*) a fin de producir su propia frase. La manipulación suele consistir en cambiar una o algunas palabras del modelo original. Y es precisamente en este proceso de sustitución mecánica (*drilling*) de donde surgieron las críticas al estructuralismo desde el punto de vista de la coherencia del discurso. Las sustituciones pueden conducir a frases gramaticalmente correctas pero carentes de todo sentido.

Coincidiendo con la irrupción del estructuralismo, y coincidiendo con la eclosión tecnológica de los años cincuenta, aparecieron los medios audiovisuales, el magnetófono, las cintas, las diapositivas y los filmlets, los cuales fueron el soporte técnico feliz de toda clase de lengua extranjera impartida con el método audiolingual.

- **Enfoque oral o método situacional.** El método situacional es el resultado de la aplicación del estructuralismo a la enseñanza de lenguas extranjeras por parte de los lingüistas británicos. Al igual que el método audiolingual en Estados Unidos, estaba basado en el dominio de las

estructuras gramaticales, que se aprendían de forma gradual, pero su presentación estaba ligada a situaciones.

A diferencia de su homólogo americano, el enfoque estructuralista británico no ponía tanto el énfasis en el aprendizaje de la lengua como un hábito, sino que tenía en cuenta el objetivo de su aprendizaje, de ahí su carácter funcional. Aunque la lengua hablada era el instrumento de presentación de estructuras, el método situacional prestaba atención a la lectura y al aprendizaje de un vocabulario considerado básico.

- **Método estructuro-global audio-visual (S.G.A.V).** A este método se le conoce también con la denominación de *Saint-Claude-Zagreb*. Fue desarrollado conjuntamente por profesores de la Escuela Normal de Saint-Claude (París) y la Universidad de Zagreb. Este método tiene mucho parecido con el método situacional. Por otra parte, el S.G.A.V. parte de unas opciones más próximas al método directo que al audiolingual. Si bien en el método audiolingual los diálogos simplemente presentan unas estructuras determinadas introduciendo progresivamente léxico y morfosintaxis, el S.G.A.V. pretende presentar el discurso de la lengua extranjera en situaciones reales de uso corriente. Por esta razón, los fundadores del método propugnaron el uso del magnetofón y las imágenes sirviendo, éstas, no solamente de soporte visual de la realidad, sino también para proporcionar al aprendiz unas circunstancias espacio-temporales, psicológicas e interactivas para el uso de la lengua objeto de aprendizaje.

- **Enfoques comunicativos o enseñanza comunicativa de la lengua**

Los métodos de aprendizaje tradicionales y estructuralistas se basaban en el uso correcto de una lengua modelo. El estructuralismo pretendía ordenar el aprendizaje de un idioma mediante la in-

roducción gradual de estructuras según el grado de dificultad. En cambio, en los enfoques comunicativos más que de lengua se habla de competencia comunicativa, de capacidad de comunicación. El problema a resolver consiste en establecer las necesidades de comunicación en un idioma y su aplicación a un programa concreto.

- Uno de los orígenes de los enfoques comunicativos hay que buscarlo en el programa **nocional-funcional**, que surgió como una respuesta a esta necesidad de saber qué hacer con la lengua que se aprende. Los componentes léxicos y sintácticos siguen siendo imprescindibles, pero únicamente como instrumentos para llevar a cabo una determinada actividad comunicativa.

El programa nocional-funcional no era un nuevo método, sino un programa modelo de objetivos del alumno de lenguas extranjeras. Este programa no nació de la iniciativa de un grupo de lingüistas o de la investigación de un departamento universitario, sino mediante la implicación de los poderes públicos. Fue el Consejo de Europa cuando a mediados de los años setenta encargó a un grupo de expertos el estudio de las necesidades básicas de comunicación que pudieran tener los adultos europeos que aprendiesen lenguas extranjeras. Los trabajos de este grupo aspiraban a encontrar una serie de elementos comunes, o, mejor dicho, de necesidades y objetivos comunes, sobre los que después configurar un programa. Fruto de esos estudios fue la aparición del *nivel umbral* (Threshold Level, Grundbaustein Englisch) (Trim, 1978), nivel mínimo de habilidad comunicativa en una lengua extranjera de forma general.

- Al hablar de **enfoques comunicativos** nos referimos más a la conjunción de opciones teóricas y prácticas, muchas veces heterogéneas, que una metodología con-

Audiolingual	Comunicativo
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prioridad al significante y a las estructuras.</li> <li>2. Memorización de diálogos basados en las estructuras gramaticales.</li> <li>3. Los elementos de la lengua no se contextualizan.</li> <li>4. Aprender la lengua es aprender palabras, sonidos o estructuras.</li> <li>5. Pretende el dominio de la lengua.</li> <li>6. La técnica principal se basa en ejercicios de tipo estructural (drills).</li> <li>7. Intenta conseguir una pronunciación "nativa".</li> <li>8. Se evitan las explicaciones gramaticales.</li> <li>9. Actividades comunicativas después de mucha práctica de ejercicios (drills).</li> <li>10. Prohibido usar la lengua materna en clase.</li> <li>11. Prohibido traducir.</li> <li>12. El dominio oral precede a la lectura y la escritura.</li> <li>13. El sistema lingüístico se aprende mediante la enseñanza de las normas del sistema.</li> <li>14. Competencia lingüística como meta.</li> <li>15. Las variedades de la lengua se reconocen pero no se enfatizan.</li> <li>16. La ordenación de las unidades depende de la complejidad lingüística.</li> <li>17. El profesor controla.</li> <li>18. Hay que evitar los errores.</li> <li>19. La corrección como meta.</li> <li>20. Los estudiantes se relacionan con el sistema mediante materiales controlados.</li> <li>21. El profesor especifica el lenguaje a usar.</li> <li>22. La motivación nace del interés por la estructura de la lengua.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prioridad al significado.</li> <li>2. Los diálogos tienen función comunicativa y no se memorizan.</li> <li>3. La contextualización es primordial.</li> <li>4. Aprender la lengua es aprender a comunicarse.</li> <li>5. Pretende la comunicación eficaz.</li> <li>6. Los ejercicios de tipo estructural tienen poca relevancia.</li> <li>7. Intenta conseguir una pronunciación comprensible.</li> <li>8. Todo aquello que sirve al aprendizaje se acepta, según su edad, interés, etc.</li> <li>9. Actividades comunicativas desde el principio.</li> <li>10. Aceptación del uso de la lengua materna.</li> <li>11. La traducción se permite si beneficia al aprendizaje.</li> <li>12. La lectura y la escritura se pueden introducir desde el principio.</li> <li>13. El sistema lingüístico se aprende mediante el proceso para aprender a comunicarse.</li> <li>14. Competencia comunicativa como meta.</li> <li>15. Las variedades de la lengua son un concepto metodológico básico.</li> <li>16. La ordenación depende del contenido, función o significado que interese.</li> <li>17. El profesor ayuda y motiva.</li> <li>18. Los errores forman parte del aprendizaje.</li> <li>19. La fluidez como meta.</li> <li>20. Los estudiantes se relacionan con otra gente en trabajo por parejas o en grupo.</li> <li>21. El profesor no puede saber el lenguaje que se usará.</li> <li>22. La motivación nace del interés por lo que se comunica a través de la lengua.</li> </ol>

cebida como un todo coherente. La variedad de intereses dentro de los enfoques comunicativos dificulta su definición global más allá del socorrido recurso a preocuparse por cumplir con sus objetivos comunicativos. Según Richards y Rodgers (1986), el enfoque comunicativo se basa en tres principios comunes:

- El principio de la comunicación, según el cual las actividades que implican comunicación real promueven el aprendizaje.
- El principio de las tareas, según el cual las tareas significativas en las cuales se usa la lengua meta también facilitan el aprendizaje.
- El principio del significado, según el cual la lengua que es significativa sirve de apoyo al proceso de aprendizaje.

Los fundamentos teóricos, desde el punto de vista de la teoría lingüística, los aporta la pragmática, pero la consecución de los objetivos comunicativos se logra mediante la aplicación de elementos lingüísticos y extralingüísticos (Sánchez, 1993). De ahí que los supuestos teóricos sean pluri-disciplinarios.

Así pues, los aspectos estructurales del lenguaje no se dejan de lado, sino que se reciclan como actividades pre-comunicativas encaminadas al aprendizaje del sistema lingüístico. A ellas seguirían actividades de tipo comunicativo (Littlewood, 1981).

- Al hablar de **enfoque** y no de **método**, no hay, en principio, una fórmula para la gestión de clases orientadas a la comunicación, como la había en los métodos estructurales. En cambio, sí que hay un cambio sustantivo en los papeles que se adjudican al profesor, al alumno y al programa. Por la gran influencia que los enfoques comunicativos han tenido, parece pertinente ofrecer, a título de ilustración, el listado de diferencias esenciales entre éstos (inicialmente metodología nocional-

funcional) y el método audiolingual, según Brumfit y Finocchiaro (página anterior).

Los cambios en la situación del profesor y del alumno tienen también su reflejo en el papel que se da al programa. Anteriormente, los programas tenían un contenido basado en el sistema lingüístico, y las variaciones didácticas se referían a la manera de enseñar este contenido, por lo demás ampliamente consensuado. La aparición del enfoque nocional-funcional no alteraba en principio un programa basado en contenidos, aunque desaparecía el monopolio lingüístico. Pero con los avances que siguieron a la puesta en práctica de los enfoques comunicativos, se vio la necesidad de replantearse los principios de confección de un programa. De ahí surgió la variedad de aproximaciones programáticas basadas ya no en el contenido, sino en actividades, tareas, objetivos o en el propio proceso de aprendizaje. La programación se convertía así en uno de los ejes de las personas encargadas de planificar la enseñanza y el aprendizaje comunicativo de lenguas extranjeras.

#### ● Métodos idiosincráticos

Los métodos idiosincráticos, llamados también **humanistas** e incluso marginales, tienen en común el no partir de una teoría lingüística concreta, el no haber sido aceptados por la mayoría de la comunidad docente, ni haber conseguido atraer la atención de las empresas editoriales, al igual que una cierta dosis de humanismo en el sentido que se orientan hacia el potencial humano del aprendiz. También pecan de un cierto grado de dogmatismo al considerar que son la solución definitiva a los problemas de la didáctica de lenguas extranjeras y al aprendizaje de éstas. Su base teórica se sustenta tanto en disciplinas afines a la lingüística como la psicología.

La psicología de grupo aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras pretendió romper con las prácticas mecanicistas de los sistemas audiovisuales de los años sesenta. Entre sus objetivos estaba la de conseguir que los alumnos tuviesen conciencia de grupo, que desapareciese el dirigismo del profesor y que se discutiesen los objetivos de clase entre alumno y profesor.

Los métodos idiosincráticos, humanistas o marginales más significativos son los siguientes: la sugestopedia, el aprendizaje comunitario de lenguas (CLL), el método silencioso, el método de respuesta física total (TPR) y el enfoque natural.

- **La sugestopedia.** Georgi Lozanov, un psiquiatra educador búlgaro, es el creador de la sugestopedia como método de enseñanza de la lengua extranjera. Lozanov parte de dos hipótesis: el cerebro humano posee reservas que no explota nunca y, por otra parte, el entorno ambiental ejerce una acción sugestiva sobre él, de la cual no se percibe.

La sugestopedia presenta un intento de hacer uso de los recursos de la psicología mediante el uso de técnicas *de-sugestionadoras* de las inhibiciones que impiden el aprendizaje, y mediante el uso de técnicas *sugestionadoras* que aumentan la capacidad intelectual.

La sugestopedia tiene como fundamentos metodológicos:

- el papel central del profesor en la clase, a diferencia de los demás enfoques metodológicos actuales,
- la disponibilidad receptiva del alumno,
- la pseudo-pasividad creativa, o reconciliación entre trabajo y placer,
- el doble nivel de comunicación (verbal y no verbal),
- la importancia de la entonación, la cual puede hacer cambiar el contenido de un mensaje,
- la importancia de la comunicación como objetivo de la enseñanza.

En la práctica, estos fundamentos se traducen en la potenciación de los medios metalingüísticos, tales como el mimo o la expresión facial. Al mismo tiempo, se provee a cada alumno de una personalidad ficticia que le acompañará a lo largo del curso. La sugestopedia no incorpora una base teórica lingüística específica.

Aunque su utilidad sea escasa en nuestro contexto educativo, sin embargo, el profesor de lengua extranjera no puede dejar de tener en cuenta algunos principios que la sugestopedia hace patentes, como son la importancia de la motivación o el alto nivel de sugestión que, a veces, debe provocar el profesor para que se cumplan los objetivos de aprendizaje.

- **Aprendizaje comunitario de lenguas (CLL).** El impulsor del CLL (Community Language Learning) o aprendizaje comunitario de lenguas fue Charles A. Curran, el cual procedía del campo de la psicología clínica (Loyola University, Chicago) y, concretamente, se había dedicado a la psicoterapia para corregir ciertos defectos del habla. Más tarde aplicó sus teorías y su experiencia sobre terapia de grupo al campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Los objetivos de esta teoría buscan conseguir fluidez en la lengua meta, especialmente en la lengua hablada, pero también tiene objetivos extralingüísticos como son los de conseguir un refuerzo o seguridad de la identidad del que aprende la lengua. A la competencia lingüística habría que añadir aquí la competencia no comunicativa, sino humanística.

Puesto que los programas del CLL están basados en temas, no hay una lista de contenidos lingüísticos específicos. La tarea de los estudiantes consiste en reconocer y dominar el sistema de sonidos, darles un significado adecuado y a construir una gramática básica de la lengua meta (La Forge, 1983).

Los presupuestos teóricos parecen estar relacionados con el estructuralismo lingüístico y con el conductismo psicológico, aunque las clases del CLL poco tengan que ver con los del método audio-lingual.

- Una **clase de CLL** tiene dos fases, la primera y más larga, llamada **inversión**, está muy bien estructurada en relación a los pasos que hay que dar a cada instante. Pero el contenido léxico y estructural no queda fijado.

— En la primera fase, la clase empieza con una conversación de unos cinco o diez minutos durante los cuales hablan aquellos que tienen cosas que decir. Los principiantes hablan haciendo uso de su lengua materna. El profesor, o consejero, traduce el mensaje a la lengua meta, que es repetido. Posteriormente se amplían los mensajes, los cuales se graban en un cassette o en vídeo, y a partir de ahí se construye la clase. De ahí se pasa a las subfases de análisis de errores, memorización de las frases (todo ello ya en el idioma objeto de aprendizaje), explicaciones sintácticas, lectura, práctica de los diálogos por parejas y en grupo y, por último, en la práctica de ejercicios escritos.

— La segunda fase de la clase o **reflexión**, consiste en una discusión final sobre lo que se ha hecho en clase, y aquí sí que el profesor participará como *consejero*.

Como se puede observar, el estudiante o *cliente* es el eje de la clase, la cual se convierte en un proceso afectivo de interacción entre sus miembros, incluyendo al profesor. A medida que transcurre el curso se aumenta la sensación de grupo. Para que el curso tenga éxito Curran (1976) estableció el acrónimo **SARD** (Seguridad, Atención/Agresividad, Retención/Reflexión y Discriminación), y que puede ser aplicado a otras interpretaciones del aprendizaje de lenguas extranjeras.

- **El método silencioso (Silent Way).**

Caleb Gattegno fue el creador del método silencioso. La idea principal consiste en crear las condiciones necesarias para que sea la clase la que decida lo que quiere aprender. En este sentido tiene puntos en común con el CLL. La base del método silencioso radica en la observación empírica de su creador como instructor de profesores de matemáticas. Si hay una teoría detrás de su metodología, esa va ligada a la adquisición de lenguas. Al igual que en el caso de la sugestopedia, Gattegno defendía la enseñanza de lenguas como un proceso en el cual había que sacar a la luz al *infante* que todos llevamos dentro. Pero al mismo tiempo había que tener en cuenta las maneras de aprender, adquiridas a lo largo del tiempo.

El profesor del Silent Way necesita unos murales de colores y unos pequeños bastones de colores (*rods*), que empezó a usar Gattegno con sus estudiantes de matemáticas. Los colores representan fonemas y servirán para conseguir una buena pronunciación. Naturalmente hay unos murales de colores para cada idioma, ya que los sistemas fonológicos son diferentes. Los bastones, una vez estimulada la imaginación del alumno, pueden representar cualquier cosa.

Con la ayuda de los colores se consigue que los estudiantes pronuncien adecuadamente. La ortografía también está asegurada, puesto que también se exponen carteles con las posibilidades escritas de cada fonema. El profesor no habla, señala con el puntero los colores e insta a un alumno a que produzca palabras o frases de forma correcta; cuando lo consigue, usa a este alumno de modelo para que los demás le imiten. El éxito de este procedimiento depende en gran parte de la ilusión de sus usuarios, tanto profesores como estudiantes (Bartoli, 1980).

El papel del profesor resulta un tanto contradictorio. Se supone que no debe dominar la clase, que debe dejar que los es-

tudiantes hagan sus propias frases, pero, de hecho es él quien decide lo que se va a hacer en clase, quien establece los objetivos de aprendizaje, y si no habla mucho, con lo cual se le evitan las tentaciones de un profesor de CLL, en cambio tiene que hacer gestos, mímica, preparar el ambiente de la clase y evaluar la actuación de los estudiantes.

El método silencioso representa aparentemente una ruptura con cualquier otro método, y un botón de muestra pueden ser las expresiones de sorpresa de los estudiantes cuando se encuentran con un profesor que no dice nada y que empieza a desplegar bastones de madera de diferentes colores sobre una mesa. Pero, a la hora de la verdad, los contenidos del curso no son muy diferentes de los de los métodos estructuralistas.

- **El método de respuesta física total (RFT).** El método de respuesta física total (*Total Physical Response - TPR*), fue desarrollado por James Asher, un profesor de psicología de San Jose State University (California). Su método se fundamenta en la psicología evolutiva, teorías del aprendizaje, la pedagogía humanista y técnicas de enseñanza de la lengua propuestas por Harold y Dorothy Palmer en 1925 (Richards y Rodgers, 1986). El método de RFT es un intento de enseñar la lengua a través de la actividad física y su constructo se basa en la coordinación de discurso y acción.

El objetivo principal de este método lo constituye la enseñanza de la competencia oral a nivel de principiante, aunque Asher, al igual que otros promotores de métodos idiosincráticos, ha llegado a decir que su método puede incluso ser útil para niveles más avanzados.

Algunas de las **características de RFT** podrían resumirse así:

- Se consigue la participación y complicidad del alumno, ya que tiene que de-

mostrar que entiende el mensaje para llevarlo a la práctica.

- Proporciona gran motivación y confianza al alumno, ya que desde los primeros momentos tiene la sensación de lograr sus objetivos.
- El aprendizaje de la lengua extranjera se realiza de una manera natural: la lengua forma parte integral de la experiencia y acción, reconocimiento de los mensajes recibidos, capacidad gradual de repetición de los mensajes recibidos, capacidad gradual de uso y creación de nuevos mensajes.
- El aprendizaje se hace a través de la experiencia.

Si bien puede argumentarse la bondad de las características mencionadas, se tiene la impresión de que, más que de un método, se trata de una estrategia válida para aprendices principiantes. También resulta muy útil para trabajar con niños, al combinar discurso y acción; de hecho son muchos los profesores que usan esta estrategia, aunque no como método único de trabajo, en las clases de lengua extranjera.

- **El enfoque natural.** El enfoque natural fue diseñado por Tracy Terrell, un profesor de lengua española en California, con la idea de incorporar en su propuesta de enseñanza de la lengua los principios naturalistas que los investigadores de la adquisición de lenguas habían descubierto. A tal efecto, buscó la colaboración de Krashen con la finalidad de ofrecer una teoría lingüística -adquisición de segundas lenguas- que sirviera de base y fundamento a tal enfoque. Fruto de la colaboración de ambos salió a la luz la obra *The Natural Approach* (1983). Esta obra contiene los principios en los que se fundamenta el Enfoque Natural; Krashen ofrece su versión sobre la adquisición de segundas lenguas y Terrell ofrece las estrategias propias a llevar a cabo en el aula. El énfasis del enfoque natural se halla en

la exposición (oral y escrita) a la lengua meta como fuente de input comprensible, más que en su práctica inmediata (Richards y Rodgers, 1986).

Es decir, el Enfoque Natural no tiene gran cosa de revolucionario. De hecho, sus autores identifican su enfoque con los que ellos llaman "enfoques tradicionales", es decir, enfoques que se basan en el uso de la lengua en situaciones de comunicación real, sin necesidad de tener que acudir al uso de la lengua nativa de los aprendices. Este enfoque pone su énfasis en actividades significativas y comprensibles, más que en la correcta producción gramatical. Por tanto, cabe decir, que este enfoque está más próximo a la línea de los enfoques comunicativos.

#### ● Nuevas tendencias: enfoques procesuales

Durante la década de los 80 la investigación e innovación educativas en la enseñanza de lenguas extranjeras propiciaron cambios relevantes tanto por lo que se refiere a la visión del lenguaje, a la metodología de la enseñanza de la lengua, a la participación del alumno y funciones del profesor, como a la planificación del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Todo ello ha propiciado un cambio de énfasis que va desde el *objeto* de aprendizaje al *proceso* de aprendizaje. En la actualidad se habla de **modelos proposicionales de la enseñanza de la lengua extranjera, enseñanza formal y sistemática** (métodos estructuralistas, enfoques funcionales), y **modelos procesuales**, centrados en el proceso de aprendizaje (aprendizaje mediante tareas/proyectos).

- Los **enfoques procesuales** formulan un intento de aprendizaje de la lengua extranjera que va más allá del mero aprendizaje de formas lingüísticas y de sus funciones; formulan un intento de implicar al aprendiz en el proceso de aprendizaje para lograr la plena competencia comu-

nicativa. Para lograr este objetivo, el aprendiz tendrá que hacer uso tanto de la competencia lingüística, como de la estratégica, socio-lingüística y discursiva. Podemos, pues, considerar que los enfoques procesuales tienen como objetivo, no solamente lograr la competencia comunicativa del aprendiz en la lengua extranjera, sino también su competencia cognitiva y el desarrollo global de su personalidad. Expresado en otras palabras, se basan en tres procesos interrelacionados, es decir, la comunicación, el aprendizaje y la interacción social de grupo dentro de la clase de lengua extranjera.

- **Aprendizaje mediante tareas (Task-Based)**. Ribé y Vidal (1995) denominan al aprendizaje mediante tareas como *enfoque vivencial*. El uso de tareas implica el planteamiento de *hacer cosas* con la lengua extranjera en el aula, no meramente describir la lengua.

En el aprendizaje mediante tareas, éstas constituyen el instrumento de interacción alumno/profesor para lograr una clase de lengua extranjera plenamente comunicativa. Nunan (1989:10) define una tarea como "*una unidad de trabajo en el aula que implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua objeto de aprendizaje mientras su atención se focaliza prioritariamente en el significado más que en la forma*". De hecho, una tarea sería cualquier actividad hecha en la lengua objeto de aprendizaje.

Los libros de texto de última generación presentan tareas de muy diversa índole, tales como: juegos lingüísticos, actividades de solución de problemas, de dramatización, de consciencia, simulaciones, y un largo etcétera. Una tarea puede ocupar, desde un breve espacio de tiempo, hasta toda una sesión de clase, o incluso más. Cabe decir que algunas tareas no necesariamente tienen como objetivo inmediato la producción lingüística.

Legutke y Thomas (1991) formulan una división de tareas de clase en cuatro formatos posibles: tareas de aprendizaje lingüístico, tareas pre-comunicativas, tareas comunicativas y tareas instrumentales y de gerencia.

- **Aprendizaje mediante proyectos (Project Work).** Los enfoques procesuales tienden a ir más allá del enfoque mediante tareas, entendidas éstas como actividades de duración limitada y no necesariamente estrechamente conectadas entre sí.

Legutke y Thomas (1991:160) definen el aprendizaje mediante proyectos como *“una forma de enseñanza y aprendizaje centradas en temas y tareas que son el resultado de un proceso conjunto de negociación entre todos los participantes. Permite un amplio abanico de autodeterminación tanto para el individuo como para un pequeño grupo de aprendices dentro del marco general de un plan que define objetivos y procedimientos. El aprendizaje en proyectos ofrece un equilibrio dinámico entre proceso y producto. Finalmente, es experiencial y holístico ya que une el dualismo entre el cuerpo y el espíritu, teoría y práctica, o, en palabras de John Dewey, experiencia y pensamiento.”* Formulado en otras palabras, de forma muy simplificada, un proyecto sería un conjunto de tareas suficientemente secuenciadas para lograr un objetivo específico y concreto.

En un enfoque mediante proyectos todo el trabajo del aula se basa en los supuestos de la materia objeto de aprendizaje, la participación y el procedimiento. Ello supone, por una parte, una estrecha relación/negociación profesor/alumno y, por otra, un conjunto de actividades y tareas interrelacionadas sobre las cuales basar el curso de acción. Por tanto, resulta fácil entender que el aprendizaje mediante proyectos supone el logro de objetivos educativos más amplios, tales como

la estimulación motivacional y actitudinal del alumno, la participación, la cooperación y la negociación durante todo el proceso de aprendizaje.

- **A modo de conclusión.** La búsqueda del método ideal ha sido una constante en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por tanto, no parece en absoluto baladí tener una visión de conjunto, aunque haría resumida, de los métodos y enfoques que han marcado una impronta, singular y muy dinámica, en la enseñanza de las lenguas extranjeras durante presente siglo.

Sin embargo, parece conveniente mencionar que el espíritu autocrítico de muchos profesionales les ha inducido a creer, a veces, que las deficiencias en su actividad docente eran fruto de una incorrecta aplicación del método prescrito. Pero si de algo han servido los estudios propiciados por la introducción de los enfoques comunicativos y procesuales, ha sido para comprobar la multiplicidad de elementos presentes a la hora de aprender o enseñar una lengua extranjera, y que hacen que cada profesor trabaje, con frecuencia, un tanto autónoma e independientemente del método que se supone está siguiendo.

## El discurso en el aula

Margarida Cambra Giné

Universitat de Barcelona

### Introducción

El interés del análisis del discurso en las clases de lengua, sea primera (L1), segunda (L2) o extranjera (LE), no puede explicarse sólo por la efervescencia en estos últimos años de los estudios sobre el discurso aplicados a una gran diversidad de textos o interacciones verbales, señalada por S. Moirand (1996). La investigación sobre el discurso en el aula se ha visto impulsada también desde el ámbito de la investigación educativa: últimamente, la atención se centra en las culturas de los centros y de las aulas, que constituyen el contexto natural donde se aprende. Esta orientación de la investigación está relacionada con conceptos tales como la reflexión del docente sobre su propia práctica, su desarrollo profesional y su capacidad de innovar.

El estudio del discurso de la clase de lengua tiene el mérito de intentar dar cuenta de lo que ocurre en las aulas, de cómo se aprende lengua en las clases, sobre todo cuando está comúnmente aceptada la premisa de que es precisamente comunicando como se aprende a comunicar. Si el propósito final de los profesores es el de preparar a los alumnos a usar la lengua en las variadas situaciones sociales de la vida cotidiana, justo es que nos preguntemos cómo funciona la comunicación en la clase, qué discurso se produce y, a fin de cuentas, en qué medida los procesos interactivos favorecen la adquisición de la lengua.

Diversos autores han argumentado a favor del desarrollo de tales estudios, especialmente Van Lier (1988, 1996), justificando la investigación en la clase de lengua en el sentido de que es necesario entrar en las aulas para intentar comprender cómo se construye el discurso en una lengua que una parte de los participantes (los alumnos) no dominan y que es el objeto de su aprendizaje. El propósito último no consiste sólo en interpretar los fenómenos interactivos y describir el peculiar discurso que se produce (para verificar el supuesto de que la calidad de la interacción debe tener alguna influencia sobre el aprendizaje), sino también en establecer un modelo general de interacción oral explicativo de las relaciones entre tales procesos interactivos y la adquisición de lenguas.

● **Antecedentes, revisión de las teorías y tendencias**

• Conviene hacer un repaso de la evolución del propio ámbito de la Didáctica de la Lengua, que se encuentra en un estado avanzado en el proceso de constitución como área científica autónoma, así como de "legitimación" (como ocurre con otras didácticas específicas), aunque se nutre de conceptos, teorías y métodos de un amplio abanico de disciplinas distintas: Las ciencias del lenguaje, desde la "explosión" del concepto estrecho de lingüística centrado en las formas del lenguaje, se han enriquecido con una multiplicidad de disciplinas orientadas a describir los usos sociales de la lengua (sociolingüística, etnografía de la comunicación, interaccionismo simbólico, antropología lingüística, etnometodología), la actividad verbal como acción (la pragmática), los usos de los discursos y de los textos en la interacción social como unidades superiores a la oración (lingüística textual, gramática del texto, análisis del discurso, análisis conversacional) (Cots et al. 1990). La psicolingüística, y la ciencia cognitiva, por otra parte, han aportado elementos fundamentales para el estudio de la adquisición del lenguaje.

• Entre mediados de los años 60 a los 80 aparecieron numerosos estudios de la **interacción entre profesor y alumnos** en clase: Bellack (1966), Flanders (1965 y 1970) trataron de establecer categorías de comportamientos del profesor en su interacción con los alumnos. En el ámbito de la lengua extranjera, muchos investigadores se volcaron en el estudio del funcionamiento de la comunicación en la clase, para el cual se pusieron a prueba diversas parrillas de observación sistemática, a partir de unas categorías pre-establecidas, adecuando instrumentos anteriores: quién toma la palabra, sobre qué temas se habla, qué actos se producen, cómo se reac-

ciona, con qué recursos, etc. Por ejemplo, se hicieron numerosas clasificaciones para categorizar las distintas funciones que ejerce el profesor en clase (a veces simultáneas): informar, aclarar, contar, organizar, evaluar, reparar, etc. (Allwright, 1980, y Soulé-Susbielles, 1984, hacen un repaso de estos estudios).

Desde los paradigmas etnográficos y desde el análisis de las conversaciones<sup>1</sup> (una forma particular de análisis del discurso) se rechazan tales "sistemas armados" (Soulé-Susbielles, 1984) por ser descontextualizados y por ofrecer una imagen estática, y se prefiere describir el flujo complejo y dinámico de la interacción, los actos e intercambios tal como se van sucediendo, a partir de observaciones (registradas por medio de grabaciones y transcripciones de secuencias enteras) en su contexto natural.

• También es preciso tener en cuenta la **evolución metodológica de la enseñanza de lenguas** que, por un lado, se ha fijado como objetivo la enseñanza de la competencia comunicativa, es decir, de los usos sociales del lenguaje y no sólo de sus formas (noción desarrollada por Hymes, 1972) y, por otro, ha dejado de someterse a unos métodos preestablecidos, descontextualizados, para plantearse cómo dotarse de medios para la acción en las situaciones educativas concretas. El respeto por el contexto de aprendizaje es, en todas esas perspectivas convergentes, la idea esencial: el lugar donde se obtienen datos cualitativos y naturalísticos, el marco que permite explicar e interpretar, aquello que construyen *hic et nunc* los propios participantes, siendo cada clase única y singular.

Si en una primera etapa (años 80, por lo menos en didáctica de la LE), la investigación se centró en la interacción en el aula para indagar si lo que se hacía realmente en clase era enseñar a comunicar, en coherencia con los nuevos principios

de la enseñanza de una competencia comunicativa (promovidos por el Consejo de Europa), hoy el estudio de los procesos interactivos del aula está motivado sobre todo por la necesidad de conocer mejor lo que ocurre en las clases de lengua, y así comprender los procesos de aprendizaje que supuestamente se producen en tales contextos.

- Los estudios centrados en el **habla del profesor** pusieron en evidencia la importancia de éste en la interacción que se desarrolla en el aula: es el participante competente y poderoso, quien se otorga dos tercios o un tercio del tiempo de habla, quien decide los temas que se van a tratar, las actividades y su duración, quien escoge al interlocutor, quien apunta las respuestas, quien ostenta el derecho a intervenir en todos los intercambios, iniciarlos y cerrarlos; en definitiva, es el centro de la interacción y tiene un enorme control sobre la actividad verbal de los alumnos. También se estudió desde la perspectiva de la adecuación que hace el profesor de su propio discurso para facilitar el acceso al significado: estrategias de simplificación del *input*, cambios en la estructura entonativa, etc. Más adelante, los estudios empezaron a tener en cuenta no sólo la perspectiva unilateral del habla del profesor o sus estrategias de simplificación, y el interés se centró en el complejo trabajo interactivo entre el docente y sus alumnos.

- La investigación en educación ha evolucionado en el mismo sentido, orientándose hacia las situaciones educativas como culturas singulares: los planteamientos metodológicos -especialmente de los paradigmas cualitativo y etnográfico- se proponen interpretar lo que realmente ocurre en los centros y las aulas y rastrear en los procesos interactivos de los participantes (profesor y alumnos) indicios de los procesos de aprendizaje. Si observar

y analizar la interacción en el aula es de gran interés para los investigadores en educación en general, todavía lo es mucho más para los que estudian la enseñanza / aprendizaje de la lengua. En efecto, nos conviene conocer no sólo qué interacción social se produce en el aula mediante el lenguaje, sino también cómo la interacción del aula interviene en el proceso de aprendizaje del propio medio de interacción, la lengua. El análisis de los intercambios comunicativos que se suceden en la clase con la finalidad explícita de aprender lengua, entre unos participantes que son a la vez usuarios y aprendientes, nos permite recoger índices de la parte observable de la adquisición de la lengua, es decir, no los procesos intrapsíquicos, sino los procesos interactivos mediante los cuales se comunica y, sobre todo, se aprende (Bange, 1992).

Con la aplicación de la Reforma del Sistema Educativo y los nuevos currículos (con el reto de mejorar la competencia comunicativa del alumno y a partir de las nuevas concepciones de cómo se aprende), y las necesidades de formación que se derivan, es preciso volver la mirada hacia lo que ocurre en las aulas: un nuevo concepto de formación que propone al profesor teorizar su práctica, es decir, reflexionar críticamente sobre su experiencia, convirtiéndolo en un profesor-investigador que intenta comprender cómo se produce el aprendizaje en el microcosmos de su aula.

- Las aportaciones de los estudios sobre adquisición de lenguas, con los conceptos claves de interlengua, el tratamiento del error, etc, han sido seguidas, en los últimos años, por una serie de trabajos dedicados a integrar en el estudio de la adquisición las **reglas de la interacción**. Y así, el interés de los investigadores por el estudio de la adquisición en entorno natural desde una perspectiva interaccionista converge con los trabajos sobre la adqui-

sición de lenguas en la misma dirección: comprender mejor cómo se aprende mediante la interacción.

Muchos de los trabajos centrados en las **situaciones exolingües**, es decir, aquellas en las cuales un no nativo (o alóglota) comunica con un nativo en la lengua y en el país de éste, no sólo han aportado resultados importantes para el conocimiento de la adquisición en medio natural, sino que han tendido lazos de investigación con los estudiosos de la enseñanza / aprendizaje de L2 y LE. Los trabajos sobre las situaciones exolingües desarrollados en Europa y centrados en los inmigrantes, sobre todo desde las universidades de Neuchâtel, Basilea, Bielefeld, Lyon, París, etc., son de un gran interés por la perspectiva interaccionista y conversacional adoptada, y por la descripción de estrategias comunicativas y compensatorias que se pueden comparar con las de las situaciones de aprendizaje en medio institucional.

- Las **conversaciones exolingües** se caracterizan por un formato de interacción complejo, debido a los esfuerzos de ambos interlocutores por comunicar a pesar de la asimetría de competencias. Se hacen intervenir estrategias de comunicación y de superación de las dificultades, tales como, por parte del nativo, la repetición, la reformulación, la paráfrasis, la separación por temas, la simplificación sintáctica, la puntuación, la formulación de preguntas cerradas o con doble opción, la reformulación completa de enunciados incompletos, etc; y, por parte del alóglota, la formulación parcial del enunciado, el uso de la L1 y de los gestos, la formación de palabras nuevas, la demanda de ayuda, el hecho de evitar las dificultades, etc.

En algunos casos, el alóglota intenta aprender y, a veces, el nativo le guía en el aprendizaje, es decir, se establece un "contrato didáctico" tácito (De Pietro, Matthey, Py, 1989) que permite comunicar y, a la vez, aprender.

- El discurso de clase tiene unas características propias:

- La finalidad didáctica de las clases de lengua es tan fuerte que determina unas pautas rectoras de las acciones e interacciones que en ella se producen. En contextos formales de aprendizaje, la finalidad didáctica existe siempre, y es el único lugar social en el que todo lo que se dice se convierte en materia de evaluación, reparación, repetición, etc. (Coste, 1984), sin que ello suponga problemas de "imagen" (tal como los ha descrito Goffman, 1974).

- Es un lugar en el que se acude para aprender y para enseñar, y donde la finalidad de comunicar es puramente añadida. Por ejemplo, las máximas conversacionales descritas por Grice (1975) no tienen la misma vigencia en el discurso de clase.

- Es un lugar institucional protegido, donde las dificultades de la adquisición en medio natural y los avatares de la comunicación no existen (Bange 1992), porque el profesor controla y esquematiza la lengua (Py, 1997).

- La clase es, ante todo, un período de tiempo regido por los horarios y los ritmos propios de un espacio institucional: el tiempo reservado para el aprendizaje es, lógicamente, una preocupación primordial del profesor, el cual intenta explotar al máximo las pocas horas semanales de clase de que dispone.

- Finalmente, domina la función autorreflexiva de la lengua: la lengua se toma constantemente como objeto (autonomía) y sirve para hablar de sí misma, de modo que las repeticiones, reformulaciones, explicaciones, correcciones, etc. infligen al discurso de la clase de lengua una fuerte tensión metalingüística, y caracterizan unos formatos de interacción específicos.

Cuando se analizan secuencias de clases a partir de transcripciones de grabaciones hechas en el quehacer cotidiano de los centros, se observa ante todo una sucesión muy compleja de intercambios:

unos intercambios rectores encaminados a la realización de las tareas didácticas, y una serie de intercambios insertados, algunos como cajitas chinas, que se van abriendo y cerrando con la finalidad de ir resolviendo problemas de comunicación y de aprendizaje. Los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975), y luego de Roulet (1981), Bouchard (1984), etc., se han esforzado en describir esta dinámica peculiar del discurso en el aula.

Algunos podrían considerar que este discurso es poco "auténtico", casi una monstruosidad; sin embargo, no es más que un discurso generado por una situación social concreta, tan real como cualquier otra. Lo que interesa al profesor-investigador es analizarlo, interpretarlo a la luz del contexto según los principios "émico" y holístico" e intentar descubrir en él indicios del esfuerzo de adquisición por parte de los participantes en la realización cooperativa de las tareas.

- Por esa razón, es de gran interés explorar los movimientos de **auto-estructuración** y de **hetero-estructuración de la interlengua** de los aprendices, que constituyen lo que, desde la conceptualización de Bruner (1983), se designa con distintas metáforas como "andamiaje" (en catalán *bastiment*, en francés *étagage* y en inglés *scaffolding*), y que se refieren a aquello que uno construye para ayudar al otro a trabajar. También se han descrito, en los estudios de adquisición en conversaciones exolingües, unas "Secuencias Potencialmente Adquisitivas" (De Pietro, Matthey y Py, 1989) donde se encuentran los procedimientos centrales de la adquisición.

Todas estas investigaciones aportan nuevos datos sobre la relación entre adquisición y comunicación y sobre la adquisición potencial, es decir, en palabras de Bange (1991), sobre el aprendizaje. Para este autor, y siguiendo la perspectiva de Vigotzky, el planteamiento interaccionista es necesariamente constructivis-

ta, siendo los acontecimientos interactivos una condición necesaria para la puesta en marcha de los procesos intrapsíquicos de adquisición. Para Vasseur (1993), la opción de aprender es algo que sobrepasa la noción de motivación, porque organiza el acto de aprender, es decir, gestiona la interacción, estructuración y automatización de los conocimientos verbales en el transcurso de las interacciones.

El estudio del discurso en la clase de lengua es, por tanto, pluridisciplinar, porque se nutre de los conocimientos de distintas disciplinas afines a la didáctica de la lengua, y utiliza métodos de investigación como la observación participante, el análisis conversacional, el análisis del discurso, la investigación etnográfica en educación, etc. El propósito es el de describir e interpretar el discurso que se construye de forma contextualizada, desde la perspectiva de los protagonistas, para indagar, en última instancia, la hipotética relación entre interacción y adquisición de lenguas.

Los conceptos definidos a continuación pertenecen a algunas de estas distintas disciplinas mencionadas y, aunque se presenten dispuestos por bloques, están muy relacionados entre sí. Las definiciones sufren de las limitaciones propias de una línea de investigación relativamente reciente, dinámica y pluridisciplinar, y, por supuesto, de la perspectiva inevitablemente parcial de la autora, especializada en LE.

#### ● La clase como contexto

Podemos considerar una clase como una porción de espacio y tiempo, situada en el marco de un centro y regulada institucionalmente, donde se encuentran unas personas de las cuales una ostenta el estatus de instructor y las demás de alumnos. Una clase es ante todo un microcosmos (Tusón, 1995), un lugar de intercambios sociales y una pequeña cultura, con sus valores, sus saberes compartidos, sus reglas, sus sanciones, sus acuerdos y con-

tratos tácitos. Es además un contexto familiar para todos, en el cual se comparte y se acepta la intención siempre didáctica de las interacciones.

Este aspecto se acentúa más en el caso de la clase de lengua, que se convierte en una especie de crisol donde se aprende a comunicar a través -y por medio- de la interacción. La que se establece en clase de lengua se parece a las demás interacciones verbales de las diversas situaciones sociales pero, a la vez, es muy específica por cuanto esta interacción tiene la función última de facilitar el aprendizaje de la comunicación verbal.

Cada encuentro en ese escenario comunicativo es un acontecimiento único y singular, pues interviene una enorme variedad de factores: a la diversidad de componentes del marco físico, debemos añadir la diversidad de los participantes: identidad, historia de aprendizaje, repertorio lingüístico, estatus sociales y roles, constelaciones de participantes, etc., todo ello hace que cada clase sea irrepetible y nunca igual a otra.

En las investigaciones de tipo etnográfico, la noción de contexto es esencial: se analizan los acontecimientos tal como se producen en su contexto natural y genuino. Sólo el investigador que conoce bien el contexto y desarrolla una observación prolongada y participante, dispone de los elementos necesarios para poder interpretar adecuadamente cuanto ocurre en ella, situándose en la perspectiva de los participantes (principio "émico") y relacionando los hechos observados en el conjunto global de esa cultura (principio "holístico") (Van Lier, 1988).

● **Coexistencia de distintos discursos**

Se han sugerido diversas distinciones entre los discursos que se producen en el aula:

• **Discurso aportado / generado.** La característica global que ofrece el discurso

de la clase de lengua es un habla que se hace "a medida", en el doble sentido de estar ajustado a la medida de los usuarios y de desarrollarse según la aparición de necesidades comunicativas y de aprendizaje. El profesor gestiona elementos prefabricados de discurso entre los cuales se introduce una habla improvisada e imprevisible.

Según la distinción establecida por Llobera (1995), se encuentran en la clase de lengua dos grupos de discursos de origen diferente: por una parte, el aprendizaje está expuesto a diversos discursos aportados en el aula casi exclusivamente por iniciativa del profesor: fragmentos extraídos de materiales didácticos o de discursos sociales (de los medios de comunicación, de la tradición escrita, etc.); por otra parte, hay unos discursos genuinos, producido por el profesor, por los alumnos, y generado colectivamente por la realización de las actividades didácticas. Si antes se había focalizado la atención en el discurso aportado, el interés se centra hoy en la actuación en la interacción, que permite la construcción de un discurso genuino, producido por el quehacer propio de una clase.

• **Discurso regulativo / constitutivo.**

En la clase se dan unos intercambios que podemos llamar "transaccionales" (Grandcolas, 1980) propios de actividades tales como describir una situación, contar una historia, etc., que contienen las formas de la lengua seleccionadas como contenidos de enseñanza / aprendizaje y que podemos designar (con Grandcolas, op.cit., Kramsch, 1984, y otros autores) por "discurso constitutivo". También se producen unos intercambios "interactivos" destinados a establecer y mantener relaciones sociales, y para la realización de los cuales se focaliza la atención en el locutor: se trata del llamado "discurso regulativo", y constituye el marco general de las relaciones sociales.

- **Discurso previsto / imprevisto.** Existe un discurso planificado, previsto sobre todo por el profesor en la fase previa de programación y de preparación de las clases, durante la cual decide qué objetivos, qué contenidos y qué secuencia de actividades va a proponer. Este discurso está relacionado con componentes del macro-contexto (textos diversos: programaciones, materiales, libros de texto), sus opciones metodológicas, sus creencias sobre el desarrollo de la interacción, los rituales pedagógicos, las rutinas escolares, las reglas comunicativas, etc.

En cuanto al discurso no previsto, aquel que se produce en el transcurso de la clase según los distintos acontecimientos, está relacionado con el micro-contexto: la clase como espacio de negociación, la asimetría entre los participantes, la distribución de los turnos de habla, la estructuración de los intercambios, la selección de los locutores e interlocutores, la negociación del tema o de la actividad, etc.

- La noción de **negociación** del significado se encuentra en la base del concepto de discurso, lugar de actualización de las potencialidades de la lengua y factor de organización del encadenamiento de los enunciados. Se trata, según E. Roulet (1981), más que de una interacción (una simple relación sin finalidad), de una auténtica negociación. Todo se negocia en el discurso: el significado, las identidades y sus posiciones, las formas de apertura y de clausura, la distribución de los turnos de habla, los temas, etc.

#### ● Los formatos de interacción

- **La sucesión de enunciados: eje rector / eje incidente.** El análisis de la conversación en unidades más pequeñas ha dado lugar a diferentes formas de secuenciación y categorización. En el texto ya clásico de Sinclair y Coulthard de 1975, el modelo funcional de análisis del dis-

curso del aula incluye cinco rangos: la lección, las transacciones, los diálogos o intercambios, los *moves* (o jugadas) y los actos. Este modelo tiene puntos de coincidencia con el elaborado por el equipo de Ginebra alrededor d'E. Roulet, un modelo estructural para todo tipo de discurso, y que se centra en el intercambio, la intervención y el acto de habla: el primero siendo la más pequeña unidad dialogal compuesta por dos contribuciones conversacionales de locutores diferentes como mínimo, y entre los cuales cabe destacar los intercambios encajados, que dependen de una de las intervenciones del intercambio; el segundo siendo la mayor unidad monologal que compone el intercambio, y coincidiendo con la categoría de *move* de Sinclair y Coulthard; y el tercero siendo la más pequeña unidad monologal, segmento que se puede asociar a un único contenido proposicional.

Roulet (1981) usa, para describir conversaciones complejas, una dicotomía muy sugerente: *complétude interactionnelle*, o tendencia a hacer progresar el diálogo hacia la satisfacción de los interlocutores y *complétude interactive*, o tendencia a resolver los conflictos para poder volver al diálogo principal y tratar de satisfacer la primera. Cada intervención está constituida por un acto director, y, a veces, de actos, intercambios o intercambios subordinados o laterales que se van abriendo y cerrando para ir resolviendo los problemas que se presentan.

En el discurso de la clase de lengua, esta organización puede llegar a una gran complejidad, puesto que los incidentes que deben ser resueltos a medida que surgen, es decir las modificaciones constantes del contexto, son de naturaleza muy diversa: cuestiones organizativas, aclaraciones metalingüísticas, metacomunicativas, metadiscursivas, metacognitivas, cambios en la constelación de los participantes, etc.

- **La secuencia I-R-F.** Tal como lo plantean Sinclair y Coulthard (1975) para la clase de lengua, y anteriormente, Mehan (1978) para una clase general, la estructura básica del intercambio está constituida por tres elementos: una iniciativa (que suele ser una pregunta del profesor), una reacción o réplica (una respuesta del alumno) y un *feedback* (una evaluación por parte del profesor): los dos primeros forman un par relacionado por la pertinencia, la cual será evaluada por el segundo par (formado por el primer par y el *feedback*). La secuencia se termina si esta evaluación es positiva; en caso contrario, se encajan unas secuencias secundarias hasta obtener la reacción esperada. Esta evaluación es primordial para la gestión de la interacción y otorga al profesor una posición central.

Este tipo de secuencia es dominante y caracteriza la interacción de una manera jerárquica, en la cual el alumno ve limitadas sus posibilidades de participación a simples reacciones: repetir, reformular lo que ha producido o “apuntado” el profesor, producir unas pocas palabras (a menudo respuestas escogidas entre dos posibilidades ofrecidas en la pregunta del profesor) o enunciados mínimos no creativos sino repetitivos. Ello refleja una concepción behaviorista del aprendizaje donde el *output* debe ser como una simple reproducción del *input* aportado. Además, la respuesta del alumno es objeto de aprobación, evaluación o corrección, y esta norma está tan admitida por los propios alumnos que a menudo responden con una entonación propia de una pregunta, porque en el fondo están preguntando si su respuesta es correcta o no.

Existen, sin embargo, otros formatos de interacción introducidos por actividades didácticas basadas en una concepción constructivista del aprendizaje y otra concepción de la lengua como comunicación. Por ejemplo, las actividades de resolución de problemas, de “vacío de información”

(*information gap*) las tareas comunicativas propuestas para la realización de proyectos, o determinadas actividades en subgrupos logran crear escenarios comunicativos distintos donde los aprendices tienen ocasión de aprender a manejar los recursos conversacionales, a gestionar los turnos o los temas, y también aprenden a aprender, explotando a fondo su interlengua y desarrollando estrategias específicas (según los principios curriculares enunciados por Van Lier, 1996: conciencia, autonomía y autenticidad).

- **La pregunta como procedimiento didáctico.** Los numerosos estudios realizados sobre el tipo de preguntas que se hacen en clase de lengua han mostrado la especificidad y complejidad de este recurso (cf. por ejemplo, Mehan, 1978). Domina la pregunta didáctica del profesor (*display question*) destinada no a obtener una información que necesita sino a verificar si el aprendiz sabe responder. Son menos frecuentes las preguntas referenciales (*referential questions*) provocadas por una falta de información.

Boissat (1991) hace un análisis muy interesante sobre la artificiosidad y la ambigüedad de la pregunta, relacionada con el contrato didáctico: el profesor tiene el poder de hacer preguntas legítimas (es decir, conformes al uso social) y legales (conformes al contrato didáctico, y que pueden ser ilegítimas). También cabe destacar la habilidad de los alumnos en distinguir sutilezas tales como si la pregunta del profesor es una simulación de ignorancia, un acto sincero, si debe contestar o dejar que lo haga el profesor, etc. Todo ello forma parte del marco, de las expectativas y de los saberes compartidos de una clase, especialmente de una clase de lengua, que son adquiridos muy pronto por los escolares y reproducidos luego en posteriores situaciones de aprendizaje de lenguas.

• **La doble enunciación.** Como muy bien señala Trévise (1979) inspirándose en los trabajos de Benveniste y Cullioli, los procesos enunciativos que se producen en situación didáctica difieren considerablemente de otras situaciones: a la situación de enunciación primera (la clase, con docente y discentes como enunciadores) se le superpone una situación trasladada. Debido a su preocupación por ofrecer en clase situaciones del mundo exterior, el profesor recurre a menudo a la simulación; sin embargo, se trata de un fenómeno complejo, en el cual la aserción debe pasar por un enunciador distinto, simulador del verdadero sujeto enunciadore. Por otra parte, incluso la enunciación primera que tiene lugar en el aula tampoco es una situación discursiva verdadera, pues las informaciones que se dan no tienen el mismo estatus que en otras situaciones. Así lo hemos constatado con la naturaleza de las preguntas del profesor.

En esta misma línea de reflexión, observamos cómo se dan en clase unos movimientos hacia atrás y hacia adelante que producen un efecto de "*sur place*" (recogiendo la expresión de Cicurel, 1997): por una parte, se recupera lo que se ha dicho (repeticiones, reformulaciones, reparaciones, etc.) y por otra parte, se proponen o se "apuntan" elementos de enunciados (son las numerosas sollicitaciones del profesor) pre-enunciados para que luego sean dichos por los propios aprendices. De este modo, se va construyendo colectivamente la enunciación, por el hecho de que los locutores comparten una misma tarea en un juego complementario tal que, a veces, no hay manera de saber a quien pertenece propiamente el enunciado (siguiendo la descripción de Cicurel).

• **Polifonía.** En la clase de lengua intervienen numerosas voces distintas, repartidas según los roles: profesor y alumnos adoptan sucesivamente distintos papeles, no sólo cuando representan a un persona-

je en situaciones de ficción (simulaciones) introducidas en el aula, sino cuando citan las palabras de otro, reformulan y parafrasean, o cuando pre-enuncian algo que será producido inmediatamente después.

A ese aspecto debemos añadir un elemento más: el uso de varias lenguas en clase de lengua, especialmente de la L1 (y L2) en la clase de LE, en una alternancia de códigos gobernada por distintas intenciones, sea para ayudar a la comprensión por parte del profesor, o como recurso del alumno para seguir comunicando a pesar de sus deficiencias, sea para marcar diferentes niveles discursivos (Nussbaum, 1991, Cambra 1992, Cambra y Nussbaum, en prensa).

#### ● **Contrato didáctico**

En una situación exolingüe puede (pero no siempre ocurre) establecerse un acuerdo tácito por el que, además de intentar comunicar a pesar de las dificultades del no nativo, éste desea aprender y el nativo tiene la voluntad de ayudarle: estamos hablando, en este caso, de "contrato didáctico"<sup>2</sup>. Efectivamente, en determinados episodios parece como si el nativo y el no nativo (o alóglota) hubieran cerrado un trato para favorecer e incluso evaluar el aprendizaje de éste (De Pietro, Matthey, Py, 1989). Se pueden observar rastros de este contrato en las relaciones enunciativas de los interlocutores: por ejemplo, el nativo se introduce en el espacio enunciativo del alóglota respondiendo en su lugar; el alóglota, por su parte, puede reproducir esa palabra anticipada y conseguir expresarse. Sin embargo, en algunas situaciones, el nativo no coopera, y/o el alóglota no desea aprender, y no adoptan ningún rol pedagógico (De Pietro, op. cit. y Vasseur, 1993).

En cambio, en las situaciones institucionales de clase, el contrato didáctico está impuesto por las reglas socioculturales y constituye el fundamento de todas las acciones, por el cual el profesor tiene el de-

ber de ejercer como tal, por tanto de optimizar y guiar el trabajo de aprendizaje y el alumno puede no sólo aceptar sino también exigir esa ayuda. No existen, además, problemas de "figuración" (tal como los ha descrito Goffman, 1974) que obliguen, como en las situaciones exolingües, a entablar una relación didáctica con grandes dosis de tacto y de respeto para preservar la imagen del alóglota -aunque también pueden presentarse algunos problemas similares en las clases de lengua con adultos-.

- **Andamiaje.** Este término metafórico se refiere a la ayuda que el profesor brinda al alumno para aprender. No se limita a dar informaciones necesarias y suficientes, sino que gestiona o ayuda a gestionar tanto el acceso a las formas lingüísticas como la continuidad del discurso. El concepto, definido por Bruner, se refiere al conjunto de intervenciones del participante competente cuyo efecto es el de permitir al participante menos competente realizar algo que no hubiera podido hacer sin su ayuda.

Según Vasseur (1993), la interacción constituye un marco para la construcción de la interlengua, es decir, para la producción, verificación y modificación de las hipótesis que formula el aprendiz, utilizando en su provecho, como un "oportunistamente organizado", las interacciones con el profesor (o nativo en el caso de las situaciones exolingües) para la elaboración de su nueva competencia. También pueden ejercer esa función los aprendices trabajando en grupos.

Existen diferentes movimientos de "andamiaje" relacionados dialécticamente: movimientos de auto-estructuración, en el que el menos competente produce enunciados utilizando los recursos verbales de que dispone en su interlengua; movimientos de heteroestructuración, en los cuales el más competente interviene en la enunciación anterior; movimientos de in-

terpretación, que orienta las intervenciones hetero-estructurantes del uno y la interpretación del enunciado hetero-estructurante por parte del otro.

Según esta misma autora, el "andamiaje" es útil cuando se adapta a la demanda del aprendiz, y no limita su objeto al intercambio estricto de datos códicos o a las secuencias de ajuste sobre las formas, sino que también es un acompañamiento más o menos guiado, en cumplimiento de actividades pragmáticas precisas.

Bange (1992) describe la situación de clase, en comparación con la situación exolingüe, como el lugar institucional sometido a unas limitaciones temporales donde el objetivo del profesor consiste en maximizar el aprendizaje, manipulando la comunicación a este fin. Como profesor, su función es la de desarrollar estrategias de optimización de los procesos de adquisición de sus alumnos, poniéndolos en posición de "candidato a aprendiz" (siguiendo a Bruner), ofreciéndoles situaciones con fines comunicativos y incitándoles a desplegar estrategias comunicativas y de aprendizaje. Sin embargo, P. Bange se pregunta si este rol no está refiado con el que también tiene que asumir, el de nativo (o casi-nativo, equivalente al de las conversaciones exolingües) que desarrolla estrategias de apoyo o "andamiaje" de la tarea de aprender, mediante la modulación de su discurso y la reacción positiva ante las estrategias de los alumnos (similares a las de los alóglotas).

- **Secuencias potencialmente adquisitivas (S.P.A.).** Se han observado y descrito en las conversaciones exolingües unas secuencias donde se encuentran los procedimientos centrales de la adquisición, las cuales se hipotetiza que tienen la cualidad de ser favorables a la adquisición y que De Pietro, Matthey y Py (1989) han designado con el término de *Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*. En dichas secuencias los inter-

locutores entablan unas negociaciones relativas a un objeto lingüístico (sintaxis, pronunciación, normas comunicativas o, mayoritariamente, léxico) y revelan estrategias conversacionales destinadas a la adquisición. Suponen un cambio de focalización de la comunicación a la resolución de problemas relacionados con las formas.

Existen en el discurso de la clase de lengua numerosos intercambios, (o intervenciones) reparadores o de reformulación, que se abren a veces tras una evaluación negativa o ante una auto-insatisfacción, y se abandona de este modo la finalidad y el objeto de la conversación (el "qué se dice") para focalizar la atención hacia la forma (el "cómo se dice").

Veamos un ejemplo, en una secuencia extraída de una clase de Francés como LE con adultos, en la cual la actividad propuesta no es una simulación sino una conversación sobre las creencias de los alumnos sobre cómo se aprende una LE:

P: F, *tu as eu l'occasion de rencontrer des français et parler avec eux?*

A: *Oui, e::: cet été pass-, non, le pass-, le, oy, le dernier, le dernier été, e::: je, je suis, je,, a ver, yo estuve, espérate, je suis été, ay qué digo, cómo se dice, que es que me he colapsao.*

P: *j'ai été.*

A: *j'ai été, e:::, deux semaines avec une, une garçon, un garçon français, e::: parce que mon ami Ramón a, Ramón a, de, de famille, de famille en France et Yves c'est son cousin, est son cousin, et nous sommes, nous sommes été, ay, otra vez!, nous avons été, nous avons été dans un camping à Castellón.*

(corpus de un trabajo de doctorado de A. Sarrias)

Observamos cómo el alumno, en su intento de responder en francés a la pregunta del profesor busca primero sus propios recursos lingüísticos en su interlengua, luego manifiesta en su L1 sus dificultades y pide ayuda; el profesor se la da

y él la incorpora en su enunciado: *Je suis été > j'ai été*. En este turno, se vuelve a encontrar con el mismo problema gramatical pero lo resuelve él solo. Dominan aquí los movimientos auto-estructurantes (no sólo para este problema sino otros: *le passé/ dernier été, une / un garçon, c'est / est mon cousin*), y sólo hay una intervención heteroestructurante del profesor, que le sirve al alumno no sólo para formular su enunciado sino también, como vemos al final, para integrar en su interlengua otra forma: *nous sommes été > nous avons été* y utilizarla en un enunciado para expresarse.

En este ejemplo, donde la tarea es esencialmente comunicativa, el alumno parece un buen "candidato - aprendiz", en la medida en que, aun cuando está muy interesado en el significado de su mensaje, presta mucha atención a cómo habla, es consciente de sus problemas y los señala, controla sus necesidades, se auto-corrige y extrapola sus adquisiciones a otras formas por analogía. El profesor, en este caso, limita sus intervenciones a responder escuetamente a la solicitud explícita de ayuda del aprendiz.

La observación de las S.P.A. en situaciones de clase y el análisis de los formatos de interacción de la clase de lengua en los que se produce un espacio de "juego" que permite al aprendiz no sólo comunicar sino también aprender, constituyen una línea de investigación muy interesante para responder a la pregunta: ¿cómo aprenden los alumnos cuando interactúan en clase? ¿Cómo intervienen las intervenciones o intercambios metaverbales para el desarrollo de su competencia? ¿Cómo la negociación conjunta del significado conduce a la adquisición?

#### ● La bifocalización

En una clase de lengua, los interlocutores focalizan su atención, de manera alternativa o simultánea, sea en el contenido y el significado de los mensajes, sea

en las formas de formulación, interpretación, etc., en un movimiento de balanceo que caracteriza el discurso de clase y que Bange (1992) designa con el término "bifocalización".

Como consecuencia de la importancia de la comprensión mutua, los intercambios se refieren alternativamente al código y al contenido sin que se pueda hacer fácilmente una distinción entre los dos niveles, según los estudios de Cicurel sobre la dimensión metalingüística del discurso en la clase de LE (1994). Esta autora precisa que hay unas "zonas de paso o transición", entre los intercambios donde la focalización se hace claramente sobre el código o sobre el contenido.

• **La dimensión metalingüística.** La atención metaverbal es muy fuerte en la clase de lengua, porque todos los participantes son conscientes de las limitaciones de los que aprenden. Ésta se traduce no solamente en actividades de tipo metalingüístico, como las comparaciones entre las lenguas o explicaciones gramaticales, sino también en un metadiscurso que habla de lo que se ha dicho, que pre- anuncia lo que se va a decir, que solicita decir, que explica, reformula, repite y repara. Hay una preocupación constante por el "¿cómo se dice?" y el "¿qué significa?" Diversos autores en didáctica de las lenguas (Dabène, Cicurel, Trévisse y otros) han insistido en este doble nivel de comunicación que se produce en clase de lengua. Desde el momento en que empieza la clase, todos saben que el profesor incitará al alumno a utilizar la lengua, le dará los recursos que necesita, y evaluará la corrección de sus producciones. La actividad del profesor, centrada en la solici- tación, la explicación y la evaluación constituye una parte del contrato didácti- co implícito.

Este procedimiento frecuente de autonimización de los signos (que Dabène, 1984, describe como "efectos de

*code-switching* permanente"), hace que el discurso sea más complejo. Uno se pre- gunta cómo los alumnos consiguen dis- tinguir los dos niveles, el nivel ordinario y el nivel "meta". En general, según Cicurel (1997), la repetición funciona como indicio o marcador del cambio de nivel, pero de hecho es la experiencia y competencia de los alumnos como esco- lares sobre la orientación siempre didác- tica de la comunicación en la clase, la que entra en juego.

#### Notas

<sup>1</sup> Término que C. Kerbrat-Orecchioni prefie- re al de "análisis conversacional", etiqueta mucho más concreta que se refiere a una rama de la etnometodología, que surgió a finales de los años 60 de la sociología americana.

<sup>2</sup> Concepto introducido por Brousseau en Di- dáctica de las matemáticas en 1980 y utiliza- do por Bange, op. cit., así como De Pietro, Matthey, Py, op. cit.

## La semiótica aplicada al discurso de clase

Laura Cerdán

Universitat de Barcelona

### Introducción

Cuando hablamos del “discurso de clase” la primera idea es pensar en “lo que dicen” los participantes de la misma: qué tipo de preguntas hace el profesor, cuál es la naturaleza de la participación del alumno, cómo se reparten los turnos de palabra, etc. Nuestra propia formación lingüística, la tradición existente de estudios y teorías sobre lenguaje, el mismo “mundo verbal” que representa la ciencia han venido a desarrollar y explicar los fenómenos relacionados con el lenguaje, aunque esto haya supuesto una clara desatención -o falta de énfasis- hacia otras formas de comunicación que, al igual que el lenguaje, son fuente importante de significación.

En cierto modo, y según palabras del profesor Serrano, “somos esclavos del lenguaje” y esto nos condiciona: el lenguaje mediatiza nuestra propia percepción. Pensamos que nos basta con leer una frase para poder interpretarla, pero no somos tan conscientes de que “leemos” gestos, que nos sobrecogen ciertas miradas, que interpretamos atuendos, que nos influyen determinados espacios, colores o ambientes, que nos atraen olores, constituciones físicas o “maneras” específicas de los demás... Y si bien todos estos aspectos se han visto muy valorados en las últimas décadas en marcos como el cine, el teatro, la publicidad o los medios de comunicación de masas simplemente porque vivimos en un mundo muy visual -caracterizado por un interés creciente hacia el lenguaje visual y los medios que lo vehiculan-, creo que no ocurre lo mismo en marcos como el aula. Aunque hay que reconocer el esfuerzo empleado en integrar la tecnología audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de optimizarlo y hacerse eco de la hegemonía audiovisual que caracteriza el mundo de los medios de masas -hegemonía opuesta, en gran parte, a la hegemonía verbal que tradicionalmente ha caracterizado a la escuela (Ferrés, 1994)-, todavía hoy no se reconoce la importancia de la capacidad expresiva del mismo cuerpo del docente que, como “recurso audiovisual”, puede también optimizar el proceso educativo (Castañer, 1996).

La desatención a la que hemos hecho referencia en el campo de la didáctica y la investigación del aula se hace extensiva incluso a la misma lengua oral, debido a la tradicionalmente considerada preponderancia de lo escrito y a la dificultad de sistematizar los rasgos más pertinentes de la lengua oral, así como al desconocimiento, por una parte del profesorado, de la tipología y la caracterización de lo oral y de las dificultades de observación, por tratarse de actos y producciones instantáneas (Mendoza, 1996).

Por otro lado, el grado de valoración de los aspectos no verbales de la comunicación se refleja en que la mayoría de los modelos de transcripción del discurso oral, de estudios del análisis del discurso de clase, incluso la mayoría de reflexiones que surgen entre los docentes giran en torno al lenguaje: "lo que hablan" los participantes; no importa tanto "lo que hacen mientras hablan" o "cómo "mueven" sus palabras", y bastante menos "cómo influye en ellos cuanto les rodea". En este sentido si se habla del "discurso de clase", o mejor, si se habla de la "comunicación en el aula" tiene que darse cabida, además del lenguaje, a los sistemas de comunicación no verbal, paralenguaje y entorno del aula. Nuestra perspectiva es semiótica, pues importa el estudio de la comunicación global, de la comunicación derivada de todo mensaje que se da en el aula. Y, como estos mensajes son muchos y de muy diversa naturaleza, es necesario sistematizarlos y presentarlos de la forma más económica para, así, poder percibir las relaciones que se establecen entre ellos y corroborar que, efectivamente, no hay comunicación sin interacción.

Para una reflexión didáctica y de investigación en el aula abogamos por el enfoque cualitativo. Sluzki (1997), psiquiatra y teórico de la comunicación, se plantea dos cuestiones sobre la investigación: ¿Se basa la práctica en aplicar los resultados de las investigaciones? ¿Se basan las investigaciones en tratar de resolver los problemas que plantea la práctica?

En cualquier campo, afirma Sluzki, la investigación debe describir y analizar el proceso de construcción o consolidación de la realidad, así como debe captar los cambios que se introducen en ella. Si nuestro foco de estudio es la comunicación y aceptamos que "no hay modo de cuantificar acerca de las relaciones humanas", si reconocemos que nuestro objetivo último no ha de ser validar esquemas existentes de la realidad sino ser sensibles a los procesos de cambio, entonces hemos de entender la investigación en un marco cualitativo de autorreflexividad -cosa que no excluye que puedan insertarse algunos procesos cuantitativos.

Bajo esta filosofía presentamos en este artículo una aproximación a la comunicación del aula basada en dos pilares: la semiótica como marco teórico y la metodología cualitativa como marco para la investigación en el aula

#### ● Comunicación y Cultura

Dado que el proceso comunicativo es continuo y compartido dentro de una misma cultura -cosa que permite que puedan emerger conocimientos, relaciones humanas y estructuras sociales comunes- hay que considerar, en primer lugar, que este proceso es un proceso cultural. De ahí que no podamos separar "comunicación" de "cultura".

• Aspectos antropológicos del Proceso Comunicativo. Cuando la antropología cultural representada por Malinowsky, Boas y Mead, entre otros, incluye el lenguaje en su campo de estudio se gesta un profundo cambio en torno a las teorías, las metodologías y los objetos del estudio lingüístico tradicional. Entonces se produce un interés hacia el lenguaje oral, hecho que determina que

el objetivo principal no sea tanto el estudio del lenguaje -en su sentido estricto "lenguaje verbal"- sino el estudio de la comunicación. Obviamente, las materias que van a ser objeto de estudio se ven ampliadas ya que al lenguaje verbal se suman otros elementos que se presentan en interacción con él, esto provoca que se constituya un marco de referencia interdisciplinar en el estudio.

Dentro de la tradición de la antropología -especialmente de la antropología lingüística representada por Sapir y Birdwhistell, entre otros- el concepto de "comunicación" no sólo se limita a contemplar el intercambio de mensajes que se produce entre los individuos.

- La **comunicación** es un proceso continuo en el que la información fluye desde múltiples niveles, en diversos modos e incluso a tiempos simultáneos (Birdwhistell, 1970). Así pues, la comunicación no responde al esquema lineal de acción/reacción aisladas -que tradicionalmente lo ha caracterizado quizás por estar centrado en la actividad verbal del individuo emisor/receptor-, sino al esquema circular o cibernético en el cual hay que considerar que el individuo es un participante más dentro de un proceso caracterizado por la interacción de múltiples sistemas de significación.

- La "Triple Estructura Básica" de la Comunicación. El modelo antropológico de la comunicación distingue los siguientes **comportamientos comunicativos humanos**: "verbal-lingüístico" que es el lenguaje, "verbal-no lingüístico" que es el paralinguaje y "no verbal-no lingüístico" que es la comunicación no verbal. Estas son las tres formas básicas de la comunicación que adquiere la cultura interactiva y que en acción conjunta constituyen lo que Poyatos (1994 I) llama la *Triple Estructura Básica de la Comunicación* y que define como "la triple e in-

separable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas (...)" (1994 I: 132). Obviamente, esta Triple Estructura Básica opera sobre las dimensiones básicas del ser humano: el espacio y el tiempo, dimensiones que nos remiten a los **comportamientos proxémicos y cronémicos**, respectivamente.

Es importante matizar que sobre estas formas de comportamiento no existen jerarquías absolutas ya que debe importar tanto "lo que dice" un individuo como "lo que emana de él" (Goffman, 1959/1993) a través de su comunicación no verbal. Además, cada situación, cada contexto marca la jerarquización funcional de los distintos sistemas comunicativos, y no siempre resulta que el lenguaje verbal sea el sistema principal para vehicular significados. Prueba de ello es que si se produce contradicción entre los mensajes verbales y los mensajes no verbales -por ejemplo cuando un anfitrión, tras varias horas de fiesta, dice a sus invitados con cara de cansado y tono que denota poca convicción: "No os vayáis todavía..."-, en general, solemos hacer más caso de los últimos. La causa puede ser que la comunicación no verbal es más espontánea y posee menos carga intencional que el lenguaje verbal (Knapp, 1980/1995).

Debido a algunas coincidencias entre las últimas etapas de la metodología del estudio lingüístico y la forma en que se considera el lenguaje en la teoría matemática de la comunicación -teoría de los juegos, distinción entre procesos digitales y procesos analógicos, relación entre información y entropía, etc- (Jakobson, 1974/1984), las aportaciones de Wiener (1948) en cibernética y la Teoría General de Sistemas de von Bertalanffy (1968), gracias a su enfoque interdisciplinar, se aplican también al estudio de la comunicación. En este campo son fundamenta-

les los siguientes conceptos que enumeramos:

- **Sistema** que se define como un complejo de sistemas en interacción. Por ejemplo, el mismo individuo se concibe como un sistema inteligente y morfogénico poseedor de subsistemas de control flexibles a la arbitrariedad de los estímulos externos. Tales subsistemas le permiten procesar los estímulos en símbolos y en imágenes. El individuo, entendido como sistema, entra en interacción -de un modo intencional, pero también "inevitablemente"<sup>1</sup>- con otros sistemas que como él son portadores de significación.

A fin de percibir el funcionamiento de este complejo de sistemas, a fin de percibir el proceso de la comunicación, según Bateson (1979/1993: 23): "hay que ser sensible a la pauta que conecta" -idea de unidad-, y para empezar a pensar acerca de esta pauta "lo correcto es considerarla *primordialmente* como una danza de partes interactuantes". En esta *danza*<sup>2</sup> cada parte no se define a partir de sí misma, sino a partir del "contexto", es decir, a partir de la relación que mantiene con las demás partes.

- **Enfoque sistémico** cuya base en el estudio de la comunicación es distanciar los conceptos de las entidades aisladas y autosuficientes para volverse hacia las nociones de relaciones naturales y de organización. Desde este enfoque la comunicación no se ve como algo estático -una suma de sistemas de significación-, sino como un continuo dinámico e interactivo de funcionamiento. Este enfoque, sin duda, facilita reconocer la riqueza y la complejidad del fenómeno comunicativo.

- Las **relaciones intrasistémicas** y las **relaciones intersistémicas** (Poyatos, 1994 I) son el tipo de relación que mantiene un elemento con otros elementos de su mismo sistema o de sistemas diferen-

tes al suyo. Por ejemplo, para expresar sorpresa las cejas (alzadas) y los ojos (muy abiertos) mantienen una relación intrasistémica -ya que ambos elementos pertenecen al sistema de la expresión facial-, y si se presenta un enunciado verbal con entonación de sorpresa estos elementos mantienen una relación intersistémica con la cualidad primaria del tono -elemento perteneciente al paralenguaje.

- Otra relación que se establece con las **teorías cibernéticas** hace referencia al proceso de codificación/descodificación de la comunicación. En este proceso es necesario hacer una distinción entre lenguaje verbal y lenguaje no verbal (Watzlawick y otros, 1967/1995).

-El lenguaje verbal es una forma de comunicación digital y como tal es un "lenguaje digital" en el que se da una relación arbitraria entre la palabra y su referente -aparte del caso discutible de la onomatopeyas.

-El lenguaje no verbal es una forma de comunicación analógica y como tal es un "lenguaje analógico" en el que se da una similitud entre lo referido y la forma en que se refiere, probablemente este fenómeno se produce porque el lenguaje no verbal constituye la forma de comunicación más arcaica dentro de la evolución filogenética del ser humano.

El **enfoque cibernético** del estudio de la comunicación en un contexto de interdisciplinariedad provoca la necesidad de clarificar los objetos científicos de las diferentes disciplinas. Así, Jakobson (1973) propone la tripartición del estudio de los mensajes bajo la forma de tres círculos concéntricos: la lingüística, limitada al estudio de los mensajes verbales; la semiótica que se ocuparía de estudiar cualquier tipo de mensaje; y la ciencia integrada de la comunicación.

U. Eco elabora la primera teoría formal de la "semiótica"<sup>3</sup> en 1976 definién-

dola como una teoría general de la cultura que se ocupa del estudio de la comunicación. Por su parte, Serrano (1992:7) la define como "la ciencia que estudia las diferentes clases de signos, así como las reglas que gobiernan su generación y producción, transmisión e intercambio, recepción e interpretación". En estas definiciones se barajan los conceptos de "comunicación" y de "cultura". En efecto, la "cultura" se implica -incluso podría decirse que se confunde- en los procesos comunicativos en el sentido de cómo la sociedad organiza y "comunica" a sus miembros los patrones comportamentales que rigen los distintos aspectos de su vida cotidiana, entre ellos la enseñanza.

- **Cultura.** La cultura forma un conjunto de códigos comunicativos descomponibles y perfectamente analizables. La cultura es principalmente un proceso de comunicación, por ello, la comunicación es cultura y la cultura es comunicación (Hall, 1959). Así pues, "comunicación" y "cultura" son un mismo fenómeno con sólo un matiz connotativo diferencial: la "cultura" connota estructura mientras que la "comunicación" connota proceso (Birdwhistell, 1970).

La cultura, tomando como base la especificidad de los comportamientos comunicativos del individuo en cada contexto, delimita los diferentes "marcos" (Goffman, 1974) que integran una sociedad. Así pues, cada marco está regido culturalmente por unos patrones de comportamiento que el individuo debe seguir como una respuesta de su adaptación social y su competencia cultural.

**Subcultura** es el proceso de comunicación de hábitos, significados, relaciones sociales, personalidades, ideas y creencias, actitudes, informaciones... en cada uno de los marcos que componen una sociedad. Este proceso en marco escolar se construye bajo un "fondo de horizonte común" de los participantes, cosa que

implica conocer y reconocer las reglas comunicativas propias del aula (Cicurel, 1984). Bajo esta perspectiva se habla del aula como un "microcosmos" (Tusón, 1995), un marco específico de intercambio social y, en consecuencia, un marco específico de investigación.

#### ● La Comunicación en el Aula

Los procesos comunicativos que se dan en el aula poseen la especificidad que la cultura le asigna como marco delimitado de interacción social. La perspectiva semiótica nos permite profundizar en el conocimiento de estos procesos sin sesgar informaciones, sin obviar detalles sutiles que pueden pasar desapercibidos en la vida cotidiana del aula. El enfoque sistémico de la comunicación global en el aula contempla el estudio de la Triple Estructura Básica (lenguaje, paralenguaje y kinésica) en su dimensión espacial (proxémica) y temporal (cronémica), así como la influencia que los elementos del entorno pueden ejercer sobre ella.

#### ● El Lenguaje Verbal

El análisis del discurso segmenta el lenguaje verbal tomando como unidad el mismo discurso, el intercambio o el enunciado verbal. El término "oración" como unidad -utilizado en lenguaje escrito- se sustituye en una concepción del lenguaje oral por "acto de habla" (Austin, 1962/1988, Grice, 1975), ya que el lenguaje no se entiende como un modo de reflexión sino como un "modo de acción" para crear vínculos sociales y expresar conductas y sentimientos particulares (Malinowsky, 1923/1954).

- **Lenguaje en su uso.** Este uso se refiere a la función de un enunciado verbal en una situación social y ocupando un lugar determinados en una secuencia, como reflejo de una contribución particular al desarrollo del discurso (Brown y Yule, 1993).

- El **discurso (verbal)**, según Levinson (1983/1989), posee las siguientes propiedades: - Existen actos de unidad, actos de habla o movimientos, que se ejecutan al hablar y que pertenecen a un conjunto perfectamente delimitado y especificable; - Los enunciados pueden segmentarse en unidades de enunciación que, como mínimo, se corresponden a un acto de habla; - Existe una función especificable, y probablemente también un procedimiento, que proyecta las unidades de enunciación en actos de habla y viceversa; - Las secuencias conversacionales están reguladas por un conjunto de reglas de secuenciación que se aplican a los distintos tipos de acto de habla (o de movimiento).

El objetivo central en el análisis de los actos de habla es que los enunciados verbales tienen que ser traducidos a las acciones subyacentes que ejecutan. Los procedimientos empleados para el estudio de los enunciados verbales son aislar un conjunto de categorías básicas o unidades de discurso y formular el conjunto de reglas de concatenación sobre tales categorías o unidades.

- Desde este punto de vista funcional Sinclair y Coulthard (1975) establecen distintas categorías del "discurso (verbal) del profesor": estructurar, solicitar, responder y reaccionar. Por su parte Flanders (1977) sin reducir el discurso didáctico a funciones directamente relacionadas con las formas lingüísticas que lo integran, establece que sus funciones son: aceptar los sentimientos del alumno, animarlo o alentarlos mediante la alabanza, utilizar sus aportaciones, formular preguntas, explicar o exponer contenidos instrumentales, dar instrucciones y criticar o justificar su autoridad.

- El **discurso interactivo de clase** reviste una caracterización específica que es objeto de estudio en lengua materna y extranjera (Cicurel, 1984; Mehan, 1985;

Allwright y Bailey, 1991; Hatch, 1992; Llobera, 1995). El objetivo de todos estos estudios es analizar la interacción social que se produce entre el profesor y los alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para ello se describen aspectos como la relación de fuerzas que mantienen -una relación "asimétrica" basada en la desigualdad de fuerzas y roles y que se refleja, entre otros comportamientos, en el discurso didáctico asimétrico del profesor-, los diferentes discursos que se presentan en el aula -el "discurso aportado" por textos controlados y pre-establecidos por el profesor como libros de texto, fotocopias, etc. y el escasamente controlado "discurso generado" constituido por la interacción de los participantes (Llobera, 1995)- o el grado de protagonismo que se asigna un profesor en su actuación docente y que se refleja, por ejemplo, en la estructura de los turnos de palabra del profesor y el alumno.

#### ● El Paralenguaje

En el marco de la comunicación discursiva e interactiva hay que admitir que actualmente el paralenguaje goza de cierta tradición de estudio -aunque no tanta como el estudio del lenguaje verbal. Sirvan de ejemplo, entre muchos, los estudios sobre intensidad (Grice, 1978), prosodia (Gumperz, 1982, 1988) y entonación (Brazil y otros, 1980; Halliday 1985), los modelos de transcripción de las emisiones paralingüísticas (Trager, 1958; Pettinger y otros, 1960) o los estudios de paralenguaje desde una perspectiva interdisciplinar (Poyatos, 1983, 1994 II).

Siguiendo las categorías propuestas por Poyatos (1994 II) son conductas paralingüísticas del discurso las siguientes:

- **Cualidades primarias.** Son características de la voz humana que nos diferencian como individuos, aunque existen condicionamientos que vienen dados por

factores biológicos, fisiológicos, psicológicos, socio-culturales y ocupacionales. Son cualidades primarias de la voz el timbre, la resonancia, el volumen, el tempo, el registro (nivel, intervalo, campo), el campo entonativo, la duración silábica y el ritmo.

- **Calificadores.** Elementos que nos ayudan a describir el tipo de voz. Los calificadores operan por causas biológicas, por ejemplo una voz gangosa, y por razones culturales, por ejemplo el susurro de la intimidad, o personales, por ejemplo hablar con voz dura, gimoteante, etc.

- **Diferenciadores.** Una tos, risas, carraspeos, estornudos, bostezos, etc. Estos comportamientos, matiza Poyatos, son reacciones fisiológicas y emocionales que, aunque tradicionalmente han estado relegados a la categoría de curiosidades, poseen su importancia en el proceso comunicativo.

- **Alternantes.** Emisiones independientes a los enunciados verbales cuya función principal es precisamente regular el discurso. Son alternantes, o "cuasipalabras" como también se les denomina, los siseos, los clics, los carraspeos, los soplos y los resoplidos, las aspiraciones... comportamientos que aparecen siempre en construcciones plurisistémicas -kinésica y otros sistemas no verbales.

● **La Comunicación No Verbal**

A partir de los canales sensoriales de emisión-percepción de señales, definimos la comunicación no verbal como el uso comunicativo de los modos visual y táctil-espacial -comportamientos derivados del uso que hacemos de nuestro cuerpo y del espacio.

Las disciplinas semióticas ocupadas del estudio de la comunicación no verbal son la kinésica, la proxémica y la cronémica.

- Se incluye en **kinésica** el estudio de gestos, posturas y maneras de un individuo. Y así como el lenguaje posee una serie de cualidades paralingüísticas, del mismo modo la kinésica posee su propia "parakinésica" (Poyatos, 1994 I).

- Las **cualidades parakinésicas** son la "intensidad" (que es el grado de fuerza con que se emite un gesto o se adopta una postura), el "campo" (que es el espacio en el que se inscribe un gesto) y la "velocidad" y la "duración" (que son las cualidades cronémicas de los gestos y las posturas).

- Se incluyen en **proxémica** las observaciones y las teorías interrelacionadas del empleo que el ser humano hace del espacio, empleo que representa una elaboración especializada de la cultura (Hall, 1966/1982). Así pues, cuando hablamos de proxémica nos referimos a la distancia interpersonal, la orientación espacial relacionada con la postura, el contacto corporal y el movimiento del cuerpo en el espacio.

- Se incluye en **cronémica** (Poyatos, 1994 I) el estudio de las diferencias en el uso del tiempo que se dan entre las distintas culturas y entre los distintos grupos sociales e individuos de una misma cultura.

- Así pues, desde esta perspectiva semiótica del discurso se contempla un acto de habla formado por texto verbal, por texto gestual o por ambos simultáneamente. Bajo esta perspectiva en el **marco escolar** de Landsheere (1979) establece que las funciones del discurso del profesor son: organizar, imponer, desarrollar la lección, individualizar, ofrecer "feedback" positivo, ofrecer "feedback" negativo, concretar temáticamente la lección y expresar afectividad positiva o negativa. Podemos comprobar que las funciones del

discurso didáctico se ven ampliadas respecto a una visión estrictamente lingüística-por ejemplo, la de Sinclair y Coulthard- gracias a considerar comportamientos referidos a las emociones del profesor y a las relaciones que establece con los alumnos.

#### ● Comportamientos Kinésicos

• **Gestos.** Los gestos son movimientos del cuerpo que poseen una carga comunicativa en el discurso -hay que distinguirlos, pues, de los movimientos obligatorios a que nos obligan determinadas acciones como estirar el brazo para alcanzar algo o girar la cabeza porque alguien nos llama. En un gesto se implica la actividad principal de una zona del cuerpo: el rostro -mirada y expresión facial-, la cabeza, las manos/los brazos, los hombros, el tronco, las piernas y los pies, en contraste con las posturas en las que se implican varias zonas del cuerpo.

• Referencias sobre la **actividad con el rostro.** Hay consenso en admitir que la mirada y la expresión facial son los sistemas comunicativos más expresivos y los que poseen mayores efectos sobre el receptor. Se cree que la expresión del rostro, en general, transmite informaciones de índole emocional, en tanto que el cuerpo transmite la intensidad de estas emociones (Ekman y Friesen, 1980). En cuanto a los gestos con las manos hay que decir que son los gestos que se presentan con la mayor frecuencia en el discurso y, dado que su función básica es ilustrar aspectos del contenido del discurso verbal, hay que considerar que son los gestos más estrechamente ligados al lenguaje.

• **Contacto Ocular.** Las **funciones de la mirada** son iniciar y regular la interacción y ser una fuente para extraer informaciones del interlocutor e ir modificando la propia conducta.

• La cultura establece la **duración conveniente de la mirada** para cada situación, así como el significado de sus intervalos. En cualquier situación comunicativa la prolongación de la mirada intensifica la intimidad, expresa y estimula las emociones y es un elemento en la exploración sexual. De este modo, las miradas largas se relacionan con el agrado -miramos más a quien nos resulta más atractivo- o la curiosidad -miramos más a quienes visten, se muestran o se comportan de forma extravagante o poco ortodoxa. Además, miramos más a quien nos ofrece un "feedback" positivo. Sin embargo, en situaciones caracterizadas por la jerarquía de los roles de los participantes una mirada larga se relaciona con la autoridad ya que la mirada es la conducta que relata una personalidad dominante de la forma más directa y eficaz (Neill, 1991). En todos los casos si la mirada se prolonga hasta sentirse como una "mirada fija" la percepción es muy negativa y genera agresividad en quien la recibe.

• La **estructura de la atención** (Chance, 1967), que obliga a los subordinados a mirar más a los dominantes que estos a aquellos, es de vital importancia en el aula. Las conductas oculares en el aula expresan de una forma directa el dominio del profesor. Y si éste no estructura de forma equitativa su mirada puede provocar que algunos alumnos se sientan ignorados y con ello distiendan su atención. El reparto de la mirada del profesor -que debería ser equitativo para evitar, de este modo, que algunos alumnos se sientan ignorados por él- depende de su comportamiento proxémico, de la distribución de muebles y la configuración del aula y de aspectos como la búsqueda de participación del alumno, el agrado que producen los alumnos brillantes o la alerta que provocan los alumnos que presentan algunos problemas de disciplina.

- Además de la **mirada fija**, otras categorías del contacto ocular en marco escolar son la **mirada intensa** (pocos parpadeos), los **ojos en blanco** (desvío intencional de las miradas a alumnos buscando concentración), **pasear la mirada** por el grupo-clase (sin producir sensación de individualización ya que el alumno no se siente mirado por el profesor) y miradas a alumnos individuales y a objetos del entorno del aula.
- **Expresión Facial.** Las expresiones faciales forman parte de un sistema semiótico cuya función básica es informar sobre los estados emocionales del individuo. Cada expresión facial posee un significado consensuado culturalmente, pero hay que tener presente que el rostro puede reflejar el "complejo emocional" que caracteriza al ser humano y que se refleja en que, generalmente, las emociones no se viven de forma aislada. Además, pueden ilustrar o sustituir el lenguaje -por ejemplo "emblemas"<sup>4</sup> como el guiño- y contribuyen a regular la interacción -por ejemplo ciertas sonrisas que animan al interlocutor a participar en la conversación (Ekman y Friesen, 1980).
- Se ha comprobado la existencia de **expresiones faciales universales** que expresan las emociones primarias humanas de alegría, tristeza, enfado, temor, interés y aversión (Ekman, 1971). Sin embargo, todos estos usos dependen de la situación en que aparecen y esto lo marca cada cultura: las reglas de control del comportamiento facial en público se aprenden y las diferencias individuales se deben a la personalidad y la clase social del individuo (Ekman y Friesen, 1980). Bajo nuestro punto de vista estas diferencias se relacionan de un modo directo con el estilo comunicativo del individuo, quizás fuera de determinismos sociales.
- Por su grado de percepción podemos distinguir las expresiones faciales más o menos estables de las **expresiones faciales micromomentáneas** -de captación subliminal- que generalmente contradicen los mensajes verbales y cuya emisión es bastante inconsciente.
- **Posición, Postura (Orientación del Cuerpo).** Las posturas son más estáticas, están más codificadas por normas sociales y se utilizan con menos intención comunicativa que los gestos y las maneras (Poyatos, 1994 I).
- Schefflen (1964) distingue dos unidades de comportamiento postural: las **posiciones** y los **puntos**. Las posiciones son unidades amplias que abarcan fases enteras de un encuentro -estar sentado, de pie o estirado-, los puntos son unidades menores, posturas que se mantienen acompañando enunciados verbales o fragmentos aislados de discurso -cruzar las piernas o los brazos, adelantar el cuerpo, tener los brazos en jarra, etc.
- Las **posturas congruentes** (simétricas) son las patrones posturales que un individuo imita de su interlocutor -puede ser posturas idénticas (imitadas) o invertidas (como la imagen de un espejo)-, fenómeno que se relaciona con un alto nivel de sincronía interactiva y de implicación afectiva o simpatía (Schefflen, 1964). Contrariamente, las **posturas asimétricas** reflejan un nivel bajo de cooperación en la construcción del discurso y un desinterés afectivo de los participantes. De este modo, dos individuos que se gustan tienden a inclinarse el uno hacia el otro, mientras que el cuerpo erguido o hacia atrás expresa desinterés por el interlocutor o intención de claro distanciamiento afectivo.

- **La postura y la orientación espacial** también se relacionan con el **estatus** (Mehrabian, 1969). Así, las posturas asimétricas de piernas y de brazos, la inclinación del cuerpo hacia atrás, tener los brazos en jarra, etc, son posturas que expresan la relajación que produce estar con personas con un estatus inferior. En cambio, la igualdad de la condición social entre individuos se refleja en las posturas congruentes. Una condición social alta expresa su dominio con posturas erguidas y escasa actividad postural, contrariamente, las clases sociales bajas expresan sumisión y humildad con posturas caídas y encogidas.

Schefflen (1964) propone la descripción de la postura a partir de los siguientes aspectos: la inclusión/no-inclusión al grupo, la dirección del cuerpo -relacionada con la mirada- y la congruencia/incongruencia con el grupo -medida por la presencia/ausencia de posturas congruentes.

- **Maneras.** Las maneras son los modos ritualizados de una cultura y "la manera" en que un individuo emite un gesto o adopta una postura según su cultura, sexo, nivel social y/o estado emocional (Poyatos, 1994 I).

El registro verbal y las cualidades parakinésicas, entre otros elementos, son comportamientos que contribuyen a definir las maneras de un individuo, definición que sumada y mediatizada por estereotipos culturales configuran la "impresión" que este individuo causa a los demás. Es curioso comprobar que, en general, existe bastante acuerdo en determinar las cualidades que definen la impresión de alguien. De este modo, por ejemplo, las maneras calmadas -amplitud y prolongación de gestos y posturas, fuerza moderada en la emisión, etc- se relacionan con actitudes de confianza, parcialidad, equilibrio afectivo, etc.

## ● Comportamientos Proxémicos

- **La Distancia Interpersonal.** Poseemos un conocimiento cultural de la distancia más conveniente que debemos mantener con respecto a los demás según el marco, así como tenemos una necesidad territorial y biológica del espacio. Nuestro "espacio personal" (Sommer, 1969) es la "burbuja" que identificamos de nuestra propiedad y que nos preserva del contacto corporal con los demás. La intrusión no deseada de alguien en nuestra burbuja representa amenaza, a no ser que la tengamos que aceptar por proceder de alguien que ostenta un estatus superior al nuestro y que, además, dispone de un espacio personal mayor. Los espacios en los que se mueven individuos con roles jerarquizados -entre ellos, el aula- reflejan la amplitud del espacio personal de los líderes.

Los usos de la distancia interpersonal presentan variables transculturales. Por ejemplo, la distancia interpersonal tiende a aumentar con la edad o ante el sexo opuesto. En cuanto a la cultura se producen diferencias muy importantes. Por ejemplo los hispanos usamos el espacio de forma bastante cerrada en contraste con los europeos nórdicos -y en contraste también con los árabes quienes lo utilizan de forma todavía más cerrada.

Hall (1966/1982) establece una clasificación<sup>5</sup> de la distancia interpersonal a partir del comportamiento espacial de norteamericanos de clase media y alta, remarcando que su estudio es microcultural y que otras culturas pueden seguir patrones de comportamiento proxémico muy distintos. En marco escolar se presentan dos de estas distancias: la "Distancia Personal" (desde 45 cm. hasta 120 cm) y la "Distancia Social". En la primera la sensación de proximidad se produce por la posibilidad de contactar con las manos

si se desea; por otro lado, el nivel moderado de la voz facilita el tratamiento de temas personales. En la segunda distancia no se espera ni existe posibilidad de contacto corporal, cosa que puede señalar un estatus dominante; además, en esta distancia suelen tratarse asuntos o temas de conversación impersonales (laborales, sociales, académicos).

Poyatos (1983) habla de la "distancia objetual" para referirse a la distancia que mantienen los individuos en relación con los objetos del entorno. Existen razones muy claras para tomar este tipo de distancias, pero también pueden haber razones menos obvias -por ejemplo, ¿connota autoridad la "proximidad objetual" de algunos profesores con respecto a la pizarra? o ¿delimitan con este comportamiento su espacio personal?

- **El contacto corporal.** Los comportamientos táctiles pueden dirigirse a uno mismo, al interlocutor o a objetos.

Se ha comprobado que tocarse expresa de un modo involuntario estados emocionales de ansiedad -provocados por ejemplo por decir mentiras, percibir la antipatía del interlocutor, sentir la reducción de la distancia interpersonal o tener ganas de cortar la interacción (Ekman y Friesen, 1974). En marco escolar el autocontacto del profesor puede asociarse con la inseguridad que puede producirle una materia, con los problemas disciplinarios, etc. Asimismo, tocarse es un comportamiento básico en la autopresentación -sobre todo en los primeros encuentros con alguien-, en esta situación suelen vehicularse claros significados de autoestima para expresar seguridad, atractivo o simpatía personales.

El contacto corporal con los demás puede afiliar o alejar ya que supone la máxima reducción de la distancia y esto se percibe de forma positiva y negativa -ejemplos extremos son un beso y una bofetada, pero asimismo un abrazo puede

producir atracción o aversión de forma subjetiva según quien lo reciba. El profesor toca al alumno para controlar su comportamiento, darle seguridad o ánimo, guiarlo o buscar una relación amistosa, pero también para expresarle emociones negativas (Neill, 1991).

El contacto corporal connota poder y estatus ya que hay personas que gozan de una mayor libertad para iniciarlo. Este es el caso del profesor quien toca a los alumnos, sobre todo de edad temprana, pero excepto estos mismos alumnos que lo tocan buscando seguridad, los alumnos raramente tocan al profesor.

Durante los primeros años de un niño el contacto con objetos es primordial ya que por la experiencia táctil el niño explora su entorno, en este sentido tocar es conocer. Posteriormente el contacto con objetos se reduce a la manipulación funcional, aunque algunos estados emocionales se canalizan tocando -de ahí, por ejemplo que muchas personas "necesiten tener algo entre las manos". En otras situaciones tocar un objeto concreto expresa autoridad o actitud dirigente, por ejemplo la batuta de un director de orquesta o la tiza del profesor.

- **El "Movimiento Físico".** El movimiento en el espacio de un individuo se relaciona con su estado de ánimo o su personalidad, con el modo de reaccionar ante la situación y con la flexibilidad o la rigidez de su trato con los demás en relación con el poder (Argyle, 1972/1984). En marco escolar interesa destacar que no produce la misma percepción un profesor que se mueve por el espacio del aula que otro que permanece inmóvil, aunque sea a pocos centímetros de los alumnos. Sobre este fenómeno Neill (1991) nos habla de "profesores aislados", situados cerca de la pizarra, y "profesores itinerantes" que pasean y se mueven y que aceptan más las ideas y las contribuciones del alumno.

Los movimientos de un individuo poseen también una función dentro del discurso. Por ejemplo, se puede retroceder o dar un paso hacia atrás coincidiendo con la entonación descendente que marca el final de una frase, puede pasear muy lentamente para resaltar la importancia de lo que se dice o buscar concentración, etc.

#### ● **Comportamientos Cronémicos**

Poyatos (1983) distingue tres áreas del estudio cronémico:

- el "tiempo conceptual" que describe el modo en que una cultura conceptualiza el tiempo de una forma general y común a todos sus miembros -por ejemplo su concepto de puntualidad o de retraso-;
- el "tiempo social" que describe el manejo del tiempo entre los distintos grupos sociales teniendo en cuenta variables como el estatus, el poder y la autoridad o el entorno (pueblo/ciudad, universidad, etc);
- el "tiempo interactivo" que describe el comportamiento cronémico que llevan a cabo los participantes de una interacción desde las distintas modalidades comunicativas. Tal comportamiento, señala el profesor Poyatos, es una "supraactividad" universal y variable según la cultura, el marco social y la personalidad del individuo.

Por el tema que nos ocupa nos interesa atender este último tiempo, es decir, la cronémica de las distintas emisiones comunicativas. Algunos comportamientos cronémicos del discurso del profesor son relentizar o alargar la emisión de alguna palabra para marcar al alumno que debe prestar una atención especial, alargar la mirada hasta percibirse como una mirada fija para pedir atención a un alumno distraído, conceder un tiempo suficiente al alumno para que responda a sus preguntas, etc.

#### ● **El Entorno**

• **Objetual.** Lo constituyen los estímulos ambientales que pueden afectar la interacción, estos estímulos son: el aspecto de las paredes (decoración), los objetos y el mobiliario y su disposición. Además hay que añadir la iluminación, la acústica (problemas del ruido) y la temperatura (ventilación y calefacción) del ambiente.

Algunos estudios semióticos sobre el tema han comprobado los efectos positivos ("centrípetos") o negativos ("centrí-fugos") que el entorno ejerce sobre la interacción (Sommer, 1969). Por su parte Mehrabian (1976) describe las distintas percepciones que el espacio produce en los participantes de un encuentro. Así, establece un grado emocional de estimulación, placer y dominio que justifica su clasificación del espacio: formal/informal, cálido/frío, privado/público, familiar/desconocido, compulsivo/libre y distante/próximo.

Hall (1966/1982) analiza cómo la cultura organiza los espacios en "semifijos" (muebles y puertas), "fijos" (edificios y ciudades) y "dinámicos" remarcando que las culturas consideran de distinta forma esta organización, sobre todo en la percepción de la distancia interpersonal: en algunas culturas es dinámica y en otras es fija.

Otros estudios analizan cómo la estructura ambiental influye en el grado de participación o de disposición comunicativa de los participantes. Así, se ha comprobado que la disposición de los muebles y la organización del espacio tiene que ver con el grado de conversación mantenido por los interactuantes: los "espacios sociófugos" -por ejemplo, disponer las mesas de los alumnos en hileras- dificultan la conversación, en tanto que los "espacios sociópetos" -por ejemplo, las aulas formadas por sillas móviles de

brazo o una disposición de las mesas en forma de herradura- tienden a juntar a la gente y, por tanto, la facilitan (Hall, 1966/1982).

Otro aspecto del entorno relacionado con el grado de participación es la elección de asientos. Koneya (cit. en Knapp, 1980/1995) realizó un estudio sobre la elección de asientos que hacía un grupo de alumnos y comprobó que los estudiantes más activos eligieron los asientos situados en la zona de mayor participación del aula -la zona influida por la mirada del profesor-; asimismo comprobó que los alumnos que solían participar en clase lo hacían más en esta zona que fuera de ella.

En nuestro marco, tal y como pone de relieve Knapp (1980/1994: 101): "Toda la cuestión de la influencia del ambiente de la clase sobre el comportamiento estudiante-maestro está aún relativamente sin explorar". En efecto, la mayoría de nuestras aulas es rectangular y dispone el mobiliario, divide el espacio y cuenta con un tipo de iluminación y de condiciones acústicas que, en general, no facilita la eficaz comunicación entre profesor y alumnos. Abundan los problemas de iluminación, temperatura, ruidos, etc, y esto es fuente de distracción y de preocupación constante para los participantes -que no son demasiado conscientes de ello.

- **Humano.** Este entorno lo constituyen los estímulos del físico personal (vestimenta, atractivo físico, constitución del cuerpo, olores) y los estímulos transculturales (color de la piel, sexo, edad, estatus, educación, profesión, etc).

- La **vestimenta** y otros "artefactos", tatuajes, joyas, cosméticos, gafas, etc., son básicos en la configuración que hacen los alumnos de la "impresión" de su profesor y esto puede determinar la naturaleza de su futura relación. Prueba de ello son las frecuentes alusiones que los alumnos dirigen al profesor sobre su físico, su ropa o

las joyas que lleva -sobre todo si es mujer- si les resultan atractivos.

Según Knapp (1980/1995) las funciones de la vestimenta son la decoración, la protección, el reclamo sexual, la autoafirmación (o la autonegación), el ocultamiento, la identificación grupal y la exhibición de estatus y poder del individuo. A estos significados hay que añadir que la cultura asocia ciertos rasgos de la personalidad con modas o con algunos artefactos. Por ejemplo, Argyle y McHenry (1971) investigaron sobre una población de estudiantes que el llevar gafas se asocia con personas inteligentes y muy trabajadoras.

El atractivo físico es un factor que influye en la credibilidad inicial de alguien. Es fácil comprobar cómo las personas más atractivas son las que, inicialmente, centran la atención y las actitudes más positivas de los demás. Existen estereotipos culturales que relacionan la constitución física con la personalidad y esto funciona, al menos inicialmente, como un estímulo potencial de respuesta específica de comunicación. Se distinguen tres categorías referidas a la constitución física de un individuo y se ha investigado que a cada categoría se le asocian diferentes rasgos de temperamento o personalidad (Wells y Siegel, 1961). A los individuos "endomorfo", de constitución redonda, se les percibe conservadores, bondadosos y simpáticos, de naturaleza agradable, carácter dependiente y "de confianza". A los individuos "mesomorfo", de constitución atlética, se les percibe fuertes, audaces, optimistas, independientes y masculinos. Finalmente, a los individuos "ectomorfo", de constitución delgada, se les percibe altos y frágiles, ambiciosos, nerviosos, suspicaces, pesimistas y callados.

- El **olor** en nuestra cultura no actúa como señal comunicativa interpersonal - en esto puede haber influido el proceso de ocultamiento del olor del propio cuer-

po con perfumes, colonias, champús, etc, que entre sus muchos efectos se cuenta la despersonalización- a no ser que sea un olor desagradable procedente del aliento, el sudor, etc. Con todo hay que admitir que asociamos de forma consciente o inconsciente determinados olores con personas, situaciones o ambientes concretos -por ejemplo, es notorio el olor ambiental de las aulas de Educación Infantil. Así pues, el olor puede ser un factor evocador en la comunicación.

- El **color de la piel** tiene su mayor repercusión en los conflictos transculturales debidos a cuestiones sobre la raza. Históricamente hay que recordar, además, que el grado de blancura de la piel era una señal que remitía a la clase social.

- El **sexo** del profesor determina actitudes y comportamientos específicos. Por ejemplo, pude comprobar que son más usuales las actitudes "maternalistas" o el temor a conflictos de disciplina en las profesoras que en los profesores. Asimismo, comprobé que un profesor goza de una mayor libertad táctil -especialmente con alumnos de edad avanzada- postural y de movimientos que una profesora (Cerdán, 1997).

- La **edad** del profesor también es un elemento básico, sobre todo a la hora de definir la naturaleza de su relación con los alumnos. Por otro lado, la edad de los alumnos también es un factor que determina el comportamiento que exhibe un profesor.

- El **entorno humano** lo constituyen también todas las interacciones previas de los participantes de un encuentro. Este aspecto es muy importante en la creación de "códigos" de grupos o a la hora de dar sentido estricto a determinados mensajes verbales o determinadas conductas.

### Conclusiones

Sin restar la trascendencia del lenguaje verbal como sistema de comunicación, se trata de percibir que otros códigos no lingüísticos de muy diversa naturaleza y funcionalidad participan de forma activa e "inevitable" en los procesos comunicativos. Con ello resaltamos la alteración que debe sufrir nuestra percepción: la visión lineal de la comunicación debe sustituirse por una visión circular a fin de percibir su riqueza. Asimismo, queremos poner de relieve la riqueza multidimensional de la comunicación no verbal en el discurso y la necesidad de optimizar las posibilidades expresivas del discurso didáctico a través de ella.

La complejidad del proceso comunicativo se refleja también en el hecho de que genera comportamientos intencionales e inevitables en el individuo, así como presenta elementos dados que son difícilmente alterables por él. Sólo controlamos parcialmente los comportamientos intencionales -probablemente por estar centrados en el lenguaje verbal-, se nos escapan en gran parte los comportamientos inevitables -por estar vehiculados con los sistemas no verbales- y apenas reparamos en los elementos que nos vienen dados -quizás por derivar de un entorno que nos resulta excesivamente amplio y que creemos "ajeno".

De todo ello se desprende la necesidad de estudiar los procesos comunicativos en el aula desde la semiótica -destacamos de nuevo la importancia de un enfoque sistémico- en un marco global de reflexión que sólo la metodología cualitativa nos puede asegurar.

### Notas

<sup>1</sup> El sentido "inevitable" de la comunicación ha venido a matizar el concepto de "intención comunicativa" en el sentido de que la comunicación no sólo se ve como un acto

verbal consciente y voluntario: los individuos, además de hablar, callan, miran, gesticulan, se mueven. En los ámbitos de la comunicación, el pensamiento, el aprendizaje y la evolución “el *cero*, la total ausencia de todo suceso indicador, puede ser un mensaje” (Bateson, 1979/1993: 58), concepción que se resume en el axioma “No podemos no comunicar” (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967/1995).

- <sup>2</sup> La consideración del proceso comunicativo como una “danza” se refiere tanto a la interacción entre los diferentes sistemas comunicativos como a la armonía, a la “sincronía” de esta interacción. La analogía de ver el proceso comunicativo como una “danza” se inicia con el concepto de “sincronía conversacional” (Condon y Ogston, 1966). Tal concepto se basa en determinar que comportamientos como cambiar la postura al ritmo que lo hace el interlocutor, variar los movimientos corporales en función de las variaciones prosódicas, etc, constituyen un patrón rítmico enfocado a la construcción de una sincronización interactiva.
- <sup>3</sup> El término “semiótica” fue propuesto por Margaret Mead a principios de los años sesenta en unas jornadas sobre kinésica y paralingüística para hablar del “estudio de todas las modalidades de comunicación estructurada” (Winkin, 1981/1994: 110).
- <sup>4</sup> Un emblema es un gesto que posee un equivalente lingüístico y que, por tanto, puede funcionar para sustituir un enunciado verbal. Son emblemas, por ejemplo, los gestos con las manos para significar “entra” (sacudida de la mano derecha de delante hacia atrás), “no” (movimiento del dedo índice de izquierda a derecha), “mucho” (movimientos de hacer converger las yemas de los dedos en un punto y separarlos), etc.
- <sup>5</sup> Para un conocimiento exhaustivo de tal clasificación remitimos al lector al libro de Hall (1966/1982). *La dimensión oculta*. Madrid: Siglo XXI.

# Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el Área de Lengua y Literatura

Aurora Marco

Universidade de Santiago de Compostela

*Aqui me encontro e confundo  
com gente de todo o mundo  
que a todo o mundo pertence*

António Gedeão, Minha aldeia

## Introducción

Las transformaciones que se han producido a lo largo de los últimos años en los dominios político, económico, social y cultural, han dado lugar a grandes y rápidos cambios en muchos países. La coexistencia de varias culturas en un mismo espacio ha hecho emerger sociedades multiculturales que hoy son una realidad. El monoculturalismo y la uniformidad han dado paso a la diversidad como elemento caracterizador en muchos grupos sociales.

La diversidad cultural obedece a distintos factores: unos tienen su origen en la desigualdad socio-económica y en la injusta distribución de la riqueza y de las oportunidades; otros se derivan de la existencia de culturas diferentes en el seno de las sociedades. Por eso resulta indispensable establecer la distinción entre *desigualdad* y *diferencia* (en ocasiones se dan juntas) para entender el problema de la diversificación cultural. Si se atendiese solamente al primer factor, el pluralismo cultural se resolvería cuando se transformasen las estructuras sociales y se redujesen las desigualdades. Pero no se puede simplificar el tema porque hay grupos que tienen una cultura propia –a veces en situación de subordinación con relación a la dominante–, que se transmite de generación en generación y en torno a la cual se ha forjado una identidad colectiva y diferenciada (Bonfil, 1992:194-195). Esta distinción es fundamental a la hora de analizar las diferentes manifestaciones de lo multicultural y así, junto a los temas clásicos como lengua, origen étnico, religión, se consideran también otras líneas que acentúan

la diversidad cultural: el contraste rural-urbano, la estratificación social, la cuestión del género o las dificultades sensoriales que presentan algunas personas.

Todos estos indicadores dan visibilidad a la diversidad social, cultural, étnica, lingüística, una realidad que plantea nuevos desafíos a la ciudadanía en los albores del siglo XXI. Pero el reconocimiento de este **pluriculturalismo** no debe desligarse del contexto social e ideológico en el que se manifiesta, ni desvincularse del concepto de democracia porque puede quedar reducido a un discurso superficial y retórico que no va más allá del mero reconocimiento formal de su existencia, sin buscar salidas a estas nuevas situaciones (LLuch/Salinas, 1996:80). Hay que plantear una política que dé respuestas a esta convivencia de culturas y esto exige la planificación de estrategias. En este contexto surge la *interculturalidad*, que no se centra exclusivamente en las minorías étnicas, sociales, con dificultades, de género, sino en todo el conjunto, también en las mayorías que se benefician de esa intercomunicación y se enriquecen en contacto con otras realidades culturales.

Este marco social, de profundas mudanzas, incide obviamente en la educación e implica una intervención intercultural (teórica y práctica) enmarcada dentro del concepto de transversalidad que la Reforma educativa reconoce. Pero esta intervención no se debe abordar desde una materia curricular concreta sino que debe estar presente en toda la actividad docente y es una tarea que debe ser asumida si forma parte de un compromiso social generalizado (Lovelace, 1995:19) porque la escuela es un reflejo de la sociedad, que transmite unos valores. Una escuela plural es la que corresponde a una sociedad democrática y plural.

#### ● Aspectos multiculturales

La existencia de sociedades plurales genera situaciones de tensión, de conflictos, cuyas causas deben ser conocidas para reflexionar sobre ellas y tratar de resolverlas. En el Estado español, por circunscribirnos al entorno más inmediato, la diversidad es bien visible:

- **Plurilingüismo.** Además del castellano, existen comunidades con lengua propia: Galicia (gallego), País Vasco (vasco), Cataluña, Valencia y Baleares (catalán) y otras que presentan modalidades lingüísticas propias, variantes dialectales, a las que hay que dar cabida en las aulas (Heras, 1996:107 ss.).

- **Minorías étnicas** cuyo factor fundamental es el étnico-racial: además de la comunidad gitana –aunque establecida desde el siglo XV, siempre ha sido objeto de rechazo social–, con un idioma mítico y milenario, el *romaní*, que la Federación de Asociaciones Gitanas trata de recupe-

rar como primer paso para la autovaloración de este colectivo, en el último cuarto de siglo se ha acentuado la presencia de minorías étnicas procedentes de otros países debido a la afluencia de inmigrantes y refugiados. Entre los colectivos más antiguos se encuentran los que proceden del Magreb y de Portugal. En la década de los 80 se han incorporado personas negroafricanas, dominicanas, peruanas, filipinas, grupos bosnios... El *racismo* y la *xenofobia* son actitudes que están en la mente de todas y todos al hablar de minorías étnicas.

- Otros elementos para comprender la multiculturalidad se derivan, no de la presencia de grupos étnicos culturalmente diferentes, sino del **contraste de culturas rural-urbana**, otra línea divisoria a considerar, que se debe al incremento de las migraciones del campo a la ciudad, en función de factores laborales. Aunque el fenómeno ha sido analizado, principalmente, en sus dimensiones económica, demo-

gráfica y social, también tiene implicaciones culturales (Bonfil, 1992:191) porque se tiende a considerar lo local, lo popular, lo rural como inferior, frente a la supremacía de la cultura de referencia, la urbana, la "cultura". De ahí a la discriminación sólo hay un paso.

- La **estratificación social** y la división en clases también se refleja en muchas sociedades en una participación desigual en el consumo de los bienes culturales. Existen sectores marginados, sobre todo en el medio urbano, y hace algunos años estuvo de moda hablar de la "cultura de la pobreza" (Bonfil, 1992: 191-192). Este campo todavía no ha sido muy investigado.

- El **sexismo** es una pauta cultural muy arraigada en la sociedad que tiene su reflejo en todos los órdenes de la vida. También en la lengua porque, través de ella, transmitimos una forma de pensar, sentir y actuar. Tradicionalmente, **las mujeres** han sido objeto de discriminación en todos los ámbitos de la vida. A pesar de que la normativa jurídica reconoce la igualdad de derechos formales entre hombres y mujeres, todavía permanecen muchos rasgos sexistas en la sociedad, reflejo de una cultura y de un sistema de valores androcéntrico. Uno de los pilares básicos que puede contribuir a reducir desigualdades es la educación, a través de la cual se pueden ir corrigiendo estereotipos y situaciones discriminatorias, con la finalidad de participar en la construcción de una sociedad más igualitaria y plural. Por lo tanto, como una variable más, el **género** se convierte en objeto central dentro del análisis de la igualdad de oportunidades. El nuevo modelo de rol femenino en el contexto de la educación intercultural hace necesario un replanteamiento que ponga el énfasis en el reconocimiento de las diferencias de los géneros para la realización humana del conjunto de la población. Erradicar el sexismo en muchas

sociedades es todavía hoy una asignatura pendiente.

- También la **religión** es un factor de la diversidad cultural que no puede ser minusvalorado. En los centros escolares, conviven alumnas y alumnos de distintas religiones cuyas costumbres y tradiciones deben ser respetadas. En el Parlamento de las Religiones del Mundo celebrado en Chicago en 1993 para conmemorar el centenario de su creación, se reunieron líderes de 125 grupos religiosos y se discutió un documento sobre "Una ética global" en la que coincidirían todas las creencias (Marín Ibáñez, 1994:148).

- "Diferentes pero iguales". Algunos **colectivos con dificultades**, como la comunidad sorda, son vistos por la mayoría de la población como deficientes y no como una minoría lingüística y cultural. El fracaso escolar que afecta a muchas sordas y sordos se debe a la inexistencia de un cuerpo docente que en su mayoría desconoce la lengua gestual, que tiene el estatus de una lengua auténtica y natural, una lengua visual.

#### ● **Respuestas educativas ante los conflictos multi-culturales**

Las respuestas ante la diversidad creciente de las sociedades han seguido diferentes caminos que, a su vez, se han reflejado en los sistemas educativos:

- **Segregacionismo.** Niega la diversidad con la intención de apartarla o aniquilarla. En el sistema escolar las minorías son separadas del resto del alumnado y el contacto entre los grupos es nulo porque cada uno tiene sus propias instituciones educativas. En Estados Unidos el comienzo de la política antisegregacionista se inició en 1964, al aprobarse el Acta de los Derechos Civiles, título VI, tras una fuerte lucha liderada por Martin Luther King. Con respecto a las minorías lingüísticas,

el texto explicitaba que *"ninguna persona será excluida de participar, se le negarán sus derechos, o podrá verse sometida a ningún tipo de discriminación en cualquier programa o actividad... por motivo de raza, color, o su nacionalidad de origen..."* (Lovelace, 1995:113). Esta es una solución, muy injusta e ineficaz.

- **Asimilacionismo.** Con otro tipo de métodos, el enfoque asimilacionista tiende a eliminar las diferencias al escolarizar a todo el alumnado con un mismo currículum, el de la cultura mayoritaria. Así, las niñas y niños de culturas diversas adoptan forzosamente la cultura del país receptor infravalorando sus diferencias culturales y lingüísticas. El alumnado de otras culturas o etnias sigue un currículum diseñado a la medida de los niños y niñas del país de acogida. Tampoco es la solución deseable porque en lugar de eliminar las desigualdades, las aumenta. Nacionalidades con dos lenguas, una de ellas considerada minoritaria, también han tenido que aceptar las políticas asimilacionistas. En Galicia sabemos mucho de asimilaciones, por citar un ejemplo del Estado español.

- **Educación compensatoria.** Con este enfoque, en el sistema escolar se pone el acento en programas de refuerzo y de recuperación dirigidos a niños y niñas con déficit en relación con el alumnado autóctono. Es una propuesta más respetuosa con la pluralidad cultural pero no aborda la cuestión de fondo y se queda en la superficie. Trata de transmitir conocimientos de la cultura receptora y de salvaguardar, al mismo tiempo, los rasgos culturales y lingüísticos de los grupos minoritarios pero no contempla la posibilidad de encontrar puntos de convivencia constructiva y enriquecedora (Puig Rovira, 1994:104).

- **Educación intercultural.** La fórmula intercultural se dirige no sólo a un grupo concreto (en los centros escolares con minorías) sino a todos y todas las escolares y debe impregnar todo el currículum. Implica el mutuo reconocimiento de las diversas culturas —que son el reflejo de la multiculturalidad existente— y, por supuesto, la presencia de las diferentes lenguas. Esta propuesta exige cambios en las estructuras escolares, en el currículum, en las actitudes del profesorado. Es la opción por la que se ha inclinado el Consejo de Europa que ha diseñado una política cultural que facilita la convivencia, la intercomunicación entre los diferentes grupos, para que puedan disfrutar de las mismas oportunidades. Con esta filosofía, todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y a través de un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad.

#### ● El respeto a la diversidad

El actual ordenamiento legal favorece la puesta en marcha de programas que respeten la diversidad. Dejando aparte la mención de la Constitución española de 1978 o de los estatutos autonómicos, la LOLE (1985), en su artículo 2.b se refiere a la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; en el apartado e, a la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y en el g, a la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

La LOGSE (1990) recoge con mayor amplitud las bases para una educación intercultural en el Preámbulo (2º párrafo y apartado 5º) y en varios artículos (1, 2, 13, 19, 26) al destacar los objetivos de la educación, los fines del sistema educativo y los objetivos de cada una de las áreas

definidas en la ley, de modo que, por sí misma o a través del desarrollo posterior, plasmado en las orientaciones y diseños curriculares, contiene referencias continuas a la diversidad cultural y lingüística, a la no discriminación en función del sexo, clase, etnia, al rechazo de todo tipo de discriminación basado en características personales. Estamos, por lo tanto, en condiciones de responder a los retos de nuestra sociedad desde las diferentes áreas del currículum aunque la tarea es compleja. ¿Una utopía para este fin de siglo? No debería ser al tratarse de una realidad que está ante nuestros ojos y que debemos asumir. Para que esta normativa legal a que nos hemos referido no quede reducida a una mera declaración de intenciones, hay que tener en cuenta una serie de factores determinantes en el proceso: los contenidos, los materiales escolares, las actitudes del profesorado, la metodología.

- El **multiculturalismo** se inmiscuye en todos los aspectos de la enseñanza y debe surgir integrado en las diferentes áreas, en las que debe procurarse una formación que desarrolle lo que James A. Banks denomina *literacia multicultural* (vid. *Conceptos básicos*). Esto implica entender la noción de conocimiento como una construcción social y según diferentes perspectivas culturales.

Para evitar que la intolerancia, el racismo, la xenofobia, el sexismo, sean moneda de cambio en este paisaje diverso, los programas de las diferentes áreas deben revisarse incluyendo nuevos contenidos como contribución a estos desafíos del mundo contemporáneo.

- En relación con el Área de Lengua y Literatura, ya se sabe que la lengua constituye el rasgo caracterizador de la identidad de un pueblo y no puede ser analizada independientemente de las circunstancias en que es usada porque, además de ser origen de la cultura, es también pro-

ducto de ella ya que se genera en la comunicación social. Es, pues, transmisora de cultura y creadora.

En cuanto al **lenguaje**, desde la Lingüística, la Psicolingüística y otras disciplinas ya se ha señalado la íntima vinculación que existe entre lenguaje y realidad, por un lado, y pensamiento y lenguaje, por otro. En ese sentido, las costumbres de las y los hablantes de una comunidad, las transformaciones que se han producido a lo largo de la historia se manifiestan en el instrumento de comunicación por excelencia que es la lengua. Además, a medida que una persona va adquiriendo el lenguaje, a través de las relaciones sociales, va configurando su mente y va adquiriendo una serie de procedimientos comunicativos que sirven para regular su conducta y su pensamiento. Pero no sólo se trata de un instrumento de comunicación, es algo más. Es un sistema vivo, en constante evolución, que está pegado a la sociedad de la que forma parte, por tanto reproduce fielmente el cuerpo que hay debajo. Y no puede permanecer atrapado en unos patrones, porque al cambiar la sociedad, la vida, las ideas, las costumbres, el lenguaje debe reflejar esos cambios.

La realidad actual de las sociedades debe tener también su reflejo en la lengua. De ahí que, desde un área como la de Lengua y Literatura, tratemos de evitar los **estereotipos** lingüísticos analizando el sexismo, el racismo, la xenofobia que muchos materiales esconden y que se manifiestan de muy diferentes formas, por ejemplo, en el uso de términos o frases cargados de connotaciones discriminatorias: *hacer el indio / subírsele a uno el indio / caer de indio / gitanear / indiano de hilo negro / tener la negra / trabajar como un negro / dinero negro / estar uno negro / ser un judío / parecer un abanico de tonta / llorar como una nena / portarse como un hombre / mujer de su casa / mujer pública / mujer mundana...*

En el caso concreto de las obras literarias, los estereotipos pueden detectarse fácilmente en el punto de vista adoptado por el autor o autora, en las figuras escogidas como protagonistas o heroínas, en la presencia desigual de hombres y mujeres o personajes de grupos minoritarios (a veces se excluye sistemáticamente a las mujeres y a estos grupos).

- Una de las primeras cuestiones en las que debe centrarse la **pedagogía intercultural** estriba en evitar las jerarquías lingüísticas que provocan una valoración negativa de las lenguas de determinados grupos (también de dialectos o variantes internas) con relación a un modelo de lengua considerado de prestigio, modelo más aceptado que esos grupos tienden a imitar. La pluralidad cultural va ligada a la pluralidad lingüística. El abandono del propio idioma y su reemplazo por otro —el del país de acogida para la población inmigrante, el oficialmente establecido o el considerado de mayor prestigio en comunidades con dos lenguas— conduce a procesos de asimilación absolutamente ineficaces desde todos los puntos de vista. El respeto por la diversidad lingüística no sólo significa tolerancia en el uso de las distintas lenguas sino que lleva implícita la responsabilidad de mantener y promocionar las lenguas utilizadas por los grupos que asisten a la escuela (Lovelace, 1995:43), para evitar la discriminación lingüística (*linguacism*).

Este planteamiento es decisivo a la hora de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, que no pueden aislarse del desarrollo social y evolutivo de alumnos y alumnas. Las conocidas teorías del aprendizaje de Piaget, Ausubel y Vigotsky proporcionan datos suficientes sobre el tema.

- **Alternativas.** Se precisa, por consiguiente, diseñar una política lingüística adecuada que contemple la igualdad de

oportunidades para las diferentes lenguas ensayando fórmulas que permitan, al alumnado de escuelas multiculturales, el conocimiento de varias lenguas. Además de la propia, las de otros grupos culturales con los que convive, lo que constituye un factor de enriquecimiento y de entendimiento. Resolver las cuestiones de alternancia en el uso de las lenguas es algo que corresponde a las mismas escuelas. Rosales se refiere a varias modalidades, agrupables en dos grandes categorías (Rosales, 1994:60-61):

- **Macroalternancia.** Utilización de la L1 en los primeros años de escolaridad y progresiva introducción de otra a partir del dominio de la primera.

- **Microalternancia.** Conlleva la alternancia temporal, funcional o según áreas curriculares de los dos idiomas. La primera se puede practicar en jornadas o medias jornadas y exige un esfuerzo por parte de docentes y discentes al tener que aprender doble vocabulario y leer y escribir también en las dos lenguas. La alternancia funcional contempla varias modalidades: a) la enseñanza se desarrolla en la L2 pero se preparan y revisan los temas en la L1; b) se utiliza de manera predominante la L2 y se recurre al uso de la L1 como apoyo, si hay dificultades; c) cada tema se desarrolla en los dos idiomas. En la alternancia según áreas curriculares se utiliza la L1 en aquellas que exigen mayor uso del lenguaje y la L2 en aquellas que, en principio, exigen menor uso de la palabra.

- **Criterios.** La necesidad de definir una política lingüística acorde con una situación de pluralidad es condición indispensable para resolver los conflictos que se plantean y esa política debe tener en cuenta los siguientes criterios (Lovelace, 1995:53):

- Respeto por las diversas lenguas: programas bilingües en los centros con más de una lengua y de mantenimiento de la L1 (Marco, 1993:179 ss.)
  - Promoción de las lenguas, ofertando la formación del alumnado en el mayor número de idiomas posible.
  - Programas lingüísticos como parte integral del centro que deben reflejarse en su proyecto curricular.
  - Colaboración del centro con las familias, especialmente cuando se aplican programas de mantenimiento.
  - Formación del profesorado, aspecto fundamental a considerar: tanto la formación inicial como la permanente deben capacitar al profesorado para educar a niños y niñas para la convivencia en contextos multiculturales.
- En relación con los **contenidos**, que hacen referencia a los conceptos, actitudes, valores y normas, y procedimientos, los diseños curriculares base de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria insisten en todas estas cuestiones en los diferentes bloques temáticos:
    - El hecho plurilingüe en el mundo.
    - La realidad plurilingüe y pluricultural de España.
    - La lengua como producto social y cultural en cambio permanente.
    - La literatura como canal de transmisión y creación cultural y como expresión de la realidad histórica y social.
    - Comprensión y tolerancia con las opciones lingüísticas no coincidentes con la propia.
    - Actitud crítica ante los prejuicios referentes a las lenguas y variedades sociales y geográficas de las mismas.
    - Valoración de la lengua como producto y proceso sociocultural que evoluciona y como vehículo de comunicación, transmisión y creación intercultural.
    - Sensibilidad y actitud crítica ante las expresiones de lengua oral que comporten discriminación.
    - Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes recibidos a través de diferentes medios de comunicación social.
  - **Multiculturalismo.** Realidad social producida por la convivencia de diversos grupos con culturas diferentes y, en ocasiones, desiguales. En las sociedades multiculturales el elemento caracterizador es la diversidad que a veces plantea situaciones conflictivas.
  - **Interculturalismo.** Actitud que parte del respeto a otras culturas y busca un encuentro en igualdad entre ellas. Uno de los rasgos destacados del interculturalismo es la presencia activa en las aulas de las lenguas de la población inmigrante. La *Educación Intercultural* es una propuesta educativa que surge como respuesta a la situación que plantean las sociedades multiculturales.
  - **Derechos Humanos.** En nuestro tiempo es una concepción generalizada que todo hombre o mujer, en razón de su condición humana, posee derechos inalienables que deben ser reconocidos y amparados por las leyes. No siempre ocurrió así, ni tampoco se concebían de la misma forma. Hasta llegar a su formulación actual, la idea de los derechos humanos sufrió una larga evolución.
- Los términos básicos que figuran a continuación, generales o vinculados, se definen desde la perspectiva ideológica y didáctica seguida en el artículo (otras definiciones pueden ser igualmente válidas); si inclusión entre los contenidos es un indicio de la orientación educativa que se pretende.

- **Igualdad de oportunidades.** Eliminación de los obstáculos sociales que impiden la competencia justa. La igualdad de oportunidades también se define, desde otro enfoque, en términos de igualdad de resultados y grupos: igualdad en las condiciones reales de vida para todos los grupos sociales.
- **Etnocentrismo.** Tendencia considerar nuestra propia cultura como la medida de todas las demás. En educación se habla, a veces, del *currículum eurocéntrico* que hace referencia a la organización de contenidos, materiales, etc. basada únicamente en la herencia cultural europea.
- **Desigualdad.** Hablamos de desigualdad cuando las relaciones entre los grupos sociales culturalmente diferenciados son relaciones asimétricas, de dominio/subordinación.
- **Diferencia.** Hay diferencia cuando los grupos sociales se organizan como universos delimitados que se asumen depositarios exclusivos de un patrimonio cultural que les ha sido heredado por las generaciones precedentes y en torno al cual forjan una identidad colectiva diferenciada y excluyente.
- **Género.** Conjunto de conductas aprendidas que la propia cultura asocia con el hecho de ser un hombre o una mujer. En nuestra cultura, se instruye a los hombres sobre el ideal de masculinidad, y a las mujeres sobre el de la feminidad. A veces este proceso lleva a la confusión de *sexo* y *género* que, teóricamente, son cuestiones diferentes.
- **Grupo étnico.** Grupo social en el que sus miembros comparten una serie de valores y un sistema de comunicación que permiten establecer un sentido de identidad y pertenencia.
- **Racismo.** Relaciones interétnicas hostiles y xenófobas contra individuos o grupos humanos bajo el supuesto de pertenecer a otra raza.
- **Xenofobia.** Temor a lo extraño, a lo desconocido. Por generalización, se habla de xenofobia como resistencia a lo que venga de fuera del propio país.
- **Sexismo.** Supremacía de un sexo sobre otro. Históricamente lo han ejercido de manera hegemónica los hombres sobre las mujeres, apoyándose en la construcción social del género.
- **Literacia multicultural.** Conocimiento, actitudes y competencias necesarias para funcionar eficazmente en un mundo de rápidos cambios, dentro de una sociedad pluralista y democrática.
- **Coeducación.** Educación no androcéntrica, dentro de la escuela mixta, que rompe con el sistema de género, rol y estereotipo sexual, tanto en el currículum académico como en el oculto.
- **Aprendizaje cooperativo.** Enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos y alumnas pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje.
- **Estereotipo.** Imagen mental simplificada de un grupo social que se convierte en un modelo generalizador. Los estereotipos pueden ser positivos, negativos y neutros y son muy resistentes al cambio.
- **Prejuicio.** Juicio previo no comprobado, de carácter favorable o desfavorable, sobre un individuo o grupo.
- **Discriminación.** Comportamiento hostil hacia otras personas que se mani-

fiesta directamente, a través de agresiones físicas o verbales, o indirectamente por medio del lenguaje, actitudes, currículum, legislación, etc.

- **Guetización.** Separación que se produce como consecuencia de la relación que se establece entre una cultura mayoritaria y otra minoritaria, cuando se respetan mutuamente la identidad cultural, pero no tienen ningún interés en establecer contactos. También puede producirse como resultado de ciertas políticas cuyo propósito es no mezclar personas autóctonas con extranjeras.

- **Actitudes del profesorado.** En este proceso de cambio, el **profesorado** representa una parte decisiva: la forma de introducir en las escuelas esos cambios depende de él porque, para el alumnado, constituye un modelo y de sus actitudes dependerá así mismo el éxito de las propuestas planteadas en torno al hecho de la diversidad. Para que el profesorado estimule la formación para la convivencia debe conocer toda la problemática relativa a los derechos de las personas y los pueblos y, sobre todo, la relativa a su propio país y entorno sociocultural. También es necesaria una especial capacitación en el conocimiento y utilización de idiomas que le permita comunicarse con alumnos y alumnas de distintas culturas (Rosales, 1994:64) y estar preparado en el uso de técnicas de enseñanza cooperativa. Se precisa, en definitiva, un profesorado intercultural que se puede definir como aquel que encara la diversidad cultural como fuente de riqueza para el proceso de enseñanza/aprendizaje (Stoer, 1994:19). Quien quiera reducir la enseñanza de la cultura de otro país de origen a una simple tradición ("el día de...") se está aproximando a las características del profesorado monocultural, es decir, el que considera importante la homogeneidad cultural en la clase, vehiculando la cultura nacional

en la escuela oficial para todos y todas (Stoer, 1994:19).

- **Metodología.** El reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas por parte del elemento docente lleva consigo una flexibilización de los métodos de enseñanza que se deben adecuar a las necesidades de alumnos y alumnas. Una enseñanza así concebida, en contexto multicultural, también plantea cambios en la **metodología**.

- Una alternativa a la enseñanza convencional es la **enseñanza cooperativa** en la que se ejercita la comunicación, la colaboración, la solidaridad. El alumnado aprende a respetarse más allá de los sexos, la clase social y los grupos étnico-culturales. La puesta en práctica de este tipo de enseñanza supone la modificación de muchos hábitos por parte del profesorado, que van desde la organización de los espacios hasta la planificación de tiempos y recursos, intensificando, al mismo tiempo, la tarea del profesor/a como orientador/a.

- Otro de los aspectos fundamentales para poner en marcha un currículum intercultural es la selección de los **materiales y recursos didácticos** que se van a utilizar, una responsabilidad de profesores y profesoras que deberán analizar críticamente los valores que en ellos aparecen, lo que exige reflexionar sobre contenidos, ejemplos e ilustraciones, lenguaje, etc. La filosofía educativa emanada de la LOGSE ha supuesto nuevos planteamientos en lo que concierne a los materiales curriculares, no sólo por la inclusión de los temas transversales sino también porque en esta nueva concepción de la enseñanza ya no podemos hablar de material único sino de materiales plurales. Por otra parte, el Real Decreto 3881/92, de 15 de abril, regula la supervisión de libros de texto y materiales curriculares que, según

el art. 4º.1. "reflejarán en sus textos e imágenes los principios de igualdad de derechos entre los sexos, rechazo de todo tipo de discriminación, respeto a todas las culturas, fomento de los hábitos de comportamiento democrático y atención a los valores éticos y morales..."

- En cuanto a los **contenidos**, se analizará si todos los grupos humanos se representan en situaciones diversas, desde el punto de vista de las ocupaciones, de sus formas de vida, de los roles asignados, de las profesiones que desempeñan los personajes que aparecen en estos materiales, los sucesos narrados, el tipo de problemas que se les plantean, de relaciones entre los personajes, el tipo de vivienda, de vestimenta, las costumbres, los valores que se atribuyen. En definitiva, se trata de observar cómo se refleja la diversidad social existente.

Los ejemplos y las ilustraciones serán igualmente objeto de análisis con la finalidad de detectar si se representan de forma equilibrada y con respeto las diversas razas, los dos sexos, los grupos étnicos, religiosos, con dificultades...

- Muchas miradas siguen, todavía hoy, impregnadas de etnocentrismo. Para evitarlo, la aceptación del otro y de la otra exige abrirse a la alteridad. En la actualidad, disponemos de recursos suficientes para trabajar en las aulas desde la perspectiva que abordamos (el profesorado deberá seleccionarlos cuidadosamente):

- **visionado de películas** para debate posterior (*Mississippi en llamas / La lista de Schlinder / El Piano / Thelma y Louise*, por citar ejemplos bien conocidos).
- **audiciones musicales** (especialmente de canciones modernas, con mensaje, que conectan muy bien con el alumnado) y trabajo posterior sobre lo escuchado: *El costo de la vida* (aparentemente festiva); audiciones de *música rap* (ligada a la comunidad negra e his-

pánica de Estados Unidos, este género ha trascendido barreras geográficas y se ha convertido en vehículo de expresión para muchos grupos sociales minoritarios), por ejemplo de Gabriel O Pensador, *Lavagem cerebral* (1993); *Chamaram-me cigano* (letra y música de José Alfonso en *Cantares de Andarilho*, 1987).

- **textos literarios**. Pensamos, por ejemplo, en poemas de García Lorca (*Romancero gitano*); Guilherme de Melo (*As Raízes do Ódio*) o en escritoras como Zora Neale Hurston (que al tratamiento de la cuestión racial une la reivindicación feminista: *Their Eyes Were Watching God*), Nadine Gordimer, Toni Morrison. La narrativa de viajes es especialmente interesante en relación con la comunicación intercultural (María Xosé Queizán: *O segredo da pedra figueira*). También la literatura popular es un campo muy apropiado para practicar la interculturalidad.

# Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto

Rosa María Postigo

Universitat de Barcelona

## Introducción

La concepción constructivista del aprendizaje, “*que trata de establecer vínculos sustantivos entre las nuevas zonas de exploración de la actividad lingüística y los conocimientos teóricos y prácticos que los alumnos tienen ya presentes en su estructura cognitiva (...)*” (Vez, 1997: 675) y que constituye la base de los enfoques comunicativos en la enseñanza lingüística, constituye una perspectiva sumamente útil para una educación en dos lenguas, por cuanto se relaciona con la capacidad del ser humano para transferir nuevas adquisiciones de un esquema de conocimientos a otro.

Así, la competencia desarrollada por un individuo en una lengua se aplica al aprendizaje de una segunda, una tercera, etc. que adquiere, según los principios de **interdependencia lingüística** y **transferencia** enunciados por Cummins, con los que llega a la formulación de la idea de **competencia subyacente común**: si la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly se producirá si existe una adecuada exposición del individuo a la Ly (en contextos como la escuela o el entorno) y motivación para aprenderla.

Por otra parte, la hipótesis del **nivel umbral** complementa la de competencia subyacente común, postulando que, para transferir habilidades de una lengua a otra, es necesario, de entrada, un nivel mínimo de competencias (umbral) en la primera; posteriormente, los umbrales de ambas lenguas deben crecer para hacer efectivas las competencias lingüística y comunicativa en las dos. Esta hipótesis explica los resultados positivos de programas de educación en dos lenguas, como los de inmersión y mantenimiento.

La mayoría de investigadores están de acuerdo en que la mejor edad para introducir una segunda lengua -si el individuo no es ya bilingüe familiar- es la que corresponde al inicio de la Educación Infantil de nuestro sistema educativo. A esta edad, los niños tienen una gran capacidad de imitación, son muy receptivos a la socialización mediante la comunicación verbal y están dispuestos a manipular sonidos, palabras y estructuras nuevas. En suma, a esta edad, adquieren rápidamente las **estrategias bási-**

**cas de comunicación interpersonal** (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS), muy relacionadas con las habilidades sociales. Lo contrario sucede con niños mayores o adolescentes, que obtienen, en cambio, un mayor progreso en los aspectos cognitivos y académicos que dependen de sus **competencias cognitivas lingüístico-académicas** (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP), más elevadas que en los niños pequeños: tienen un desarrollo cognitivo superior, más capacidad de abstracción, generalización y clasificación, saben leer y escribir, y tienen un conocimiento del mundo en L1 más amplio. Las CALP explican la transferencia a la primera lengua de competencias adquiridas mediante la instrucción en la segunda y al contrario (Swain y Cummins, cit. por Baetens 1989 y Sánchez y R. de Tembleque 1986).

Para esta edad, Krashen (cit. por Batens 1989) postula la noción del **filtro afectivo**, basado en los cambios de actitud y personalidad del adolescente, que afectan al proceso de adquisición de la L2: el filtro puede ser más o menos permeable al **input** en L2, lo que explica que la cantidad de **intake** (absorción) pueda ser independiente de la cantidad de input, y explica también la diferencia de resultados entre una educación precoz o tardía en dos lenguas: en principio, se obtienen mejores resultados con la precoz, aunque ello también depende -en el caso de la tardía- de otros factores, sociales y personales, y no solamente del factor edad.

● **Para una educación en dos lenguas**

En una sociedad en la que hay **dos (o más) lenguas en contacto**, suele producirse **conflicto lingüístico**, el cual se resolverá -en un plazo de tiempo difícil de precisar- en la **sustitución** de una de las dos lenguas por la otra (**minoritaria y mayoritaria**, o **dominante**, respectivamente), o en un **equilibrio** social de las dos. La cuestión -interesante por la incidencia que tiene la educación lingüística en este tipo de sociedad- es objeto de estudio por parte de la sociolingüística.

En este marco (sustitución o equilibrio lingüístico) hay dos líneas de educación en dos lenguas: la que persigue la **asimilación** a la lengua mayoritaria y la que persigue el **pluralismo** lingüístico (falsa y auténtica educación en dos lenguas, respectivamente).

• **Lengua dominante.** 1. Lengua que cada individuo usa preferentemente, sea o no la primera que aprendió. La preferencia está condicionada por varios factores y es caracterizable por distintos criterios: la implicación emotiva; la autovaloración subjetiva de la propia competencia lingüística -e, incluso, comunicativa-, valoración que tiene en cuenta varios as-

pectos; las relaciones establecidas con los miembros de la comunidad donde vive y donde se integra; la frecuencia y los ámbitos de uso, conectados a una mayor utilidad y prestigio sociales (el bilingüe, natural o funcional, puede tener una lengua preferida para algunas actividades y la otra para algunas otras, y, a lo largo de su vida, la situación puede mantenerse o evolucionar). Lo descrito es válido también para el **multilingüe**, que puede poner en juego más de dos lenguas y considerar un orden de preferencia entre ellas. 2. **Lengua mayoritaria** de la sociedad en la que hay dos lenguas en contacto.

• **Lengua primera.** 1. Lengua en la que se aprendió a hablar (**L1 cronológica**). 2. Lengua que cada individuo usa con preferencia (**L1 jerárquica**) (**lengua dominante**, acepción 1). Valor cronológico y jerárquico pueden coincidir en una misma lengua o no: para un individuo, la importancia relativa de la lengua en la que aprendió a hablar puede provocar que se desplace ésta hacia una posición secundaria, mientras ocupa su primitiva posición preferente una lengua adquirida más tarde (**lengua segunda**, acepción 1). 3. Lengua usada preferentemente en el ám-

bito académico (**L1** de la escuela o **lengua de instrucción**).

- **Lengua materna.** Lengua primera cronológica.
- **Lengua segunda.** 1. Lengua que el individuo adquirió después de la **L1** (**L2 cronológica**). 2. Lengua que cada individuo usa, según un orden de preferencia, en segundo lugar (**L2 jerárquica**). 3. Lengua usada en segundo lugar en el ámbito académico (**L2** de la escuela o **lengua de instrucción**). 4. En las sociedades en las que hay dos lenguas ambientales, reconocidas legalmente o no (**Lx** y **Ly**), una parte de la población tiene **Lx** como **L1** y **Ly** como **L2**, y la otra parte, **Ly** como **L1** y **Lx** como **L2** (**L1** y **L2 cronológicas** o **jerárquicas**). 5. En las sociedades donde oficialmente existe una sola lengua (pero donde a menudo hay más de una lengua ambiental), la lengua extranjera (**LE**) suele ser denominada **L2**. Incluso la bibliografía producida en estados como los mencionados para el aprendizaje de ésta lengua, usa la denominación **L2** para la **LE**. En las sociedades citadas en el apartado 4, la **LE** puede recibir la denominación **L3**.
- **Lengua preferida.** Lengua dominante (acepción 1).
- **Lengua principal.** 1. Lengua dominante (acepción 1). 2. En una educación en dos lenguas, la usada principalmente como **lengua de instrucción** (lengua principal de la escuela).
- **Lengua mayoritaria.** Lengua hablada por los grupos sociales que ostentan el poder político, económico y/o social. Suele ser lengua de **instrucción** y hablada por la mayoría -si no la práctica totalidad- de la población, que puede tener una **L1 cronológica** -o incluso **jerárquica**, en ciertos aspectos- coincidente con la mayoritaria o no (**lengua minoritaria**).

taria o no (**lengua minoritaria**).

- **Lengua minoritaria.** Lengua (o lenguas) que se habla en una sociedad donde predomina una lengua **mayoritaria**. La distinción depende, como hemos visto, de la importancia relativa que tenga cada una de las lenguas presentes en el contexto social (prestigio, importancia social y cultural, presencia en los medios de comunicación y en la enseñanza...) y no del número de individuos que la tengan como **L1**. También recibe el nombre de **lengua minorizada**. En ciertos estados, puede ser **lengua de instrucción**, junto con la mayoritaria.
- **Lengua de instrucción.** Lengua usada en la escuela como instrumento para la enseñanza-aprendizaje de los saberes. También recibe el nombre de **lengua vehicular**, **lengua primera** o **lengua principal** de la escuela (en una educación en dos lenguas, la **L2** de la escuela también es lengua de instrucción).
- **Bilingüismo.** Por otra parte, el término **bilingüismo** tiene varias acepciones, según la perspectiva adoptada. He optado por la individual (la más unánimemente aceptada), según la cual una persona bilingüe es aquella que tiene dos primeras lenguas, dos **L1** (**bilingüe natural** o **familiar**), o aquella que es capaz de usar dos lenguas, con más o menos solvencia (**bilingüe funcional**), por citar sólo las dos acepciones más difundidas (desde este punto de vista, la cuestión será objeto de estudio por parte de la psicolingüística). Me referiré únicamente a ciertas acepciones del término **bilingüismo**, relevantes para la educación lingüística: **aditivo** o **sustractivo** (referidos a los objetivos y resultados de la aplicación de un tipo u otro de educación en dos lenguas), e **instrumental** o **integrativo** (en relación con las actitudes e intenciones de los individuos ante el aprendizaje en dos lenguas).

- **Bilingüismo instrumental.** Bilingüismo producto de una actitud pragmática del individuo -que a menudo acaba siendo **bilingüe funcional**-, basada en la necesidad o la utilidad del aprendizaje de la L2. En este sentido, tal vez sería mejor considerarlo, no una clase determinada de bilingüismo (como es bastante habitual), sino un tipo de motivación para aprender la L2 (como defienden Sánchez y R. de Tembleque, 1986).

- **Bilingüismo integrativo.** Bilingüismo producto de una actitud del individuo que desea comunicarse con los hablantes de su L2 -que la tienen como L1- en esta lengua, con el objeto de sentirse integrado en el grupo que la usa habitualmente.

La oposición entre bilingüismo instrumental e integrativo se basa, como hemos visto, en las razones del individuo para aprender una L2 y, por lo tanto, en su actitud -tan importante como la aptitud en el aprendizaje lingüístico- hacia esa lengua y sus hablantes. Así, excluye que pueda tratarse de bilingüismo familiar o precoz. En este último caso, las razones y la actitud son las familiares y no las del aprendiz, por razones obvias de edad.

El bilingüismo integrativo da resultados más satisfactorios en el aprendizaje de la L2, según se desprende de estudios realizados sobre la integración de anglófonos en la comunidad francófona del Canadá. También en Cataluña, al tener el catalán menos valor instrumental que el castellano, esta motivación ha tenido, y tiene, una incidencia importante en el discurso sobre la integración lingüística de los inmigrantes.

- **Bilingüismo aditivo.** Término acuñado por Lambert (cit. por Baetens 1989, Sánchez y R. de Tembleque 1986 y Vila 1989, entre otros). Representa el objetivo lingüístico y cultural que persigue cualquier tipo de educación auténtica en dos lenguas: bilingüismo (por lo menos, fun-

cional) y biculturalismo. En el bilingüismo aditivo, la competencia en L2 aporta al hablante aptitudes cognitivas y sociales que no afectan negativamente a las adquiridas en L1: las dos lenguas y culturas se complementan de manera enriquecedora (**competencia suyacente común**). Tiene en cuenta el prestigio de la L1 y la L2, de manera que, en el caso de escolarización precoz en una lengua distinta a la L1 del alumno (**inmersión**), éste debe pertenecer a un grupo étnico o social de lengua mayoritaria. El bilingüismo aditivo, que implica un nivel alto de competencia y uso de dos lenguas, tiene efectos cognitivos positivos.

- **Bilingüismo sustractivo.** Término acuñado por Lambert (cit. por Baetens 1989, Sánchez y R. de Tembleque 1986 y Vila 1989, entre otros). Representa el objetivo lingüístico y cultural que persigue la educación falsamente bilingüe. En el bilingüismo **sustractivo**, la L2 -socialmente y legalmente **mayoritaria**- se adquiere a expensas de la competencia adquirida en L1, cuando se escolariza en una L2 al alumno perteneciente a un grupo étnico o social cuya L1 ha sido **minorizada** por la **mayoritaria**. Ello explica la disminución de hablantes del galés, el gaélico o el bretón, y en cambio, el poder del inglés y el francés, en los estados en los que son lenguas oficiales únicas -aunque en ellos también estén presentes el galés, el gaélico o el bretón mencionados- y en las antiguas colonias que dependían de esos estados.

En el individuo escolarizado en una falsa educación en dos lenguas que lleve a adquirir un cierto grado de competencia en una de las dos (especialmente la L2), puede no haber efectos cognitivos positivos ni negativos. Pero, en el caso del individuo que presente un bajo nivel de competencia en las dos lenguas, los efectos cognitivos serán negativos.

- Por lo tanto, aunque **educación bilingüe** sea una denominación usual (la han utilizado Fishman, Siguán, Mackey, Vila y Arnau, entre otros) para indicar una educación lingüística cuyo objetivo es que el alumno -al terminar la escolaridad (obligatoria o post-obligatoria)- sea competente en dos lenguas, a lo largo de estas líneas usaré la denominación **educación en dos lenguas**, entendiéndola, además, que el ámbito de aplicación que se tendrá en cuenta es una sociedad con dos (o más) lenguas ambientales (**lenguas en contacto**).

- Por lo que se refiere a la **lengua dominante**, ya mencionada, observaremos que, sea desde la perspectiva social, sea desde la individual, se produce una proliferación de términos para denominar los conceptos correspondientes. Aparte del término indicado -**dominante**-, tenemos **lengua mayoritaria** y **lengua minoritaria**, ya citadas. O, en el ámbito individual, **lengua materna** y **lengua primera (L1)**.

- En cada uno de los individuos (**monolingüe** o **bilingüe naturales**) que forman parte de una sociedad de lenguas en contacto, hay una serie de variables de historia personal, encuadrada en una situación histórica, cultural, social, económica y política determinada, e influida por ella. De manera que debe haber varios programas de educación lingüística, apropiados a cada sociedad, con las adaptaciones adecuadas a cada centro, las cuales también deben tener en cuenta algunos de los rasgos personales del alumno. En función de la educación lingüística que recibirá este alumno, nos interesa cuántas lenguas conoce al empezar la escolaridad, en una sociedad como la mencionada. Si sólo usa una de las dos (o más), cuál de ellas: la mayoritaria o la minoritaria. Y en este caso, qué conocimientos tiene de la otra lengua.

Interesa, por lo tanto, el punto de par-

tida. Y también el punto de llegada: qué tipo de bilingüismo puede alcanzar el alumno al final de la escolaridad. En este sentido, quisiera referirme a las versiones maximalista del bilingüismo (competencias lingüística y comunicativa óptimas en las dos lenguas) y minimalista (mínimas competencias en una de las dos), versiones que, según el punto de partida al que he aludido (niño bilingüe o monolingüe natural), pueden referirse a un bilingüismo funcional: de hecho, el que puede alcanzar al final de la escolaridad el individuo inicialmente monolingüe, o incluso el bilingüe familiar. Por lo tanto, en el ámbito al que me vengo refiriendo, las denominaciones **bilingüismo funcional**, **aditivo** y **sustractivo**, cobran todo su significado al final del período de escolaridad en el que se ha llevado a cabo una educación lingüística como la que nos ocupa.

Al hablar más detalladamente de los programas de educación en dos lenguas, me referiré a los resultados posibles (o probables), negativos o positivos, de cada uno. Hay que decir, sin embargo, que la idea misma de un programa lingüístico de esta clase no es responsable de los resultados académicos, sean éstos los que sean: sí pueden serlo, para bien o para mal, un conjunto de factores relacionados con un programa concreto en sí, o la manera de aplicarlo en el aula, y con aspectos personales (cognitivos, sociales...) del alumno.

#### ● Educación en dos lenguas

Educación lingüística en la que dos lenguas son instrumentales y vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido, en cualquier área educativa no lingüística, o sea, son lenguas de instrucción (**lengua de instrucción**); por lo tanto excluye situaciones en las que se enseñe la L1 o la L2 del alumno sólo como materia. También recibe el nombre de **educación bilingüe**.

La aplicación de cualquier programa

de este tipo exige una valoración de los contextos sociales y educativos en los que se llevará a cabo. Ello implica barajar muchos factores: la lengua (o las lenguas) de los alumnos (**lengua dominante** o **L1**), sus competencias iniciales en L1 y L2; la **lengua** (o las lenguas) **de instrucción** (o **L1 y/o L2** de la escuela); los objetivos finales: lingüísticos, culturales y, en definitiva, educativos; la importancia social de la L1 y la L2, y sus culturas respectivas; las actitudes de los alumnos y sus familias ante una educación en dos lenguas.

Una vez elegida la variante de programa, el éxito dependerá, en gran parte, de la elaboración del programa concreto, adaptado al centro de enseñanza, y del tipo de interacciones que se lleven a cabo en el ámbito escolar.

- Los **objetivos lingüísticos y culturales del centro** que sigue un auténtico programa en dos lenguas son el bilingüismo (por lo menos, funcional) y el biculturalismo al final de la escolaridad (**pluralismo**), por lo tanto, en último término, la **competencia comunicativa**, que implica las competencias lingüística en L1 y L2 y la cultural correspondiente a una y otra (**bilingüismo aditivo**). Cualquier falsa educación en dos lenguas persigue lo contrario: la **asimilación** total del alumno a la L2 y su cultura, y la pérdida de la L1 y la cultura correspondiente (**bilingüismo sustractivo**).

En una sociedad de lenguas en contacto puede haber programas cuyo objetivo sea claramente el que se acaba de mencionar, pero puede no tratarse de programas en dos lenguas, sino de otros, monolingües, en la L1 o la L2 del alumno. Los programas de este tipo reciben los nombres de **segregación** y **submersión**.

- En el programa de **segregación**, la L1 de los alumnos, **minoritaria**, es la única lengua de instrucción -con profesores poco competentes-, y la L2, **mayoritaria**

o **dominante**, se enseña como materia. Los resultados suelen ser pobres en las dos y en las culturas correspondientes.

- La **submersión** pretende la asimilación del alumno a la L2, mayoritaria, y la pérdida de su L1, minoritaria; por lo tanto, la L2 de los escolares es la única lengua de instrucción, sin presencia de la L1. El bilingüismo de **transición** se considera a menudo como variante de la submersión.

La submersión es un programa de educación lingüística cuya lengua de instrucción es la L2 de los alumnos, exclusivamente, prescindiendo de su L1, aunque, en ciertos casos, reciban clases de esta lengua. Pretende asimilar a los alumnos a la **lengua mayoritaria** o **dominante** de la sociedad en la que viven, a fin de que abandonen su L1 y su cultura originaria, **minoritarias**.

Los alumnos aprenden al mismo tiempo la segunda lengua y los contenidos académicos de los que ésta es vehículo y, por lo tanto, tienen muy poco tiempo para adquirir la L2 como instrumento útil para el aprendizaje de los contenidos. Los alumnos de submersión siguen el programa regular con otros cuya L1 es la mayoritaria en la sociedad y la de instrucción en la escuela; por lo tanto tienen una exposición total a la L2, generalmente sin apoyo, aunque puede haber clases complementarias de esta lengua. Se les evalúa como si fuesen hablantes nativos de la lengua **mayoritaria** (sólo se contemplan los resultados de y en L2), y a menudo presentan dificultades escolares, que serían menores o inexistentes en una educación auténticamente en dos lenguas.

La consecuencia de este tipo de educación lingüística suele ser un **bilingüismo sustractivo**. El profesorado puede ser monolingüe en la L2 de los alumnos o bilingüe (**funcional**), en cuyo caso suele ser más competente en la lengua de instrucción que en la L1 de los alumnos de

submersión, y no suele estar preparado para afrontar los problemas de este programa.

- **Bilingüismo transicional.** Programa variante de la **submersión**. Se inicia la escolaridad en L1 (aprendizaje de la lectoescritura), y los alumnos reciben clases de L2 para desarrollar sus competencias lingüística y comunicativa en esta lengua, de manera que, a diferencia de la submersión, sigue una metodología basada hasta cierto punto en la noción de **input comprensible**. Posteriormente, la instrucción en L2 aumenta hasta el 100% y la L1 desaparece. La sustitución de L1 por L2 puede ser temprana o tardía. Se pretende, pues, que los alumnos adquieran rápidamente la L2, a través de la L1, para su **asimilación** lingüística y cultural al grupo de la **lengua mayoritaria** o **dominante** de la sociedad en la que viven, prescindiendo de la L1.

La consecuencia de este tipo de educación lingüística puede ser un **bilingüismo** más o menos **sustractivo**, lo cual dificulta que pueda ser aceptada como educación en dos lenguas, como en ocasiones se ha defendido. En los primeros años de la escolarización, el profesorado debe dominar la L1 de los alumnos. Más adelante, éstos pueden tener profesorado monolingüe en su L2 o **bilingüe (funcional)**.

- **Modelos.** Respondiendo a uno u otro de los objetivos mencionados anteriormente (**asimilación** o **pluralismo**), hay tres modelos de educación en dos lenguas: el compensatorio, el de mantenimiento y el de enriquecimiento.

- En el **modelo compensatorio**, el objetivo es la sustitución de la L1 del individuo que pertenece a una minoría lingüística por la L2, lengua **mayoritaria**, a la cual se pretende asimilarle. Se manifiesta en dos tipos de programa:

- En el de **transición**, la lengua de ins-

trucción, durante los primeros años, es la L1 del alumno; después, se introduce progresivamente la L2, para llegar a seguir toda la enseñanza en esta lengua.

- En el **uniletrado**, se fomenta el uso oral de las dos lenguas a lo largo de la escolaridad; el aprendizaje de la lectoescritura se realiza en L2, que será la lengua instrumental de lectura y escritura.

- **Mantenimiento.** Programa de educación en dos lenguas, primero en la L1 del alumno, sin introducción inmediata de su L2 como lengua de instrucción. Cuando se introduce la L2, se mantiene el uso de la L1 en todo momento. Se inicia la escolaridad en L1 (aprendizaje de la lectoescritura), y los alumnos reciben clases de L2 para que se desarrollen sus competencias lingüística y comunicativa en esta lengua. La instrucción en L2 aumenta paulatinamente hasta un porcentaje elevado del total, y la instrucción en L1 decrece. Por lo tanto se sigue una metodología basada en la noción de **input comprensible** (los alumnos siguen clases en L1 y L2 porque las comprenden bien).

En la evaluación, se contemplan resultados académicos en L1 y L2. El objetivo es el mantenimiento y desarrollo de la L1 de los alumnos, y el desarrollo de su L2 hasta un nivel elevado, y, como consecuencia, suele producirse **bilingüismo aditivo** y biculturalismo. El profesorado debe ser **bilingüe (funcional)**, y, en los últimos años de la escolaridad, puede ser monolingüe cualificado en una u otra lengua.

En el modelo de **mantenimiento**, hay conservación de la lengua y la cultura propias, y adquisición de la L2 y su cultura (**pluralismo**): empiezan la instrucción en L1 y, progresivamente, van incorporando la L2 al curriculum, que comparten ambas lenguas hasta el final de la escolaridad. Hay dos tipos de programas de mantenimiento:

- El de **bilingüismo parcial** contempla el

dominio de la lectura y la escritura en las dos lenguas, y, mientras reserva la L1 para temas etnoculturales, usa la L2 como lengua de instrucción en las demás áreas académicas.

- El de **mantenimiento** propiamente dicho, o **bilingüismo total**, contempla el dominio de la lectura y la escritura -que se inician en L1- en las dos lenguas, y usa la L1 y la L2 del alumno como lenguas de instrucción de manera equilibrada.

• El modelo de **enriquecimiento** pone énfasis en el conocimiento y uso de la L2 (mediante los programas de inmersión, p.e.), sin menoscabo de la L1. Enmarcados por este modelo, los programas de **inmersión** presentan adaptaciones diversas, pero tienen un diseño de características comunes: todas (o la mayoría) de las actividades académicas se llevan a cabo en la L2 de los alumnos durante un año o más, desde Educación Infantil o más adelante.

• Con los modelos de **mantenimiento** y **enriquecimiento** se pretende alcanzar un **bilingüismo aditivo** resultante para todos los miembros de la comunidad que tiene dos lenguas ambientales, no solamente para los hablantes de la lengua minoritaria.

Por lo tanto, son programas propiamente en dos lenguas los de **mantenimiento (bilingüismo total)** e **inmersión**, y, hasta cierto punto, el de **bilingüismo parcial**. Es discutible que el de **transición** pueda ser considerado bilingüe: lo es por algunos de sus procedimientos, pero no por sus objetivos.

En el marco de cada uno de los tipos mencionados caben formas diferentes de diseñar y concretar el programa de educación en dos lenguas apropiado a cada sociedad y, en cierta medida, a cada centro.

• **Inmersión**. Programa de educación en dos lenguas, que constituye un contexto natural de adquisición y uso simultáneos de la L2 para alumnos que la desconocen o la conocen poco, según el principio de que una lengua se aprende cuando existen contextos que posibiliten su adquisición. La primera experiencia escolar de este tipo de programa tuvo lugar en 1965, en Québec (inmersión al francés de alumnos anglófonos).

Un programa de inmersión lingüística (PIL) -que suele desarrollarse entre cinco y nueve años- se puede concretar en varios planteamientos, que, sin embargo, presentan un diseño de rasgos comunes: es un programa sólo para alumnos de L1 distinta a la lengua escolar, y que respeta el ritmo del alumno en la adquisición de la L2; el aprendizaje de la lectoescritura se lleva a cabo en L2; todas las materias (o la mayoría) se desarrollan en L2, durante algunos años, a partir de la Educación Infantil o más adelante; después, la instrucción en L2 decrece y aumenta en L1. Contempla resultados académicos en L1 y L2. Por lo tanto la L2 se adquiere para ser instrumento, lengua de instrucción, y no exclusivamente objeto de estudio. Los objetivos lingüísticos de un PIL son el desarrollo total de la L1 y la L2, y de sus culturas respectivas (**bilingüismo aditivo**).

Hay una serie de factores que condicionan el éxito de un programa de inmersión:

- Acceso desde una L1 prestigiada y mayoritaria respecto a la lengua escolar (L2).

- Prestigio de la L2 (escolar) y actitud favorable de los alumnos y las familias a la enseñanza en L2 (padres y profesores tienen objetivos comunes).

- No hay rechazo ni pérdida de la L1.

- Implica una preparación apropiada de los profesores, que deben ser competentes en ambas lenguas (especialmente los primeros años; en cursos posteriores, deben ser buenos especialistas en una de

las dos, por lo menos) y tener la formación profesional idónea para llevar a cabo programas de esta clase.

-La duración del programa y el tiempo de instrucción en cada lengua deben ser los necesarios para la consolidación de los aprendizajes.

-Facilita el aprendizaje la proximidad formal y semántica de L1 y L2, así como la de las culturas correspondientes.

• A partir de cuatro clases de variables, se establecen varios modelos de PIL, resultante, cada uno, de la combinación de estas variables:

1. El momento de introducción de la L2 como lengua de instrucción:

-Inmersión **temprana**: la L2 se usa desde el principio de la escolaridad.

-Inmersión **retardada**: se inicia la escolaridad en L1 y se introduce la L2 como materia; a los 9/10 años los alumnos inician la enseñanza en L2.

-Inmersión **tardía**: la enseñanza en L2 -previamente estudiada como materia- se inicia a los 11/12 años o incluso más tarde.

2. El porcentaje de tiempo dedicado a la L2 en un determinado período del currículum:

-Inmersión **total**: la L2 es el único vehículo de instrucción y comunicación durante los primeros años de escolaridad.

-Inmersión **parcial**: el horario se divide desde el principio en enseñanzas en las dos lenguas.

3. La presencia de la L2 en el entorno escolar:

-Inmersión en una lengua presente en el contexto social (p.e. PIL en catalán en Cataluña, o en francés en Québec).

-Inmersión en lengua extranjera.

4. El porcentaje de alumnos que pertenecen a un grupo de lengua familiar diferente de la lengua de instrucción o L1 de la escuela (principales modelos):

-Modelo canadiense: 100 % de L1 diferente de la lengua de instrucción.

-Modelo catalán: 70/100 % de L1 diferente de la lengua de instrucción.

Como se ha dicho en la introducción al tema de los modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto, los niños menores de seis años acceden mejor al lenguaje contextualizado. Por lo tanto, se acepta que la **inmersión temprana total** es el modelo más eficaz y, por consiguiente, el más difundido. Se inicia en el parvulario y contempla tres etapas:

-De 2 a 4 cursos, sin tratamiento escolar de la L1 (los alumnos, sin embargo, la usan en clase cuando aún no pueden expresarse en L2); se aprende a leer y escribir en L2.

-Entre 2 y 4 cursos más tarde, se introduce académicamente la L1 y se le destina un porcentaje del tiempo de instrucción.

-A partir de ahí, se mantiene la L2 como lengua de instrucción y aumenta el uso instrumental de la L1.

Un ejemplo de aplicación de este modelo de PIL lo constituyen las escuelas de inmersión en Cataluña. En centros situados en zonas donde el catalán tiene escasa presencia social, esta lengua es la de enseñanza y relación desde el inicio de la escolaridad. En catalán se realiza el aprendizaje de la lectoescritura; más adelante (usualmente en 3º de Educación Primaria), se introduce el uso académico del castellano.

• Los PIL tienen varios aspectos destacables desde las perspectivas cognitiva, comunicativa y educativa. El profesor y los alumnos elaboran producciones contextualizadas, en el marco metodológico del **input comprensible** (los alumnos pueden seguir las clases en L2 porque la comprenden lo bastante y, al mismo tiempo, profundizan en la adquisición de esta L2). La noción del input comprensible se completa con la del **output comprensible**, que implica que el alumno use activa y significativamente la L2. Un PIL supone una organización estructurada y pautada del currículum en general y -es-

pecialmente en los primeros años de escolarización- de la programación de actividades de enseñanza-aprendizaje, en particular; y supone también el uso, por parte del profesor, de las estrategias comunicativas adecuadas (el planteamiento presenta rasgos similares a los del **formato** de Bruner). En un PIL, los alumnos aprenden a dar un sentido global al texto escuchado, a inferir, anticipar, etc.; aprenden también a negociar con el interlocutor el sentido del texto, y todo ello refuerza su competencia oral. En suma, sigue un enfoque comunicativo, lo cual lleva a destacar la similitud de la adquisición de la L2 y la L1 en contextos, procedimientos, apoyo del adulto, etc. (recordemos que muchas actuaciones de inmersión se producen en la **zona de desarrollo próximo** -Vigotski-, con ayuda del adulto -idea del **andamiaje** de Bruner).

El resultado general de un PIL, de acuerdo con el objetivo inicial, será un **bilenguismo aditivo**, al que se accede mediante la escolarización en una lengua diferente de la L1 de los escolares, lengua, ésta, prestigiada y socialmente **mayoritaria**. Para que la aplicación de un PIL tenga éxito, además, hay que respetar las condiciones vistas anteriormente y aplicar con rigor el tratamiento didáctico con el que los alumnos acceden a la L2 y a la enseñanza en esta lengua.

A nivel cognitivo, un PIL presenta unos posibles efectos beneficiosos si el dominio efectivo de dos lenguas incrementa la conciencia metalingüística, contribuye a usar más conscientemente los recursos lingüísticos, a sensibilizarse sobre las necesidades comunicativas del interlocutor y, en suma, a mejorar las habilidades comunicativas en general.

Por otra parte, según varias investigaciones (llevadas a cabo, sobre todo, en el Canadá), al alumno con dificultades, seguir un PIL puede serle beneficioso o, simplemente, no perjudicarle. En cambio, puede esperarse un buen rendimiento por

parte del alumno medio, porque se puede concluir que el éxito de un PIL no depende tanto de las capacidades de los alumnos como de las condiciones académicas y sociales de su aplicación.

En cuanto al rendimiento de los alumnos en ciertas áreas de conocimiento, se han podido establecer algunas comparaciones entre los menores escolarizados en L1 (dos grupos, correspondientes a las dos lenguas ambientales). Los alumnos de PIL obtienen mejores resultados en L2 que alumnos de la misma L1 que ellos escolarizados en esta L1, y menor -pero sólo en los aspectos más normativos o más susceptibles de sufrir interferencias- que los que siguen un programa en L1 que coincide con la lengua de instrucción de los grupos de PIL (catalán en Cataluña y francés en el Canadá). En cuanto a la competencia en la lengua dominante (castellano e inglés, respectivamente), a un cierto nivel de escolaridad (10 años), los resultados son bastante similares en los tres grupos.

- Por lo que se refiere al funcionamiento de la **interdependencia lingüística**, se observa que, pese a las diferencias en los aspectos más superficiales de cada lengua, se refuerzan mutuamente las competencias en ambas.

Finalmente, la valoración de la L2 por parte de los alumnos que han seguido un PIL y los que han seguido un programa en L1 -y, sobre todo, de sus familias- no parece ser muy diferente: en general, es positiva.

Las evaluaciones expuestas dan resultados muy parecidos en el Canadá y en Cataluña (Artigal 1995, *Evaluating European Immersion Programms. From Catalonia to Finland 1994*, e informes sucesivos del Servei d'Ensenyament del Català [SEDEC] de la Generalitat de Catalunya, y del ICE de la Universitat de Barcelona, entre otros).

## Unidades transfrásticas en la comunicación (Lingüística del habla)

Teodoro Álvarez Angulo

Universidad Complutense. Madrid

### Introducción

La lingüística moderna ha funcionado hasta bien entrada la segunda mitad de nuestro siglo basándose principalmente en la dicotomía lengua/habla de Saussure, o en la de **competencia/realización** de Chomsky. Este enfoque la ha llevado hacia un análisis "interno" (lingüística *inmanentista*, según Kerbrat-Orecchioni, 1990), en cuanto que se limitaba al estudio de las estructuras sintácticas y semánticas, y cuyo objeto era un sujeto hablante tan irreal como ideal.

La integración progresiva de la dimensión cultural de las expresiones lingüísticas y de la integración del sujeto hablante en la teoría lingüística, acaecida a partir de los años sesenta-setenta de nuestro siglo, le supuso a la Lingüística modificar considerablemente su problemática. Este nuevo planteamiento (lingüística *interaccionista*) es el resultado de la evolución de esta disciplina como consecuencia de su interés por unidades cada vez más amplias (análisis del discurso y gramática textual), integración progresiva de las teorías pragmáticas (lingüística de la enunciación) y teoría de los actos de habla.

Con el planteamiento del enunciado (lo que se dice) y de la enunciación (presencia del hablante en el interior de su propio discurso), la lingüística sale de su visión "inmanentista" para trabajar con realidades determinadas por sus condiciones contextuales de producción y recepción. Por ello, su objeto de estudio principal es el análisis de las conversaciones, es decir: el uso real del lenguaje que hacen los sujetos hablantes concretos, en situaciones concretas, ya que todo discurso es una construcción colectiva o una realización interactiva.

En parecidos términos establece Moeschler (1996:21) esta oposición acerca de la concepción que tienen sobre la significación el paradigma saussureano (relaciones y oposiciones internas al sistema de la lengua), con el paradigma de Austin, en el que la

significación se contempla no de manera interna al sistema de la lengua, sino en referencia a las condiciones de utilización del enunciado: el valor semántico -pragmático- tiene mucho que ver con el contexto en el que el enunciado es proferido. Desde este punto de vista podemos decir (Fuentes, 1996:10) que la lingüística debe ser pragmática, debe atender al estudio de la lengua exhaustivamente, y en su contexto propio. A mediados de este siglo -y como consecuencia de investigaciones distintas relacionadas con la comunicación- se produce una convergencia de enfoques y de temas en relación con el estudio del lenguaje; entre las principales ciencias que se interesan por el lenguaje (**Ciencias del lenguaje**), además de la psicología cognitiva, se encuentran la teoría de la enunciación, la pragmática, la semiótica, la sociolingüística, la etnometodología de la comunicación y la etnografía del habla, el análisis del discurso, y la lingüística del texto.

A continuación exponemos brevemente las principales aportaciones de estas disciplinas a los estudios del lenguaje y la comunicación.

#### ● La enunciación

La consideración del sujeto hablante en la realización del discurso lleva consigo concebir la enunciación como puesta en funcionamiento de la lengua por medio de un acto individual de utilización (Benveniste, 1966 [1989: II, 83]); lo cual supone admitir que, previamente a la enunciación, la lengua no es más que una posibilidad; y en consecuencia la enunciación representa la conversión individual de la lengua en enunciado discursivo. Se trata, por tanto, de un proceso de apropiación que introduce al hablante en su habla. Esto viene a reconocer que las manifestaciones del habla (la *parole* saussuriana) son individuales y momentáneas.

Sobre la oposición enunciación (acto individual) *versus* enunciado (objeto lingüístico que resulta de esta utilización) la lingüística moderna toma partido principalmente por el estudio del enunciado como campo de investigación (Todorov, 1971:3; Maingueneau, 1991:7), olvidando con frecuencia que no sólo es importante **lo que se dice**, sino **el hecho de decirlo**, la enunciación, que se refleja en la estructura del enunciado.

El **ejercicio del habla**, en el que se pueden distinguir elementos simbólicos (denominativos y referenciales), y ele-

mentos indicadores (pragmáticos, subjetivos, tales como los interlocutores, el tiempo de la alocución, el lugar y las modalidades), no es, por tanto, una actividad puramente individual y caótica, sino que una parte considerable de la misma puede ser descrita en términos de sistema.

Las investigaciones de los filósofos del lenguaje que dieron lugar a la **teoría de la enunciación** (Austin, Searle, Strawson) se basan más en categorías nocionales que gramaticales, más en las intenciones subyacentes de los enunciados y en los efectos que producen en los demás que en las huellas que dejan en la superficie de los textos y discursos. Por ello, en la teoría de la enunciación se estudian (Lamíquiz, 1994:29) los mecanismos de la significación desde orientaciones tales como la semántica cognitiva, la subjetividad del lenguaje, la argumentación del lenguaje, el dialogismo (la interacción verbal y el intercambio comunicativo), y las perturbaciones del lenguaje.

- A la teoría de la enunciación le interesa el conjunto de mecanismos específicos que intervienen en el **paso del sistema abstracto que es la lengua a la realización individual que es el discurso**; se pretende buscar la presencia del sujeto enunciator a través de una serie de mar-

cas de modalización: cómo el individuo se hace presente en la estructura de la lengua a través de juicios de valor, de evaluaciones, de apreciaciones, etc.). Y por ello se interroga particularmente sobre quién habla y a quién; dicha teoría se basa en la relación entre un sujeto y su enunciado, entre un acto y su producto: aspectos directamente relacionados con la pragmática y la sociolingüística.

Analizar en un texto el contenido de su enunciación consiste en identificar quién habla en ese texto. La lingüística de la enunciación tiene como finalidad (Kerbrat-Orecchioni, 1980:30) describir las relaciones entre el enunciado y los diferentes elementos constitutivos del marco enunciativo, tales como: (a) los **protagonistas del discurso** (emisor y receptor(s)); (b) la **situación de comunicación** (circunstancias espacio-temporales, condiciones de producción y recepción del mensaje, contexto sociohistórico, universo de discurso, etc.). De ahí que la lingüística de la enunciación se interesa por localizar los procedimientos lingüísticos (*shifters*, modalizadores, términos evaluativos, etc.) a través de los cuales el locutor deja su impronta en el enunciado, se inscribe en el mensaje (implícita o explícitamente) y se sitúa con respecto a él (problema de la "distancia enunciativa").

- A propósito de la **implicación del locutor**, Benveniste (1966) distingue dos sistemas o dos planos de enunciación: el **discurso**, contextual, en el que aparece directamente implicado el locutor; y el **relato** o historia, cotextual, en el que el locutor no aparece implicado, y por tanto la distancia es máxima (*discours/récit*). Ambos dan lugar respectivamente a la **enunciación discursiva**, y a la **enunciación histórica**, con sus correspondientes características lingüísticas de personas, tiempos verbales, presencia o ausencia de deícticos o de anafóricos; en el caso de la enunciación histórica se atribuyen a la

escritura, y en la enunciación discursiva, tanto a la lengua oral como escrita.

Respecto de las huellas lingüísticas que denotan la presencia del locutor en el enunciado, la lingüística de la enunciación estudia los siguientes fenómenos con sus correspondientes formas:

- **Deícticos**. Unidades lingüísticas cuyo funcionamiento semántico-referencial implica considerar determinados elementos de la situación de comunicación, ya que hablar es significar, y al mismo tiempo referir; es proporcionar informaciones específicas a propósito de objetos concretos del mundo extralingüístico, que no se les puede identificar si no es con respecto a determinados puntos de referencia (Kerbrat-Orecchioni, 1980:55). Pueden ser subjetivos (pronombres personales, demostrativos), temporales, espaciales, intratextuales con valor anafórico.

- **Modalizadores**. Se refieren a las enunciaciones y tienen que ver con la actitud que el sujeto hablante adopta con respecto a sus producciones verbales; indican el grado de adhesión (incondicional o mitigada), de incertidumbre, o de rechazo del sujeto de la enunciación con respecto a los contenidos enunciados. Las categorías de modalidad pueden ser del tipo de:

- modalidades asertivas: plantean la veracidad o falsedad de un enunciado.

- modalidades apreciativas: tratan acerca de los juicios de valor que formula el sujeto enunciadador en relación a categorías de oposición bien/mal, mejor/peor, etc.

- modalidades deónticas: indican la relación entre enunciadador y coenunciador.

- Constituye igualmente otro motivo de interés para la teoría de la enunciación el estudio de la **polifonía enunciativa**. Consiste ésta en distinguir los dos tipos de personajes que intervienen en la enunciación:

enunciadores y locutores. Estos últimos son los que hablan, mientras que los enunciadores son aquellos cuya voz está presente en la enunciación. Según la perspectiva dialógica de Bajtín, el texto no es la expresión de un punto de vista unificado ni se puede atribuir a un solo locutor, sino que supone la interacción de múltiples discursos. Por ello, toda producción es dialógica en la medida en que está determinada, conscientemente o no, por un conjunto de producciones anteriores. Estas relaciones intertextuales son consecuencia del hecho de que toda forma de consciencia o de conocimiento pasa por la actividad discursiva. Éste es uno de los postulados que defiende Bajtín en su obra *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1929), a saber: la expresión organiza la actividad mental, modela y determina su orientación; y no al revés. Consecuentemente, la verdadera sustancia de la lengua, dirá el autor, está constituida por el fenómeno social de la interacción verbal, realizada mediante la enunciación y las enunciaciones.

### ● La Pragmática

La incorporación a los estudios lingüísticos de la dimensión cultural del lenguaje lleva consigo la aparición de una serie de investigaciones relacionadas con la Pragmática que se inspiran principalmente en la filosofía del lenguaje y en la teoría de los actos de habla (Austin, Grice, Searle); en el análisis de las conversaciones y de las diferencias culturales en la interacción verbal (sociología y etnometodología de Goffman, etnografía de la comunicación de Hymes, sociología interaccional de Gumperz, la articulación del discurso de E. Roulet y la Escuela de Ginebra); en las presuposiciones e implícitos (lo no dicho), y la teoría de la pertinencia y modelos de inferencias de Sperber y Wilson; y en la teoría de la argumentación (Anscombe y Ducrot).

Estas teorías pragmáticas vienen a reconocer que cuando hablamos no sólo hacemos algo, como es hablar, sino que, además del uso de la lengua como un acto específico, esta actividad supone también una parte integral de la interacción social.

• A este respecto, la **teoría de los actos de habla** formulada por Austin y desarrollada por Searle propone una explicación del uso lingüístico basada en la observación de que, cuando producimos un enunciado, se realizan simultáneamente tres actos: el acto locutivo (expresión de una oración con su sentido y referente concretos), ilocutivo (enunciación, promesa, orden, etc.) y perlocutivo (el efecto que se produce en la audiencia). En este sentido, entiende Searle (1986:25) que "(...) hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla, actos tales como hacer enunciados, dar órdenes, y plantear preguntas, hacer promesas y así sucesivamente, y más abstractamente, actos tales como referir y predicar, y, en segundo lugar, que esos actos son en general posibles gracias a, y se realizan de acuerdo con, ciertas reglas para el uso de los elementos lingüísticos."

Es generalmente admitido por los diferentes autores que tratan esta disciplina que entre sus precedentes más remotos se encuentran los antiguos retóricos (Aristóteles, Cicerón, Quintiliano, entre otros). Ya en el siglo XIX, W. von Humboldt plantea el lenguaje no como un producto (*ergon*), sino como una actividad (*energeia*), no algo creado, generado, sino creador, generador. Será más adelante, en el siglo XX<sup>1</sup>, tras la aparición de la Escuela de Praga y su concepción de la lengua como un sistema funcional determinado por la intención del hablante, cuando podamos hablar de estudios sobre pragmática; Bühler y Jakobson insisten en el enfoque funcional al referirse a la multifuncionalidad del uso lingüístico (funcio-

nes referencial, conativa, emotiva, poética, fática y metalingüística).

- Schlieben-Lange (1987:11) sitúa como marco de la actual concepción pragmático-lingüística la **convergencia de diversas tradiciones filosóficas, sociales y lingüísticas**, tales como: El pragmatismo americano (Peirce, Morris), el empirismo lógico (Carnap), la teoría del acto de habla (Wittgenstein, Austin, Searle, Grice), principios filosóficos trascendentales y dialécticos (Apel, Habermas), principios marxistas (Klaus, Leontiev), contribuciones sociológicas, y la evolución de la gramática transformativa. De ahí que, según Reyes (1990:15), la pragmática sea una disciplina crecientemente empírica, que incluye en sus análisis los factores sociales, psicológicos, culturales, literarios, que determinan la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias. Y por ello define la pragmática como una disciplina lingüística que estudia cómo los seres hablantes interpretamos enunciados en contexto.

- **La pragmática**, pues, es una lingüística del uso que tiene en cuenta todos los factores que intervienen en la construcción del sentido. La **pragmática del discurso**, según van Dijk (1980/1987:290), plantea las relaciones sistemáticas entre estructuras de texto y de contexto, ya que se ocupa de las condiciones y reglas para la idoneidad de enunciados o actos de habla (aceptables, apropiados u oportunos) en un contexto determinado; o lo que es lo mismo: que, cuando estamos hablando en ciertos contextos, llevamos a cabo también ciertos actos sociales. Dicho en otros términos: una descripción pragmática específica qué tipos de actos de habla existen en una cultura dada y las reglas que determinan en qué condiciones estos actos de habla son apropiados en relación con el contexto en el que se utilizan. La pragmática se ocupa, por tanto, de la **relación entre la estructura textual y los**

**elementos de la situación comunicativa** sistemáticamente ligados a ella. Todos estos elementos juntos forman el contexto. Por consiguiente, la pragmática ha de estar en estrecha relación con la gramática, hasta el punto de ser aquella como uno de los componentes principales de una gramática que tiene como tarea relacionar la forma, el significado y la función de oraciones o textos (van Dijk, 1980/1987:59).

- Sobre la **relación entre estas dos disciplinas**, afirma Reyes (1990:33) que la pragmática y la gramática son complementarias, ya que por gramática se debe entender el sistema abstracto, formal, de una lengua; y por pragmática los principios del uso de esa lengua. No obstante, si hacemos caso a Escandell (1993:265), dado que la pragmática toma el lenguaje tal y como se manifiesta, inmerso en una situación comunicativa concreta, ésta, la pragmática, tiene por objeto el análisis de todos los principios, conocimientos y estrategias que constituyen el saber -la competencia- comunicativo, y que determinan el uso efectivo del lenguaje. En consecuencia, la pragmática no es un nivel estructural más de descripción del sistema lingüístico, sino un punto de vista, una manera de acercarse al estudio de cualquier fenómeno lingüístico. Con estas palabras plantea Escandell (1993:271) las diferencias entre pragmática y gramática:

*“La pragmática se ocupa de los enunciados, y la gramática, de las oraciones; la pragmática toma en consideración los factores extralingüísticos que configuran el acto comunicativo, mientras que la gramática debe limitarse a los elementos estructurales; la pragmática maneja unidades escalares, mientras que la gramática maneja categorías discretas; la pragmática ofrece explicaciones funcionales y probabilísticas, y la gramática, en cambio, debe dar explicaciones formales y falseables, finalmente, la pragmática evalúa los enunciados en términos de ade-*

cuación discursiva, y la gramática lo hace en términos de corrección gramatical.”

### ● Semiótica

A la hora de considerar el estudio de la lengua, resulta de indudable importancia la perspectiva semiótica<sup>2</sup>, ya que nos encontramos con el signo utilizado para transmitir una información, para decir, o para indicar a alguien algo que otro conoce y quiere que lo conozcan los demás también (Kristeva, 1971, Mounin, 1972, Bobes, 1973, Eco, 1980).

Especialmente interesante nos resulta el **análisis narrativo de los discursos**, ya que, como dice A. J. Greimas<sup>3</sup>, es “el campo semiótico que conoció los progresos más notables en los últimos años”, basado en las estructuras narrativas de Propp y en la búsqueda de las isotopías. La concepción de texto de Greimas (1983:273) se fundamenta en que el texto se presenta como signo del cual el discurso, articulado en isotopías figurativas múltiples, no sería más que el significante que invita a descifrar su significado.

Además de la **semiótica de la narratividad** que formulan los formalistas rusos y de manera particular Propp (y sus continuadores franceses: Brémond, Greimas), hay otros campos de aplicación como son la **semiótica del cine**, del **teatro**, de la **comunicación de masas** (publicidad, cómic, etc.), del arte, de la arquitectura, de la música, de la moda, de los objetos, etc. Son también aplicaciones de la semiótica la **zoosemiótica** y su repercusión en el estudio del “lenguaje” de los animales y la posible comparación con el lenguaje humano; la **kinésica**, en cuanto que estudia la gestualidad humana en cada cultura poniendo de manifiesto su relevancia en la comunicación; la **proxémica** que trata acerca del sistema de las distancias que separan a un individuo de otro en las más diversas situaciones sociales de comunicación; la **paralingüística** que trata de los códigos relacio-

nados con el tipo de voz, altura de los sonidos, risa, llanto, sollozo, etc.; y la **socio-semiótica** o **etno-semiótica** que se orientan hacia el estudio e interpretación de la sociedad y la cultura como áreas o estructuras comunicativas.

Precisamente en esta dirección van los estudios de Lotman y la Escuela de Tartu (1979:42) quienes conciben las culturas como sistemas comunicativos, de manera -afirman- que:

“(…) las culturas humanas se crean basándose en ese sistema semiótico universal que es el lenguaje natural. Por tanto, en la base de la clasificación de los códigos de las culturas puede colocarse a priori su relación con el código.”

### ● La Retórica

Como es sabido, Aristóteles fue quien primero trató sobre la Retórica (“arte de hablar bien para persuadir”), que situó entre la dialéctica (proceso de pensamiento en el diálogo) y la gramática (ciencia del lenguaje). La retórica nace como ciencia del discurso o texto oratorio, que implicaba una visión globalizadora interesada por la formación del orador-emisor, por el receptor y por el contenido del mensaje.

La retórica aristotélica distingue cuatro etapas en la producción de un discurso: *inventio* o búsqueda de los argumentos (que ha dado origen a la teoría de los tópicos); *dispositio*, organización de los argumentos del modo más pertinente para su finalidad, según leyes lógicas, psicológicas, sociológicas; *elocutio*, recubrimiento verbal de dichos argumentos con selección y combinación apropiada de palabras y figuras; *pronunciatio* o *actio* (que implica la *memoria*) o comunicación del mensaje ante el público mediante la voz y el gesto.

Esta ciencia del discurso, al perder su sentido general, se convirtió en ciencia del ornato del lenguaje y desarrolló una taxonomía compleja de procedimientos orna-

mentales para la adecuación fondo-forma, contenido-expresión.

- Respecto de la **retórica clásica**, que era esencialmente empírica, la retórica contemporánea busca alcanzar las reglas generales de la producción de discursos; frente a la enumeración, intenta elaborar modelos que den cuenta de la generalidad del fenómeno tratado; frente a la producción intencional de efectos, la retórica actual se ocupa de la recepción y la hermenéutica. Considerada la retórica como el estudio de la fuerza persuasiva del discurso, ésta se inscribe plenamente en el dominio que acota en la actualidad la pragmática; en última instancia, su finalidad consiste en producir o acrecentar la adhesión de un auditorio concreto a determinadas tesis. Y en este sentido "la nueva retórica es una teoría de la argumentación" (Perelman (1979:3); y por ello es conveniente "promover una educación retórica o discursiva para todos, [ya que] es un cometido democrático que bien merece la pena" (Ruiz Castellanos, 1994:I:XII).

En cierto sentido, podemos decir que la retórica era para los griegos lo que hoy es para nosotros la "publicidad", en cuanto que en una sociedad dominada por los medios de comunicación, la habilidad para la persuasión, el diálogo y la negociación es fundamental. Ésta es la razón por la cual hoy se considera que la retórica ha cambiado de escenario, ya que al espacio del discurso, tradicionalmente político, la Asamblea, el foro, los salones de actos, y la literatura, creadora de mundos imaginarios, se han añadido las convenciones de empresa o de partido, las vallas publicitarias, el periódico, la pantalla de TV, etc.

Es interesante también para nuestros propósitos destacar que la Retórica contemporánea ha dado un paso decisivo al conseguir anclarse en la Lingüística. Ésta junto con la Pragmática y la Lingüística

del Texto constituyen avances con respecto a los paradigmas lingüísticos (descriptivos) anteriores.

#### ● Sociolingüística

Como afirma Ghosh (1972:232), el ser humano en su condición de ser social, para su existencia diaria necesita al menos tres actividades primarias: comer y dormir (para su existencia biológica) y hablar (para su existencia social).

Desde el comienzo de los años setenta el estudio de la comunicación humana y el discurso han progresado de manera muy rápida y también de forma interdisciplinar, con aportaciones de la antropología, la lingüística, la filosofía, la psicología, y hasta cierto punto la sociología. Igualmente se plantea la importancia de mantener un vínculo estrecho entre la forma del discurso y la conducta social, entre el lenguaje y otros sistemas simbólicos, entre el hablante oyente ideal de Chomsky y los miembros reales de una comunidad de hablantes (Corsaro, 1985; Duranti, 1985).

Este mismo reconocimiento en la relación entre el lenguaje y lo social es visto desde distintos puntos de vista por autores como Grimshaw (1971), Labov (1971), Fishman (1971), Ghosh (1972), Bright (1974), Halliday (1978 y 1982b), Hudson (1981), Lavandera (1984), Duranti (1985), Gumperz (1986), Lamíquiz y Carbonero (1987), Rotaetxe (1988), Edwards (1989), López Morales (1989), Silva Corvalán (1989), Fasold (1990), Gimeno Menéndez (1990), Moreno Fernández (1990) y Beltrán (1991), entre otros muchos autores. Todos estos autores reconocen de forma más o menos explícita, y desde perspectivas más o menos lingüísticas o más o menos sociales que el lenguaje es un producto del proceso social. Esto viene a plantear el estudio del lenguaje dentro de un contexto socio-cultural, en cuanto que el lenguaje es lo que es, debido a la función que tiene en la

estructura social (Halliday, 1982:62).

Entre los principales temas que estudia esta disciplina nos encontramos con la sociolingüística interaccional; bilingüismo y diglosia; lengua, pensamiento y organización sociocultural; lenguas en contacto; estudios cuantitativos de la variación; competencia comunicativa; política y planificación lingüísticas; el habla como interacción social; el estudio cualitativo del habla; la desigualdad lingüística y social, etc.

● **Etnometodología de la comunicación y Etnografía del habla**

El campo que abarca la sociolingüística -como hemos visto más arriba- es suficientemente amplio como para que quepan dentro de esta disciplina cuantos investigadores estudian la **lingüística del habla** (*parole*) o de la realización individual o concreta, tanto desde un punto de vista sociolingüístico, antropológico o de la óptica de la comunicación interaccional.

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por tanto, está socioculturalmente condicionada. Estas normas comunicativas abarcan conocimientos verbales y no verbales (kinesia y proxemia), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.).

• La **etnografía de la comunicación** sigue fundamentalmente tres enfoques: la **antropología cultural**, el **enfoque sociológico** y el **enfoque lingüístico**. Los tres planteamientos ponen de manifiesto la relación entre lengua y cultura. Gumperz (1986:70) atribuye a los etnógrafos de la comunicación la tarea de describir el habla natural en lo que generalmente es un

solo grupo social, que varía de uno a otro usuario de la lengua y de una a otra situación. El objeto de estudio, por tanto, de la etnografía de la comunicación se centra en el hecho comunicativo o de habla, entendido éste como cualquier forma de intercambio verbal (a dos o más voces). Según esto, se incluye desde la conversación espontánea hasta otras formas de interacción comunicativa formales. Ésta es la razón por la que la corriente sociológica conocida como etnometodología se ha ocupado de estudiar, precisamente, la conversación espontánea (Tusón, 1994:16).

Es obvio, pues, que este planteamiento nos lleva a considerar la **competencia comunicativa**, que, como se puede ver fácilmente, va más allá de la competencia lingüística defendida principalmente por Chomsky y la Gramática Generativa. Aquella defiende, además de la gramaticalidad, la propiedad sociológica, la disponibilidad cultural y la oportunidad o no de los posibles usos lingüísticos (Canale, 1983).

• Respecto de la **etnolingüística o etnografía del habla (EH)**, Hymes (1976:120) la sitúa en los últimos años de la década de 1940 y la define como una lingüística con fundamentos etnográficos "*una teoría del habla como un sistema del comportamiento cultural (...) interesado en la organización de las diferencias*", con el fin de estudiar la competencia comunicativa de los miembros de una misma comunidad lingüística o de los participantes en las relaciones interculturales. Dicho de otra manera: La EH estudia de forma particular el uso del lenguaje tal y como se presenta en la vida cotidiana de una comunidad lingüística concreta. En consecuencia, podemos decir que la EH se interesa por la relación que se establece entre el uso lingüístico y los sistemas locales de conocimiento y conducta social.

- Dentro del **sistema del comportamiento cultural** que supone la teoría del habla, Hymes (1972) establece en el hecho o **acontecimiento comunicativo** una serie de componentes, a los que el autor congrega tras el acróstico de *SPEAKING*, cuyas siglas se corresponden con los siguientes elementos que intervienen en la comunicación: *Situation* (situación), *Participants* (participantes), *Ends* (finalidades), *Act sequences* secuencia de actos), *Key* (clave: grado de formalidad de la interacción), *Instrumentalities* (instrumentos: canal, variedades de habla, cinesia, proxemia), *Norms* (normas de interacción y de interpretación), *Genre* (género, secuencias discursivas).

- Por otra parte, toda **interacción** lleva consigo necesariamente una serie de ritos (Goffman, 1974). La **ritualización de los intercambios** canalizan la acción práctica y las formas sociales, motivan en una cierta dirección los comportamientos sociales y dan cohesión al grupo, a través de determinados símbolos culturales. Los ritos pueden ser: de presentación, de precaución y de confirmación o de reparación. Entre estos últimos, figuran de manera particular las **estrategias verbales** de las que se vale el hablante cortés, como plantean Brown y Levinson (1987) a través del concepto de imagen (*face*) y los actos de habla indirectos. Sin lugar a dudas nos encontramos ante uno de los aspectos de la lengua más difícil de dominar, afirma el hispanista holandés Haverkate (1994), y cuya competencia demuestra el hablante más tardíamente; en la enseñanza de la cortesía verbal toma parte activa la familia y la sociedad entera, debido a la gran complejidad que supone, ya que "*las normas de la cortesía verbal (concepto de imagen, tacto, generosidad, aprobación, modestia, simpatía, silencio, cumplido, invitación, agradecimiento, pésame, etc.) van contra la clari-*

*dad y la eficacia comunicativa*", dice Haverkate.

#### ● El Análisis del Discurso

Tomando como punto de partida la tradición de la lingüística funcional -también llamada sistémica-, cuyos máximos representantes son Firth y Halliday, se ha desarrollado principalmente en el Reino Unido, una corriente conocida con el nombre de Análisis del Discurso (AD).

Bien es verdad que nos encontramos a la vez ante una disciplina antigua -heredera de la retórica clásica, como arte de hablar bien- y también nueva, en cuanto que se trata de una disciplina ("nodriza", "protéica") que presta una atención multidisciplinar al estudio del discurso a partir de una serie de intentos desperdigados en los años sesenta, y que se configura ya en los setenta, basándose en disciplinas tales como la Antropología, Lingüística, Semiótica, Poética, Psicología, Sociología y Comunicación de Masas (Stubbs, 1983; Brown y Yule, 1983; Coulthard, 1985; Halliday, 1985; van Dijk, 1985, 1993, 1997a, 1997b; Cook, 1989). Todo esto supone que el AD sea un término "muy ambiguo" y que a la vez se encuentre en una fase de estudio muy primitivo, si lo comparamos con las disciplinas lingüísticas en general, ya que el análisis sistemático del discurso requiere una descripción interdisciplinar de los respectivos niveles y dimensiones del discurso, así como sus contextos socioculturales y cognitivos<sup>4</sup>.

- No obstante, según van Dijk, 1997a:24), se pueden distinguir tres **enfoques en el estudio del análisis del discurso**; a saber: (a) desde las estructuras del discurso en cuanto texto o habla; (b) desde la cognición; (c) desde la estructura social y cultural. Por ello, el AD es objeto de estudio multidisciplinar, en cuanto que no se limita al uso del lenguaje o a

la interacción comunicativa, sino que también se interesa por las ideas o ideologías, en cuanto que tiene en cuenta a los sujetos como miembros de una determinada clase social, pertenecientes a grupos, profesiones, organizaciones, comunidades, sociedades, etnias o culturas.

- Los planteamientos de **interacción verbal** (Kerbrat-Orecchioni, 1990), tienen en cuenta cuestiones tales como la **negociación en el intercambio comunicativo**, las **condiciones que regulan la comunicación**, las **tácticas conversacionales** individuales, la **inhibición**, la toma de **turnos**, **fallos pragmáticos**, **papeles o roles** (marcadores lingüísticos de estatus), **estrategias compensatorias**, el principio de **cooperación**, **transacciones verbales** (petición de información, marcadores de cortesía, etc.), **señales de escucha**, gestión de los **comportamientos gestuales**, etc. En definitiva, todo cuanto contribuye al éxito en la comunicación, a una mejor competencia comunicativa del individuo.

- A pesar de las diferentes tendencias actuales, tanto la **lingüística textual** europea como el **análisis del discurso** anglosajón o el **análisis conversacional** de la escuela etnometodológica americana comparten dos factores comunes; a saber: (a) el estudio de unidades lingüísticas que exceden el marco oracional, y (b) la dimensión pragmática que liga el discurso lingüístico con el contexto de producción y recepción.

La evolución de la Lingüística del texto T y el AD constituyen un modelo diverso e incluso contrapuesto en determinadas ocasiones. Unas veces se consideran idénticos, otras opuestos, e incluso otras inconexos; pero, en cualquier caso, a pesar del enfoque del discurso como producto antropológico y cultural, “no propiamente lingüístico” (Battaner, 1986:295), o la relación “dudosa” entre AD y LT que plantea Bernárdez

(1987:15), “*por tratarse de una tendencia más sociológica y sociolingüística que lingüística o lingüístico-gramatical*”; no obstante, el análisis del discurso y la lingüística se necesitan y benefician mutuamente, a partir del momento en que la lengua se halla en el eje central de todo análisis del discurso; particularmente los planteamientos de la lingüística funcional y de la textual.

#### ● La Lingüística del texto

Nos ocuparemos a continuación de la disciplina que estudia el lenguaje, o mejor aún, como señala Bernárdez (1982:53), “*una determinada parte del fenómeno complejo que llamamos ‘lenguaje’*”. Al igual que los demás paradigmas o modelos de descripción del lenguaje<sup>5</sup>, la lingüística del texto (LT) observa el lenguaje desde una determinada perspectiva; en nuestro caso, se trata del lenguaje como instrumento de comunicación y, consecuentemente centrado en la unidad texto, que constituye el verdadero uso de la lengua<sup>6</sup>. Se trata de un nuevo paradigma científico con su propio método y sus nuevas concepciones, diferentes a las establecidas hasta hoy (Bernárdez, 1995).

En la actualidad, si hacemos caso a Martínez Arnaldos (1990:54), la LT es un “cajón de sastre” en que se articulan las más variadas tendencias de tipo pragmático, semántico-lógico, sociológico, psicológico, crítico-literario, etc. Por eso afirma Chico Rico (1992:231) que la LT es más que un paradigma gramatical, en el sentido de que:

*“La lingüística del texto debe ser considerada como un desarrollo no sólo de corrientes teórico-lingüísticas anteriores, como la estructural y la generativo-transformacional, sino también de la teoría y de la crítica literarias del Formalismo ruso, de la Estilística, del ‘New Criticism’ norteamericano y de la Semiólogía de la narración, así como de la Poética y de la Retórica clásicas, que, como*

*ciencias clásicas del discurso, constituyen fuentes lingüístico-textuales ineludibles.*"

Entre las causas de la aparición de la lingüística del texto hay que tener muy particularmente en cuenta los estudios sintácticos del generativismo, ya que, al estudiar determinados fenómenos (aparentemente) sintácticos, sucede que tal explicación no es posible hacerla adecuadamente si no se tiene en cuenta el contexto (Bernárdez, 1982:26). También señala este mismo autor que en el origen de la LT nos encontramos con "*disciplinas y tendencias lingüísticas como la retórica, poética, estilística, teoría del lenguaje, psicolingüística, (...)*"

A propósito de los principales fenómenos que no explica convenientemente la gramática oracional, y que son objeto de estudio de la gramática del texto, remitimos al lector a la relación que hace Isenberg, y que recoge Bernárdez (1982:27 en nota a pie de página). Estos fenómenos ponen de manifiesto, según Petófi y García Berrio (1979:38) la imposibilidad de explicarlos dentro del armazón de las gramáticas oracionales existentes; de ahí que los primeros trabajos de lingüística textual sean intentos de ampliar (o modificar) las gramáticas oracionales al uso, generativas o estructuralistas.

Por consiguiente, una de las funciones primordiales de la LT es identificar los elementos profundos de cohesión textual y sus correspondencias o realizaciones superficiales. La LT ha de ocuparse, pues, de la competencia textual, es decir, de los conocimientos lingüísticos de carácter textual que posee el hablante; estos conocimientos le permitirán, entre otras cosas, distinguir textos gramaticales de textos no gramaticales o menos gramaticales, aplicar estrategias de comprensión y producción de textos, tales como producir, resumir y clasificar textos.

#### ● Consideraciones didácticas

El principal interés de la Didáctica de la(s) lengua(s) reside en el hecho de considerar éstas como objeto susceptible de ser aprendido y enseñado. A este respecto, hay que reconocer que nos encontramos con "nuevos" enfoques para los mismos o parecidos problemas. Por ello, es cada vez más necesario que el profesor disponga de un cuadro teórico de referencia lo más amplio posible que le permita observar mejor los problemas reales que se dan en la escuela, y de esta manera poder construir el objeto de la didáctica, que, no se olvide, consiste primordialmente en la intervención en el aula (epicentro de la enseñanza/aprendizaje de la lengua).

Ello hace que no se pueda olvidar por más tiempo el alejamiento existente entre la investigación en didáctica de la lengua y el contenido de formación del profesorado. Y por eso, son necesarias respuestas (particularmente en el campo de la investigación didáctica) que acerquen posturas en pro de una mejor enseñanza/aprendizaje de la(s) lengua(s). Son elocuentes, a este respecto, las palabras de J. P. Bronckart (1995:9) cuando afirma que una didáctica [de la lengua] en nuestros días debe centrarse en estos tres pilares: a) Crear un aparato conceptual adaptado a alumnos y a profesores; b) Identificar los principales problemas con los que se encuentran los alumnos, que a su vez des- emboquen en una lista estructurada de objetivos de enseñanza; y c) Elaborar las correspondientes secuencias didácticas.

#### Notas

<sup>1</sup> Alessandro Ferrara (1985:137) precisa que el término de Pragmática no es un término nuevo, y que ya fue acuñado por Morris en 1938, quien lo definió como una ciencia de la relación de signos con sus intérpretes. Ésta es uno de los tres tipos de relaciones que mantiene el signo: la relación pragmática, en

cuanto que tiene en cuenta los efectos sobre los destinatarios; las otras dos relaciones son: la semiótica, por su relación con lo que significa (sus referentes), y la sintáctica, cuando el signo aparece en secuencias de signos, según unas reglas combinatorias.

<sup>2</sup> Semiología (Saussure) o Semiótica (Peirce y sus seguidores) son dos términos considerados como sinónimos por la mayor parte de la investigación, si bien es variable el uso de uno y otro, según ámbitos culturales y tiempo (Bobes Naves 1989:13)

<sup>3</sup> En el Estudio preliminar a la obra de Joseph Courtés (1976): *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva (Metodología y aplicación)*, Buenos Aires, Hachette, 1980; y 1983:16

<sup>4</sup> La descripción de los distintos niveles del discurso abarca, según van Dijk (1983:28), aspectos tales como: la expresión gráfica y fonética; aspectos fonológicos del habla (énfasis); las estructuras sintácticas (orden de palabras, progresión temática entre lo nuevo y lo conocido); la selección de palabras; micro y macroestructura semántica (tópico o tema); funciones ilocutorias y propiedades pragmáticas (estrategias de cortesía); operaciones retóricas; superestructuras, esquemas o prototipos textuales; estructuras de interacción del habla; procesos cognitivos, estrategias, estructuras de producción, comprensión, memorización, conocimiento.

El discurso es también acción e interacción del individuo en la sociedad, ya que usa la lengua cuando se comunica en situaciones socioculturales, en cuanto que pretende narrar o relatar, informar, persuadir o impresionar a los demás. Por tanto, el individuo, al usar la lengua, conoce cosas sobre las reglas de la lengua, pone de manifiesto un vasto repertorio de creencias socioculturales, y expresa opiniones e ideas.

<sup>5</sup> Suscribimos las palabras de Bernard Pottier (1989) cuando afirma que "*el aumento de las adjetivaciones en estos últimos años (lingüística estructural, funcional, distribucional, cuantitativa, automática, formal, generativa, relacional, transformacional, 'científica', (...)) probablemente revele desconcierto ante la amplitud del campo de investigación, sobre todo cuando hay que añadir la serie prefijal psico-, etno-, socio-, neuro-, pato-, semio-, y otros.*"

<sup>6</sup> Razones de espacio nos impiden considerar cuestiones importantes tales como el concepto de texto, la relación texto vs frase, texto vs discurso, y la extensión del texto, entre otras.

## Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura

Gabriel Núñez

Universidad de Almería

### Introducción

Conceptos como los de literatura, historia literaria o historia de la literatura<sup>1</sup> evolucionaron a la par que la consolidación del sistema educativo durante el siglo XIX hasta que adquieren el perfil con el que hoy los conocemos. Entre tales hitos, merecen mención especial, por ser de algún modo inspiradores del liberalismo educativo decimonónico, el *Informe*<sup>2</sup> de Quintana y el *Reglamento general de Instrucción pública* de 1821. Este último, que retoma el *Informe* Quintana, habla de la historia literaria como aquella que “nos enseña los progresos del entendimiento humano”. Así, la historia literaria abarcaría, como pretende Menéndez Pelayo en su conocido *Programa de literatura*, todos los saberes humanos, transformándose ésta, de tal modo entendida, en una especie de inventario de cuanto se ha escrito. Frente a ella, la **historia de la literatura** queda reducida, como una parte sólo de la **historia literaria**, a todo aquello a lo que, tras la selección pertinente, le acabamos confiriendo valor artístico y estético. La misma, concluido el período en que fue equiparada a la retórica, pasa a convertirse en el estudio razonado y en la enseñanza técnica y reglada de la obra literaria.

A Gil de Zárate, director general de instrucción pública de Pidal, corresponde el doble mérito: iniciar el definitivo desplazamiento de la retórica, una vez transmutada ya ésta, en ese momento de mediados de siglo, en una ristra de reglas y en vana erudición<sup>3</sup>; y trasladar a la educación secundaria el nuevo concepto y la nueva disciplina de historia de la literatura. Ahora concebida no como un “conjunto de reglas”, sino configurada con los contornos y los límites con que la hemos concebido y aprendido en la España contemporánea.

Una vez que Gil de Zárate escribiera la primera parte de su *Manual*, que versa sobre las reglas generales del buen decir, presentó en la segunda parte del mismo una idea general de la literatura española y esbozada no como inventario de todo lo escrito,

sino como la historia de la literatura propiamente dicha y conectada política y lingüísticamente, a los ideales de la nacionalidad. Desde un orden estrictamente disciplinar, y tal y como lo imagina Menéndez Pelayo en sintonía con Hegel, dado que existe una historia de las naciones, la historia de la literatura constituiría una parte de tal historia general. Pues bien, así expone Gil de Zárate en el capítulo primero del *Resumen histórico de la literatura española* su plan:

*“Procuraremos no ser tan lacónicos que la reseña que hagamos sea una mera lista de autores y sus obras, falta de crítica e insuficiente para dar el necesario conocimiento de nuestras riquezas literarias. Nos proponemos entrar en cuantos pormenores sean compatibles con la naturaleza de este escrito; y no solamente haremos aquellas reflexiones generales que creamos oportunas para delinear con exactitud el carácter que ha tomado entre nosotros cada género de literatura, sino que también nos detendremos en analizar la índole de nuestros principales poetas y prosistas, citando trozos de cada uno, a fin de que se admiren sus bellezas y se eviten sus defectos. De esta suerte uniremos la práctica a la teoría, y a par de las reglas necesarias para escribir con acierto, tendrán los jóvenes una indicación de las fuentes a donde deben acudir para perfeccionar su educación literaria, y de los modelos que deben seguir con preferencia.”<sup>4</sup>*

#### ● La Historia de la literatura

Ciertas nociones teóricas elementales unidas a la crítica de obras y autores, buenos modelos y aprendizaje de las reglas del arte, es decir, de la retórica, conforman para el alma del Plan Pidal, Gil de Zárate, el corpus con el que lograr la educación literaria de los escolares de segunda enseñanza desde 1845. Concepción disciplinar que reafirma y consolida Menéndez Pelayo en su *Programa de literatura* de 1878: *“Dejo aparte -escribe este autor- la distinción entre historia literaria e historia de la literatura. Distinción pueril si sólo a los términos se atiende, pero útil si en la historia literaria quiséramos englobar la científica. De los dos sentidos que la palabra literatura tiene (ciencia de letras, ciencia de la belleza traducida y realizada por medio de la palabra), prescindo en absoluto del primero (...) Nuestro estudio ha de limitarse a las producciones en que predomine el elemento estético”* (1941:3-4). Además, realiza Menéndez Pelayo una severa y todavía actual crítica por el sesgo que van tomando estos estudios: *“No es lícito convertir la historia de la literatura en un descarnado índice de autores y de libros, juz-*

*gados sólo en su parte externa y formal, ni proceder caprichosamente en el orden y disposición de las materias. No es acertado considerar al autor fuera de su época, pero aún es más dañoso anular su personalidad y convertirle en eco, reflejo y espejo de una civilización. El juicio-sentimiento de lo bello y la apreciación histórica deben caminar unidos. En medio de tanto escarceo y divagar inútil ha logrado la estética moderna asentar buen número de principios fecundos y razonables (...) Por otra parte, el desarrollo de los estudios históricos ha hecho notar infinitas relaciones entre el arte y las demás actividades humanas, que naturalmente se completan y explican. De aquí la necesidad de criterio histórico al lado del estético”* (1941:12-13).

Hoy es evidente que por no haber tenido en cuenta las advertencias de Menéndez Pelayo en el prólogo a la *Historia de la Literatura Española* de Fitzmaurice-Kelly hemos convertido la historia literaria en pura taxonomía, en un centón de nombres y en vana erudición. *“Duele decirlo -escribe don Marcelino-, pero es forzoso: la historia de la literatura, tal como entre nosotros suele enseñar-*

se, reducida a una árida nomenclatura de autores que no se conocen, de obras que no se han leído, ni enseña ni deleita, ni puede servir para nada. Hay que sustituirla con la lectura continua de los textos clásicos y con el trabajo analítico sobre cada uno de ellos”<sup>5</sup>.

- Ante tales argumentos, Barthes<sup>6</sup> está cargado de razones para recordar que **no disponemos de una historia de la literatura, sino a lo sumo de una historia de los literatos**. Y Northrop Frye, uno de los críticos más lúcidos y que con mayor atención ha seguido las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la literatura<sup>7</sup>, en su ensayo *Poderosas palabras* esboza el perfil de otra historia literaria muy alejada de la nuestra. La fuerza y la consistencia de las convenciones literarias y de los géneros le llevan a pensar una historia literaria distinta del habitual seguimiento cronológico que trata la literatura como un apartado de la historia general, y en la que, amén de la ideología del escritor como fenómeno histórico, el verdadero centro de la misma radica sobre todo, más que en la biografía de los autores o en las fechas de publicación de las obras, en *“la modificación de convenciones y géneros para salir al encuentro de los cambios sociales. Salir al encuentro de estos cambios, por supuesto, tanto puede significar adaptarse como oponerse a ellos”*. Y añade: *“En relación con su sociedad, me imagino al poeta situado en el centro de una cruz como un signo sumatorio. La barra horizontal representa el condicionamiento social e ideológico que lo hace inteligible a sus coetáneos, y de hecho a sí mismo. La barra vertical es la línea de descendencia en la que figuran los poetas desde Homero (habitual punto de partida simbólico) hasta nuestros días. Esta línea vertical de descendencia literaria es la que nos permite comprender a poetas alejados de nosotros en el tiempo y la cultura, así como llegar a admirar-*

*los por muchas razones que ellos mismos, por no hablar de sus públicos coetáneos, hubieran encontrado incomprensibles”*<sup>8</sup>.

#### ● Lengua y literatura

Por otro lado, también ha tenido que ver en el deterioro e inadecuación de la educación lingüística y literaria en primaria y secundaria, el apogeo de la lingüística, que ya Manuel Alvar en *Literatura y educación*<sup>9</sup> calificaba de “aparente y falaz”; no debe ocultarse el hecho de que hay una crisis gravísima de la lengua española: cada vez son menos los que saben utilizar la lengua para comunicarse o comunicar su saber.

José de Caso<sup>10</sup> y Américo Castro (1922) repitieron con frecuencia, en escritos célebres a mediados del XIX y comienzos del XX, ligados a los problemas de la enseñanza, que en España se escribía mal, que incluso profesores de universidades escribían mal y que las facultades de letras eran facultades ágrafas. Y este escribir mal puede referirse al nivel idiomático, pero sobre todo hace mención al elocucional, es decir, al hecho de saber hablar con propiedad, coherencia y corrección; razón por la cual es tan apremiante la revisión, como pedían los autores mencionados, de los métodos de trabajo de las disciplinas de lengua y literatura desde la escuela primaria, intentando que la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria y secundaria contribuya al dominio de las habilidades expresivas y comprensivas y a la adquisición de las competencias lingüística y literaria<sup>11</sup>, o si se quiere, de la competencia comunicativa en la línea en que ha sido entendida desde la antigua retórica hasta la pragmática más reciente<sup>12</sup>.

- Al contrario de lo que pretendía Jakobson (1974), los lingüistas han olvidado muy a menudo los problemas derivados de la función poética del lenguaje y los eruditos de la literatura han sido fre-

cuentemente indiferentes a aquellos otros que plantea la lengua, con la consiguiente disfunción a la hora de impartirlas conjuntamente en primaria y en secundaria. Esto además ha abocado a la literatura a ser sólo el adorno inútil de la lengua: al incidir los nuevos currícula en la necesidad de explicar los contenidos lingüísticos y los literarios conjuntamente, el profesorado centra sus enseñanzas en los aprendizajes lingüísticos olvidando escoger las opciones teóricas y las estrategias metodológicas que favorezcan también la adquisición de la competencia literaria de los escolares, a sabiendas de que ésta implica la competencia lingüística plena pero también el aprendizaje de las convenciones literarias y de sus técnicas y la apreciación del valor estético y cultural de las obras literarias.

Respecto a la enseñanza de la literatura, los fines y procedimientos no parecen ser claros, debido al hecho de que la relación de dependencia, o la relación sin más, de la didáctica de la literatura con la teoría literaria resulta bastante difícil de establecer: primero, porque, como ha indicado el profesor Lázaro Carreter, no hay una sola teoría literaria, sino muchas, como consecuencia de la complejidad de los niveles (formal, semiológico y pragmático) y de las circunstancias de su producción y desciframiento; y, en segundo lugar, porque cada teoría elabora su propio discurso, lo que hace que estos no tengan en común más que su objeto: los textos literarios.

#### ● La Teoría Literaria y su relación con la Didáctica de la literatura

La teoría literaria ha de proponerse cuando menos -en opinión de García Berrio- los siguientes cometidos: construir una gramática y una retórica del estilo lingüístico y poético; dotar de contenido antropológico actual a la teoría de la imaginación artística; y explicitar las bases de

una historia de la intertextualidad literaria.

Habría de añadirse, como otra tarea prioritaria de la teoría literaria, la de contribuir a través de la docencia y de la investigación al anudamiento de esa cadena que, desde la teoría literaria, la crítica de obras y la comparación de las diferentes literaturas se extiende hasta la didáctica de las mismas. Similar estrategia recomienda Darío Villanueva (1992): la finalidad pedagógica -argumenta Darío Villanueva- no ha estado ausente de los horizontes que se marcaron algunas de las escuelas más influyentes en toda la ciencia literaria contemporánea. A modo de ejemplo baste recordar el antecedente histórico de la retórica, el de la estilística, el New criticism y la escuela de Chicago. "Títulos como -son palabras de Darío Villanueva- *An Approach to Literature* (1936) de Brooks, Warren y Pursuer, *Understanding Poetry* (1938) y *Understanding Fiction* (1943) de los dos primeros, y *Understanding Drama* (1945) del propio Brooks y Heilman dan buena fe de ello." Los nuevos tiempos postestructuralistas no sólo no han desaconsejado tal estrategia, sino que parecen reclamarla cada vez con mayor intensidad. Véase si no cómo Jonathan Culler dedica todo un capítulo de uno de sus últimos libros, *The Pursuit of Signs* (1981) al papel de la teoría literaria en los programas graduados, o cómo uno de los más destacados representantes del Círculo de Chicago, Wayne C. Booth, aproxima a la práctica docente la tesis de su libro *Critical Understanding. The Powers and Limits of Pluralism* (1979) en un artículo -incluido en el monográfico dedicado por la prestigiosa revista *Critical Inquiry* (núm. 12, 1986) a estos temas- cuyo título es harto expresivo: "*Pluralism in Classroom*"<sup>13</sup>.

- Para la tarea pedagógica, nada mejor que **concebir la literatura como un sis-**

**tema significativo** que, por tanto, cae dentro del ámbito de la **semiología**, con las consiguientes repercusiones didácticas a la hora de elaborar los programas de literatura para la educación secundaria. Así, de entre las etapas del desarrollo evolutivo del escolar, según Piaget, en la que se inicia a los 11-12 años y dura hasta la adolescencia, se elabora el pensamiento formal, que debe tenerse especialmente en cuenta a la hora de preparar un programa de literatura con un espacio propio y autónomo, con el objeto de que cuente al menos entre sus particularidades con una especial organización del currículo que siga criterios globalizadores que pongan en relación la literatura con el sistema cultural general y con la realidad cotidiana del escolar; y que ofrezca a éste una visión semiológica del hecho literario.

- La literatura es también un mensaje, por lo que la teoría literaria estudia así la literatura como un fenómeno comunicativo, como un tipo especial de comunicación que cuenta con un emisor distante y mucho más cualificado que el hablante ordinario; con un mensaje que, como ha apuntado Carreter, es intangible, literal y está liberado de la responsabilidad suprema de la información; y con unos receptores sin rostro.

De este modo, una teoría de la literatura bien fundada comprendería, como quieren Van Dijk, Shmidt, Levin u Ohmann<sup>14</sup>, tanto una **teoría del texto literario** como una **teoría de los contextos literarios**, puesto que pragmáticamente las propiedades específicas de la literatura también se localizan en los contextos sociales e institucionales.

- El **papel del lector**, del estudiante, por tanto, resulta decisivo en el momento de poner en marcha el proceso comunicativo. Y este es uno de los puntos de encuentro entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura: esta última debe seguir con

atención las conclusiones del debate de las diversas corrientes postestructuralistas que se disputan dónde situar el poder de la interpretación: en el texto o en el intérprete. Y esto, para que el hecho de trasladar el centro de atención desde el autor y su contexto, o desde el mensaje, a los lectores, exigiéndoles su cooperación, no destruya la significación; lo que sucedería si permitimos a los lectores alejarse totalmente del patrón del texto y realizar lecturas arbitrarias y ajenas a la denominada por Eco *intentio operis*<sup>15</sup>. Los lectores irrumpen -así lo piensa Jauss- como los productores de significado, como los co-autores que en el acto de la recepción atribuyen sentido a la obra<sup>16</sup>.

#### ● Algunos métodos de estudio de la obra literaria

Walter D. Mignolo publicó un artículo en la *Revista de Literatura* de julio-diciembre de 1983 titulado "Comprensión hermenéutica y comprensión teórica", que, a nuestro juicio, quizá no ha sido suficientemente valorado en nuestro ámbito de estudio en cuanto a las repercusiones que puede tener a la hora de relacionar la teoría literaria con la didáctica de la literatura.

Mignolo establece dos niveles de comprensión de la obra literaria: la **comprensión hermenéutica o comprensión de primer grado** y la **comprensión teórica o comprensión de segundo grado**. A partir de tal distinción, las consecuencias pedagógicas son evidentes: si la apreciación y la transmisión de la experiencia literaria para las participantes de la comunidad interpretativa difieren de la transmisión y recepción del saber literario de aquellos otros partícipes de la comunidad científica, abordar la pedagogía de la lectura o estudiar las cualidades de una obra literaria también requerirán métodos diferentes en función de que estemos inscritos, como sucede a los escolares de los diversos tramos del sistema educativo, en

el colectivo que se aproxima a la literatura y reflexiona y se relaciona con la misma desde la perspectiva hermenéutica desde la que lo hace cualquier lector medio, o en función de que formemos parte de la comunidad de especialistas, los cuales pueden estudiar el hecho literario también con afán de comprensión teórica de la misma.

Los objetivos, los procedimientos literarios, los modelos evaluadores y hasta los currícula pueden ajustarse a estos criterios tan elementales y útiles que nos brinda la teoría literaria actual. Igual que los legisladores del siglo XIX sustituyeron la retórica pensada para oradores por la historia literaria, ahora se reformulan los objetivos literarios con la ayuda de estas aportaciones de la teoría literaria moderna. De modo que, la aproximación de los alumnos del último ciclo de primaria y la de los de secundaria obligatoria a los textos literarios tenga como finalidad la comprensión hermenéutica, como paso previo al posterior acceso al conocimiento científico, a la comprensión teórica.

- El profesorado de educación secundaria ha tenido acceso a la teoría literaria por textos clásicos como los de Aguiar o Welck; pero a la hora de impartirla nos enfrentamos a la falta de consenso sobre la jerarquía de los conceptos y sobre los contenidos a seleccionar como paso previo al momento de trasladarla a los distintos tramos del sistema educativo. Asistimos a una nueva crisis de la literariedad derivada de la desconfianza en los rasgos que tradicionalmente han constituido, señalado y delimitado lo literario y han separado los textos literarios de aquellos que no lo eran. Cuestión, por tanto, muy compleja y que afecta al estatuto de los estudios literarios. *“Lo que probablemente entra en crisis -sostiene Fernando Caboes, en realidad, el concepto restrictivo de la literatura que hemos heredado, grosso modo, del romanticismo”*<sup>17</sup>.

- La traslación de la literatura a ámbitos textuales que no eran considerados literarios y su estrecha relación con los estudios culturales está desplazando el interés de la teoría literaria hacia centros de estudio más amplios y relacionados con lo social y lo cultural. Por este motivo no resultan ya extravagantes propuestas como la de Lentricchia (1983) cuando habla de la necesidad de sustituir el viejo concepto de literatura por otro más amplio como lo es el de “discurso social”. Las repercusiones de esta nueva visión sobre los cánones que deben seguir las creaciones literarias son obvias y están ensanchando las posibilidades pedagógicas de las prácticas educativas de los más jóvenes en su relación con la literatura. Valga este ejemplo relacionado con la literatura infantil: una vez que los cánones que rigen las creaciones literarias para niños son cada vez menos rígidos, los libros infantiles empiezan a gozar de una libertad inusitada en estos tiempos en que el mismo concepto de infancia, al igual que ocurriera en el siglo XVIII, ha ido nuevamente evolucionando y cambiando<sup>18</sup>.

#### ● Para una didáctica de la lectura

Una vez aceptada la idea de que la lectura es una actividad que sobrepasa los límites de la escuela, y que por tanto ha llegado a ser hoy una exigencia social, carece de sentido seguir entendiéndola al modo tradicional: como un acto ensimismado que reporta beneficios en el interior de la escuela. Ésta debe convertir al escolar en un lector competente capaz de sacar provecho de lo escrito en las múltiples y efectivas situaciones comunicativas que la vida moderna le depara. Y tales ideas generales y someras sobre la lectura pueden sustentarse en la teoría literaria. Hoy no podemos obviar que existen diversas corrientes interpretativas que van desde la **sociología de la literatura**, la **estética de la recepción**, que ha hecho

suyo el principio de que la obra se enriquece con las interpretaciones de los lectores; la **semiótica de la interpretación**, que busca en la **intentio operis** -según palabras de Eco- el criterio con el que valorar las manifestaciones de la **intentio lectoris**, a las diversas prácticas de la **deconstrucción**. Todas estas corrientes comparten un principio subyacente: el funcionamiento de los textos se explica tomando en consideración, además del momento de la creación, el papel desempeñado por el destinatario en la comprensión, actualización e interpretación de los textos.

- Umberto Eco en *Lector in fábula* distinguió entre **interpretación** y **uso de los textos**. Para él, la lectura psicoanalítica que hace Derrida de *La carta robada*, de Poe, sería interpretativa; mientras que la de María Bonaparte, que utiliza el texto para sacar conclusiones sobre la vida privada de Poe, es un mero uso del mismo. Derrida practica la *intentio operis* y María Bonaparte la *intentio lectoris* porque las interpretaciones de Derrida están sostenidas por el texto. ¿No debiéramos conducir así al joven lector, haciéndole transitar desde la lectura que sugirió Borges cuando propuso que la *Imitación de Cristo* se hiciera como si la hubiera escrito Celine hasta el momento en que esté en disposición de realizar sus conjeturas sobre la *intentio operis*? De este modo, el juego que empieza por la lectura lúdica acabaría en la interpretación, no sólo en el uso de los textos.

- **La didáctica de la literatura ha de adecuar las aportaciones de las diversas corrientes críticas** y seguir con atención las actuales tendencias investigadoras de la ciencia literaria con el fin de incorporar, una vez analizados los distintos paradigmas de estudio de la obra literaria, a nuestra área de conocimiento los avances más relevantes de la misma, y con

el de elegir los métodos más eficaces y acordes con nuestros propósitos.

Para lo cual, como suele hacer la teoría literaria, bien pudiéramos partir -y así lograr aproximaciones significativas a la literatura-, de la pregunta que se formulara Sartre: ¿Qué es la literatura? Para después seguir el rastro a la respuesta que tal pregunta ha encontrado en las diversas tendencias filosóficas y en los teóricos de la ciencia literaria: Lázaro Carreter, Althusser, Goldman, Lotman, Foucault, etc.

- De entre los intentos por definir lo **literario**, la **literariedad**, sus aspectos diferenciadores y los criterios de valoración de la misma, bien puede resaltarse aquellos que ejercen una mayor influencia en la didáctica de la literatura. Entre ellos, hemos obligatoriamente de mencionar dos ensayos de Carreter: su artículo "El mensaje literal" que ocupa el capítulo sexto de los citados *Estudios de lingüística*, y sus *Consideraciones sobre la historia de la lengua literaria* en las que requería una renovación de los métodos tan profunda que condujera a estudiar con éxito la expresión literaria y su evolución histórica y a describir e interpretar las cualidades de la lengua artística. "*Las posibilidades de una Poética diacrónica han crecido en la medida en que se han negado las de la historia de la literatura, hasta el punto de haberse propuesto por abundantes investigadores que si esta última podía alcanzar alguna validez, había de ser adoptando la perspectiva de una historia de las formas literarias. Son conocidos los ataques de los formalistas rusos a la historia literaria positivista, y sus propuestas en favor de un estudio de la evolución de los procedimientos verbales, temáticos y constructivos, en los que situaban el secreto de la literariedad (...). ¿Cuál ha de ser el objeto de una Poética diacrónica? La respuesta parece sencilla: todo aquello que manifestándose*

lingüísticamente, contribuye a la organización artística de los textos, obedeciendo a la intención de los autores”.

- **Crítica literaria.** Desde nuestra perspectiva, la crítica literaria tiene que preguntarse por el significado actual de la lectura y la escritura e informar sobre los distintos aspectos de la obra literaria: su composición y organización, su relación con otras obras y culturas, la utilización de las convenciones, su posición en la historia, etc. El crítico, como el profesor, prepara el encuentro entre creadores y lectores y se convierte por ello en un mediador que expone a los demás su concepción de la literatura y del mundo.

El análisis de los postulados de las corrientes críticas más destacables -algunas de las cuales han resaltado la importancia de la denominada función poética o estética como factor determinante en la configuración del lenguaje literario-, nos será de utilidad a la hora de analizar las repercusiones que cada una de ellas ha tenido en el plano de la crítica y en el de la didáctica: el **New Criticism** y sus aseveraciones sobre el lenguaje como factor determinante y constitutivo de la literariedad que llegaron a modificar el panorama de la enseñanza universitaria de la literatura en Estados Unidos; la **Nueva crítica** francesa, que ha unido el espacio literario con el mundo de los símbolos, del inconsciente y de los mitos, y que ha declarado, con la rotundidad y la lucidez con que lo ha hecho Roland Barthes<sup>19</sup>, que los mitos son ideologías, instrumentos de represión. El **Formalismo ruso** y sus esfuerzos por hallar formas lingüísticas no gastadas, inéditas<sup>20</sup>; la **Estilística**, como ciencia del habla literaria; la **Semiótica**, la **Pragmática** y la **Poética** anteriormente mencionadas, o el análisis sociológico y sus tentativas y esfuerzos por poner en relación la literatura con el medio social.

- La recuperación y actualización de la Retórica, no entendida como una mera teoría de la *Elocutio* sino como una ciencia general de la expresividad lingüística, prestará un gran servicio a la didáctica de la lengua y la literatura con que sólo consiga que los escolares hablen y escriban con la corrección, la fluidez y la belleza con que lo hicieron las minoría cultas de clase media que la estudiaban en los institutos de segunda enseñanza del siglo pasado. Al igual que las posiciones derivadas de la *Estética de la recepción* están abriendo nuevas perspectivas didácticas porque, al poner el énfasis en la recuperación del receptor como instancia responsable de la producción de sentido, nos permiten redescubrir al lector: éste pasa a ser, como hemos dicho, agente activo que participa en la elaboración del sentido y en la construcción de la obra literaria. Y además, porque, a partir de las mismas, como ha sugerido Luis Sánchez Corral, lograremos una teoría y una praxis docentes que rompan con las prácticas pedagógicas, para de alguna manera decirlo, “distaniciadas” e inserten al sujeto en el discurso”<sup>21</sup>.

#### Notas

<sup>1</sup> José Carlos MAINER (1981): “De historiografía literaria española: El fundamento liberal”, en *Estudios sobre historia de España (Homenaje a M. Tuñón de Lara)*, Santander, U. I. Menéndez Pelayo, vol. II, pp. 439-472; Inmaculada URZAINQUI, (1987): “El concepto de historia literaria en el siglo XVIII”, en *Homenaje a Álvaro Galmés de Fuentes*, Madrid, Gredos, vol. III, pp. 565-589; Gabriel NÚÑEZ (1994): *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Almería, Zéjel.

<sup>2</sup> Manuel José QUINTANA (1852): “Informe de la junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública”.

- ca", en *Obras completas*, B.A.E., tomo 19, Madrid, Imp. y est. de M. Rivadeneyra.
- <sup>3</sup> "En general, la enseñanza de lo que acostumbramos a llamar "literatura" en nuestras aulas es un fruto tardío de la cristalización, en el seno de las instituciones escolares, de diversas formas de comprensión y manipulación de lo literario. Si se me permite simplificar las cosas, distinguiré, en apretada síntesis, dos modelos fundamentales que han servido de moldes estructuradores, de armazón y andadura para la transmisión del saber literario a lo largo de los tiempos: por un lado, el modelo *preceptivo-retórico* y, posteriormente, el modelo basado en la *periodización histórica*". Antonio FERNÁNDEZ FERRER (1980) "La crisis del modelo historicista en la enseñanza de la literatura", en *Actas del primer simposio para profesores de lengua y literatura españolas*, Barcelona, pp. 153-168.
- <sup>4</sup> Antonio GIL DE ZÁRATE (1844): *Manual de literatura. 2ª parte. Resumen histórico de la literatura española*, tomo I, Madrid, Boix Editor, p. 4.
- <sup>5</sup> Marcelino MENÉNDEZ PELAYO (1941): *Estudios de crítica histórica y literaria*, I, Santander, CSIC, p. 79.
- <sup>6</sup> Véase "Histoire ou littérature", en *Sur Racine*, París, Seuil, 1963.
- <sup>7</sup> Frye aconseja para los primeros niveles educativos los tonos románticos y cómicos, mientras que lo trágico e irónico lo deja para receptores más maduros. N. FRYE (1973): *La estructura inflexible de la obra literaria*, Madrid, Taurus, pp. 72-73.
- <sup>8</sup> Northrop FRYE (1996): *Poderosas palabras*, Barcelona, Muchnik Editores, pp. 83-84.
- <sup>9</sup> "Crisis no de la Literatura -sino de cualquier estudio humanístico- existe desde que una sociedad es orientada hacia lo que se consideran fines prácticos. En tal sentido hay crisis de la Literatura, y de la Historia, y de la Filosofía, y del Latín... y crisis, gravísima, de la Lengua Española, por más que haya un -aparente y falaz- apogeo de la Lingüística". Véase Fernando LÁZARO CARRERTER (1974): *Literatura y educación*, Madrid, Castalia, pp. 24-33.
- <sup>10</sup> "El estudio del idioma nacional figura sin disputa en el número de los que más capitales reformas exigen entre nosotros. Relegado a un lugar secundario, mirado como ocupación propia de niños exclusivamente, y no muy atendido ni aun en esta edad de la vida, redúcese al aprendizaje de unas cuantas definiciones, no siempre exactas, y de un cúmulo de reglas, artificiosas y arbitrarias muchas veces, pasivamente recibidas y mecánicamente repetidas, en las cuales ninguna enseñanza viva y fecunda se encierra sobre la lengua que se aprende, nada que pueda servir de guía al que la estudia para entrar gradualmente en lo sucesivo en posesión del idioma y poder servirse de él con algún arte y libertad". José de CASO (1880): "La enseñanza de la lengua española", en *BILE*, pp. 74-75.
- <sup>11</sup> AGUIAR E SILVA (1980): *Competencia lingüística y competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética literaria generativa*, Madrid, Gredos. Al no existir una competencia literaria innata, tal competencia consistiría, según Aguiar, en el conocimiento de un sistema de reglas cuya adquisición depende de factores de orden histórico-textual. De este modo los textos literarios sólo pueden ser producidos e interpretados en su relación con el extra-texto.
- <sup>12</sup> T. EAGLETON, (1988): *Una introducción a la teoría literaria*, México, FCE; U. ECO, (1981): *Lector in fábula*, Barcelona, Lumen; D. H. HYMES, (1984): *Vers la compétence de communication*, París, Hatier.
- <sup>13</sup> Dario VILLANUEVA (1992): "Teoría literaria y enseñanza de la literatura", en *Ínsula*, 552, pp. 1-2.
- <sup>14</sup> Véase J. E. MAYORAL, (1987): *Estética de la recepción*, Madrid, Arco/Libros.
- <sup>15</sup> U. ECO, (1987): "El extraño caso de la intención lectoris", en *Revista de Occidente*, pp. 5-28.
- <sup>16</sup> H. R. JAUSS, (1976): *La literatura como provocación*, Barcelona, Península; (1986): *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid, Taurus, pp. 31-45.
- <sup>17</sup> Fernando CABO ASEGUINOLAZA, (1992): "La teoría literaria norteamericana actual: acotaciones desde el margen", en *Ínsula*, 552, pp. 17-18.
- <sup>18</sup> Miguel DELIBES, "Escribir para niños", en *ABC* (23 de enero de 1983).
- <sup>19</sup> "Cuando el lenguaje poético pone radicalmente en cuestión a la Naturaleza por el solo efecto de su estructura, sin recurrir al con-

tenido del discurso y sin detenerse en el descanso de una ideología, ya no hay escritura, sólo hay estilos a través de los cuales el hombre se vuelve por completo y afronta el mundo objetivo sin pasar por ninguna de las figuras de la Historia o de la sociabilidad". Roland BARTHES, (1973): "¿Qué es la escritura?", y "¿Existe una escritura poética?" en *El grado cero de la escritura*, Madrid, Siglo XXI, pp. 17-57.

<sup>20</sup> "El acto de percepción en arte es un fin en sí mismo y debe ser prolongado; el arte es un medio para sentir la transformación del objeto, lo que ya está transformado no importa para el arte (...). Al examinar la lengua poética tanto en sus componentes fonéticos y de léxico como en la disposición de las palabras y de las construcciones semánticas constituidas por esas palabras, advertimos que el carácter estético se revela siempre por los mismos signos: es creado conscientemente para liberar la percepción del automatismo; su visión representa la finalidad del creador y está construida artificialmente, de manera que la percepción se detenga sobre ella y llegue al máximo de su fuerza y su duración. El objeto es percibirlo no como una parte del espacio, sino por así decirlo en su continuidad. La lengua poética satisface estas condiciones." V. SKLOVSKI, (1973): "El arte como procedimiento", en *Formalismo y vanguardia*, Madrid, Comunicación, pp. 87-114; V. ERLICH, (1974): *El formalismo ruso*, Barcelona, Seix Barral, pp. 87-113; A. GARCÍA BERRIO, (1973): *El significado actual del formalismo ruso*, Barcelona, Planeta.

<sup>21</sup> L. SÁNCHEZ CORRAL, (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona, Paidós.

## Las teorías literarias y su aplicación didáctica

Josep Ballester

Universitat de València

### Introducción

El objetivo formal de la Teoría literaria es la reflexión teórica sobre el sistema de aspectos constantes y específicos de los textos. Su cometido es establecer los fundamentos teóricos de la Ciencia Literaria y, en concreto, construir un metalenguaje a partir del cual sea posible estudiar con rigor cualquiera de las cuestiones que se formulen alrededor del hecho literario.

Tomachevski en su *Teorija literatury. Poetika* (1928) habla de tres actitudes que informan sobre las disciplinas literarias. Así, la actitud teórica determinará la poética general, que estudia la función artística de los procedimientos literarios. La Teoría Literaria, tal como la conocemos en la actualidad arranca del Formalismo ruso, “nace en el momento en que hemos sido capaces de especificar un objeto propio: el lenguaje literario y la ambición de constituir una ciencia que explicara el modo de ser y comportarse de la Literatura en tanto lenguaje” (Pozuelo Yvancos, 1988).

Esta disciplina, a lo largo de la historia, ha sido conocida con diversas denominaciones: *Poética* o *Arte poética* (Aristóteles y Horacio), *Poetria* (J. De Garlande), *Preceptiva literaria* (sobre todo en manuales vigentes hasta principios del siglo XX), *Teoría general de las formas literarias* (G. Genette), pero en la actualidad parece razonable la unificación del término, y comúnmente se conoce como *Teoría Literaria* (Tomachevski, R. Wellek y A. Warren, T. Todorov, S. J. Schmidt, A. Kibedi-Varga o García Berrio).

En la revalorización de la disciplina ha intervenido una serie de escuelas o tendencias literarias contemporáneas, entre las que destacamos al Formalismo ruso (con la preocupación por definir la esencia literaria o literariedad, con investigaciones sobre el verso y el relato, función de los géneros, etc.), el **New Criticism** (con el estudio de la “textura” peculiar literaria, en cuanto a sus estructuras verbales y la insistencia en la autonomía del hecho poético como obra de arte del lenguaje), la Estilística (considera-

da por D. Alonso como un ensayo de técnicas y métodos para acercarse al “misterio” de la creación, mediante la “investigación pormenorizada de las relaciones mutuas entre todos los elementos significantes y todos los elementos significados”), el Estructuralismo tanto checo como francés (con los estudios sobre la poesía como hecho del lenguaje que tiene que ser analizado según los procedimientos del análisis lingüístico, todo en la línea de la propuesta de R. Jakobson “Qué hace posible de un mensaje verbal una obra de arte?”), la Semiótica (con su concepción de la obra literaria como un signo artístico complejo, todo enmarcado en un sistema de signos culturales y en relación con un contexto en el que están inmersos el emisor y el receptor, este último aspecto ha sido objeto de la Teoría de la Recepción, y también en la más moderna Pragmática).

#### ● El hecho literario

No es un concepto estático sino alguna cosa que hay que determinar en sus aspectos sincrónicos y diacrónicos. Cualquier posible definición de literatura tiene que recordar siempre que a ciertos textos literarios en un determinado tiempo y lugar no se les ha reconocido, y en otro momento sí. Y esta variabilidad o invariabilidad del efecto estético es una de las cuestiones clave de cualquier teoría literaria. “*La teoría que reduzca la literatura a alguna cosa abstracta, en una forma ahistórica -apuntan Fokkema/Ibsch (1977)- y sobre esta base establezca leyes universales, corre el peligro de quedarse sólo en su fase programática.*” Por otro lado, la posición hermenéutica que contempla sólo la interpretación de obras individuales y rechaza toda generalización, no podrá hacer adelantar la comprensión en el proceso literario.

El camino abierto para el desarrollo futuro de la disciplina de teoría literaria es la construcción de conceptos generales y modelos que expliquen los desvíos individuales y den cuenta de la base histórica de todas las literaturas (...). Sin conceptualización y generalización, sin la terminología de un metalenguaje, no parece posible la discusión científica sobre los elementos componentes de la literatura y la historia literaria.”

En el tratado, *Teoría de la literatura*, A. García Berrio (1989), entre otras cuestiones, hace un balance metodológico de

la disciplina comentando algunos de los elementos más importantes de la llamada crisis de la Teoría literaria en la actualidad. Según García Berrio hay una desproporción entre los avances formalistas de la crítica moderna en el conocimiento de la estructura verbal del texto literario, en contraste con el grado muy inferior de conocimientos sobre otras dimensiones conceptuales, imaginarias o estéticas constitutivas del texto artístico las cuales son decisivas para las propiedades de literariedad que se le atribuyen. En el siglo XX las varias escuelas y modulaciones del formalismo crítico -desde el original formalismo ruso a los más recientes neoformalismos estructuralista y semiológico, sin olvidar las estilísticas europea y americana- han aportado un conjunto muy rico de categorías y estrategias analíticas, de tal manera que esta crisis por desproporción, debida al sobreesfuerzo de las escuelas formalistas, debe ser juzgada como una *crisis de superproducción*. Así están las cosas, desde un punto de vista teórico.

▪ **Historia literaria e Historicismo.** La historia literaria tiene por objeto el estudio diacrónico de los aspectos formales y temáticos de los textos en relación con su pasado y con su devenir. Más concretamente, el cometido de la Historia de la Literatura es el estudio de las obras, situadas en la serie de la tradición literaria y en el marco de unos géneros, de unos

movimientos o escuelas y del contexto histórico y cultural de la época.

El historiador de la literatura, utilizando el metalenguaje científico elaborado y proporcionado por la Teoría y por la Crítica literarias y una metodología de investigación que ha variado según el momento, aborda el estudio de las obras, empezando por los aspectos referidos a la autoría, la génesis y su evolución (problemas de datación, fecha de composición del texto, influencias, etc.), transmisión (modificaciones de una edición a otra), descripción y análisis de la obra (estructura, temas, forma) y, desde hace unos años, la cuestión de la recepción.

La Historia de la Literatura, hija del Romanticismo, disfrutó en el siglo XIX de un elevado reconocimiento. Sobre todo por el impulso originado a partir de Taine hacia el estudio de la literatura desde un punto de vista histórico, y sus discípulos, Brunetière y Hennequin, dan paso a los estudios histórico-documentales. La consecuencia fue uno de los exponentes básicos de la ciencia documental de la literatura como es la aportación de Gustave Lanson<sup>1</sup>.

Pero en la primera mitad del siglo XX empieza a perder el prestigio ganado. El conflicto entre Historia y Literatura es explícito hacia 1930 y se institucionaliza casi mediante el Primer Congreso Internacional de Historia Literaria, que tuvo lugar en Budapest el año siguiente<sup>2</sup>. Había habido ya, naturalmente, embates frontales contra la historia literaria, pero la guerra directa la inicia M. Dragomirescou (1928). Observando algunos capítulos de su libro *Science de la littérature*, nos podemos hacer una idea de su posición en el Congreso de Budapest. Por ejemplo, *La impotencia del método histórico para el estudio científico de la literatura* o *La literatura constituida como ciencia, prescindiendo del método histórico*. Su planteamiento iba directamente a la yugular: "La corriente histórica es todopoderosa. Los

estudios realizados según el método histórico llenan enormes bibliotecas. Se ha llegado a hacer historia pura, pretenden hacer historia literaria y se aprovecha la pasión que hay por la historia para beneficiar al método histórico en los estudios literarios. La idea de independizar a la ciencia literaria que actualmente no es más que la *ancilla historiae*, tiene que poseer para tal motivo una base inquebrantable"<sup>3</sup>. El programa de este Primer Congreso se resolvía en un proceso a la Historia literaria que a veces se ha confundido con el Historicismo.

- Enseguida vendrían los ataques del Formalismo ruso, de la Estilística, de la Nouvelle Critique y Roland Barthes, que protagonizó una durísima polémica con R. Picard, uno de los historiadores literarios universitarios más marcados<sup>4</sup>. El artículo de R. Wellek que se titulaba, "El ocaso de la historia literaria" (1983) apuntaba como algunas de las causas de este descrédito el cientifismo acrítico y la falta de un enfoque adecuado de los fenómenos literarios, lo que comporta: "una mezcla de biografía, bibliografía, antología, información sobre temas y formas métricas, fuentes, ensayos de caracterización y evaluación, intercalados en capítulos sobre el trasfondo de la historia de la política y social, calificada de *historia literaria*".

No obstante, desde la década de los años setenta ha habido un cambio respecto a la historia literaria, esta transformación viene dada por los estudios de H. J. Jauss y la llamada Escuela de Constanza. Sus esfuerzos están encaminados a una renovación de la metodología de la investigación en la historiografía literaria, Jauss pide que los estudiosos de la literatura se libren del prejuicio del objetivismo histórico y que se construya una historia literaria basada en la recepción de los textos. La historia de la literatura, como la del arte, en general, ha sido durante demasia-

do tiempo la historia de los autores y de las obras. Quedaba en silencio el lector, el oyente o el observador. De su función histórica, pocas veces se hablaba, a pesar de ser imprescindible. En efecto, la literatura y el arte sólo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de aquellos que reciben, disfrutan y juzgan las obras.

- **El Formalismo.** Se trata de un movimiento renovador de la Teoría literaria que surge en Rusia durante la Primera Guerra Mundial y que luego se extiende a otros países. Forma parte de una reacción frente a la situación de la disciplina carente de rigor científico y dominada por un subjetivismo impresionista. Dos trabajos importantes pueden considerarse como el manifiesto teórico del movimiento: "La poesía moderna rusa" (1919) de Jakobson y "El arte como procedimiento" (1917) de Sklovski. En ellos se percibe la idea de "forma" como peculiaridad de la lengua literaria y se considera la "literariedad" como el objeto propio de una posible ciencia de los estudios literarios. Uno de los conceptos clave en esta corriente crítica será la **forma**, que Sklovski la definirá como "una integridad dinámica y concreta que posee un contenido en sí misma, fuera de toda correlación". Para los formalistas, no existe una separación entre fondo y forma. Rechazan esa dicotomía, y, en su lugar, introducen la distinción entre materiales y procedimientos, mediante los que se formaliza la construcción de la obra. El punto de partida de las investigaciones de esta tendencia lo habría marcado la distinción entre lengua poética y lengua cotidiana. Y la afirmación de la autonomía de la literatura y del rechazo del historicismo en el estudio literario.

Ahora anotaremos algunas de las aportaciones del Formalismo a la Teoría literaria:

- Una teoría de la lengua poética y de la literariedad. Peculiaridad y autonomía de dicha lengua con respecto al lenguaje cotidiano (cuya finalidad es la comunicación). La diferencia entre la lengua práctica o emocional y la poética reside, según Jakobson, en una función que le es propia: "La poesía puede utilizar los métodos de la lengua emocional, pero siempre con propósitos que le son propios". Esta función poética funda la literariedad de un texto convirtiéndolo en obra de arte.

- Una teoría sobre los géneros literarios y sobre el relato. Las obras se agrupan en géneros según los procedimientos utilizados. Los géneros se van configurando en la historia como series literarias, caracterizados por un conjunto de procedimientos. En el Formalismo no aparece una clasificación clara y precisa de los géneros. Puede afirmarse que con la escuela formalista se dejan sentadas las bases de la actual Narratología. Recuérdese los trabajos de Skovski, Tomachevki o Propp.

- **Estilística (idealista).** Es un campo de investigación inscrita en la tradición de la Retórica, pero no se atestigua hasta finales del siglo XIX en Francia. Designa unas corrientes de análisis lingüística y literaria. Según P. Guiraud (1969) hace referencia a dos tendencias.

- *Estilística descriptiva o de la expresión*, desarrollada por Ch. Bally, con la que se estudian los valores estilísticos propios de la lengua común, teniendo en cuenta "las relaciones de la lengua con el pensamiento y las estructuras y su funcionamiento dentro del sistema de la lengua".

- *Estilística genética o del individuo*, propugnada por L. Spitzer, que trata de analizar las relaciones de la expresión con el individuo o la colectividad que la crea, partiendo de la idea que los recursos estilísticos utilizados por un escritor están condicionados por las características de su cultura, visión del mundo, etc.

Esta Estilística genética o también conocida como idealista se propone elaborar una teoría que permita superar las deficiencias de la crítica positivista y conectar la lingüística y la historia literaria. La metodología básica propuesta por Spitzer se puede sintetizar en los siguientes aspectos:

- Si cada obra es única e irrepetible (B. Croce), el crítico debe elaborar las categorías y criterios de análisis a partir del texto.
- En cada texto hay un *etymon espiritual*, que responde al espíritu creador de su autor y que constituye el núcleo genético de cohesión interna de la obra.
- El método estilístico va de lo exterior a lo interior, de la forma lingüística al contenido.
- A través de una intuición de los detalles lingüísticos peculiares, el crítico capaz de deducir y comprobar la estructura interna de una obra, y el pensamiento y cosmovisión de un autor, reflejo, a su vez, de la cultura de su época.

Pozuelo Yvancos (1988) comenta que la Estilística ve la lengua literaria como "desvío", no por los datos formales que aporte, sino sobre todo porque traduce una originalidad espiritual, un contenido anímico individualizado. Los datos lingüísticos objetivan un desvío previo que excede la naturaleza meramente formal.

• **Crítica sociológica.** Bajo esta denominación trataremos algunas de las tendencias y corrientes que han tenido como objeto el análisis e interpretación la producción, estructura, y función de los textos literarios en relación con el contexto en que han surgido.

Comenzaremos por el dramaturgo B. Brecht, que a pesar de su origen marxista, se opone al dogmatismo exclusivista de Lukács, defensor de un único modelo de creación literaria. La realidad histórica cambia y por tanto "los métodos se gastan, los estímulos fallan, aparecen

nuevos problemas que exigen nuevas técnicas. La realidad cambia y, para representarla, también tienen que cambiar los métodos de representación" (1973). Estas palabras expresan la concepción experimental que Brecht tenía de la teoría.

La **Escuela de Frankfurt** (T. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse y B. Benjamin) rechaza el modelo soviético y el realismo socialista propugnado por Lukács, y propone una metodología crítica que tiene en cuenta los procedimientos de las ciencias sociales, del Psicoanálisis y del Marxismo, aplicados al arte y la literatura. Rechazan la visión exclusivista de la literatura como reflejo de los sistemas sociales. W. Benjamin subraya la convicción de que en el campo del arte y de la literatura lo revolucionario no está en el nivel de los contenidos temáticos, sino el tratamiento estético de los mismos. Así se plantea la pregunta ¿cuál es "la función de una obra en el interior de las relaciones literarias de producción de su tiempo"? El artista necesita revolucionar las fuerzas artísticas de producción de su época. Y ello es cuestión de técnica. De esta manera la revolución técnica de las formas poéticas en Baudelaire habría respondido a la situación social individualista y asocial del París de su época (1980).

En la *Nouvelle Critique* aparece una corriente denominada **Sociocrítica**, que se centra en el estudio de la significación social e ideológica de los textos literarios, entendidos como producto surgido en el marco de un contexto sociocultural. En su metodología de análisis emplea procedimientos derivados de la Semiótica y la Hermenéutica para el estudio de las estructuras textuales. Sus componentes tratan de descubrir las dependencias que existen entre las estructuras sociales y textuales patentes en el plano del discurso, así como entre el contexto socioeconómico de la producción textual.

La posición de V. Bakhtin ante el Formalismo es crítica y entiende la obra lite-

raria como un ente inseparable entre el lenguaje y la ideología, el discurso como fenómeno social. Por este motivo hemos ubicado la Escuela Bakhtiniana en la teoría sociológica. Ataca una parte de los postulados formalistas, al tiempo que aboga por la fundamentación de una teoría marxista. Las deficiencias que encuentra en las teorías formalistas destaca el hecho de que hayan pretendido construir una teoría del arte literario sin tener en cuenta el problema del arte en general, con lo cual la Estética habría sido suplantada por la Lingüística. De esta manera los formalistas solamente cuentan con los aspectos verbales del texto. Al reducirse lo literario a lo lingüístico, el crítico no podría trascender la obra como material organizado y abrirse a la esfera de los valores y de una concepción del mundo.

A pesar de las críticas, Bakhtin comparte el interés científico por la Teoría literaria apuntada por los formalistas. Señala que el estudio de los enunciados es incompleto si no se tiene en cuenta el contexto de la enunciación, que está más allá de lo lingüístico y del tratamiento inmanente de los textos. Estos enunciados están con el desarrollo verbal de la sociedad en la que han surgido, y con otros textos en posición dialógica e intertextual. Esta tendencia dialógica aparece en todo enunciado. Naturalmente sin olvidar en ningún momento el carácter de ideología que contiene la forma.

• **Estructuralismo.** De la metodología surgida de dos disciplinas como la Lingüística y la Psicología ha aparecido la tendencia teórica estructuralista. Sus dos conceptos importantes son el de **estructura** y el de **sistema**. En F. de Saussure (1916) ya se encuentra la noción de sistema, y se sugiere la aplicación a otros campos: "La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso es comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las for-

mas de cortesía, a las señales militares, etc. Sólo que es el más importante de los sistemas. Se puede concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social". Así, conceptos, técnicas y análisis extraídos de la lingüística estructural han sido aplicados al campo de la literatura por una serie de estudiosos de la Teoría literaria. Del llamado Círculo de Praga (J. Mukarousky o R. Wellek), de la *Nouvelle Critique* (R. Barthes, G. Genette, T. Todorov) o de la llamada Estilística Estructural (M. Riffaterre, P. Guiraud).

— **La teoría literaria del Círculo de Praga** asimiló las aportaciones del Formalismo sobre poética. De esta manera a partir del concepto saussuriano de sistema, se define la obra literaria como una estructura funcional en la que los diferentes elementos no pueden estar comprendidos fuera de su relación con el conjunto. Elementos objetivamente idénticos pueden desempeñar, en estructuras diversas, funciones absolutamente diferentes. — De la *Nouvelle Critique* o **Estructuralismo francés** ha sido Barthes quien más directamente ha formulado el sentido de esta metodología en el análisis de la obra literaria. En "Par où commencer?" (1970) de una manera muy sintética nos dice: "La propuesta del análisis estructural no es la verdad del texto, sino su pluralidad; por tanto, el trabajo no puede consistir en partir de las formas para percibir, esclarecer o formular contenidos, sino, por el contrario, disipar, extender, multiplicar y movilizar los primeros contenidos bajo la acción de una ciencia formal". En su *Introducción al análisis estructural de los relatos* (1966) podría considerarse un ejemplo orientador de cómo Barthes cree que debería elaborarse la Ciencia de la literatura a partir de los modelos que ofrece la Lingüística estructural.

Otro espacio en el que ha sido aplicada esta metodología es el de los estudios

sobre el lenguaje y estilo literarios. M. Riffaterre coincidiendo con la teoría de la comunicación formulada por Jakobson concibe el texto literario como un mensaje que un emisor dirige a un posible receptor, de acuerdo con un determinado código que el lector deberá interpretar. En esto coincide el texto literario con cualquier otro texto no literario. La diferencia radica en que el texto literario implica una voluntad de estilo manifestada por la presencia de rasgos estilísticos que desvían el lenguaje literario del uso normal del lenguaje. Por otra parte, el escritor facilita al lector unas pistas de interpretación del texto dentro del texto: *"La clave del código se halla encerrada en el mismo texto"*.

• **De las Teorías Textuales a la Pragmática.** En la década de los años setenta aparecen algunos conceptos y voces que anuncian la crisis de los modelos estructuralistas. Se reclama el abandono de las posturas inmanentistas y una obertura hacia el hecho literario como un sistema complejo de comunicación que necesita la superación de los niveles fraseológicos, incluso de los textuales para abordar la literatura desde el paradigma comunicativo.

Pozuelo Yvancos (1988) hace una disquisición muy interesante al abordar el papel de la Teoría literaria y su futuro: o bien continúa siendo una teoría de la lengua literaria, entendiendo ésta como la abstracción de las propiedades lingüístico-verbales de los textos literarios; o bien se propone como una teoría del uso literario del lenguaje, como una teoría de la comunicación literaria en el seno de la comunicación artística y ésta en el contexto general de la comunicación social. Ello quiere decir que lo literario no vendrá definido por la "literariedad", sino sobre todo por el reconocimiento de una

modalidad de producción y recepción comunicativa.

Así el reconocimiento de un texto literario no proviene de sus propiedades inherentes sino de su uso o función en el contexto social (Schmidt, 1979; Van Dijk, 1979). Ya sea desde un punto de vista histórico o social, como el de su valor cognitivo o placer estético que incorpora la recepción personal de cada lector.

- **La Escuela de Tartu** (semiólogos soviéticos encabezados por I. Lotman y B. Uspenki) desarrolla una teoría del texto artístico en la que es claramente visible la crisis de la literariedad. Han intentado una síntesis de tradición formalista, semiótica y la tradición cultural histórico-ideológica iniciada por M. Bakhtin.

El aspecto que más destaca de esta Escuela es la teoría acerca de los contextos y del modo de insertar el texto en su contexto a partir de lo que se ha denominado **Semiótica de la Cultura**. La cultura no es para Lotman un depósito, sino un mecanismo de estructuración del mundo, generador del modelo o visión que de aquél tenemos. La cultura según Lotman, es a la vez una memoria no hereditaria de una colectividad, un conjunto de textos, porque la cultura sólo se produce en textos y en ellos desemboca y un sistema de reglas permite la vida comunitaria. Las repercusiones de la **Semiótica de la Cultura** sobre el hecho literario son diversas:

1. Conexión entre texto-contexto,
2. Renovación de los viejos esquemas de la Historia literaria, (Segre, 1985),
3. Definición del texto literario como un texto de codificación plural (enlaza directamente con la polifonía textual apuntada por Bakhtin),
4. Relevancia que el texto literario desarrolla una función cognoscitiva y gnoseológica. Propone el texto literario como creación del mundo, como modelización de la realidad a la que otorga sentido.

- La **Pragmática** recoge el desafío de la definición de lo literario desde un punto de vista de su estatuto comunicativo. Según Pozuelo (1989) sería la parte de la Semiótica textual literaria encargada de definir la "comunicación literaria" como tipo específico de relación entre emisor y receptor. Su punto de partida no puede ser el de la negación de la literariedad, sino el de su afirmación sólo que situando la literariedad fuera de su simple reducción al plano de los índices textual-verbales y dentro de los rasgos que afectan a la Emisión-Recepción y al modo concreto que el signo adopta en función de tal situación comunicativa.

La **Pragmática literaria** tiene sentido en tanto que define la Literatura como configuración de un código y un estatuto comunicativo supraindividual que precede y preexiste al texto, además de configurar las principales reacciones del receptor. El texto es un monumento único, pero fue diseñado, ordenado y construido de acuerdo con un plan en parte único y en parte común a todos los otros textos literarios. Hay un concepto apuntado por Schmidt (1978), la *polifuncionalidad*, cuya principal consecuencia es la capacidad de diferentes posibles lecturas de los propios constituyentes textuales. I. Lotman lo ha explicado uniendo la dinamización textual y la polifuncionalidad: la *múltiple codificación* que el texto literario ofrece o la de su carácter de signo complejo que obliga a los comunicantes a entender su sentido más allá de los significados de sus palabras y secuencias. La Pragmática busca construir una teoría global de la comunicación literaria que pueda dar respuesta a los problemas empíricos y especialmente al problema de la *interpretación* que dejó fuera el Estructuralismo.

- **Estética de la Recepción.** Esta interesante tendencia ha modificado el horizonte teórico de las dos últimas décadas

proyectando como núcleo fundamental la problemática de la recepción literaria. La teoría de la recepción ha planteado cuatro cuestiones importantes: 1) la sustitución del concepto de lengua literaria por el uso y consumo de lo literario; 2) la posibilidad de una competencia literaria; 3) la obra abierta como polivalencia interpretativa, y 4) la redefinición de la Historia literaria, atendiendo a la historicidad esencial de la propia teoría y de las lecturas e interpretaciones. (Pozuelo Yvancos, 1989).

El actual desprestigio de los estudios históricos, reseñado entre otros por H. R. Jauss (1967), basada fundamentalmente en la incapacidad de los métodos histórico-literarios heredados del siglo XIX para captar la especificidad de su objeto (la obra literaria) y de los métodos tradicionales, que han tratado de justificar la obra mediante circunstancias externas, como la biografía del autor, su psicología, los hechos sociopolíticos, etc. Es necesario, no obstante, constatar que este desprestigio es circunstancial y que afecta sólo a la metodología, no al concepto de "historia literaria", necesario si consideramos que hay una radical dimensión social e histórica en la obra literaria.

Jauss apunta en un trabajo de síntesis y de profundización - "*El lector como instancia de una nueva historia de la literatura*" (1975)- sus ideas iniciales sobre este aspecto: "*Esta tesis fue la provocación de la lección inaugural que, el 13 de abril de 1967, pronuncié en la recién creada Universidad de Constanza, sobre la crisis de la especialidad. Yo vi posible el éxito de una teoría de la literatura no precisamente en la superación de la historia, sino en la profundización del conocimiento de aquella historicidad que es propia del arte y caracteriza su comprensión. Una orientación histórica adecuada al proceso dinámico de producción y recepción, de autor, obra y público, y no la panacea de las perfectas taxonomías, de los cerrados*

*sistemas de signos y de los formalizados modelos de descripción, era aquella que habría de sacar al estudio de la literatura de tres callejones sin salida: el de la historia literaria, hundida en el positivismo; el de la interpretación inmanentista, o puesta al servicio de una metafísica de la écriture; y el de la comparatística, que había hecho de la comparación una finalidad en ella misma. El concepto de historia de la literatura del lector no sólo abre una nueva e interesante perspectiva en la historiología, sino que es un correctivo necesario para entorpecer la imperante historia de los autores, obras, géneros o estilos”.*

Otro aspecto que mencionamos es el de la **interpretación** como fenómeno de lectura. Toda obra artística como creación de sentido nunca está definida del todo. Recordemos el carácter de *opera aperta* estudiada por U. Eco como uno de los aspectos peculiares de la polivalencia y connotación de la obra literaria. El concepto de placer o fruición como un elemento importante en el proceso comunicativo-productivo de interacción entre obra-público.

Para W. Iser (1976), la lectura es siempre un intento de “construcción de consistencia” de configuración, de coherencia al establecer conexiones pertinentes entre varios signos.

El lector modelo de U. Eco. Lejos de la deconstrucción, donde la libertad está inscrita en el propio mecanismo generativo del texto. El lector modelo forma parte del mecanismo interpretativo de la estrategia del texto hace necesarios e interdependientes los rasgos de textualidad y estructura con los de infinitud y apertura. El lector modelo no es un lector empírico, sino el “conjunto de condiciones de felicidad establecidas textualmente que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado”.

• **Deconstruccionismo.** Durante el siglo XX el concepto de lengua literaria como una realidad verbal estable ha sido atacada desde las distintas tendencias de la teoría, unas veces desde la relativización histórico-social y otras desde la relación con el receptor.

Como hemos podido comprobar la lengua literaria no es un aspecto fácil de poder definir ni tampoco una característica estable a lo largo de la historia. Lo anteriormente dicho llevado al extremo puede llegar a la relativización *ad absurdum*: cualquier lectura es posible y por tanto la existencia de multitud de lecturas de un texto. Podríamos decir que se trata del golpe final en la crisis de la “literariedad”. Es alguno de los postulados de la teoría del Deconstruccionismo, apuntada entre otros por el R. Barthes de *S/Z*, por J. Derrida o la llamada escuela de Yale.

Según Pozuelo, la deconstrucción es sobre todo el triunfo de la metacrítica un movimiento cuyo sentido mayor es la reflexión sobre las posibilidades y límites de los lenguajes críticos y la incapacidad para su verdad. La cuestión central se da en la oposición lectura correcta/ lectura incorrecta (*misreading*) o dicho de otro modo la tesis de que toda interpretación es una malinterpretación (*misunderstanding*) una tergiversación.

No se trata, de que no haya significado posible, sino de que no hay posibilidad de distinguir significado de significantes en tanto los unos se necesitan a los otros y son por ellos. R. Barthes hablará de una galaxia de significantes, haciéndose eco de esta ruptura derridiana de la dicotomía significante/significado y, por tanto, no la quiebra del significado, sino el final del significado estable para el significante, la agonía del significado concluyente o definido.

R. Barthes reencarna una búsqueda continua desde la heterodoxia. Su postura viene de la insatisfacción que suscitó el programa estructuralista como proyec-

to totalizador. El mito es un sistema de comunicación semiológico y un uso social que se ejerce al margen de esos rasgos de conciencia universal o estructura profunda que suelen atribuirle. La burguesía tiende a presentar como eternas y universales las que son sus propias asunciones históricas.

- El grupo de Yale no es una escuela compacta, reúne a críticos con talante y formación muy diferente. De la retoricidad esencial del lenguaje deduce De Man (1971) la imposibilidad del significado y la consecuencia de que toda lectura es tergiversación (*misreading*), una aberración. También ha intervenido en la negación de la historia literaria, al mostrar la constante imposibilidad de la interpretación adecuada.

G. Hartman subvierte la tradicional distinción entre dos escrituras: la de la creación y la de la crítica. Su intención es acabar con el complejo de inferioridad del intérprete respecto del arte y un complejo de inferioridad del intérprete respecto al arte y un complejo de superioridad respecto a otros críticos. Es preciso desafiar la prioridad de lo literario sobre los textos crítico literarios. Un texto de Barthes puede ser tan interesante o literario como uno de Voltaire.

Los supuestos teóricos de Derrida y Barthes encuentran en los críticos del Grupo de Yale su formulación más radical. Estos también ponen en crisis la noción de texto como estructura orgánica de significado analizable. Como consecuencia, toda lectura vendría a ser figurativa y, más en concreto alegórica, y por tanto, tergiversadora y deconstructiva. Dado el carácter alegórico de todo lenguaje, la misma crítica, en sus trabajos, comparte con la literatura el lenguaje figurado, por lo que las fronteras entre ambas formas de escritura desaparece. Con esta actitud cada vez más radical han provocado el desconcierto, se ha pasado de la fructífe-

ra y necesaria actitud de los teóricos de la Estética de la Recepción a un relativismo explícito con la afirmación que toda lectura es posible y que la crítica es incompetente para descubrir el sentido de un texto.

- Teorías feministas<sup>5</sup>. Desde finales de la década de los años sesenta, sobre todo en Francia, Inglaterra y los Estados Unidos se ha vivido una nueva visión teórica y crítica literarias: la perspectiva feminista. "Mientras la crítica literaria y su rama filosófica, -afirma Elaine Showalter- la teoría literaria, siempre han sido baluartes del esfuerzo intelectual masculino celosamente defendido, el éxito de la crítica feminista ha abierto un espacio para la autoridad de la mujer crítica literaria, que se entiende más allá de la escritura hecha por mujeres hasta la nueva valoración de todo el cuerpo de textos que componen nuestra herencia literaria" (1985). Esta nueva perspectiva es un cambio subversivo por la revisión que supone un nuevo punto de vista dentro de los parámetros de análisis del hecho literario.

Un problema interesante, pero al mismo tiempo bastante complejo, que tiene una conexión con las últimas propuestas de las teorías de la Recepción y de la Deconstrucción, trata de la cuestión de la *lectura como mujer*. Carolyn Heilburn, comentando la postura de Kate Miller en *Sexual Politics* lo plantea claramente: "Millet ha iniciado una labor que encuentro particularmente provechosa: la consideración de ciertos sucesos u obras de literatura desde un punto de vista inesperado, sorprendente incluso... Su objetivo es hacer saltar al lector del lugar ventajoso que durante tanto tiempo ha ocupado, y obligarlo a mirar la vida y las letras desde una posición nueva. No pretende imponer la última palabra sobre ningún autor, sino una palabra completamente nueva, anteriormente poco oída, y extraña. Por primera vez se nos pide que miremos la

literatura como mujeres: nosotros, hombres, mujeres y profesores universitarios hemos leído siempre como hombres. ¿Quién no puede apreciar cierto excesivo énfasis en la manera que tiene Millett de leer a Lawrence o Stalin o Eurípides? ¿Y qué importa? Hemos echado raíces en nuestro lugar ventajoso y hace falta un trasplante" (en "Millett's *Sexual Politics*: A Year Later, *Aphra*, 2, 1971, p. 39). Como Heilburn supone, leer como una mujer no es necesariamente lo que ocurre cuando una mujer lee: las mujeres pueden leer, y haber leído, como hombres. ¿Es suficiente ser una mujer para haber leído como una mujer? ¿Leer como una mujer está determinado por alguna condición biológica, o por alguna posición estratégica o teórica, por la anatomía o por la cultura? Son algunas cuestiones que se plantea también la teoría feminista<sup>6</sup>.

Dentro de la teoría feminista hay dos grandes corrientes principales, la llamada escuela francesa y la angloamericana. Estos calificativos no denotan estrictamente demarcaciones nacionales, no hacen referencia al lugar donde nace una determinada crítica, sino a la tradición intelectual a la que se adscribe.

— **Teoría feminista angloamericana.** Elaine Showalter, tal vez es una de las autoras de mayor prestigio. En su artículo "Towards a feminist poetics" (1979) distingue dos tipos de crítica: *la crítica feminista y la ginocrítica*. La primera se ocupa de la mujer como lectora de literatura hecha por hombres y la forma en que la hipótesis de esta lectora cambia nuestra comprensión de un texto en concreto al despertarnos al significado de sus códigos sexuales. Las imágenes y los estereotipos de las mujeres en literatura, las omisiones y los conceptos erróneos que sobre ellas hace la crítica, las fisuras en la historia literaria construida por hombres, son algunos de los motivos que trata esta vertiente crítica. La ginocrítica se ocupa de la mujer como escritora, como produc-

tora del significado textual, de la historia, los temas, los géneros y las estructuras de la literatura hecha por mujeres.

— **Teoría feminista francesa.** Las teorías psicoanalíticas lacanianas han influido en la tendencia francesa pero sobre todo en Julia Kristeva. Barthes opina que el discurso teórico de la psicoanalista búlgara socaba nuestras convicciones precisamente porque se sitúa fuera de nuestro espacio, insertándose conscientemente en las fronteras de nuestro propio discurso. Las ideas de Kristeva sobre la identidad del sujeto, su amplia exposición de los contextos materiales e históricos de las obras de arte que estudia, ha abierto nuevas perspectivas para la investigación feminista posterior. Su postura no es exclusiva ni principalmente feminista, somete las limitaciones jerárquicas impuestas al significado y al lenguaje, al libre juego del significante. Así, el hecho de nacer hombre o mujer no determinará la posición del individuo respecto al poder, en el que, finalmente, la misma naturaleza del poder estará transformada.

Hay que apuntar que una parte importante de las autoras de la crítica feminista se han sentido bastante identificadas o muy cerca de las teorías posestructuralistas lacanianas o derridianas, tal vez por su rechazo ante la afirmación de una autoridad. Una de las grandes cuestiones que tienen que solucionar sería lo que apuntaba H. Cixous, la búsqueda de la palabra femenina. Hay que desarrollar unas nuevas formas de expresión de acuerdo con los nuevos puntos de vista y con los nuevos valores que plantea esta teoría. El movimiento teórico feminista pretende denunciar el substrato androcéntrico que subyace en el discurso del saber oficial de la cultura.

• **Texto.** En la Teoría contemporánea el texto es un enunciado coherente, de extensión variable, puede ser oral o escrito, al que se ha definido como "una secuen-

cia de frases y de sintagmas ligados que progresa hacia un fin" según D. Slakta (1980). El texto se concibe "como un complejo de signos lingüísticos que muestra al menos las características siguientes: sucesión de oraciones ordenada, integrada, finita, continua, construida de acuerdo a las reglas de la gramática, que el productor pretende que sea semánticamente cerrada, y que proporciona el desarrollo lineal del desenvolvimiento de un tema a partir de su núcleo temático" según H. Agrícola, cit. Por E. Bernárdez (1982).

De una manera conscientemente amplia Kallmeyer (1974) caracteriza al texto como "la totalidad de las señales comunicativas que aparecen en una interacción comunicativa".

La Lingüística del Texto entiende el texto como la unidad comunicativa fundamental del lenguaje y como acto de habla completo. Así el texto deja de considerarse como un simple conjunto de frases y pasa a convertirse en la unidad comunicativa fundamental. Como apunta E. Bernárdez, mientras que en los estratos anteriores al texto pueden explicarse con unos principios estrictamente sintácticos, el texto precisa, además, de unas referencias de índoles semántica y pragmática, ya que se trata de un fenómeno comunicativo que trasciende las posibilidades de explicación de la gramática tradicional, estructural o generativa.

De las múltiples **definiciones de texto**, puede deducirse que ha de ser considerado como un signo lingüístico **superior**, constituido por una sucesión de enunciados con carácter estructurado, que forman una unidad comunicativa coherente y cerrada semánticamente, de acuerdo con la intención del hablante de elaborar un discurso completo. De las diversas definiciones podríamos destacar las siguientes **características**:

-Es una unidad comunicativa.

-Está relacionado con el contexto o situación de producción.

-Está estructurado por reglas que le aportan una coherencia.

-Está determinado por las estrategias del emisor y el receptor en los procesos de producción y recepción.

Una de las definiciones más globalizadoras de texto es la de Bernárdez (1982:85): "Es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre un carácter social; se caracteriza por su dimensión semántica y comunicativa, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención del hablante de crear un texto íntegro, y su estructuración por medio de dos conjuntos de reglas: las propias de nivel textual y las del sistema de la lengua". O la caracterización que nos hace J. S. Petöfi/A. García Berrio (1978:56) según la cual el texto depende de la intención comunicativa del hablante, de lo que él conciba y quiera comunicar como conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención comunicativa.

- Slakta explica que junto a las reglas de cohesión, hay otras de progresión del discurso, basándose en el concepto de dinámica comunicativa que conlleve al carácter funcional de la frase. Las frases o enunciados van encadenadas unas a otras. Cada enunciado comportaría un material informativo o *tema/tópico* -relativo a personajes, objetos, acontecimientos, etc.- desarrollados anteriormente en el texto. Y el *rema/comentario* cuando suministra un nuevo aporte informativo. Todo texto progresaría en virtud de la alternativa de temas y remas. En este sentido, la sintaxis, el léxico y la interactividad de las isotopías, tanto gramaticales como semánticas, harían posible la cohesión y progresión de un texto.

– Conceptos complementarios al texto:  
*Antetexto.* Conjunto de materiales que preceden a la redacción definitiva de una obra.

*Pretexto.* El texto es un mensaje que adquiere su plena significación en la lectura autónoma del destinatario, así el texto se convierte en pre-texto.

*Contexto.* Circunstancias socio-culturales y código de referencias artísticas y literarias que condicionan la creación del texto.

*Intertexto.* Conjunto de citas, fórmulas, rasgos estilísticos que relacionan al texto con otros textos.

*Intratexto.* Interrelación de los distintos niveles constitutivos del texto.

*Macrotexto.* Conjunto de textos parcial o totalmente autónomos que se agrupan en un texto más amplio

– Las tres **propiedades que caracterizan al texto** son la *adecuación*, la *coherencia* y la *cohesión*.

**Adecuación.** Es la propiedad por la que el texto se adapta al contexto comunicativo. Tiene que ver con el emisor y el receptor del mensaje, con el canal de producción y recepción, con los propósitos comunicativos.

**Coherencia.** Es la propiedad que implica una ordenación jerárquica de enunciados, conscientemente buscada por el emisor, que ha articulado el mensaje con un plan global de comunicación. Por tanto es un fenómeno semántico y pragmático. Dos conceptos íntimamente relacionados con el de coherencia textual son los de *isotopía* y el de *progresión temática*. **Isotopía.** Introducido por A. J. Greimas (1966) y ha estado reelaborado en los últimos años por F. Rastier, U. Eco, T. A. van Dijk, J. Cohen, etc. La isotopía responde a una recurrencia o reiteración de algún carácter significativo a lo largo de un texto. Muchas veces esta reiteración proporciona una cierta homogeneidad al texto. **Progresión temática.** Es otro factor de cohe-

rencia que corresponde al desarrollo colectivo del contenido temático. Se suele estudiar la progresión temática a partir de un par de conceptos que hemos aludido antes (*tópico/tema o rema/comentario*)

**Cohesión.** Es la propiedad por la que se establecen unos enlaces entre los diversos elementos de la manifestación lineal. Es un fenómeno principalmente sintáctico, aunque implica al tiempo un componente semántico. Entre los diferentes mecanismos de cohesión textual, M. A. K. Halliday y R. Hassan (1976) aluden a la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica. El destinatario descubre la coherencia textual gracias a los factores de cohesión que advierte en el texto.

Las tres propiedades se podrían reducir a una: un texto es coherente externamente, con el entorno comunicativo, e internamente, en la organización de la información. Siguiendo este planteamiento, la cohesión no sería más que una parte de la coherencia, su concreción en la materialidad lineal de la lengua. (J. M. Castellà, 1992).

- **Texto literario.** W. Mignolo (1978) define el texto como toda forma discursiva verbo-simbólica que se inscribe en el sistema secundario y que es conservada en una cultura. A partir de esta noción explica la de texto literario. Lo literario es un caso particular de texto y se define por un conjunto de normas que hacen posible la producción y la recuperación de textos en cuanto estructuras verbo-simbólicas en función cultural.

Lotman (1972) propone establecer como base del concepto de texto literario los criterios de explicitación, limitación, estructuración y jerarquía.

Segre (1985) considera que lo que caracteriza el texto literario es que establece una comunicación *sui-generis*. Emisor y destinatario no se encuentran cara a cara

ni siquiera en sentido figurado, y se puede decir que la comunicación se desarrolla en dos planos: emisor-mensaje (sin saber quién será el destinatario real; mensaje-destinatario (ignorando el contexto exacto de la emisión, y tal vez incluso al mismo emisor, en las obras anónimas).

▪ **Algunos conceptos relacionados con la caracterización del texto literario.**

– **Literariedad.** Traducción al castellano del vocablo *literaturnost* empleado por el Formalismo ruso con el cual se alude a aquellas características que convierten un texto, por su estructura y función, en un texto literario. Para Mukarovski (1932), el factor que determina un texto literario es la “función estética” que hace que su componente básico, la lengua, deseché su carácter utilitario para convertirse en un signo autónomo. Para Jakobson (1958), la función dominante es la “función poética”, y es aquella en la que la atención del emisor se centra en el mensaje por el mensaje. En un texto literario la función poética es la que domina. García Berrio (1979) ha distinguido “literariedad” de “poeticidad”. La primera proporciona los elementos verbales necesarios para que se origine el fenómeno estético valorativo de la “poeticidad”; el segundo sería un valor cambiante y sometido a la recepción histórico-cultural. El primero es un fenómeno de índole textual.

– **Desvío.** Concepto de la Teoría literaria para designar ciertas peculiaridades de estilo que se apartan del uso funcional de la lengua, y que normalmente son característicos de la lengua literaria. Ha sido utilizado sobre todo como medio de determinación de la especificidad del lenguaje literario frente al no literario. En la Estilística idealista la lengua literaria presenta desviaciones que revelarían rasgos psicológicos y espirituales correspondientes al estilo original de un escritor. En el Estructuralismo también se utilizó el desvío de la norma como medio de caracteri-

zar de la lengua literaria, pero se ha encontrado con el problema de la fijación del concepto de norma. Esta noción de desvío como medio de definir el texto literario, ha recibido muchas críticas, tanto por la dificultad de definir la norma, como por el hecho de que no se explique lo específico del lenguaje literario. Recuérdese que en el uso funcional del lenguaje se emplean también desvíos, al igual que hay textos literarios sin prácticamente desvíos. – **Intertextualidad.** J. Kristeva (1966) se interesa por el texto como punto de confluencia de conocimientos semióticos. Con la noción de intertextualidad, creada por Bakhtin, la autora se refiere a la relación entre un texto determinado y los textos precedentes en su cultura, que le influyen en forma de modelos, conocimientos previos, conformación de ideologías, expectativas del lector... «*Tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. A la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'intertextualité, et le langage poétique se lit, au moins, comme double*». Así la autora búlgara concibe la escritura como una lectura de un corpus literario anterior, y el texto literario como “absorción y réplica de textos previos”, de los que sería al mismo tiempo, reminiscencia y transformación. Actualmente es muy interesante en la investigación sobre el texto literario.

A. Malraux en su *Psychologie de l'Art* (1948) nos dice que la obra de arte no se crea a partir de la visión del artista sino de otras obras, permite aprehender el fenómeno de intertextualidad. De esta manera implica la existencia de semióticas autónomas en cuyo interior se prosiguen procesos de construcción, de reproducción o de transformación de modelos más o menos implícitos.

C. Segre (1985) a propósito de la intertextualidad realiza unas consideraciones realmente estimulantes sobre la caracterización del texto literario: 1. Con la

intertextualidad se entrevén las líneas de filiación cultural al término de las cuales el texto se sitúa; 2. Al vislumbrarse la intertextualidad, el texto sale de su aislamiento de mensaje y se presenta como parte de un discurso desarrollado a través de textos, como un diálogo; 3. Mediante la intertextualidad, la lengua de un texto asume en parte como componente propio la lengua de un texto precedente. Lo mismo ocurre con el código semántico y los diversos subcódigos de la literariedad.

- En el momento actual de las investigaciones de las diversas tendencias y teorías literarias es imposible ofrecer una definición precisa y omnicomprendensiva del texto literario, sin embargo se pueden señalar algunos rasgos, apuntados por distintos autores y observados a lo largo de la tradición literaria

– **Ambigüedad y plurisignificación.** Características peculiares del lenguaje literario frente a otros lenguajes nonosémicos, y que convierten aquél en portador de una carga significativa múltiple. Barthes (1966) apunta “*La lengua simbólica, a la que pertenecen los textos literarios, es por su estructura una lengua plural, cuyo código está constituido de tal modo que cualquier palabra, por él engendrada, posee significados múltiples*”.

– **Connotación.** Característica del lenguaje literario por la que “*la configuración representativa del signo verbal no se agota en un contenido intelectual, ya que presenta un núcleo informativo rodeado e impregnado de elementos emotivos y volitivos*” (V.M. de Aguiar, 1972). Ch. Bally (1951) apunta los valores afectivos, expresivos y evocativos que se añaden al valor denotativo del signo lingüístico.

El término ha sido definido por Hjelmslev (1943): “*Una semiótica connotativa es... una semiótica que no es una lengua, una semiótica cuyo plano de expresión está constituido por el plano del contenido y por el plano de la expresión*

*de una semiótica denotativa. Una semiótica connotativa es por tanto una semiótica uno de cuyos planos (y precisamente el de la expresión) es una semiótica.*” Así una semiótica connotativa resulta absolutamente idéntica a una descripción del funcionamiento del texto literario. El juego de planos, que pueden jerarquizarse hasta el infinito, nos revela que el texto, a pesar de su aspecto lineal como producto lingüístico, comprende un espesor y una pluralidad de planos que es de origen semiótico.

– **Autonomía.** El lenguaje literario no responde a una finalidad práctica, sino estética. Este es el objetivo de la forma expresiva a través de una serie de artificios o recursos. (Sklovski).

– **Ficcionalidad.** Es un concepto utilizado en la Teoría literaria para designar uno de los rasgos específicos de la literariedad. Se refiere a la posibilidad de crear mundos de ficción diferentes al mundo natural gracias a la lengua. Ser ficcional constituye una de las propiedades más características del lenguaje literario. No hemos de olvidar que pueden aparecer problemas de ubicación teórica. Primero, porque la ficcionalidad no es condición suficiente para una definición de lo literario, pero al mismo tiempo es condición para su existencia. Sin ficción no hay literatura.

#### ● La proyección didáctica

- **Competencia.** A partir del concepto de *competence* de Noam Chomsky, se ha ido elaborando todo un bagaje de propuestas a su alrededor. Siempre matizando y desarrollando aquella definición chomskiana: “*el conocimiento interiorizado de un sistema (a través de deducciones, inducciones e inferencias lógicas) que permite la sistematización de datos (lingüísticos, literarios o semióticos)*” (Chomsky, 1968). Hay que apuntar que este concepto se quedaba muy restringido, ya que no tenía presente nociones

como el contexto ni ningún factor de orden histórico-social.

Así, a partir de aquella definición se ha aceptado que la competencia lingüística asume la base estructural sobre la que se organizan las formas de expresión de los hablantes, las reglas más generales, las condiciones mínimas, las posibles interiorizaciones del sistema, a través de deducciones e inducciones. Como apuntan Mendoza *et al.* (1996) la correlación entre competencia lingüística y competencia literaria permite observar la continuidad de las dos y las implicaciones de enseñanza/aprendizaje que comportan.

Dell Hymes (1971) y (1974) quien con la introducción del concepto *competencia comunicativa* rompió aquella concepción tan abstracta y un poco restringida de competencia. Esta nueva noción tenía en cuenta los elementos socio-comunicativos e histórico-culturales que determinan la adquisición de las reglas textuales de la competencia comunicativa.

Diversos autores han ido ampliando y perfilando la propuesta de Hymes, pensamos en Canale/Swain (1980), Moirand (1979), Coste (1978), Widdowson (1990). Estas nuevas modulaciones han hecho referencia a las diversas subcompetencias que hablando se utilizan para desarrollar su capacidad comunicativa. Por este motivo se ha hablado de la competencia comunicativa como la competencia de competencias que integran:

- La competencia discursiva o textual, hace referencia al dominio de la combinatoria de las formas lingüísticas, con particular incidencia en los aspectos de coherencia y cohesión textual y en el establecimiento de relaciones estructurales.
- La competencia gramatical, atiende a la capacidad de reconocer y producir correctamente los enunciados discursivos.
- La competencia sociolingüística, relativa a los factores que modifican en una comunidad, las modalizaciones de rea-

lización lingüística, en la que intervienen cuestiones culturales.

- La competencia referencial, atiende a los campos de conocimientos y experiencia que domina un hablante.
- La competencia relacional, relativa a las estrategias de regulación interactiva de la comunicación, en función de la situación, intención y roles de los interlocutores.
- Y la *competencia literaria*, noción que ha sido el mayor acierto del generativismo textual. Por un lado M. Bierwisch (1962) y por otro T. A. van Dijk (1972).

• Para Bierwisch la **competencia literaria** es una capacidad humana específica que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. No es una capacidad innata, sino una habilidad cuya determinación ve condicionada por factores sociolingüísticos, históricos, estéticos y otros.

Mientras que para van Dijk la noción de competencia literaria se entiende como la habilidad o la capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios. Aguiar e Silva (1977) subrayó la innovación que la definición del concepto de competencia literaria aportaba al concepto chomskiano de competencia lingüística por la extensión a la globalidad del texto. Y define la competencia literaria como "*un saber que permite producir y comprender textos, cuyo modelo sólo se elaborará adecuadamente mediante la gramática literaria del texto y no mediante una gramática literaria de la frase*". En el interesantísimo *Post-Scriptum* que escribió después de la primera edición del libro, apunta como el término "competencia" existía, mucho antes de Chomsky y de su formulación por parte de la lingüística generativa, en el lenguaje corriente para designar un saber fruto del aprendizaje, del estudio y de la reflexión, como una especie de *ars*. Y Aguiar e Silva lo reexplica muy lúcida-

mente como un saber poseído por el lector y subyacente en su lectura de textos literarios (un saber adquirido por vía cultural, un saber complejo que abarca "sistemas descriptivos", temas, códigos mitológicos que actúan en una comunidad social y, principalmente, hechos de intertextualidad.

- V. Salvador (1984) apunta que la figura del **lector modelo** de Umberto Eco no es otra cosa que la postulación de una **competencia literaria del receptor ideal** que permita la realización o actualización por la lectura del plano textual. Recordemos que el lector modelo según la definición del profesor de Bolonia es un conjunto de *condiciones de felicidad*, establecida textualmente, que tienen que ser satisfechas para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado.

Para Fish (1989), la competencia literaria es el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario (desde las técnicas y elementos retóricos hasta la teoría de los géneros), todo eso asimilado por nuestra experiencia como lectores.

A propósito expondremos una interesante **tipología del lector**:

- (a) Lector *real* o *empírico* que es el que se acerca a un determinado texto.
- (b) Lector *supuesto*, cuando se hace referencia a aquel que un escritor imagina que va a ser su lector previsible, conociendo los gustos del público al que se dirige.
- (c) Lector *ideal*, comprende todas las posibilidades de sentido del texto. Riffaterre (1971) habla de *archilector*, consiste en las diversas interpretaciones suscitadas por los diversos lectores de un texto.
- (d) Lector *implícito*, es aquel que forma parte de una estrategia textual del autor.

- Otro punto de mira que nos ayuda a determinar un concepto tan complejo de configurar como es el de competencia, puede ser **horizonte de expectativas** (*Erwartungshorizont*) que ya había aparecido en textos de K. Mannheim y en H. G. Gadamer que H. J. Jauss (1967) aplica a su teoría sobre la recepción. De esta manera un análisis de la experiencia literaria del lector o de una sociedad de lectores del presente o de una época pasada tiene que comprender los dos lados de la relación texto-lector -es decir, el *efecto* como elemento de concretización de sentido condicionado por el texto, y la *recepción* como elemento de esta misma concretización condicionado por el destinatario- como proceso de mediación o fusión de dos horizontes. El lector empieza a entender la obra nueva en la medida en que, recibiendo las orientaciones previas (*señales*, en el sentido de H. Weinrich; *antecedentes de la recepción*, en el sentido de M. Naumann) que acompañan al texto, construye el horizonte de expectativas intraliterario. Pero el comportamiento respecto al texto es siempre a la vez receptivo y activo. El lector sólo puede convertir en habla un texto en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa en el mundo. Esta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales, las específicas de cada estrato social y también las biográficas.

- Mendoza (1989) apunta que los factores de aprendizaje, en tanto que vehículo de transmisión de contenidos de instrucción y sistematización de abstracciones culturales, tienen un poder decisivo en la formación de la competencia literaria. Y la complejidad del estudio de la

competencia literaria tiene que pasar por conocer y analizar los factores que intervienen como también hemos visto en Eco (1979) y en Colomer (1994) para activar su capacidad y habilidad lectoras. T. Colomer se plantea la cuestión en una práctica directa de cómo llevar a término en la escuela todo el abanico de competencias que componen la competencia literaria. Más pragmática todavía, se pregunta qué conocimientos se requieren y qué actividades docentes ayudan a desarrollarlas. A continuación sintetizamos a grandes rasgos estos principios que se tienen que traducir no sólo en actividades sino en una planificación del ambicioso programa que es llevar a buen puerto la educación literaria en un ser humano.

– *La experimentación de la comunicación literaria.* Está claro, este principio sólo se podrá traducir en la práctica. Los seres humanos adquirimos competencia literaria en la medida que la comunicación literaria está presente en la sociedad. Por tanto, eso implicará crear situaciones que hagan percibir la literatura como una situación comunicativa real.

– *Utilización de textos adecuados.* Este principio comporta un esfuerzo importante ya que supone que entre otras cosas conocemos los gustos y habilidades lectoras de nuestros estudiantes y por otro, tiene que realizarse una selección de materiales de todo tipo para poder conseguir el objetivo que perseguimos.

– *Implicación y respuesta de los lectores.* Tal vez sea el principio clave para adquirir la competencia literaria. El profesor a partir de los textos tiene que provocar el interés por el disfrute de la lectura. Así la satisfacción tanto estética como de los diversos conocimientos que implica la lectura, el estudiante irá impregnándose de la magia del hecho literario. Lo podríamos enlazar con la filosofía subyacente

del libro *Como una novela* de Daniel Pennac.

– *La interpretación compartida.* Es un factor que se trabaja desde hace bastantes años en las clases de literatura de los países anglosajones. Se trata de la interacción entre la lectura individual y la interpretación y comentario público, siempre rico e interesante para la construcción educativa compartida.

– *Progresión en interpretaciones más complejas.* Es un trabajo a largo plazo, empezando en la educación infantil y llevándolo a término hasta la universidad.

– *Actividad favorecedora de la lectura.* Relacionar la lectura con los conocimientos previos de los lectores que favorecerá la comprensión lectora.

– *Interrelación entre las actividades de recepción, reflexión y producción literarias,* sin olvidar en ningún momento el placer que provoca la literatura. Por eso no nos tenemos que privar de ningún medio ni de ninguna estrategia para conseguir este disfrute estético. De este placer de leer del que tanto se habla. De eso depende no sólo la competencia sino toda la educación literaria.

• **El comentario de textos.** Es un método que podía ayudar a la competencia literaria del estudiante y que se generalizó en la década de los setenta fue el análisis e interpretación de textos. Es un método de análisis e interpretación de textos, con el que se intenta descubrir y precisar el sentido y las características de la expresión, y mostrar la vinculación indisoluble entre el contenido y la forma, y también hacer una valoración crítica.

Como método didáctico empezó a utilizarse en Francia a finales del siglo XIX por algunos profesores de literatura cansados y preocupados por las deficiencias

de la enseñanza historicista de la materia. Muy pocos años después, este sistema es introducido en Inglaterra, concretamente en 1915, con el libro *How the French boy learns to write* de W. Brown.

Hay que apuntar que con el desarrollo de la teoría y la crítica literarias, de la historia de la literatura y la didáctica de las lenguas, surgieron a partir de la década de los cuarenta, nuevos métodos de comentario de texto. Por ejemplo, uno de los que ha tenido más éxito es el de Pouget (1952). Hay que recordar que por su posible incidencia se introdujo esta metodología en el Estado español en la década siguiente. Pero no es hasta el año 1957, con la publicación del conocidísimo manual *Cómo se comenta un texto literario*, de G. Correa y F. Lázaro Carreter, que no se produce una profunda renovación pedagógica de la enseñanza literaria en la península. En las décadas posteriores se dio entrada a nuevas propuestas para esta metodología<sup>7</sup>.

- Haremos un rápido repaso sobre los diversos **modelos de análisis derivados de las corrientes de la teoría y la crítica literarias** que han tenido más éxito. Sin ninguna duda el manual de **G. Correa y F. Lázaro Carreter** ha sido el de mejor acogida entre el estamento docente de la materia. Citaremos las fases de realización: (a) lectura atenta del texto; (b) localización; (c) determinación del tema; (d) determinación de la estructura; (e) análisis de la forma partiendo del tema y (f) conclusión. Se ha señalado que este planteamiento "*gravita tanto la tradición francesa (son muchos los contactos con Pouget y con Thoroval) como la estilística*" según Marín (1989). Fue una propuesta muy innovadora que intentaba acercar al enseñante y al alumno al texto. El énfasis que hace de la noción de tema, según V. Salvador (1988) "*mantiene hoy su validez a la luz de los trabajos de la lingüística textual (Van Dijk), que considera el*

*tema del texto como principio explicable en términos de coherencia textual. No ocurre así, no obstante, con la atención a las relaciones contextuales, que resulta bien escasa y reducida a un simple factor preliminar*".

En el libro se hacen algunas afirmaciones que vale la pena que recordemos, por un lado se apunta que al conocimiento de la literatura se llega de dos maneras: (a) en *extensión*, mediante la lectura de obras, y (b) en *profundidad*, mediante el comentario de textos; por otro, dos son los objetivos que se propone para el comentario: 1. fijar con precisión lo que dice el texto, y 2. explicar cómo lo dice.

- A finales de los años sesenta tuvo una notable aceptación, sobre todo a nivel universitario, el **método de las profesoras Lacau y Rosetti** (1962), en el que se recogen aportaciones del estructuralismo y de la semiótica. Así, el texto literario es un mensaje que presenta una determinada estructura, los componentes del cual están interrelacionados y responden a una situación comunicativa. En este sentido, el análisis textual debe tener en cuenta quién es el hablante o emisor del texto (autor, narrador), el oyente o receptor (lector), el referente (la realidad representada en el mundo de ficción creado por el autor), el código y los recursos a partir de los cuales se organiza el texto (disposición externa: partes, capítulos, etc.; estructura; formas de composición: narración, descripción, exposición, diálogo; recursos lingüísticos, etc. El comentario finaliza con una reflexión sobre el sentido global del texto. Este método está dirigido especialmente a la narrativa. Hay que apuntar también que subordina el contenido a la forma de una manera muy clara.

- Otro modelo ha sido el de **J. M. Díez Borque** (1977), que lo organiza en cinco etapas, de las que avanza una para la resolución de las dudas de la comprensión

del texto: (a) etapa externa: situación del texto en su marco y caracterización global (conocimiento del autor, título, género...); (b) análisis del contenido (actitud, punto de vista, implicación del autor en el texto; argumento, asunto, tono; estructura del contenido; tema e idea central); (c) análisis de la forma (plano fónico-fonológico-prosodémico), con especial incidencia en la métrica; plano morfosintáctico, con atención a las categorías gramaticales dominantes, orden y figuras retóricas de este nivel; plano semántico, con una amplia especificación de los cambios semánticos representados por tropos y figuras retóricas; (d) el texto como comunicación literaria (funciones del lenguaje, relación autor-lector) en la sociedad: relación obra-autor-sociedad, texto literario-público, estructura literaria-estructura social; (e) conclusión y crítica personal. Hay que apuntar que al margen de la exhaustiva enumeración de las diferentes partes que puede marear en algún momento, es muy útil siguiéndolo en los ejemplos de textos que propone.

- Un modelo importante ha sido el utilizado por **G. Sobejano (1973)** por su sentido integrador, que se realiza en tres etapas: (a) la receptiva o de información; (b) la perceptiva o de interpretación y (c) la conceptiva o de valoración. La primera engloba a la fijación del texto, la comprensión del sentido, y la posición en el conjunto de la obra en el que está integrado. La segunda hace referencia al descubrimiento de la actitud y del tema en la estructura y el lenguaje de la obra. Y la tercera atiende al descubrimiento del sentido simbólico, histórico-social del texto. Se parte del principio de que el lector recibe, percibe y concibe al enfrentarse a un texto. Recibe del autor un mensaje estructurado como forma para esta finalidad; percibe la actitud, el tema, la estructura y el lenguaje del texto, y concibe la

esencia simbólica, la función histórica y su valor poético.

- El modelo de **Marcos Marín (1977)** consta de siete etapas. Comenta que su propuesta quiere ser una ampliación de los otros métodos, rechaza la diferenciación entre comentario literario y comentario lingüístico, con la que estamos totalmente de acuerdo. No obstante, sí que apunta que hay que reconocer cierta autonomía metodológica entre las dos materias. Estas son las fases: (a) plano fonológico, que se divide en dos partes, por un lado la fonemática (comparación de los fonemas del texto con el sistema fonológico de la lengua, estudio dialectal social y geográfico) y, por otro, la prosodémica (análisis de los elementos suprasegmentales como el acento y la entonación); (b) plano morfológico, análisis de los fenómenos morfológicos más destacables; (c) plano sintáctico, se pueden adoptar dos puntos de vista, el descriptivo (relacionando los periodos, sintagmas...) o el explicativo (dentro del marco de la gramática generativa, por ejemplo se averiguarían las reglas de generación de las oraciones del texto, las transformaciones aplicadas y el orden de su aplicación); (d) plano conectivo sintáctico-semántico, según el autor, habría que optar por dos extremos, la Semántica Generativa o la Gramática del texto, con la relación entre análisis componencial y construcciones oracionales; (e) plano léxico, análisis y clasificación de los campos léxicos, buscando la relación con la morfología y la sintaxis; (f) plano semántico, se puede determinar el asunto y el foco, aplicar la teoría de la presuposición y entrar, a partir del texto, en problemas de representación semántica, pero también se puede relacionando este punto con el anterior, estudiar los campos semánticos; (g) plano de integración, se desprende de la síntesis de todos los planos analizados, pero también pueden ser conclusiones obtenidas desde un solo pla-

no, que se imponen por su importancia en el texto.

- No hay ninguno de estos métodos que sea infalible y perfecto, nosotros pensamos que cada texto necesita un tipo de comentario y unas estrategias de análisis diferentes, pero como nos explica el profesor Díez Borque: *“No se me oculta que los resultados del comentario de textos dependen en buena medida de la agudeza, perspicacia, conocimientos y aptitud para los valores del comentarista. Pero sí creo que es posible seguir un orden en el comentario, servirse del salvavidas de un método y partir de unos principios generales para aplicar a cualquier texto”*.

Naturalmente la receta mágica no existe. Pero sí que podemos encontrar un esquema mínimo, muy útil, para enfrentarnos con unas claras posibilidades de éxito en el análisis y la explicación de un texto. Cada texto, con la práctica, ya nos sugerirá la estrategia que se le adapte.

- **El comentario es un conjunto de herramientas teóricas y aplicadas** útiles para enfrentarse con cualquier tipo de texto. Pensamos que es necesaria una fundamentación teórica y metodológica para aplicarla al análisis textual. Es decir, la necesidad de integrar la teoría y la praxis del comentario. La teorización es importante para contribuir a mejorar nuestro análisis, nos puede abrir nuevos horizontes y un metalenguaje de gran provecho para aplicar al texto que tenemos delante. Sin este aspecto no sería seria y factible nuestra aproximación como muy bien lo afirma Carlos Reis (1981): *“En efecto no nos parece legítimo, de ninguna manera, aspirar al manejo consciente de cualquier proceso de lectura crítica, si anteriormente no se ha llevado a término una reflexión, en términos teóricos, sobre el objeto de lectura”*.

Interrelación entre la teoría y la práctica y, por tanto, no tenemos que olvidar-

nos de la producción. Esta interrelación puede ayudar a mejorar la producción textual y la construcción de cualquier tipo de texto. Estamos convencidos de la complementación entre los tres aspectos: análisis, reflexión y producción. El comentario de texto no es la gran panacea que lo puede solucionar todo. Hay que sistematizar las condiciones en las que es posible afrontar este método con unas garantías mínimas de éxito. El comentario está dirigido a un alumno con un contexto determinado. Hay que buscar un texto adecuado al interés del lector. La adecuación se tiene que entender como una coherencia entre las estructuras psicológicas, vivenciales y mentales del estudiante y el texto propuesto para el análisis. No sólo que nos guste a nosotros sino que despierte su interés por desvelar el sentido de aquel texto.

El **objetivo del comentarista** es buscar y dar sentido a las estrategias puestas en juego por cada texto al que se enfrenta. Rechazando así cualquier tipo de aplicación automática, que es siempre totalmente absurda, ya que el hecho literario comporta tal complejidad que nos llevaría irremediabilmente al fracaso. Desde estas páginas también nos gustaría reivindicar que el comentario es una actividad creativa, un ejercicio de conocimiento del texto, pero también del autor y del mundo, y sobre todo de los complejos mecanismos del lenguaje de los seres humanos. Y no tenemos que olvidar, cosa que a veces parece que perdemos de vista, que la enseñanza de la literatura nos tiene que ayudar a profundizar en nuestra capacidad y sensibilidad estética y reflexiva ante cualquier producto artístico, en este caso literario, pero sobre todo convertir al alumno en un lector.

- **Canon literario.** Es una lista o catálogo de obras literarias o escritores propuestos como modelos literarios. La historia literaria, entre otras funciones, tiene

la de establecer un enlace entre el pasado y el presente, por muy objetivo que un historiador sea la tradición se establece desde el presente, es un trabajo actual y en función del presente. El historiador escoge y destaca aquellas circunstancias y hechos que le parecen significativos y dignos de ser relacionados con lo ocurrido antes o después, ejerciendo así un papel narrativo y un punto de vista formando parte de una estructura ideológica. Siempre se habla desde un espacio. Recordemos que la simple recogida de materiales ya supone un juicio de valor.

Según René Jara y Jenaro Talens en un muy sugerente artículo (1988), apuntan que la historia literaria, entre otros hechos, va ligada a la necesidad de cooperar en la constitución de una determinada forma de estructura política y social. Y los criterios se articulan alrededor de tres conceptos básicos:

1. El valor de la tradición como modelo.
2. La noción de nacionalidad.
3. Asunción de que la historia tiene un sujeto central, de carácter individual.

Según estos autores, del primero deriva la aceptación del carácter normativo de la retórica clásica. Del segundo lo hace la concepción de la historia de la literatura como correlato artístico de la historia política de una comunidad nacional, uniendo la idea de nación y de lengua dominante. Del tercer punto deriva la tendencia, nunca discutida, a periodizar y abordar el fenómeno literario tomando como punto de partida de referencia la noción de autor. Ya hemos visto cómo las Teorías de la Recepción han denunciado este hecho.

Se pone en cuestión la sutil trampa que puede ser la tradición. Dicen Jara/Talens que todo este proceso histórico se ofrece a sí mismo como si hubiese surgido de forma natural, borrando así sus implicaciones histórico-ideológicas. Al establecerse como materia de enseñanza en los

planes de estudio, la historia de la literatura cumple un papel ideológico que va más allá del mero análisis de obras y de autores. Aceptar la forma en la que se estudia y se enseña lo que entendemos por canon *literario*, implica aceptar también la existencia de este canon como una cosa cuya consistencia viene avalada por la fuerza de la tradición. No plantearse los principios explicativos son cuestiones que la presencia indiscutida del canon deja de lado por innecesarios. No plantearse eso supone asumir la distorsión ideológica que sirve a aquel de base y fundamento epistemológico.

Replantearse las perspectivas monolíticas supone una apertura de opciones para que entre aunque sea una leve brisa fresca. Jara y Talens (1988) lo han observado muy bien: "*Profesores y críticos, guardianes del orden establecido, nos hemos visto por primera vez enfrentados a la tarea de una subversión intelectual que no es la de negar los textos y los nombres presentes en el corpus, sino la de reconstruir este corpus, desde otra concepción de la realidad, con otros valores. Estos valores han surgido de aquellas voces que estaban condenadas a articular las sílabas del silencio, que buscan un acceso al lenguaje, a las estructuras del poder*". A partir de estas nuevas circunstancias, los nombres no tienen por qué cambiar, pero sí que algunos nombres saldrán de nuevo a la superficie y se alterarán las jerarquías. Se podrá crear un canon nuevo.

- La polémica postura crítica de Harold Bloom, uno de los críticos más influyentes del actual panorama literario norteamericano, con su radicalismo cuestiona todo, menos su canon a partir de la obra de Shakespeare; y el autor de *The Western Canon* (1994) ha levantado una inmensa polvareda en los Estados Unidos y en Europa. En esta obra, intencionadamente provocativa, se adentra en la tradición literaria occidental a partir de las obras de

26 autores básicos de su Canon. En contra de la interferencia de la ideología de la crítica literaria, lamentando la pérdida de patrones intelectuales y estéticos actuales. Ataca directamente lo que él llama la Escuela del Resentimiento (teorías multiculturalistas, lacanianas, marxistas, feminismo, semióticos, neoconservadurismo, neohistoricismo...). Defiende la autonomía del criterio estético y sitúa a Shakespeare en el centro del Canon Occidental, convertido en el punto de referencia para los escritores anteriores y posteriores. Citaremos una pequeña muestra de su estilo radical y contundente: "El valor estético se considera a menudo una sugerencia de Immanuel Kant más que una realidad, pero eso no es ni mucho menos lo que me ha enseñado la práctica, a lo largo de una vida dedicada a la lectura. No obstante, las cosas se han desmarcado, el centro ha cedido, y se está dejando que la anarquía más absoluta se señoree de lo que se solía conocer con el nombre del mundo instruido. (...) los miembros que forman parte de la red académico-periodística que ya he bautizado con el nombre de la Escuela del Resentimiento, y a los que les gustaría desmantelar el Canon a fin y efecto de poder hacer adelantar su pretendidos (aunque inexistentes) programas para conseguir un cambio social".

La obra de Bloom ha generado un debate sobre el Canon literario -diríamos que bastante interesante en algunos aspectos- sobre todo en un mundo tan cerrado y tan poco susceptible a la diversidad de opiniones como es el aparato académico español. Detrás de la postura de Harold Bloom se esconde un prejuicio marcadamente reaccionario y se habla desde el lado de la autoridad literaria en mayúsculas y muy cerca de la infalibilidad, como muchas veces lo hace la ortodoxia académica. Al propósito, David Vilaseca dice: "Es aquí donde empieza a hacerse evidente la importancia de lo que se juega cuando se

trata de averiguar quién tiene el control de las definiciones y de las adjudicaciones en el ámbito tanto de la cultura en general como de la literatura en particular. Porque si, por un lado y como ha apuntado Said, la noción elitista y etnocéntrica de la cultura defendida por Mathew Arnord es la base de las políticas más imperialistas y racistas de la Europa del siglo XIX (...) esta noción de cultura es la responsable de la promoción y la imposición de una literatura occidental como 'literatura propiamente dicha' y como superior a la del Oriente colonizado, por otra es esta misma noción la que, ahora desde el interior mismo de la tradición occidental, ha llevado a término con una contundencia y una agresividad similares el trabajo de localización, desautorización y subordinación del Otro respecto de lo que se considera 'propio', 'natural' y 'superior' en una cultura determinada" (1997: 48)<sup>8</sup>.

Al final por muchos mapas, jerarquías o cánones que haya marcado la Crítica y la Academia sobre la literatura, son los lectores los únicos jueces y mediadores de la experiencia literaria o artística. Y los Cánones magistrales cada vez se podrán percibir menos como un itinerario neutral y se podrá poner en duda su carácter únicamente estético de los criterios que lo fundamentan. Sin olvidarnos de su carácter marcadamente ideológico.

- Igual que existe un canon literario general, también existe un canon literario escolar y se constituye en centro, en "metrópoli desde la cual se operan los contrastes para el reconocimiento de los otros" (G. Bombini, 1996). El verdadero leitmotiv de este asunto es la necesaria apertura y renovación del carácter conservador estático que ha regulado los programas docentes, aunque todo eso ya parte viciosamente determinado según el concepto de literatura que se tenga. La literatura para niños y para jóvenes lo ha pade-

cido en su propia piel durante mucho tiempo y, todavía lo continua padeciendo. Finalmente se ha incorporado a la escuela, pero muchos de los protagonistas de la educación a diferentes niveles la consideran literatura de segunda fila. Por ejemplo, docentes con una formación literaria importante lo miran con una óptica increíble. Y no hay que olvidar que una parte importante del mundo académico ignora esta literatura y los comentarios, a menudo, son totalmente despectivos. “Desde la historia de aquellos géneros que la gran historia de la literatura no tuvo en cuenta como la historieta, el melodrama, el folletín e incluso el policial, la ciencia ficción y la literatura infantil, hasta las exclusiones por explícitas censuras políticas, ideológicas y estéticas, muchos textos fueron alguna vez otros”, según comenta Bombini habrá que buscar la manera y, al mismo tiempo, repensar las viejas fórmulas y abrir a nuevas propuestas la impermeabilidad del canon literario.

- **Valoración didáctica.** Lo primero que hay que apuntar es que las relaciones entre las diversas teorías literarias/ lingüísticas y la práctica didáctica y docente normalmente han tenido un marcado grado de inadecuación, por no decir de fracaso. Normalmente se ha tenido unas expectativas demasiado grandes por parte del profesorado del pragmatismo directo de estas cosmovisiones teóricas en el aula.

Ahora bien, se ha de realizar un gran esfuerzo de análisis, de reflexión y de seguimiento porque siempre podremos extraer unas estrategias para ayudarnos a enfrentarnos con los problemas y cuestiones que surgen en eso tan complejo que llamamos educación literaria. Eso sí, siempre huyendo de las aplicaciones superficiales por los malos resultados que producen en nuestro alumnado.

El camino de la renovación parece que venga por la recuperación del valor educativo que proporciona el hecho literario.

Así, su capacidad cognoscitiva para interpretar la realidad y la construcción socio-cultural del ser humano parece uno de los ejes del punto de arranque de este nuevo periplo. Las necesidades formativas del alumnado serán la piedra angular de esta nueva línea metodológica<sup>9</sup>. De esta manera, “la sustitución del término enseñanza de la literatura por el de educación literaria se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente” (Colomer, 1996). Todo sin olvidarnos de la comprensión y del disfrute que provoca la lectura como base fundamental para adquirir la competencia literaria.

- **El corpus de los textos** a utilizar tiene que ser, desde todos los sentidos (interdisciplinares y multiculturales), cuanto más amplio mejor. Recuérdese la gran diversidad de tipología textual y géneros discursivos que podemos encontrar en el uso social y real de cualquier lengua. Hacemos referencia a textos de la literatura clásica, universal y los más próximos en el tiempo y el contexto del alumno; también el uso de textos que se han llamado paraliterarios o también *la otra literatura* (literatura infantil, literatura de masas, cómic, etc.) lejos del canon literario tradicional que se aplica tantas veces en las aulas; una parte de los alumnos del Estado reciben la enseñanza de las producciones literarias en dos lenguas y, además, si le añadimos la extranjera, el enfoque comparativo posibilita un gran abanico de opciones (Mendoza, 1994); las fronteras entre los diferentes discursos artísticos cada vez son más difusas (cine, vídeo, pintura, música) por tanto hay que aprovechar esta conexión de los diferentes lenguajes como un excelente canal de motivación y de interdisciplinariedad.

- **No estamos en contra de la historia de la literatura**, sino en contra de la metodología que se constituyó, el histo-

ricismo positivista. No existe la historia literaria como sucesión de autores, obras y movimientos estéticos. En algún momento se identificó la literatura con la historia literaria sin tener ningún contacto con los textos. La historia de los textos literarios es necesaria y muy útil pero cuando sirve para poder contextualizar, entender los valores culturales que se desprenden e interpretar el texto.

La aplicación que se ha hecho del Formalismo y del Estructuralismo, cayendo en el inmanentismo, y su rechazo al contexto ha llevado muchas veces a situaciones absurdas (hemos podido encontrar alumnos capaces más o menos de saber enfrentarse analíticamente a nivel formal a un texto, pongamos por caso García Lorca y no saber situarlo en el siglo XX o en el siglo XVII). En el texto no solamente existen los aspectos verbales. No hay texto sin contexto. Todo discurso siempre tiene un valor ideológico e histórico.

• En la actualidad existe una especie de laberinto con muchas salidas. Estas posibles salidas son el gran y el diverso bagaje de métodos con el que el docente ha intentado resolver la difícil comunicación entre el alumnado y los textos literarios. Los ejemplos, a grandes rasgos, son los siguientes:

1. El eje diacrónico de la historia de los textos literarios.
2. Los talleres de la escritura y el fomento de la producción de textos.
3. La organización temática y tópica de los contenidos literarios.
4. El comentario de textos (a nivel de microtextos y de obras completas).
5. La práctica de la literatura comparada.
6. La genología o la aplicación didáctica y análisis de los géneros literarios.
7. La diversidad de estrategias para la animación a la lectura.
8. Estudio y análisis de los componentes morfológicos de la literatura.

Hay que destacar que si hay algún rasgo que caracteriza a la educación literaria de los últimos años ha sido, al menos en el Estado español, la gran variedad de metodologías, criterios selectivos y estrategias de todo tipo “*que refleja esa voluntad del profesorado por acercarse al horizonte de expectativas de unos adolescentes cada vez menos selectos y cada vez más interesados, en su calidad de depredadores audiovisuales, en el consumo de otros usos comunicativos más vulgares y de otras literaturas*”. (C. Lomas, 1996: 23).

La renovación metodológica tiene que venir del abandono de la ortodoxia por la utilización de la heterodoxia didáctica. Las propuestas metodológicas y de enfoques que hemos apuntado hace un momento pueden convivir en la misma aula sin ningún problema. El docente en cada momento y en cada contexto escogerá la más adecuada. No tenemos que olvidar que no hay ningún recurso ni estrategia excluyente de las otras. A. Díez *et al.* (1994) han hablado del eclecticismo como un buen método pedagógico: “*La aparición de diferentes métodos y enfoques didácticos no tendría que ser un factor de desconcierto en nuestro colectivo, sino que, por el contrario, nos tendríamos que felicitar y buscar la manera de concretarlos en la práctica docente*”.

Todos estos enfoques tienen que tener siempre presente la recepción de textos, la producción, la información y la reflexión sobre la literatura. La variedad nos puede ayudar a conectar con los intereses del aprendiz que muchas veces se quedan en el cajón de las buenas intenciones. Sin olvidar que eso que llamamos literatura es un sistema complejo de comunicación que produce placer estético dentro de un vasto contexto de la comunicación humana.

Notas

- <sup>1</sup> El método de Lanson, expuesto en la introducción de su *Histoire de la littérature française* consiste en la revisión documental exhaustiva de fuentes, de influencias, datos biográficos, referencias históricas sobre el contenido de los textos, todo eso orientado hacia el establecimiento final de un juicio de valor. Vid. «La méthode de l'histoire littéraire», en *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, Hachette, París, 1965.
- <sup>2</sup> Vid., *Bulletin of International Committee of Historical Sciences*, vol. IV, part I, núm. 14 (febrero 1932), París, PUF.
- <sup>3</sup> M. Dragomirescu, *Introducción a la ciencia de la literatura*, Buenos Aires, A. Peña Lillo, 1964, p. 9.
- <sup>4</sup> Los textos de la polémica son: R. Barthes, *Sur Racine*, Seuil, París, 1963, *Critique et vérité*, Seuil, París, 1966 y R. Picard, *Nouvelle critique ou nouvelle imposture*, Pauvert, París, 1965. Una buena síntesis de este enfrentamiento aparece en «Historia de la literatura» de Óscar Tacca en J. M. Díez Borque, *Métodos de estudio de la obra literaria*, Taurus, Madrid, 1985, pp. 193-195.
- <sup>5</sup> De la amplia bibliografía sobre la teoría literaria feminista que hay actualmente en el mercado, señalaríamos dos trabajos por la síntesis y la visión general de esta postura: Toril Moi, *Sexual/Textual Politics: Feminist Literary Theory*, 1985 (tr. española: *Teoría Literaria feminista*, 1988) y Ken Ruthven, *Feminist Literary Studies*, 1984.
- <sup>6</sup> Sobre todas estas cuestiones, consultar Jonathan Culler (1982) (tr. esp.: 1984, el capítulo «Leyendo como una mujer», pp.43-61).
- <sup>7</sup> Vid. para un repaso bien amplio del comentario de texto en el estudio de la literatura española, J. M. Marín (1989).
- <sup>8</sup> Sobre el cuestionamiento del canon hay una amplia bibliografía en inglés. Se pueden consultar entre otros: T. T. Minh-ha, *Woman, Native, Other* (1989), H. L. Gates, Jr. (ed.), *Black Literature and Literary Theory* (1984), E. W. Said, *Orientalism* (1978), C. West, *Beyond Eurocentrism and Multiculturalism* (1993).
- <sup>9</sup> Véase: 1970, «Enseigner la littérature», *Cahiers Pédagogiques*, 89.
- 1972, «L'enseignement de la littérature», *Littérature/Science/Idéologie*, 1.
- 1974, *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- 1977, «Littérature/Théorie/Enseignement», *Poétique*, 30
- 1980, «La enseñanza de la literatura», *Cuadernos de Pedagogía*, 66.
- 1982, «L'école et la littérature», *Trousse Livres*, 28
- 1983a, «La literatura a l'ensenyament», *Guix*, 74.
- 1983b, «La literatura a l'ensenyament mitjà», *Latitud* 39.
- 1985, *La formazione dell'insegnamento di lingue in ambiente di lingue in contatto*. Atti del Colloquio italo-catalano 25-27 maggio 1985, Università di Roma «La Sapienza».
- 1987, *Els grans escriptors i l'escola*. Barcelona: Eumo.
- 1990, *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova.
- 1992, «Educació literària», *Guix*, 71.
- 1994, «L'ensenyament de la literatura, avui», *Articles*, 1.
- 1995, «La educación literaria», *Textos*, 4.
- 1996, «Las otras literaturas», *Textos*, 9.

## Sobre la noción de estilo y la función de los manuales de estilo

Gemma Pujals

Universitat de Barcelona

### Introducción

Escribir sobre estilos y la función de los manuales de estilo como herramienta didáctica introduce al lector en el terreno de la normativa, de las prescripciones lingüísticas y gramaticales, evocando el producto acabado del texto por encima del proceso escritor. Pero ello sólo es cierto en parte, porque la cuestión del estilo incide en la última fase de revisión de los escritos. Reflexionar sobre la propia producción de textos y la forma en que éstos van cobrando vida es una de las actividades primordiales a realizar en las aulas de lengua en la Educación Primaria y Educación Secundaria.

Como heredera directa de la retórica, la estilística nace a principios de este siglo al socaire de la lingüística moderna. Sus orígenes están ligados a la elocutio o arte del estilo, parte de la retórica que se ocupa de la elección, disposición y organización de las palabras en el discurso. A partir del siglo XVIII fueron apareciendo tratados normativos y didácticos con numerosas recomendaciones, consejos y orientaciones, en su mayoría basados en ejemplos de los clásicos, que se constituyeron en pautas de estilo, o del arte del bien escribir, alguno de cuyos aspectos todavía está recogido en los manuales actuales.

La estilística moderna, contrariamente, se constituyó en ciencia descriptiva. Charles Bally (1905), lingüista precursor de esta corriente, describió la *estilística de la lengua* como expresión de los sentimientos del hablante e introdujo de algún modo los estudios sobre la enunciación (R. Jakobson, 1963; Ch. Fillmore, 1966; J. R. Searle, 1969; J. L. Austin, 1970; E. Benveniste, 1971). Leo Spitzer (1915) amplió la concepción de la estilística. Estudió la relación existente entre las propiedades estilísticas de los textos y la mente de sus autores. Se trata de una *estilística literaria* que abarca los *hechos lingüísticos* relacionados con las obras literarias (J. Maurouzeau, 1946; M. Cressot, 1947; R. Jakobson, 1970; S. Chatman & S. Levin, 1967; P. Guiraud, 1970; M.

Riffaterre, 1971), pero que bebe de las fuentes teóricas de la lingüística y los posteriores estudios sobre el análisis del discurso).

Este artículo no tiene por objeto profundizar en la estilística literaria sino incidir en los aspectos generales de la noción de estilo, por lo que se descartan las acepciones estrictamente estéticas o literarias: "estilo de una época"; "estilo de una obra"; "estilo como desvío en relación con la norma"... Interesa aquí la noción de estilo entendida como la elección que hace todo hablante o escritor entre las diferentes posibilidades que le ofrece la lengua, lo que conlleva implícitamente el concepto de **variación lingüística**. Es decir, una dimensión del estilo ligada a los factores contextuales del discurso y que hace referencia, tanto a los aspectos fónicos, sintácticos y semánticos como a las diferentes formas gramaticales en las que puede transformarse el discurso referido -estilo directo, indirecto, indirecto libre... (O. Ducrot, T. Todorov, 1972).

#### ● Noción de estilo

La noción de estilo está relacionada con la **sociolingüística**, interdisciplina que desde la perspectiva social del lenguaje, aborda estudios lingüísticos de estratificación y variación dialectal, social y situacional de los interlocutores: **dialectos geográficos; dialectos socio-culturales** -nivel estándar, popular o culto; argots, hablas especializadas o usos lingüísticos según el origen, edad y sexo; **grado de formalidad** o **registros** según el tipo de situación comunicativa -formal, informal..., y el canal por el que se transmite la información -oral o escrito-, que determinan estilos diferentes. (Dell Hymes, 1964; W. Bright, 1968; J. Fishman, 1968; W. Labov, 1972).

La sociolingüística -y los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua- ha aportado también una dimensión práctica de lo normativo, centrada en los últimos años en la **planificación y política lingüística**, principalmente en las comunidades con una lengua propia diferente a la castellana.

En este contexto los **manuales de estilo** constituyen, hoy, una herramienta didáctica de características muy especiales, que aporta normas y usos lingüísticos actualizados y aspectos técnicos de presentación y edición de textos. Su uso favorece la difusión de la lengua estándar y ofrece orientaciones precisas a quienes los

consultan. Hay que evitar, no obstante, la utilización de libros o manuales que contengan modelos como los de la lengua administrativa arcaica, encorsetados, opacos y obsoletos, que recurren a frases y párrafos largos que dificultan la lectura.

#### ● Actualidad de los manuales de estilo

El proceso de elaboración y el uso de los manuales de estilo está muy relacionado con la enseñanza de la lengua con finalidades específicas, estudios de tradición anglosajona que se han desarrollado en los últimos años -primero en el ámbito de la enseñanza del inglés como segunda lengua-, y que se han generalizado en la educación primaria y secundaria. En estos estudios han confluído resultados de investigaciones sociolingüísticas, pragmáticas y textuales que han provocado un cambio en el enfoque teórico-práctico de la descripción lingüística. Como consecuencia, algunos aspectos de la teoría de la enunciación y de modelos teóricos de la producción del discurso, retomando elementos de la retórica clásica, han dado un vuelco a la enseñanza de la lengua escrita. Por ello, desde una perspectiva metodológica, el empleo de los libros de estilo pueden ser de gran utilidad didáctica en el proceso del aprendizaje de la escritura y de actividades locutivas.

La enseñanza de la lengua con **finalidades específicas** proporciona al alum-

nado definiciones de usos lingüísticos adecuados que va más allá de las simples instrucciones, que sólo facultan para adquirir capacidades rutinarias (Battaner, 1992:13-16). Este aprendizaje permite realizar estudios de lengua no sesgados que contemplan la variabilidad de la situación retórica: interacciones sociales diversas; pluralidad de destinatarios; finalidades o propósitos pragmáticos diferentes... Se trata de estudios de lengua que, aunque capacitan en competencias restringidas, pueden transferirse a diversas situaciones de comunicación para resolver todo tipo de problemas retóricos de modo creativo. Sintetizando, se obtiene así una enseñanza aprendizaje de la lengua cuya finalidad educativa es adquirir un grado suficiente de competencia lingüística, textual y comunicativa. Para conseguirlo, la comunicación eficaz que propugnan los nuevos manuales de estilo deberá permitir a la vez (Pujals, 1995:646):

- conocer la situación retórica;
- discernir y seleccionar las macroestructuras relevantes de aquellas accesorias o secundarias;
- ordenar y estructurar el contenido de la información en un orden lógico, de acuerdo con el tipo de comunicación que se vaya a producir;
- escoger el léxico y el tono adecuado con el registro lingüístico y grado de formalidad que se desee;
- enlazar las frases y secuencias de frases mediante ordenadores lingüísticos que hagan progresar el discurso y avanzar en la construcción de los párrafos;
- verificar si se han aplicado las reglas fonéticas y ortográficas, léxicas y morfosintácticas de la lengua escrita; de cohesión gramatical y de coherencia textual.

● **Selección de conceptos clave**

De acuerdo con lo expuesto, los conceptos clave seleccionados en torno a la noción de estilo, atienden a distintas acep-

ciones lingüísticas y discursivas, así como a los componentes y funcionalidad de los manuales o libros de estilo en ámbitos diversos, centrados básicamente en el estilo periodístico y profesional.

- **Estilística textual.** Describe las propiedades verbales de las estructuras textuales, principalmente gramaticales y pragmáticas. Sus investigaciones están centradas en la descripción del estilo de textos de las lenguas naturales (T. A. van Dijk, 1983: 110)

- **Rasgos estilísticos.** Características expresivas y afectivas que presentan los textos orales y escritos. Se refieren tanto al tono de la realización lingüística que expresa variados tipos de actitudes en relación con la situación retórica (grado de autoridad, alegría, pesimismo...), como a las diferentes modalidades expresivas (fórmulas de cortesía; modos distintos de efectuar peticiones, ruegos o demandas; variaciones de tratamiento -tu/usted; uso de aspectivos; figuras distanciadoras o de extrañamiento- parodia, burla, ironía; comparación, metáfora...; discurso referido, etc.). Están relacionados con los estudios sobre la enunciación y la pragmática.

- **Estilo.** Elección que se realiza entre las variaciones opcionales de las formas del discurso en las que puede expresarse un mismo significado. Estas variaciones pueden ser sintácticas, semánticas o pragmáticas. El estilo así definido implica el concepto de invariabilidad semántica que, en muchos sentidos, incluye rasgos equivalentes a los registros o subcódigos de la lengua. Por tanto, el estilo es transversal; representa la "huella del contexto en el texto" (van Dijk, 1990: 50), manifiesto en la elección de **variantes**. Esta noción presupone la comparación entre enunciados que poseen estructuras superficiales diferentes, pero cuyo significado no va-

ría. No obstante, el hablante o escritor no siempre es libre para escoger las variantes de estilo sistemáticas y convencionales, sino que está condicionado por situaciones retóricas específicas que imponen funciones comunicativas. Sólo son libres las variantes que permiten intercambiarse en cualquier contexto posible. En un sentido más general, el estilo indica características pragmáticas -actitudes, deseos, intenciones, creencias...-, individuales y de grupos sociales y culturales, por lo que en estos casos hay que hablar de invariabilidad semántica y pragmática. El estilo puede definirse también como *forma característica de la utilización de la lengua*.

– **Estilo personal.** Características estilísticas del uso del lenguaje de una persona individual en distintas situaciones retóricas.

– **Estilo ad hoc o momentáneo.** Características estilísticas del discurso de una persona en una situación específica.

– **Estilo grupal.** Estilo de la mayoría de los miembros de un grupo social, con independencia del contexto situacional.

– **Estilo contextual.** Conjunto de características del uso del lenguaje asociadas con un tipo de contexto social específico (academia, escuela, tribunales).

– **Estilo funcional.** Conjunto de características del lenguaje de los miembros sociales que interactúan con un rol determinado (paciente, médico, fiscal...).

– **Estilo socioléctico.** Estilo o variante del lenguaje de un grupo o comunidad sociocultural específica.

– **Estilo discursivo.** Características estilísticas específicas relacionadas con un género de discurso específico.

– **Estilo de los media.** Características del lenguaje asociadas con un medio de comunicación específico (T. A. van Dijk, 1990: 111-112)

– **Estilo cuantitativo.** Características cuantitativas de los enunciados que toman en cuenta los valores medios de las realizaciones lingüísticas: número de palabras por oración, frecuencias de categorías gramaticales, de construcciones sintácticas, etc. La estilística cuantitativa analiza estadísticamente las diferencias significativas de estilo respecto de los valores medios.

– **Estilo emotivo.** Pone el acento en la actitud del locutor o escritor, en la relación que establece con el referente del discurso (locuciones expresivas,...)

– **Estilo valorativo.** Pone el acento sobre el objeto de valoración y la relación que con él establece el locutor o escritor (buen estudiante, magnífica profesora...).

– **Estilo modalizante.** Presenta apreciaciones sobre el valor de verdad del discurso -la relación entre el discurso y su referencia- mediante expresiones modalizadoras del tipo: quizá, tal vez, en mi opinión...

– **Estilo directo y estilo indirecto.** Ambos estilos pertenecen al discurso referido. El estilo directo aporta, en los diálogos, un significado más veraz de aquello que se enuncia. El estilo indirecto reformula aquello que se cita mediante el uso de la partícula "que" como introductora, partículas pronominales y adecuación de los tiempos verbales.

– **Estilo indirecto libre.** Presenta marcas de tiempo y persona que corresponden al estilo indirecto, pero las citaciones

y las referencias son aludidas con términos del propio hablante en estilo directo.

– **Monólogo y diálogo.** El monólogo presenta los siguientes rasgos: énfasis sobre el locutor, escasas referencias a la situación retórica; un solo marco de referencia; ausencia de elementos metalingüísticos; frecuencia de exclamaciones. En cambio, el diálogo presenta otros rasgos estilísticos: énfasis en el interlocutor; referencias a la situación retórica; remite a varios marcos de referencia; presencia de elementos metalingüísticos y uso frecuente de interrogaciones.

– **Grados de explicitud del estilo.** Claridad, concisión y ordenación lógica son características de un buen estilo y constituyen posibles formas de variación gramatical y semántica de los textos. Una información puede expresarse de modo más o menos explícito de acuerdo con la situación comunicativa. Un estilo conciso ha de ser capaz de comunicar los hechos relevantes, en pocas frases, cumpliendo los criterios de ordenación lógica y conexión semántica, y dejar de lado los detalles innecesarios para la comprensión textual.

– **Estilo periodístico.** Posee las características usuales del estilo de los medios de comunicación formal. Comparte los rasgos de los textos expositivo-explicativos y argumentativos. En él confluyen, además del informativo, diversos lenguajes especializados (jurídico, administrativo, socioeconómico,...). Se ciñe a las limitaciones del texto monológico escrito. Su discurso impersonal representa a una institución o empresa -con excepción de editoriales, artículos de opinión y entrevistas-, que se dirige a determinados grupos sociales o al público en general. Esta ausencia del "yo" y el "usted" suponen una distanciamiento respecto de aquello que se enuncia. Coloquialismos, registros léxi-

cos específicos y opiniones ajenas sólo aparecen entre comillas. El discurso periodístico, no obstante, no es neutro; presupone unos valores -creencias y opiniones- compartidos con los lectores, cuyas huellas están visibles en los textos. Incluso el más objetivo de los textos periodísticos, la noticia, no está exento de manipulación y de múltiples interpretaciones en su proceso de redacción. La elección de los temas; el uso de categorías esquemáticas; el modo de seleccionar y compaginar los elementos gráficos; el filtraje y elaboración lingüística de los contenidos informativos, así como el léxico y los componentes evaluativos reflejan implícita o explícitamente la opinión del periodista o de su periódico.

– **Estilo de la noticia.** El estilo de la noticia está muy relacionado con el formato textual -superestructura- y las categorías esquemáticas en que deben relatarse las informaciones o acontecimientos. Se procura diferenciar los hechos de las informaciones que se expresan. Se sintetiza y menciona en primer lugar la información relevante o sensacionalista para atraer la atención del lector (titulares, *lead* o entradilla, núcleo informativo) y se dejan en segundo plano los detalles y antecedentes del tema (ampliación de la información). Abundan las nominalizaciones, las cláusulas subordinadas y el estilo léxico, ya sea este último valorativo o exponente de registros profesionales específicos.

– **Estilo radiotelevisivo.** Presenta características generales del estilo periodístico, si bien su carácter audiovisual pone en primer plano rasgos lingüísticos entonativos y gestuales de la elocución y de la comunicación directa. Un estilo radiotelevisivo eficaz requiere: concisión, eliminando las frases superfluas; claridad, cuidando el orden lógico y las reglas de conexión semántica, y la simplicidad sintácti-

tica y léxica propias del lenguaje hablado.

– **Estilo profesional y empresarial.** Forma parte de los estudios de lengua para adquirir competencias restringidas. Comparte características del estilo periodístico: presenta rasgos de los textos expositivos-explicativos y argumentativos; explicita la información esencial en los primeros párrafos; emplea títulos y subtítulos expresivos, y esquemas y gráficos que ayudan a una rápida visualización y comprensión del escrito. Su redactor escribe en nombre de la organización donde presta sus servicios, aunque también expone temas a título personal. El estilo dependerá de la imagen de la organización que represente; de la adecuación del contenido informativo con la edad, nivel de estudios, profesión, y lenguaje del destinatario; del conocimiento previo de los gustos, actitudes y posibles reacciones de los interlocutores, pero, sobre todo, quien escribe ha de expresar de forma clara y precisa la finalidad pragmática que se pretende provocar en el lector. En los escritos profesionales -contratos, informes técnicos y empresariales, cartas comerciales...- el redactor plantea temas o define problemas sobre los que propone que se tomen decisiones o se realicen acciones derivadas de necesidades concretas de las empresas. Para ello, ha de ser competente en los temas que trata; saber ponerse en lugar del destinatario; tratar a colegas, usuarios y clientes con cortesía. Evitar construcciones negativas, palabras agresivas o arrogantes y expresar un talante abierto. Con todo ha de mantener un tono impersonal, o cuando menos objetivo; usar el registro formal estándar y los términos y la longitud de las frases adecuadas a la funcionalidad de los escritos. Los formatos, la disposición de los márgenes y blancos y los caracteres de letra, que adquieren mayor relieve con los soportes informáticos, también son expresivos.

Deben escogerse en función de criterios de legibilidad y de adecuación.

– **Estilo comercial.** Se ha caracterizado por ajustarse a modelos convencionales de escritos que utilizan fórmulas, expresiones y estereotipos lingüísticos compartidos entre los interlocutores, propios del lenguaje administrativo. La modernización del estilo comercial propugna flexibilizar los usos lingüísticos imprimiendo un tono de mayor naturalidad y expresividad personal a la redacción de los escritos. Estilo y estructura, no obstante, deberán adecuarse a la situación retórica para lograr: \*tratar únicamente un tema por informe, nota o carta; \*utilizar el tu/usted; vosotros/ustedes frente al yo/nosotros para enfatizar al lector-destinatario (*debe usted saber...*); \*usar un estilo ágil, preciso y concreto que exprese un cierto entusiasmo, cuando sea necesario, sin caer en rasgos irónicos; y \*evitar el abuso de construcciones fijas y estereotipadas, así como la pomposidad léxica y sintáctica del estilo comercial y administrativo arcaicos (atento, s.s. y Dios guarde a Ud. muchos años...).

• **Manuales de estilo.** Compendio sobre criterios de redacción y habla: gramaticales, normativos y estilísticos, de formatos de documentos y terminología específica. Representan un modelo de lengua y tienen como objetivo lograr una comunicación eficaz mediante un lenguaje preciso, claro, conciso y adecuado con los usos para los cuales han sido concebidos. Aunque incluyan elementos de la retórica clásica y de períodos posteriores, recogidos en gramáticas y manuales de redacción y composición, su concepción y elaboración es reciente. Aparecieron durante los años sesenta y setenta con el auge de los medios de comunicación -prensa y radiotelevisión-, aunque pronto se extendieron a otros tipos de organizaciones de carácter institucional y a entidades comer-

ciales y financieras. Su uso proporciona seguridad y mayor soltura de lenguaje en los usuarios. Los periodistas encuentran en ellos normas sobre corrección lingüística y usos léxicos y fraseológicos actuales e innovadores. En general, su consulta permite a redactores, escritores, empleados y aprendices reflexionar sobre la propia forma de escribir, esclareciendo dudas y resolviendo ambigüedades; en suma, mejorando el estilo. Funcionan de modo muy parecido a los diccionarios de dudas y dificultades que existen en el mercado (véase la bibliografía), aunque sus objetivos sean más específicos. Algunos aportan orientaciones para la presentación y edición de textos.

- **Manuales de estilo periodístico.** Recogen las características específicas del estilo periodístico. Surgen de la necesidad de estandarizar usos y estructuras oracionales recurrentes en un medio donde la producción de noticias requiere una redacción y edición rápidas. Funcionan como una gramática informativa que guía al lector sobre cómo ha de estructurar, organizar y mejorar el estilo de los distintos géneros periodísticos para una comunicación eficaz, al tiempo que le indica el modo de evitar errores e impropiedades gramaticales, ortográficos y estilísticos (véase la reciente aportación de A. Grijelmo, 1977). Algunos de los manuales especializados en radios y televisiones incluyen aspectos fonéticos y de pronunciación.

- **Componentes de los manuales de estilo.** Con matices, diferencias organizativas y algunas de planteamiento de los contenidos, los apartados de los manuales contienen: **Principios editoriales** o de ética profesional; normas generales de redacción del periódico; descripción -no siempre- de los géneros periodísticos (noticias, reportajes, entrevistas, crónicas,

artículos de opinión, editoriales, cartas al lector) y tratamiento específico de la información textual y gráfica (tipos de letras, columnas, imágenes y compaginación). Cuestiones de normativa ortográfica, de acentuación y puntuación; cuestiones de normativa morfológica, sintáctica y léxica. Tratamientos y protocolo; normas sobre onomástica, toponimia y gentilicios; sobre terminologías especializadas; sobre siglas, acrónimos, anagramas y abreviaturas. En su mayoría, incluyen diccionarios sobre dudas y dificultades, aclaraciones y vocablos de acuñación reciente o de uso frecuente en los medios.

- **Manuales de estilo de las organizaciones.** Los manuales elaborados por las propias organizaciones -universidades, administraciones, empresas financieras y comerciales- forman parte de un sistema global de comunicación integrada. Como tales, tienen la función primordial de ofrecer una imagen coherente y unificada de los escritos internos y externos que se realizan. Son, por tanto, una herramienta para la formación de sus empleados y usuarios en el arte y ejercicio de la redacción, y para personas de otras entidades, estudiantes y particulares que los consultan. Proporcionan modelos de lengua actualizados -y especializados- que contribuyen a la normalización lingüística.

- **Componentes de los manuales de estilo.** Además de los componentes habituales que se han descrito para manuales periodísticos, hay libros de instituciones y empresas que presentan modelos actales de redacción y formatos de documentos -plantillas y protocolos, etc.- técnicos, administrativos y comerciales: actas, contratos, convenios, informes, instancias, comunicados, oficios, saludas, cartas comerciales, etc., que sirven de orientación y guía para componer textos con un estilo cohesionado.

- **Cuestiones de género en los manuales de estilo.** Algunos manuales recientes dedican un apartado al *sexismo* o *uso no sexista* de la lengua, por ejemplo el MAP (1990), el *Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona* (1995) o *El estilo del periodista* (1997), es decir, tratan cuestiones sobre el empleo de vocablos o la construcción de oraciones que expresen, explícita o implícitamente, actitudes o significados discriminatorios por razones de sexo. Se refieren tanto a concordancias gramaticales en la denominación de cargos y títulos; uso de masculinos genéricos, como a casos de invisibilidad semántica del rol femenino que se esconden tras muchas expresiones; también se mencionan otros aspectos. Se propugna un equilibrio en la redacción que contemple la sensibilidad hacia cuestiones de género, cuyo uso no sea discriminatorio, y la racionalidad gramatical y lingüística.

## Sobre materiales didácticos

Eloy Martos Núñez y Gloria García Rivera

Universidad de Extremadura

### Introducción

La variable “medios” o “recursos didácticos” ha sido una de las variables menos estudiadas del currículo. A ello contribuye su gran diversidad, pues se habla de recursos sonoros (radio, discos, magnetófonos, etc.) icónicos (retroproyector, diapositiva, filmina, etc.), audiovisuales (diaporama, cine, vídeo, televisión); interactivos (informática, robótica, Hypermedia) y un sinnúmero de aplicaciones creadas al amparo de las Nuevas Tecnologías, y que han tenido su base de origen bien en el mundo de la informática, del vídeo o de las telecomunicaciones. Debido tal vez a esta complejidad, no existe, en líneas generales, una solvente teoría de conjunto sobre los mismos en su aplicación a didácticas específicas ni conclusiones de investigación bien contrastadas que fundamenten su uso en las aulas.

No obstante, los distintos estudios (Martos Núñez et al., 1992) han descrito pautas en referencia a varios modelos, que aún coexisten en la actualidad. El modelo tradicional no consideraba el material didáctico más allá de una suplementación de la labor del profesor, y, en todo caso, se organizaba como un sucedáneo de la acción docente, como ocurría en los libros de texto tradicionales, Enciclopedias Álvarez, etc. El modelo conductista, en cambio, sí atendió a la organización sistemática de las cadenas de información, en forma de lo que se ha llamado “material estructurado”, si bien con las limitaciones propias de este modelo. La perspectiva cognitivista, por su parte, se ha centrado en el carácter instrumental de los medios, es decir, si sirven o no para activar ciertas estrategias en forma de las demandas de actividad que pretendemos surtan en el sujeto que aprende: atención, observación, comprensión, creatividad, respuestas. Finalmente, los modelos humanista y socio-crítico han puesto el énfasis, alternativamente, en el individuo y/o en la comunidad donde se inserta el proceso educativo.

Las consecuencias van más allá de una controversia teórica: al modelo conductista, por ejemplo, le corresponde un modelo de planificación lineal de los aprendizajes, que

contrasta con la planificación de carácter cíclico basada en el alumno de la concepción humanista, o cognitivista (basada en los contenidos), bien la actuación preferentes hacia las actividades insertas en la comunidad, del modelo socio-crítico. El punto de convergencia entre los modelos de planificación y los procesos de comunicación es el material didáctico. De este modo, se da un vínculo estrecho entre el proceso de planificación y la elaboración del material didáctico.

Ya sean los objetivos, las necesidades de los alumnos, los procesos mentales o la relación con el medio social los elementos iniciales en torno a los que se organizan los materiales didácticos, lo cierto es que la importancia de la retroinformación y de la interactividad de éstos, así como la perspectiva multimedia, ha acercado los diversos modelos en cuanto a un fin básico: conocer más y mejor. Más porque estamos ante la sociedad de la información, y el problema ya no es tanto el llegar a ella o reproducirla (al modo de un monje medieval) como el de “defendernos” de lo que se ha llamado la “explosión documental”, es decir, la multiplicación de la información. Y mejor porque a más información no le corresponde necesariamente “mejor información”, niveles mayores de aprendizaje o, usando un término clásico, más “sabiduría”. De hecho, esta información banal que inunda los medios de comunicación o Internet sólo puede ser cribada por lo que se ha llamado el “lector informado” o el “lector experto” (Mignolo, 1979), con lo que volvemos a relacionar este mundo “telemático” que nos circunda con la importancia de los aprendizajes más clásicos de la lengua: saber sintetizar, elaborar un índice de contenidos, dar título/subtítulo a un texto/parte de texto...

#### ● Medios didácticos: terminología y clasificación

No existe una definición consensuada ni unívoca de lo que es un medio de enseñanza. La terminología también utiliza los términos “recurso”, “recurso didáctico”, “material curricular”, “medio de enseñanza”, etc. En todo caso, el nuevo enfoque del área de lengua exige la consideración de “herramientas múltiples” en las distintas dimensiones de materiales generados en el entorno escolar (el profesor y/o el alumno como “constructor” de los materiales) y fuera del entorno escolar (materiales para el profesorado y materiales para el alumno, sin olvidar todos los materiales no escolares susceptibles de ser reutilizados en el ámbito escolar, como la prensa escrita, los materiales desechables o los recursos de carácter audiovisual existentes en el mercado, al margen de los propiamente didácticos (concepto de “bricolaje escolar”, Martos Núñez, 1988).

En sentido amplio, un recurso o medio didáctico debe definirse, más que por

su soporte o por el código empleado, por su funcionalidad. Como elementos mediadores de muy distinta naturaleza (sonidos, grafismos, voz humana, lugares naturales, mensajes informáticos, objetos de cualquier tipo...), la misión “facilitadora” de los recursos sólo cobra sentido inserta en el proceso de aprendizaje. El currículo es el espacio en el que los medios deben ser pensados, contruidos, usados y evaluados. Fuera de él ni tecnologías potentes ni materiales modernos cobran sentido. Los medios en sí mismos significan muy poco si no se incluyen en algún momento de esta secuencia didáctica, sea información, reflexión, entretenimiento, evaluación, etc. y aparezcan debidamente integrados con el resto de los elementos curriculares: contenidos, estrategias organizativas, actividades... Así, un elemento cualquiera pasa a ser recurso didáctico cuando es incluido en algún momento de la intervención curricular.

• En este nuevo marco de elaboración de un material plural y flexible hay que

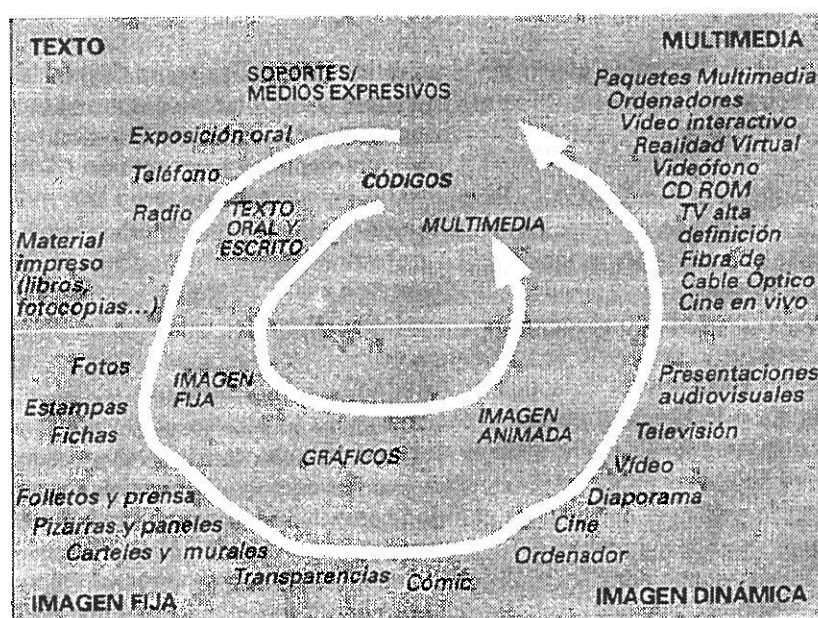
distinguir entre materiales “blandos” y materiales “duros”, es decir, entre materiales que no rompen las situaciones normales de comunicación normales y son fácilmente confeccionables o readaptables (v.gr. el aprovechamiento de la prensa en el aula) y aquellos otros que exigen una tecnología mayor y más absorbente, como es el caso del ordenador y de los interfaces que se provocan en las relaciones hombre-máquina.

Lo importante es que sea el profesorado quien compagine unos medios y otros sin sentido excluyente, según sean las necesidades y posibilidades concretas. Los podemos clasificar en cuatro zonas de la siguiente forma:

- Entendemos por **multimedia** la combinación sincronizada de medios, como audio, animación, efectos especiales, estereofonía, etc. Se diferencia de los demás en que aunque use también los otros códigos, se hace en unas condiciones técnicamente superiores, como a las que conduce la imagen digitalizada. Así, cuando

hablamos de imagen de síntesis o de realidad virtual nos situamos, lógicamente, en un ámbito muy alejado de la praxis cotidiana de la escuela, al menos, en su concepción actual.

Históricamente, los medios han evolucionado desde el grupo A hasta el grupo D. En la enseñanza de la lengua hemos ido en el sentido de las agujas del reloj: enseñanza oral, logocéntrica, basada en la palabra del maestro (magister dixit) y en los escolios o “apuntes” de sus lecciones, tal como se practicaba desde las primeras universidades hasta épocas recientes. En especial, el profesor de Lengua siempre ha pensado que la zona B, C, y D tenían poco que aportar, y la palabra oral o el libro abierto han sido las dos situaciones básicas de instrucción. Sin embargo, el papel de la imagen en el discurso verbal no es algo moderno ni puramente reducido a ciertas manifestaciones, como la literatura emblemática del Barroco, sino que las zonas de contacto y los puntos de interrelación son muchos más amplios.



En la actualidad, el mercado ofrece una infinidad de materiales, ampliados a la oferta al material audiovisual. Ahora más que nunca, cabe desechar la idea de material único o estandarizado, que vale todo para todo. La realidad educativa necesita un material plural, porque no hay medios buenos ni malos a priori, sino una casuística en la que el profesor debe decidir cuál se acomoda mejor a su propuesta docente. Se impone, pues, un criterio ecléctico, es decir, elegir lo mejor en cada caso sin dejarnos llevar por la novedad pero sin tampoco renunciar a lo que el mercado, con su dinamismo, nos está ofreciendo. A este respecto, es verdad que los recursos de la zona C y D no están al alcance de muchos centros, si bien la no disposición de todos los recursos en absoluto puede ser una justificación que cercene la puesta en práctica de una acción didáctica. Precisamente la combinación de materiales “blandos” y “duros” dentro de un mismo “paquete” didáctico puede canalizar estas dificultades. Por ejemplo, en el diseño y grabación de un diaporama, la mesa de mezclas, la grabación de los “impulsos” u otros recursos técnicos pueden sustituirse por otros medios más “artesanales”, sin olvidar que lo importante de este medio de enseñanza es el proceso de indagación que activa tanto o más que la perfección técnica del producto.

Según otros criterios o clasificaciones, podríamos configurar una clasificación basada en la capacidad que los distintos medios poseen de poner al alumno directa o indirectamente ante experiencias de aprendizaje.

– **Recursos experienciales directos.** Los objetos reales que se incluyen en cualquier momento del acto didáctico, dentro o fuera de la clase, que sirven de experiencia directa al alumno... éstos pueden ser desde un viejo molino o una granja que puedan visitarse a objetos de cualquier tipo que considere el profesor serán útiles

para enriquecer las actividades, mejorar la motivación, la significación de contenidos, la retención de lo aprendido, la evaluación. Los más comunes de este apartado serían: plantas, animales, enseres de uso doméstico, instalaciones urbanas, agrícolas, fabriles, de servicios... y cuantos objetos acerquen la realidad al alumno

– **Recursos estructurales o propios del ámbito escolar.** Los que forman parte de las instalaciones propias del centro, cuyo único y prioritario destino es colaborar en los procesos de enseñanza. Laboratorios, Biblioteca, mediateca, hemeroteca... Gimnasio o cualquier elemento del mismo, museo de Ciencias Naturales, Laboratorio de idiomas, etc.

– **Recursos simbólicos.** (Recursos que sin representar al objeto real pueden aproximar la realidad a través de símbolos o imágenes), que dividimos en:

–Material fijo no proyectable: maquetas, modelos, globos terráqueos, fotografías, murales, encerado o pizarras de diferente tipo.

–Material Impreso: textos, libros, fichas, cuadernos, mapas, láminas, etc.

● **La palabra oral y escrita: los materiales audio y los materiales impresos. El libro clásico y el libro digital**

El magnetófono es un recurso útil para la revisión de textos orales por parte de los alumnos. Puede resultar especialmente interesante la realización de grabaciones en pequeños grupos (lectura expresiva de textos, simulaciones de anuncios radiofónicos u otros programas breves, diálogos entre distintos personajes, etc.), de forma que puedan ser revisadas y analizadas posteriormente por los propios niños. Este tipo de actividad permite centrar la atención sobre contenidos específicos de la lengua oral como: la vocalización, la entonación y el ritmo, el empleo de muletillas, la redundancia en el uso de ciertos términos, la organización del pro-

pio discurso, etc. Otra actividad aconsejable es la realización de dictados grabados previamente, bien por el maestro o por los alumnos, ya que permite ajustar la velocidad del dictado a diferentes ritmos. Es recomendable, en cualquiera de estas situaciones, organizar grupos reducidos y disponer de un aparato para cada uno de ellos<sup>1</sup>.

- Entre los materiales impresos, el referente principal es el libro de texto. El tradicional concepto de "libro de texto" se ha ensanchado en los últimos años en el de **materiales didácticos** o curriculares. El cambio semántico responde a modificaciones en el fondo y en la forma. Los materiales curriculares revisten un aspecto menos solemne, se adoptan fórmulas editoriales más diversas (carpetas, carteles, folletos...) y se acomodan a la convivencia con otros instrumentos en el trabajo del aula.

El modelo curricular que aporta la LOGSE reviste dos rasgos principales: es descentralizado y abierto. Las consecuencias de esta organización del currículo para los materiales que lo desarrollan son evidentes. A una formulación abierta, capaz de recibir interpretaciones finales diversas corresponden materiales menos homogéneos, voluntariamente inacabados, entre los que el profesor, consciente tanto de la situación peculiar de los alumnos de su ámbito, como de sus demandas respecto de los materiales, podrá buscar los que mejor les sirvan para su circunstancia específica. Dos consecuencias lógicas que estas premisas plantean en la práctica docente. El profesor debe seleccionar con sumo cuidado materiales que se acomoden al propio proyecto educativo y, además, tiene que ser capaz de adaptar y terminar esos materiales y eliminando aquellos otros que no revisten un interés especial para sus alumnos. La selección de materiales apropia-

dos se convierte en la primera e importantísima tarea de un profesor. Constituye, además, una oportunidad excelente para reflexionar y hacer explícito el propio proyecto educativo. Supone una reflexión previa sobre la realidad de los alumnos, el papel que el profesor desea asumir, sus opciones metodológicas...

No es sólo que profesor actúe como un facilitador del aprendizaje, que pone a disposición de alumno recursos y experiencias de aprendizaje, sino que en estos materiales se supone ya un aprendizaje interactivo, es decir, del sujeto que aprende con el material mismo, pero también con el profesor, los otros alumnos, etc.

Llegamos así a un modelo de enseñanza abierta, que se preocupa de las distintas posibilidades de exploración de los materiales, como predicaban los métodos autónomos de aprendizaje.

Al huir de un material estandarizado y de una consideración unitaria del espacio y el tiempo de aprendizaje, el material se pluraliza y diversifica para atender todas las potenciales demandas, y se hace hincapié en materiales autoinstructivos, es decir, en materiales que puedan ser adaptados al ritmo de aprendizaje y otras circunstancias del estudiante y potencien su autonomía. El profesor sigue ocupando un papel central, como tutor y animador del proceso, pero no tanto ya como instructor o fuente única de esos contenidos.

- El **libro de texto y su papel** dentro de los documentos didácticos ha sido objeto de análisis y congresos de ámbito multidisciplinar (Martos, 1992), El análisis y evaluación de los materiales curriculares y, en concreto, del libro de texto es una tarea que se ha sistematizado (J. Martínez Bonafé, 1996). Se han diseñado al respecto baterías de indicadores, tales como:

**En relación con el formato.** ¿Tiene una presencia atractiva y clara? ¿Plantea la uti-

¿Participan los alumnos en el establecimiento de los criterios e instrumentos de evaluación?

¿Hay ejercicios de autoevaluación, coevaluación...?

¿Se centran las pruebas de evaluación en contenidos conceptuales?

El futuro del libro de texto, está unido al futuro mismo del libro en relación a lo que se ha llamado la "revolución digital". Pues si bien están claras las virtudes del libro, que lo han hecho históricamente el mejor soporte de información, el que mejor cumplía las funciones de comunicación y archivo, también es verdad que el impacto de las NN.TT. reorienta nuevos productos (obras de referencia, diccionarios, enciclopedias, etc.). De hecho, la mayoría de los libros que hoy se producen son digitales antes de convertirse en papel, por tanto, el libro de texto clásico es sólo una opción más. Veamos en el cuadro, de todos modos, una comparación entre el libro clásico y la edición digital (cf. Aguirre Romero, 1997).

Las consecuencias prácticas de estas diferencias se hacen más ostensibles a la hora de comparar lo que ofrecen ambos medios en cuanto a almacenamiento, flexibilidad o interactividad, sin que ello suponga ni mucho menos un abandono del soporte clásico, pues, al fin y al cabo, la interactividad como diálogo entre el lector y el texto es algo que potencialmente tienen todos los relatos bien contruidos, y que se activa en la imaginación, y no sólo a través de programas interactivos. Otra cosa es que la información digitalizada tenga una potencialidad de la que carece la vertida en papel.

#### ● La imagen fija. Los gráficos

La imagen fija comprende un amplio abanico de canales, códigos y soportes del mensaje icónico, desde la fotografía al gráfico, y desde el cartel a la estampa, y, desde, por qué no subrayarlo, desde la pi-

zarra a la pantalla luminosa. Y además decimos que son un recurso bifronte, pues lo mismo soportan la composición manual, artística o artesanal, que su composición y/o reproducción asistida tecnológicamente, de lo cual el máximo exponente es la imagen digitalizada y los gráficos por ordenador.

Pues bien, dentro de todos ellos, sobresale un tipo de imagen fija que, según algunos autores (Brown, Lewis y Harclerod, 1979) aventaja a otros no precisamente por su realismo, sino, por el contrario, por su capacidad de simplificar y organizar la información: son los gráficos, en torno a los cuales cabe diseñar no sólo una línea de investigación teórica sino unos materiales concretos de aplicación de los mismos (Grupo Alborán, 1992).

Para ello es condición el establecimiento de una Tipología de los Gráficos. En primer lugar, interesa de los gráficos tres propiedades, de cara a su estudio como herramienta didáctica:

— Su grado de disponibilidad o accesibilidad, esto es, su naturaleza de ser medio "blando", fácilmente manejable, reproducible y costeable, frente a otros "medios duros audiovisuales". Plásticamente, podemos decir que los gráficos son, respecto al cine, el vídeo o la televisión, "imágenes de bolsillo", de modo semejante a como las antiguas estampas devocionales suponían una apropiación o instrumentalización personal de la imagen artística. En efecto, se tenía una estampa en la mesilla o en el aparador con un fin utilitario y personal, igual que el alumno reúne o compone un gráfico.

— Facilitación de la comprensión. En esta dimensión, nos interesa por ejemplo cómo un diagrama clarifica la estructura de un texto, o cómo un gráfico de conceptos hace accesible unas ideas, normalmente de difícil asimilación por el alumno, así como su capacidad heurística, es

decir, de ayuda a descubrir nuevas relaciones.

— Ayuda a la memoria. En este terreno, aplicamos la teoría de la doble codificación (Paivio, 1971) esto es, partimos del principio de que la memoria verbal y la memoria icónica se refuerzan mutuamente, de modo que los gráficos se constituye en una estrategia cognitiva de primer orden.

Tales propiedades tienen que ir unidas, porque un mapa semántico puede ser muy útil para la comprensión, pero sus virtualidades se relativizan si no hay una reflexión a la par sobre los temas de diseño, manejabilidad y disponibilidad para ser memorizado de forma distintiva. De hecho, los mapas semánticos que se suelen mostrar, casi siempre en forma de óvalos o de líneas que parten de un pentágono o hexágono, caen en este impedimento de la redundancia y de la escasa capacidad de ser personalizados mediante estrategias alternativas, a diferencia de lo que ocurre con el método de los ideoigramas (Martos, 1988).

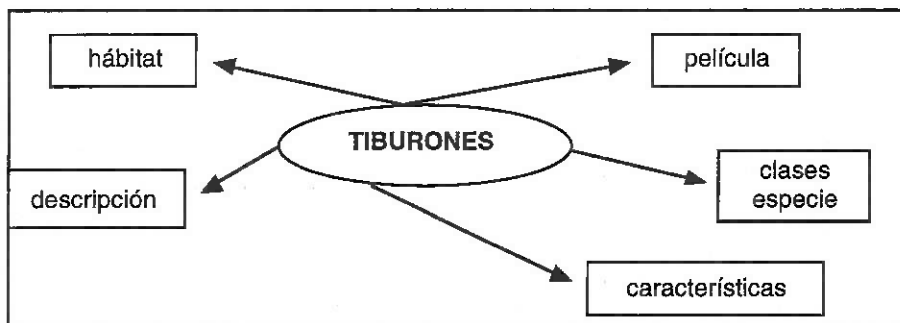
Según la escala de iconocidad (i.e. el grado de parecido respecto al referente), tenemos gráficos figurativos, que se asemejan mucho a referentes de la realidad (v.gr. escenas, caricaturas, etc), y gráficos esquemáticos, mucho más abstractos e indeterminados respecto a la realidad. En efecto, entendemos como gráficos figu-

rativos aquéllos que tienen una escala de iconicidad alta, esto es, que se acercan a la representación ideal de su referente.

Otro tipo es el de las analogías, es decir, gráficos figurativos que están actuando como metáforas visuales para explicar conceptos de difícil asimilación. Analogías, por ejemplo, para hacer llegar al niño el concepto de palabra (bloque o ladrillos = sintagma, resilla = morfema, etc). figurativo. Igualmente, reseñamos las posibilidades de otras modalidades figurativas, como los modelos, maquetas (v.gr. dominós para explicar las combinaciones de palabras), transferibles, caricaturas, etc. También forman parte de los gráficos figurativos el extenso campo de los símbolos, pictogramas, logotipos, emblemas... que forman un auténtico alfabeto visual en nuestra cultura, y cuya repercusión en nuestra área es indudable, como ocurre en la iconología del teatro, las máscaras clásicas.

• Entendemos por **gráficos esquemáticos** aquéllos que se sustentan en un bajo grado de iconicidad, esto es, que juegan con grafismos más o menos abstractos, como formas geométricas, rayas, flechas, etc. Son positivas en cuanto a manejabilidad y poder de comprensión.

Pero a veces son poco distintivos, y, de poca variedad; los diagramas resultan repetitivos en un mismo libro de texto (varían los contenidos, pero el grafismo es casi idéntico). También tienen desventaja



respecto a los figurativos en que son más fríos, comunican emocionalmente menos con el alumno. Dentro del grupo de los gráficos esquemáticos cabe incluir muchas modalidades, como las gráficas, cuadros, diagramas, organigramas, mapas, croquis, itinerarios, ideogramas...

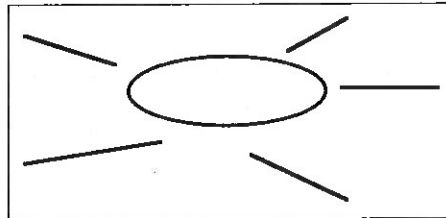
- El aspecto más conocido de los gráficos de conceptos son los **mapas semánticos** (Heimlich y Pittelman, 1990), muy utilizados al amparo de las ideas de Ausubel y Novak, su punto débil: la escasa relevancia para la memoria de su composición clásica, aspecto que se remedia, como dijimos, con los ideogramas, otra forma de componer gráficos de conceptos, pero que reúnen las virtualidades del gráfico analógico, suscitador de la creatividad y la comprensión global de la cuestión, y de los gráficos esquemáticos, que jerarquizan y ordenan los puntos.

En todos estos casos, la imagen sirve apoyo a la comprensión o expresión y se practica con muy diversas modalidades. Uno de éstos es el método de constelación de palabras (Timal-Duclaux, 1995) o diagrama de asociación, es decir, partir de una idea o palabra-clave, dibujar un círculo en torno a ella y trazar, como si fuera una constelación de satélites, las palabras o conceptos que más se relacionen con ella a primera vista (ver gráfico). Al dibujar estas constelaciones de palabras lo que en realidad hacemos es apoyarnos en organizadores gráficos que nos facilitan identificar las ideas principales y detalles complementarios del tema.

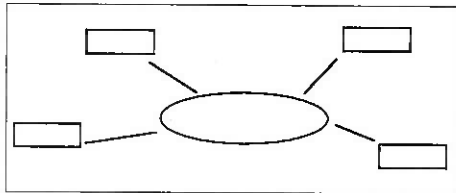
Para ampliar esta red conceptual, los procedimientos son varios: discutiéndolo con otras personas que sepan del tema, ampliando la información a través de lecturas y consultas en libros y enciclopedias de la biblioteca del centro, agrupando o poniendo más cerca los conceptos que sean más afines (por ejemplo, *características* o *conducta* debe estar más cerca de *hábitat* o *medio*, o el desarrollo *ti-*

*burón-películas* debe estar apartado de lo estrictamente científico), o formulando preguntas sobre cuestiones o aspectos aún no tratados (por ejemplo, ¿son enemigos los tiburones de los delfines?) y que den lugar, de forma heurística, a unas nuevas "zonas" de contenidos. En la práctica de aula, este esquema inicial debe trabajarse con vista a corregir, sistematizar, completar o enriquecer de muchas maneras. Novak y Gowin (1984) aportan una metodología muy exhaustiva sobre cómo los alumnos deben ir construyendo esta diferenciación progresiva de conceptos, la relación entre proposiciones y ejemplos, o la forma de aplicar el mapa conceptual a situaciones distintas (preparación a un debate previo, explotación de un material de lectura...). De hecho, se insiste a los alumnos en que para la composición de estos mapas semánticos es muy importante que vayan paso a paso, de modo que se sepa distinguir entre la información inicial, la información recién adquirida y la información especializada o en profundidad, y que la secuencia se vaya enriqueciendo paulatinamente:

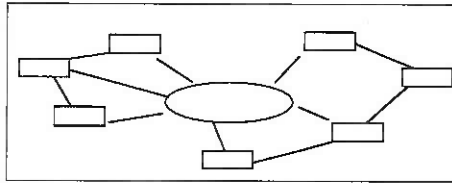
1. Hacer la primera constelación de palabras solamente con el conocimiento anterior que se tenga:



2. Dado que lo que encontrado seguro que resultará insuficiente, se sigue acudiendo a una fuente externa de información para mejorar y completar este esquema inicial: otro compañero, el profesor, un diccionario o un libro de consulta a nivel básico (es decir, fuentes generales, de divulgación sobre el tema).



Como paso siguiente, siempre se podrá profundizar más, de forma que la red conceptual se vaya ampliando y completando. Por ejemplo, a través de fuentes especializadas, para lo cual hay que advertir que no sólo se profundiza sobre un tema sino que se van alterando nuestros conocimientos iniciales, reorganizando las relaciones, etc.



El gráfico didáctico es aquél que sabe integrar lo figurativo con lo esquemático o al revés, que se dirija tanto a hacer comprender, motivar o retener en la memoria. El gráfico no se dirige sólo a la parte racional de la persona: también es susceptible de conectar con otras muchas cualidades que el propio alumno va a descubrir: el tesón, la curiosidad, el alentar a los compañeros con quienes se está trabajando, etc. Claro que el enfoque meramente racional por un lado y el emocional, por el otro, apenas da resultado. Sí, en cambio, el integrar motivación, juegos, estructuración de contenidos, acceso a una buena memorización... hará que unas imágenes colaboren con otras, e incrementen su eficacia.

En suma, los gráficos se convierten así en un importante medio de estimular capacidades lingüísticas y cognitivas en general, como la de comentar una escena o una maqueta, organizar y esquematizar los contenidos de una lectura o de un tema

estudiado, presentar unos datos en una tabla, etc.

- También debe trabajarse dentro de los gráficos con los llamados **subgrafismos**: elementos icónicos de uso idiosincrásico en cada estudiante (v.gr. llaves, flechas, asteriscos, puntos de un guión, etc) y que son auxiliares importantes dentro de las técnicas de estudio. Así, no necesariamente los gráficos de mejor presentación o acabado son los más fructíferos, por las razones que expondremos, ni puede emplearse cualquier clase de gráfico para cualquier cosa.

- De todos modos, no se piense que sólo los gráficos esquemáticos tienen una capacidad estructuradora y heurística, como la que se deriva del seguimiento de un mapa conceptual. También las escenas, analogías e incluso los pictogramas, en tanto que "traducciones" figurativas tienen una carga importante de aproximación a un concepto. No se olvide, a este respecto, la inclinación que siente el joven hacia el mundo del cómic, con una cultura visual nada alejada de la realidad, pese a la estilización de los dibujos.

De todo lo dicho, se desprende que no todo gráfico es igual de útil didácticamente. Desde el punto de vista de la función del profesor, y en la orientación cognitivista, un gráfico didáctico se reconocería por estas cualidades:

- presenta o visualiza una información de forma sintética o simplificada, utilizando la selección de conceptos más distintivos o discriminadores, la dinámica del contraste, etc
- sirve de vehículo para expresar estructuras conceptuales en construcción, expresando la diferenciación progresiva de conceptos o, en su caso, sirviendo el propio gráfico de estrategia para construirla o ayudando a descubrir conexiones nuevas y a enlazar los conceptos de distintos modos (dimensión heurística).

—posibilita la participación activa del alumno/a a través de estructuras flexibles, abiertas, reversibles, que se puedan cambiar, trabajar en grupo, lúdicas, etc.  
—el profesor puede adaptarlo a situaciones de aprendizaje y estilos cognitivos distintos de sus grupos de alumnos, variando composición, formato, soporte, etc, es decir, entrando en la dinámica de la producción y reelaboración de materiales blandos (v.gr. los murales).

• En conclusión, nos encontramos con la paradoja de que no son los gráficos perfectamente acabados, como los infoграмas, los de mayor virtualidad didáctica, precisamente porque lo dan todo tan masticado y están en un nivel tecnológico (la imagen digitalizada) que el alumno poco o nada puede añadir, a diferencia del mural que puede componer tras haber trabajado con mapas de conceptos y otros gráficos hechos o adaptados por él mismo. Desde el punto de vista del alumno, lo importante es que el gráfico le ayude a distinguir entre conceptos, subconceptos, definiciones, ejemplos y otras clases de datos. Es importante que el alumno se adiestre en organizar la información a partir de sus propios conocimientos previos, y que modifique los primeros gráficos enriqueciendo las conexiones, creando relaciones multilaterales, buscando subordinaciones, es decir, usando diagramas de estudio, redes abiertas que le ayudarán a fijar el tema y los elementos de estudio.

En consecuencia, los gráficos, así entendidos, no son un ornato al final o en medio de un libro de una Lección sino una herramienta de primera magnitud en la enseñanza para afianzar y organizar conceptos, para aprender a aprender, y para retener esa información, ya previamente organizada, en la memoria. Con todo, el desarrollo de los gráficos por ordenador y su uso sistemático en los medios de comunicación (infografía; Martos, 1994) está creando unos nuevos hábitos de lec-

tura donde el esquema tradicional (titular + foto + desarrollo ) se está combinando con otras nuevas fórmulas para atraer la atención del receptor (rótulo + infograma + glosa).

#### ● La imagen animada

Cuando hablamos de imagen animada, lo primero es que hemos de entender este concepto en sentido literal de imagen en movimiento, esto es, de imagen en el que la “velocidad” es un continuum que nos lleva desde la imagen fija del cómic o la fotonovela a la imagen secuenciada por “impulsos” de un diaporama o la de una película normal o la velocidad “de vértigo” de casos como el videoclip, el videojuego o los filmes de acción.

Se trata no sólo de que se altere la comprensión de cada una de las unidades de lectura (viñeta, plano, etc.) sino que el aumento progresivo de la velocidad de la imagen trae un problema de comprensión de las secuencias, de la sucesión misma de lo que se nos cuenta. La seducción “perceptiva”, la acumulación de efectos de todo tipo, el ritmo vertiginoso, en suma, de la narración de un spot televisivo plantea un problema de presentación de la información, a saber, el equilibrio entre originalidad y redundancia.

Desde el punto de vista didáctico, el reconocimiento de esta “fascinación” de la imagen animada, y de los peligros consiguientes de no pararse a pensar qué estamos viendo, es un buen punto de partida para que se refuercen todos los procesos donde interviene la reflexión, el comentario, el análisis, el “despiece” de la obra audiovisual, tanto desde el punto de vista del espectador activo (fórum) como del “amateur” que, en clase de lengua, tiene campos tan interesantes de comparación como el guión literario y el guión técnico.

En las relaciones audiovisuales-didáctica de la lengua hay un consenso claro en cuanto a conectar las habilidades lin-

güísticas con estos productos (García, 1988). Ya sea lengua oral o escrito, se recomienda el uso de medios audiovisuales, vídeo, magnetófono, para que los alumnos se observen, autoevalúen...

- Por otra parte, en cuanto a la didáctica de la literatura, por ejemplo, las relaciones literatura-cine, existe también una amplia franja de encuentros, de forma que podemos hablar de "filmoliteratura" (Tejero, 1993), y en la que tenemos muestras muy variadas, pues autores como W. Fernández Flórez, García Lorca, Miguel Mihura, Cela, Delibes, Martín Santos... Ciertamente el trabajo de este tipo tiene, como principal peligro, el solapamiento de ambos códigos, de forma que el alumno no perciba con claridad la diferencia de ambos lenguajes, a pesar de que compartan un título, una temática o unos personajes. Sin embargo, el ejercicio de esta lectura comparada, de índole interdiscursiva, enriquece tremendamente la comprensión del hecho literario y cinematográfico, tanto en sus afinidades como en los aspectos que los diferencian. Analogías como "mirada" y "voz" para "puntos de vista" y "narrador" crean una aproximación sinestésica a la obra artística, que posibilita que cuando se lee una novela se perciban los posibles elementos cinematográficos, o que cuando se visiona una película se preste atención a los diálogos y su virtualidad literaria.

En cuanto a la didáctica del vídeo (Mallas, 1987) su uso es mucho más versátil, pues desde lo que se ha llamado el "vídeo ligero" con los equipos portátiles se puede hacer filmaciones de todo tipo, de tal forma que el vídeo puede acompañar a gran parte de las actividades de lengua oral, dramatización, comunicación en grupo, etc. Un videodocumento de apoyo (Bartolomé, 1989) consiste en una serie de imágenes, en ocasiones acompañadas de sonido, no necesariamente montadas en forma de programa, y que son utiliza-

bles por el profesor o los alumnos como un documento más en una exposición, debate, tertulia... ("vídeo dentro"). En efecto, el visionado de actividades previamente grabadas, la organización de una videoteca didáctica, el uso educativo de vídeos disponibles en el mercado, la autoobservación... son algunas de las facetas en las que el vídeo puede usarse como recurso instruccional y expresivo.

#### ● Los multimedia. Las nuevas tecnologías de la información

No es necesario saber informática para acceder a la Internet. Los programas que permiten el acceso a la red son extremadamente sencillos: prácticamente todas las órdenes están representadas por iconos que se señalan con un simple movimiento del ratón. De este modo, cualquier persona sin ningún tipo de conocimientos informáticos puede atreverse a curiosear por la Internet.

En la concepción digital, se parte del carácter energético, fluido, de la información en oposición al carácter material de los soportes tradicionales. La información de que disponemos en un soporte digital es susceptible de ser liberada para emigrar a través de redes o a otros soportes y difundirse a múltiples puntos. Así, mientras que el libro es un producto final, la información digital puede ser manipulada y utilizada en diferentes formas y soportes, de ahí sus casi infinitas posibilidades y la importancia de su inserción en Redes. Entre otras aplicaciones, la información digitalizada que circula a través de Redes como Internet permite una serie de servicios y posibilidades de gran "rentabilidad" didáctica. Por ejemplo, el correo electrónico permite mantener una relación permanente docente-alumnos en aspectos tan importantes como la tutoría; estrechar los vínculos de la comunidad escolar, al posibilidad un intercambio permanente de información, posibilitando un "claustro virtual". También permite apren-

der y practicar toda suerte de textos epistolares utilizando este medio, así como organizar foros de discusión y contacto en el área que más le interesen al alumno.

Las páginas WEB permiten, por su parte, compartir recursos; realizar proyectos y actividad conjuntas, concursos, revistas electrónicas, informar a los padres de la evolución de sus hijos y de las actividades y servicios del Centro. Igualmente, permitirían que las bibliotecas de los centros proporcionaran un continuo apoyo a los programas de enseñanza, posibilitando en muchos casos una biblioteca "on line" si se accede a otros "links", redes locales, etc. La Red asegura, además, el acceso a miles de "sitios" con información de toda índole, por ejemplo, una auténtica biblioteca electrónica a nivel mundial, biblioteca de imágenes, películas, etc. De hecho, la navegación por los WEBS aún motivaciones de placer, aprendizaje, indagación personal... y son numerosos los centros educativos -tanto de Primaria como de Secundaria- que ya tienen su propia página en la Red.

Otro recurso, la videoconferencia, permite, a su vez, la enseñanza a distancia, la asistencia a seminarios con expertos que se hallan en otros países, consultar problemas a través de la teleasistencia... El IRC permite conversar en tiempo real con alumnos, profesores, padres... de otros centros a nivel local, regional, nacional o mundial. En resumen, estas aplicaciones, como el correo electrónico o los foros de debate a través de la red, pueden utilizarse también en las clases combinándolas con la Web o telaraña.

De hecho, uno de los secretos del éxito de Internet (Cruz Piñón, 1996) es su inmensa capacidad de archivo de información y la actualidad de la misma, pues casi todo lo que se puede encontrar impreso se puede encontrar en la WWW, y con la ventaja de que cada día se puede disponer, automáticamente, de una versión actualizada. Y, aunque los textos literarios

no sufran del mismo modo la obsolescencia que otra clase de textos, sí ocurre que podemos disponer de una información "al día" de toda clase de temas y asuntos.

Además, hay sitios específicos donde se tratan los temas de nuestra área, unos de carácter institucional (páginas del Instituto Cervantes, páginas de Universidades, etc), otros de carácter privado, a los cuales es fácil acceder bien vía Buscadores bien a través de los enlaces o "links" que normalmente ofrecen cada uno de ellos. Por tanto, sobre "descriptores" del tipo "lengua española", "literatura española", "Cervantes", "gramática"... es fácil acceder a multitud de sitios o direcciones, con fines y tratamientos muy distintos, desde la simple comunidad virtual de hablantes de español a la base de datos más especializada sobre textos y autores del teatro del Siglo de Oro.

- El formato empleado para la presentación de las páginas Web se denomina hipertexto, que supone una estructura relacional, no lineal, de lectura. Es un tipo de lectura que combina el análisis (establecimiento de unidades informativas discretas) y síntesis (establecimiento de relaciones múltiples entre ellas), y que, en la práctica, obliga a un desplazamiento multidireccional y a un trabajo más con bloques de texto que con obras unitarias.

También es distinta la pragmática de la lectura en Internet. J. Aguirre Romero lo señala muy plásticamente: "La lectura genera todo tipo de espacios o salas, gabinetes, bibliotecas y utensilios destinados a hacerla más placentera: sillones, atriles, lámparas, mesas, etc. El libro electrónico aún nos falta un término que le pueda ser propio no tiene todavía su situación, su acto específico en el que soporte y lectura se integren de forma natural".

Así pues, si la forma y el entorno de lectura están cambiando con estas nuevas herramientas, no debe extrañarnos que es-

tas nuevas aptitudes/actitudes ante la pantalla esté generado nuevos lectores, es decir, un foro en progresivo aumento.

#### **Notas**

<sup>1</sup> El Loto de situaciones sonoras (40' prod. Nathan) es una cinta de casete que recoge sonidos de diferentes ecosistemas sonoros. Se presentan acompañadas de seis láminas en color (22 x 33 cm. ), fichas de plástico y una guía didáctica. Es un material encaminado al desarrollo de la atención auditiva y de la expresión verbal en Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria.

## La narración audiovisual

Celia Romea Castro

Universitat de Barcelona

### Introducción

La infancia está rodeada de estímulos audiovisuales variados y necesita alfabetizarse para desarrollar las posibilidades comprensivas y expresivas así como capacitarse en el procesamiento correcto de las informaciones e impulsos recibidos y analizarlos de una manera crítica e inteligente. El poder de sugestión del cine supone una gran capacidad de comunicación que permite ser utilizado con fines diversos. El ámbito escolar y educativo no puede estar al margen de esa situación, por lo que ha de tenerlo en cuenta y obrar en consecuencia para ejercer su función educativa de forma eficaz.

El cine, relacionado con la Ciencia, con el Arte y con la Técnica, ha sido el generador de modelos en otros medios de comunicación más nuevos como la TV, el vídeo o mucho más recientemente la imagen digitalizada multimediática, que todavía tiene un largo recorrido por delante.

La literatura y el cine tienen múltiples conexiones y están en constante interacción. Su relación histórica cuenta con paralelismos, préstamos, adaptaciones, colaboraciones históricas..., pero también ha vivido situaciones llenas de prejuicios y malentendidos que les ha llevado, en una y otra rama a extremos de rivalidad en los que se pretendía jerarquizar quién estaba en una situación preferente.

Entre literatura y cine, el paso de un modo expresivo a otro, supone un cambio sustancial de los contenidos, de las formas y de los modos de expresarse. Esto significa que quien adapta, debe transformar el material de partida (una descripción de muchas páginas, puede mostrarse en un barrido de cámara), con una reducción drástica cuando se trata del paso de una obra literaria a otra fílmica, por el tiempo marcado con que cuenta el realizador para explicar una historia en un film.

La cultura logocéntrica<sup>1</sup> centrada en el valor intelectual y el trabajo aislado se ha enfrentado a la mimesis de la imagen icónica, al establecer un antagonismo entre lo visual y lo verbal e intentar desvalorizar el cine, hecho de imágenes técnicas, elabora-

das por medio de sofisticados equipos y máquinas. Sin embargo, la terminología y los métodos críticos aplicados a la cinematografía proceden en gran medida de la teoría y crítica literaria. Viktor Sklovski en 1923 ya intentaba crear vínculos entre el que era entonces el nuevo arte y la literatura: *Nuestra literatura, los teatros, los cuadros, son un rinconcito, un islote perdido en el mar cinematográfico. El arte en general –y la literatura en particular– vive junto al cine y finge ignorarlo* <sup>2</sup>.

En la década de los sesenta y setenta, la lingüística estructural y la semiología establecían paralelismos más estrechos entre el lenguaje literario y el cinematográfico: R. Barthes, U. Eco, C. Metz... G. Bettetini y otros críticos posteriores mostraron que era más operativo señalar las diferencias fundamentales en la traducción de un sistema semiótico al otro que destacar las posibles dependencias como universo semántico.

#### ● La literatura y el cine

Responden a dos formas de comunicación con objetivos análogos. Establecer vínculos de complicidad con un hipotético destinatario: lector–oyente–espectador, por medio de la transmisión de unos contenidos. Para Sartre, el escritor se siente *esencial* y opta por mostrar *el mundo* para que los mortales asuman sus responsabilidades, es decir, habla de alguna cosa, de *temas*. Igualmente, encuadres, planos, montaje, sonido, decoración, luz, son instrumentos utilizados por un pensamiento que desea expresarse en una pantalla. Un pensamiento convertido en un espacio y en un tiempo, lleno de imágenes y con personajes que se miran, hablan o cantan, tienen sentimientos y pasiones, gesticulan y se mueven. Ese sistema de signos plásticos articulados da lugar a una vida específica que muestra el pensamiento del autor.

- El cine y la literatura son dos medios con dos formas expresivas elaboradas en soportes materiales distintos, pero muy próximas entre sí; desde la implantación del cine se han influenciado incesantemente y siguen necesitándose para generarse y desarrollarse de forma rica y compleja. Piero Paolo Pasolini creía en una lengua del cine que era codificable sin seguir necesariamente el modelo de la doble articulación de la lengua verbal. Proponía una lengua de la *realidad* que registrara la lengua de la *acción*. Puede

ser un modo de enjuiciar el asunto pero, es evidente que si una buena película requiere muchas cosas, es fundamental que cuente con una historia explicada por medio de un buen guión. Esto supone contar con un material literario que permita relatar un asunto dentro de la tipología textual que corresponda a un contenido y aporte unos conceptos.

- La función comunicativa con un público determinado es posible cuando, entre la obra literaria o cinematográfica y el receptor se produce un alto grado de empatía al satisfacer sus aspiraciones estéticas, científicas o afectivas. Es una respuesta a sus propias inquietudes o expectativas y en una situación óptima, es la obra que el propio destinatario hubiera deseado crear. La literatura y el cine son dos formas de expresar unas vivencias, unos puntos de vista o una concepción del mundo, por parte del “autor–emisor” y un deseo de satisfacer esos mismos aspectos por parte del “lector– espectador” desde perspectivas cercanas o en oposición, por la curiosidad o morbosidad. Hablamos de **leer** una novela y de **ver** una película y con esas ingenuas palabras entramos en una disquisición de carácter peyorativo respecto al papel de pasividad que le concedemos aún hoy a lo que está relacionado con los medios audiovisuales. Ciertamente, si leer supone descifrar los signos arbitrarios desde el punto de vista mecánico, comprensivo e interpretativo para

conseguir un acercamiento cualitativo a la obra ¿Por qué entendemos como banal la *visión* de las imágenes de un film, que además cuentan con lenguajes significativos de movimiento, luz, color, formas, gestos, traducible a palabras para ser comentadas y compartidas y, al decir *ver*, desatendemos la información lingüística *audible*, de palabras, además de la música y ruidos, imprescindibles para entender e interpretar una película?

- **Los géneros.** El género es un descripción taxonómica convencional que permite regular la relación diacrónica y sincrónica de un relato. Es de carácter estrictamente textual. Un primer intento de clasificación nos permite señalar, siguiendo a Genette (1991), que la obra literaria o cinematográfica de «*ficción*» en general, es de carácter narrativo y la de información o «*dicción*», representada sobre todo en la poesía, se preocupa por sus propias palabras. Pero también atiende a la literatura didáctica, estructurada en formato de ensayo (memorias, biografías, historia, filosofía, ciencias,...).

- **La función comunicativa de los géneros.** Un texto o un discurso literario o audiovisual (cinematográfico, videográfico o digitalizado) ha de organizarse e inscribirse dentro de dos criterios de ordenación y clasificación para que cumpla la función comunicativa que se pretende:

- De índole *contextual* que atienda a los componentes situacionales en los que va a producirse: características y conocimientos previos de los destinatarios potenciales, el ámbito, el modo enunciativo, la relación entre los participantes, niveles, registros...

- De carácter *lingüístico-textual* (con especial atención a la premisa anterior). Ha de preocuparse por la adecuación y organización interna del discurso. El producto final ha de ser coherente para cumplir su funcionalidad didáctica y así, siguiendo

do a Schneuwly (1995) permita atender a los requerimientos *cognitivos*, *enunciativos* y *funcionales* pretendidos.

- La organización en función de aspectos *cognitivos* es procedimental y clasificatoria. Sistematiza el contenido de los textos descriptivos, narrativos, explicativos, argumentativos e instructivos. Su objetivo es *relacionar el contenido conceptual y temático con la forma* de presentarlo para facilitar su comprensión, tanto por parte del emisor como del receptor.

- La ordenación de los elementos *enunciativos* aprecia las cuestiones materiales: tiempo, lugar, personas. Su objeto reside en resaltar las marcas lingüísticas en el acto de la enunciación. Bronckart y otros (1985) señalan que se producen cuatro tipos de discursos de acuerdo con una forma enunciativa: el discurso teórico, el de situación, la narración y el relato conversacional.

- Los elementos *funcionales* se preocupan de la finalidad de cada texto: Pueden tener una función estética y una función práctica o informativa. Fácilmente pueden entrecruzarse elementos de una a otra función. Situación que se percibe por las marcas de carácter expresivo, persuasivo, referencial o literario de un acto alocutivo.

- **Los códigos del cine.** El cine es un arte vinculado a otras formas de expresión artísticas tradicionales que transfigura la materia presentada con un sistema significativo nuevo e independiente de los elementos que lo han producido. Siguiendo a Metz (1977), el cine contempla en su producción cinco bandas: imágenes, signos escritos, voces, música y ruidos, con sus respectivas formas expresivas:

- **Los significantes visuales,** las imágenes móviles y fijas y signos gráficos: formas, colores, luces y sombras, movimiento, gestos, signos escritos... que han de analizarse desde la semiología de la imagen. La semiología de la imagen se hará

al lado de la de los objetos lingüísticos y a veces en intersección con ellos ya que muchos mensajes son mixtos, no sólo porque se trate de imágenes cuyo contenido manifiesto implica menciones escritas, sino porque ellas mismas contienen estructuras lingüísticas que operan subterráneamente en la propia imagen.

- La imagen no es un imperio autónomo y cerrado, un mundo clausurado sin comunicación con lo que le rodea. Las imágenes, como las palabras o como cualquier otra forma de expresión no pueden evitar ser capturadas en los juegos de sentido, en los múltiples movimientos que vienen a regular la significación en el interior de las sociedades. El texto icónico, como cualquier otra actividad comunicativa, se ofrece a los efectos de la figura y del discurso. Los lenguajes visuales mantienen con los otros lenguajes vínculos sistemáticos múltiples y complejos, y sin oponer lo verbal a lo visual como dos grandes bloques en los que cada uno de ellos estuviera aislado del otro. Lo visual no posee por sí mismo todas las claves y, por el contrario tiene un papel importante en los mensajes no visuales: la organización semántica de las lenguas naturales en alguno de sus sectores lexicales, envuelve con un margen variable de desajuste, las configuraciones y los recortes de la visión.

El mundo visible y la lengua no son extraños entre sí, aunque su interacción como códigos no se haya estudiado demasiado y su relación no pueda concebirse como una copia integral por parte del mundo real de la lengua. Una función de la lengua, es, entre otras, recrear lo que percibe la visión pero, también a la inversa, por medio de la lengua se reelabora el mundo tangible. El mensaje visual está parcialmente afectado por la lengua no sólo desde el exterior (la leyenda que acompaña a una imagen, la palabra de un personaje en una película, los comenta-

rios de un documental, etc., sino también desde el interior y en su propia visualidad, que es inteligible porque sus estructuras contemplan aspectos no visuales. Podemos destacar tres funciones de la imagen:

- La **función simbólica**. Las imágenes sirvieron inicialmente como símbolos, especialmente religiosos. Actualmente, además de los religiosos, han mantenido una función simbólica laica para transmitir valores a las sociedades: La democracia, el progreso, la libertad, etc.
  - La **función epistémica**. Aporta informaciones del mundo. Información que varía: un mapa de carreteras, una postal ilustrada, un naipe, una tarjeta bancaria son imágenes con un valor informativo diverso.
  - La **función estética**. La imagen pretende complacer al espectador proporcionándole sensaciones específicas. Además de otras, la imagen tiene un valor indisoluble con el arte.
- Los **significantes sonoros** son relativos al oído y al juego de las ondas acústicas por medio de la palabra, en los diálogos o monólogos hablados o cantados, de instrumentos musicales en la música y de los ruidos naturales o artificiales. Para que tenga carácter de *lenguaje cinematográfico* ha de establecerse una relación dinámica entre lo visual y lo auditivo en forma de conjunto homogéneo y equilibrado, con el encadenamiento de los factores en función de la oportunidad dramática. Entre los elementos sonoros, la palabra ocupa un lugar principal en las películas sonoras. Aquí parece procedente hablar de la importancia que tiene mantener el film con la versión original en la que se creó. Si consideramos necesario contextualizar adecuadamente el espacio y tiempo o que los personajes tengan una buena interpretación para que la historia presentada sea creíble, no es menos importante que hablen con la lengua que les corresponde por la ambientación dada a

los hechos. Entre las voces de una película, podemos encontrar la voz in o vinculada a un personaje que está en el campo de visión, la voz en off designada al que habla y está fuera del encuadre, aunque en un lugar próximo y la voz over articulada por quien narra fuera de un espacio y de un tiempo concreto de la historia. La voz over puede ocuparla alguien externo a la historia, y alguno o varios de los personajes que participan en su desarrollo haciendo que el relato pase de un estilo indirecto al directo o viceversa.

La voz en general y el diálogo entre los personajes como elemento fundamental, clarifica la intriga y evita la ambigüedad que supondría presentar las mismas imágenes sin un discurso oral de apoyo. Desglosando los elementos vemos que los significantes sonoros significativos, taxonómicamente corresponden al *diálogo*, la *música* y el *ruido*.

- El **diálogo** en el cine y en el teatro tiene dos papeles distintos. Puede entenderse una obra teatral sólo al oír los diálogos, puesto que tienen una función prioritaria en la obra. En el cine, aún siendo necesarios, forman parte de una fuente de información compartida con otros elementos que ya hemos señalado. El diálogo, la forma más fácil de exponer hechos, a veces no es el modo de expresión más comprensivo para el espectador. Por ello, como máxima, se recomienda su uso cuando se agoten los demás procedimientos para comunicar. El diálogo cinematográfico tiene las funciones siguientes:

- **Función informativa.** Da y oculta información para que la evolución de la trama tenga una dialéctica que aporte elementos nuevos y clarifique; expone con cierta morosidad, no recarga la historia y reserva sorpresas.

- **Función caracterizadora** de los personajes por su contenido (carácter, estado de ánimo, papel que desempeña en la

historia, ideología...) y por su forma (clase social, cultura, forma de habla...)

- **Función dramatizadora de la acción.** El diálogo participa de la acción. Para que sea oportuno, ha de crear o revelar la relación (manifiesta o latente, en el presente o futura) entre los personajes, para lo que es necesario una tensión y progresión de la escena.

- **Función de comentario** relacionado con la situación, de personajes ausentes o presentes. Esta función, a veces también se hace por medio de la voz en *off*.

- La **música** facilita la comprensión del relato, aunque con frecuencia pase desapercibida para el espectador. Una música adecuada no debe notarse, sólo percibirse de forma inconsciente, salvo que se pretenda su presencia manifiesta. La expresión o la emoción que comunica es tan intensa, que informa sobre la dinámica que sigue la historia y crea un determinado clima. La función narrativa de la música se consigue por medio de la creación de un tema principal o *leitmotiv* que se repite en momentos a resaltar, se asocia a un personaje o una situación, a causa del poder evocador que sugiere un tema conocido, cuando se va repitiendo a lo largo de la narración.

- El **ruido ambiental** proporciona información más allá del campo visual. Activa la acción sin quitarle espacios visuales. Puede oírse el disparo de una pistola, oír el motor de un avión, de una moto, gritos en la calle, acciones que no se ven y con ello percibir una pista que no requiere de palabras para comprender qué está pasando en la evolución del relato. El ruido es un excelente medio de enlace, aunque el personaje no esté. La dificultad de actuar con silencios, resulta mucho menos expresiva y arriesgada para la elaboración del montaje de las escenas y secuencias.

- Para abordar esta heterogénea área expresiva hemos de saber identificar, distinguir y analizar los significantes de que se sirve, y establecer buena relación con los referentes, para conseguir el significado pretendido. Encontramos tres tipos fundamentales de signos:

- Los **índices**. Son un nexo íntimo de implicación entre el referente y lo referido, sin llegar a describirlo. El llanto, una colilla, sangre, etc. Aunque solos tienen poco valor porque apenas tienen su razón de ser.
- Los **iconos**. Reproducen contornos del objeto pero no implican su presencia real. Un cuadro, una fotografía, etc. Son, también, nexos entre el signo y el referente.
- Los **símbolos**. Son los signos convencionales que transmiten significados.

La combinación de los significados y sus significantes permite reconocer la presencia de unos códigos que forman el alfabeto **cinematográfico**. Son los elementos que componen la materia expresiva del cine sonoro: imágenes, huellas gráficas, sonido verbal, sonido musical, ruidos, etc. Se distribuyen entre la banda visual y la banda sonora de la cinta. La combinación de ambas tiene como resultado un film. En el cine sonoro se proyectan 24 fotogramas por segundo para dar la sensación de movimiento real.

- Por medio de la segmentación de los elementos significativos del relato cinematográfico se consiguen unidades de contenido cada vez menores.

- **Episodios**. Equivalentes a los capítulos de una novela o a los actos de una obra teatral. En el cine se marcan por medio de elementos artificiales que permiten su identificación (títulos sobrepuestos, una voz externa anunciadora, cambios radicales en el desarrollo de la historia, etc.)

- **Secuencias**. Son breves unidades de contenido. Para señalarlas se recurre a signos de puntuación como el fundido encadenado (con desvanecimiento de una imagen y presencia de otra), el fundido en negro (con obscurecimiento de la pantalla), la cortinilla (línea divisoria entre dos imágenes que se mueve lateral o verticalmente) iris (círculo negro que cierra progresivamente sobre la imagen) o simplemente un corte de secuencia.

- **Encuadres**. Es un segmento de película rodado en continuidad ayuda a expresar el punto de vista narrativo. Se encuentra entre dos cortes visuales bien visibles.

- **Imágenes**. Cada vez que el movimiento de la acción cambia la composición de los volúmenes y de las formas o se modifica el punto de vista que organiza la puesta en escena. Los componentes de los segmentos aislables pueden ser:

- **Redundantes**, que inicialmente sitúan al espectador, pero no son necesarios para que *la acción avance*. Se van repitiendo y caracterizan el film. Se relaciona con el lugar en donde aparecen los personajes (toda una historia puede desarrollarse en una misma habitación) el tiempo (puede haber un crimen indistintamente de que sea de día o de noche, o en cualquier estación del año), el vestido de los personajes, el movimiento de la cámara, etc.

- **Pertinentes**, que actúan como dinamizadores de la acción. Forman una serie: la acción de los personajes, sus palabras, acontecimientos casuales-intencionales que explican o predisponen para que se produzcan unos hechos (una riña entre dos personajes será previa a una actuación consecuente de enfado, separación o venganza de alguno de los afectados), gestos improductivos-productivos, etc.)

- **Elementos de la sintaxis narrativa.** La organización sistemática de las forma significativas, se vinculan procesualmente en función de hacer avanzar un contenido concreto. Tenemos *el espacio, el tiempo y el punto de vista*:

- El **espacio.** Su importancia en el cine reside en la capacidad de la cámara para volar a cualquier lugar real o fantástico. El lugar puede influir en el desarrollo de los acontecimientos. No contiene únicamente una percepción visual. El autor de una imagen ha tenido que elegir y seleccionar entre lo representable y por tanto, ha tenido que eliminar. La imagen figurativa debe incorporar, en los límites que le son asignados, una porción de espacio real y eliminar los elementos considerados perturbadores. En los fotogramas, se evitará que aparezca, por ejemplo, un poste antiestético, unos vehículos inoportunos que impidan recrear el ambiente de paz de un espacio determinado o la multitud habitual del puente Rialto de Venecia, para darle toda su majestuosidad junto a los palacios, puentes y canales que luego queremos recordar o mostrar.

Siguiendo a Gauthier (1986), lo *visible* es lo representado: el *campo* que, por la percepción, accede a la categoría de lo *visual* en contraposición de lo que se excluye y por tanto queda *fuera de campo*. Este reparto lleva consigo cierta complejidad puesto que lo que visualmente se excluye, puede necesitar su inclusión para que el campo representado sea visualmente inteligible. Esta relación del campo/fuera de campo ordena en parte el funcionamiento de la imagen, hasta el punto de que se podría considerar un sistema de clasificación basado en sus diferentes modalidades.

- El **campo** es, en su origen, un espacio en profundidad. Puede ser limitado por las dos dimensiones de la geometría plana (al-

tura y anchura), la tercera, el alcance de la mirada, (profundidad) lo limita de modo natural y en la representación de una imagen plana ha de recurrir al artificio para representarla. Esta superficie está delimitada por un contorno de forma variable que la aísla de la superficie circundante, el conjunto forma el *cuadro*. El campo es el referente, el cuadro, el significante. El cuadro tiene como significante el campo. La forma rectangular en la que se inscribe, la imagen en general y en particular la cinematográfica, sólo ha reforzado la idea cultural de que la imagen se inscribe en un cuadro rectangular, que sigue toda la tradición pictórica occidental. A pesar de esa cierta uniformidad, no corresponde para nada al campo natural de la visión, que tiene sus márgenes indefinidos. Muy estrechos con la mirada fija y eficaz por la movilidad del ojo.

La óptica geométrica proporciona información que nuestro sistema visual interpreta en términos de espacio: Son *los indicadores de profundidad*. Las otras dos dimensiones, altura y anchura son percibidas de modo más directo. Los elementos que proporcionan la percepción de profundidad son:

- Los **gradientes.** Para James J. Gibson son los elementos más importantes para la aprehensión del espacio y de la profundidad. Según el autor, son propiedades visuales del paisaje definidas como estímulos característicos y peculiares mediante la perspectiva científica que refleja proporciones. Son de dos tipos:

- El **gradiente de tamaño** se refiere a la dimensión de los cuerpos que con la distancia se reducen; se perciben de mayor tamaño los más próximos y son más pequeños los distantes.

- El **gradiente de textura** afecta a las alteraciones de nivel en el suelo referido a diferentes alturas o a las curvas que hacen las esquinas.

- La **perspectiva lineal**. Permite comprender que la transformación óptico-geométrica aporta información sobre la profundidad de la escena representada. La disminución de tamaño será interpretada como un alejamiento, el acercamiento en relación con el eje óptico (es decir, en relación con el horizonte). No puede pasarse de una escena de tres dimensiones a una bidimensional sin perder información. Si el ojo interpreta correctamente la proyección en la mayoría de los casos, es porque añade otras informaciones a partir de conocimientos previos que permiten reforzar lo que se ve o debilitarlo.
- Las variaciones de la **iluminación** dan cuenta del reparto de valores varios fenómenos:
  - Más luminosidad de los objetos próximos.
  - Los objetos más alejados, en tonos próximos al fondo.
  - Variación de la luminosidad y de los colores.
  - Sombras propias y sombras proyectadas.
  - Perspectiva atmosférica (es decir, los objetos muy lejanos se pueden ver más oscuros para dar la impresión de densidad atmosférica, etc.)
- La **localización de los objetos**. Permite enjuiciar la distancia que se establece entre ellos.
- Los **indicadores de percepción del movimiento**. En gramática audiovisual, el plano es fundamental para estructurar el mensaje que se pretende representar dentro de un espacio. El concepto de plano se establece tomando como referencia la persona humana. Para captar los objetos se sigue la misma nomenclatura. En el campo podemos organizar tres familias de planos:
  - **Planos descriptivos**. Son lejanos e informativos. Sirven para mostrar una localización concreta y para situar al espectador.
  - **Gran plano general**. Predomina el entorno sobre los personajes (G.P.G.).
  - **Plano general**. Muestra la acción por completo. Limita la presencia del entorno. (P.G.)
  - **Plano general corto**. Semejante al anterior, aunque con mayor proximidad para percibir el conjunto (P.C).
  - **Planos intermedios**. Sirven para relacionar a los personajes. Se aproximan más a una visión objetiva de la realidad. Son a su vez narrativos y descriptivos; concretizan la realidad.
  - **Plano americano**. De tres cuartos (hasta las rodillas) (P.A.)
  - **Plano medio**. Personaje hasta la altura de la cintura (P.M.).
  - **Planos cortos**. Importa precisar de la imagen. Son fundamentalmente expresivos.
  - **Primer plano**. Cabeza y cuello (P.P.).
  - **Primerísimo primer plano**. Enfoque de elementos conjuntos pero muy especificados (la cara, sólo los ojos...) (P.P.P.)
  - **Plano detalle**. Una parte pequeña pero muy precisa, un dedo, un ojo, su información es fragmentaria (P.D.).
  - **El tiempo**. El concepto de temporalidad podría definirse como la estructura que representa el tiempo real a través de la imagen. El tiempo parece un elemento imperceptible y abstracto que no se puede desatender dentro de una narración. Los flashbacks y los flashforwards, han de utilizarse con prudencia para no desorientar, ya que permiten alterar el curso normal de los acontecimientos al hacer una falsa presentación de la realidad, retrocediendo hacia el pasado o dando un salto al futuro.  
El tiempo representable en el cine no tiene límites, puede ser menor que el tiempo

po real de filmación, el real o largos períodos de tiempo. Por los vestuarios, peinados, formas de comportamiento, decorados, se puede identificar y situar el tiempo de una acción. Son las manifestaciones concretas que permiten acotarlo e identificarlo: Calor, frío, día noche, épocas históricas concretas...

• El **punto de vista** es, como en la novela o relato, la función delegada que se establece entre el narrador y lo focalizado, es decir, la forma de plantear el relato. Puede haber un narrador imperceptible o un narrador omnisciente. Que algún personaje tome la función narrativa, o que los narradores sean múltiples. Que sea una focalización interna, si se filtra la información por el relato de un personaje o externa si lo es de carácter behaviorista cuando sólo se descubre lo que ocurre a un personaje por su propia actuación. Los movimientos de la cámara (en *traveling*, libre con grúa, o por medio de zoom), el encuadre (normal, picado o contrapicado) o el tipo de planos utilizado perfilan el punto de vista narrativo.

● **La interdisciplinariedad del cine**

La materias de expresión, como lengua, literatura, cinética, artes plásticas, música, matemáticas, etc. hacen posible el desarrollo de una obra cinematográfica. De entre ellas, la literatura, especialmente con la novela y el teatro, ha ejercido, desde el principio, un papel fundamental por su predisposición a contar historias desde muy pronto. La influencia entre la literatura y el cine se produce en todos los sentidos. Partiendo de la evidencia que una película ha de ser escrita previamente en un guión, conseguimos todo tipo de ejemplos: a partir de adaptaciones más o menos fieles y afortunadas de novelas realistas o fantásticas, de obras teatrales: Las adaptaciones de la tragedia Shakespeare, *Hamlet* (1996) dirigida y con guión de Kenneth Branagh y *El perro*

del hortelano (1996) de Pilar Miró, de la comedia homónima de Lope de Vega; la versión deliberadamente libre de *Edipo Rey* de Sófocles convertida en *Edipo Alcalde* (1995), por la magia del guión de García Márquez, coproducción dirigida por Jorge Altriana, con trama de historia policíaca y situada en una convulsiva Colombia actual; en cuanto a narrativa, *Territorio Comanche* (1997) dirigida por Gerardo Herrero y guionizada por Salvador García a partir del reportaje de Arturo Pérez-Reverte; o las dos versiones de *Lolita* de Nabokov, la de Stanley Kubrick y la más reciente de Adrian Lyne. Directores que son los propios autores de sus guiones como Moncho Armendariz de *Secretos del corazón* (1997) o escritores que reparten su tiempo en la producción escrita y la cinematográfica como Gonzalo Suárez, Fernando Fernán-Gómez en España, David Marnet en EEUU, o el argentino Eduardo Mignona.

La influencia también se ha producido en el orden inverso, con el aporte en cuanto a técnicas narrativas y recursos formales del cine, utilizados para resolver problemas narrativos de muchas novelas actuales. El influjo cultural y la carga afectiva que para muchos autores tiene el cine entre recuerdos vitales que alimentan sus obras, entre otros, Terenci Moix, Muñoz Molina o Joan Marsé.

● **La lectura a través del cine.**

Leer significa poner en funcionamiento un proceso para conseguir la información buscada. Es visual y cronológico (se empieza a mirar por el ángulo superior izquierdo del escrito) para percibir una serie de signos arbitrarios que tienen sentido en un contexto sintagmático (las letras formando palabras, que de forma ordenada se integran en oraciones). Un esqueleto que hay que codificar y descodificar adecuadamente, en un proceso cognitivo complejo que permite al lector elaborar hipótesis sucesivas para entender el sig-

nificado global del texto. Ciertamente, lo único verdaderamente importante es el último paso. Los anteriores son el instrumento para conseguir este fin. Captar el sentido de un escrito que le interesa. Comprender el proceso de lectura significa entender la relación establecida entre el lector, el escritor y el texto. Leer es descifrar, comprender e interpretar lo que está escrito y esto depende de lo que el lector conoce antes de acercarse a ese texto. Varias personas pueden sacar conclusiones diferentes de una misma lectura.

Esto conduce al aspecto fundamental del tema: aprender a leer es capacitar al iletrado para encontrar estrategias que le acerquen al significado de lo escrito. Para que se desarrolle favorablemente el proceso, ha de crearse la necesidad de descifrar. Es decir, lo que hay que leer, ha de interesar y ha de tener sentido para el lector.

Metz (1982:15) dice que «*nada se podría decir de lo visual si no existiera la lengua que nos permite hablar de ello*». Establece la posibilidad de conmutar las unidades mínimas de los signos icónicos al modo que lo hace la lingüística con sus signos. Para evaluar el grado de sentido de cada unidad hace sustituciones o cambios en lo que considera elementos mínimos y verifica o analiza el cambio de significación de lo representado. Así, podemos llegar a encontrar rasgos pertinentes y redundantes, etc. El abecedario gráfico es un código gráfico-preceptivo-motriz construido por veintiséis signos: punto, recta, curva, espiral, ondulada, óvalo, presilla, triángulo, cuadrado, círculo, zigzag, etc. Cumple el mismo cometido que las letras en el lenguaje verbal, los números en aritmética, o las notas musicales en la música. Son las unidades mínimas con significado. Para abordar la sintaxis icónica igual que en cualquier otro lenguaje de la cultura humana, se articulan pasando de lo simple y elemental a lo complejo. Pero, igual que el conocimiento de los

fonemas no implica la interpretación del significado o el reconocimiento de letras puede significar lectura mecánica no comprensiva, para leer mensajes audiovisuales no basta con reconocer las figuras representadas, sino tener claves de una alfabetización visual que permita interpretarlas.

El término "leer" no se asocia sólo con mirar, con simplemente ver, sino con una actividad reflexiva que implica el propio quehacer en el que cada individuo, al mismo tiempo que descodifica un mensaje audiovisual, puede desconstruirlo y construirlo, es decir, puede expresarse a través de él. Conocer los elementos de la expresión visual es fundamental para poder entenderla adecuadamente.

El análisis de imagen se hace aplicando la herramienta lingüística. Moragas (1970) se pregunta si para analizar el significado del signo icónico es necesario hacerlo con significante verbal. Barthes (1964) considera que todo sistema de signos ha de reducirse a lenguaje de palabras; que el sistema lingüístico es el modelo y los demás son un reflejo de él.

- Tardy (1978) considera que las *mass media* han hecho cambiar el concepto de cultura y que al complemento *de masas* se le da un carácter despectivo porque ha surgido sin el apoyo los intelectuales y con frecuencia a pesar de ellos. Sin embargo, no hay que ver una situación negativa ni de agresión, por parte de los medios. Una obra que ha tenido éxito como serial televisivo, se venderá como libro; por lo menos se hojeará y puede llegar a ser leída más fácilmente que si no hubieran sabido de su existencia un número importante de población, entre la cual, gran parte nunca hubieran tenido ninguna información al respecto. De hecho, no hay culturas amenazadas, sino nuevas formas de expresión y comunicación: imágenes y libros juntos y complementarios. La imagen que se ofrece en los medios es una forma de en-

señar a andar intelectualmente, aún sabiendo que algunos no podrán superar esa etapa de infantilismo intelectual. Sin embargo, es necesario intentar, desde el sistema escolar, que muchos puedan entrar en fases de mayor grado de intelectualización y por tanto sean capaces de superar esa etapa. Por ello, el educador ha de conocer el comportamiento de la infancia ante los medios en esta época fundamentalmente icónica, para que la TV, la historieta, los cuadernos ilustrados, el cine popular, sean un camino para llegar al libro y no una meta en sí mismos.

El cine ocupa en la actualidad un lugar relevante en la sociedad, por lo que es lógico que exista preocupación por abordar su naturaleza, comprenderlo e interpretarlo. Su estudio está dentro de la teoría general de los signos, de la Semiología (Saussure, 1916) o Semiótica, según se considere a uno u otro lado del Atlántico. Peirce o Morris fundamentaron la Semiótica, cercanos a Barthes o Eco. La reflexión sobre el signo no es sólo una preocupación teórica sobre un objeto que se ofrece a la curiosidad intelectual, sino que es un conocimiento necesario, porque se aplica como herramienta de poder sobre la conducta colectiva y es capaz de ejercer el control social.

Los medios técnicos han roto el monopolio cultural de la escuela, dado que en el exterior también hay acceso a la información y al conocimiento. La prensa, la radio, la televisión, el cine, informan al ciudadano; le proporcionan una enseñanza no formal en el día a día, son elementos que cumplen un importante papel en el desarrollo social. Sin embargo, la escuela es el lugar de los aprendizajes formales y con demasiada frecuencia desatiende lo que bulle en el exterior, que acalla, ignora o no estimula su comentario. Para ser coherente con el mundo en el que está inmersa, ha de ofrecer una postura orientadora ante el aluvión de noticias, conceptos, informaciones, que el niño re-

cibe del exterior y ha de ayudarle a entenderlos, a darles sentido, a sistematizarlos.

La reflexión que el ser humano hace sobre los signos que construye o codifica tiene como primer objeto la lengua. En la escuela se desmenuza la capacidad comunicativa por medio de la lengua: El conocimiento del alfabeto, el inventario léxico, la disposición sintáctica fundamental, hacen que el dominio del código lingüístico sea razonado. La escuela ha de educar en la percepción de las bandas que corresponden al mensaje cinematográfico a esos niños que han nacido en el mundo de la imagen y del sonido para que puedan interpretar adecuadamente sus códigos y ser más libres. Los mensajes siempre han sido creados con una función mediática para, de forma subliminal o explícita hacer creer, afirmar, negar, en definitiva convencer de algo a unos destinatarios frecuentemente incapaces de hacer lo que realmente sería fruto de una decisión personal, valorada y madura. Los signos transmiten cultura que pueden controlar al individuo: mandatos, prohibiciones, aprobación social, desaprobación, sentimiento de culpa, etc. De ahí la necesidad de un conocimiento semiótico como forma liberadora.

#### Notas

<sup>1</sup> Siguiendo la denominación de Roman Gubern en *La mirada opulenta...*

<sup>2</sup> En Sklovski (1971) Trad. *Cine y lenguaje* Anagrama, 1871

<sup>3</sup> La cursiva es mía. Puede escribirse en su lugar obra cinematográfica.

## **Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la didáctica de la lengua en Educación Infantil y Primaria**

Isabel O'Shanahan Juan

Universidad de La Laguna

### **Introducción**

Desde la perspectiva del paradigma del pensamiento, el interés se ha centrado en analizar cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesorado durante su actividad profesional. No busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia, ni tampoco predice sucesos futuros, sino que constituye una guía para la comprensión de situaciones y contextos particulares (Clark y Yinger, 1980). El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su profesión, y, por consiguiente, su pensamiento servirá de guía y orientará su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983).

Los procesos de pensamiento del profesorado no se producen en vacío, sino que hacen referencia a un contexto psicológico (i.e., teorías implícitas, valores, creencias) y a un contexto ecológico (i.e., recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas). En el estudio del pensamiento del profesor han confluído diversos enfoques: psicológico, sociológico y curricular (Eggeston, 1979; Olson, 1981).

El enfoque psicológico se ha centrado en la descripción de los pensamientos, su estructura y relación con las acciones del aula y su idea es la de mejorar nuestra comprensión de los procesos de enseñanza y sus efectos sobre el aprendizaje.

● **Enfoques y concepciones**

El enfoque sociológico centra su interés en indagar acerca de cómo las prácticas del profesorado están determinadas por condicionantes institucionales y sociales (Erickson, 1982; Hammersley, 1979).

El enfoque curricular pretende explicar y comprender los fenómenos curriculares tal y como ocurren en la práctica y averiguar cómo el profesorado se enfrenta a los dilemas que plantean los proyectos de cambio y cómo los adaptan a su práctica de enseñanza (González, 1985; Escudero, 1986).

• Estos **enfoques** intentan incrementar nuestro conocimiento de la vida mental del profesorado con el fin de: a) explicar por qué actúan; b) mejorar la práctica de enseñanza; c) comprender la complejidad de la enseñanza, y d) recuperar la función del profesorado como profesional reflexivo (Clark, 1985). Además, todos estos enfoques comparten un denominador común, la visión constructivista del profesorado. Las acciones que llevan a cabo el profesorado tienen su origen en los procesos de pensamiento que, a su vez, éstos se ven afectados por las acciones. Munby (1982) define este proceso como el contexto psicológico en el que planifican y toman decisiones. Llegar a estos razonamientos nos lleva a pensar que investigar bajo el rótulo de teorías implícitas es buscar o convertir en explícito la "forma" en que el profesorado percibe y procesa la información.

El docente comienza a formarse durante los cursos de formación (y a veces antes) y sigue desarrollándose y modificándose con la experiencia profesional. Este se va convirtiendo en profesional cuando ha comenzado a formular explícitamente sus teorías y creencias implícitas sobre el alumnado, el plan de estudios, la asignatura y el papel del docente. Se ha convertido en instigador de su propia enseñanza.

• Hablar de **concepciones que sostienen las personas** sobre determinados aspectos de la realidad componen una entidad representacional que configuran lo que llamamos Teoría Implícita (Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993). Buscamos comprender cómo cada persona de forma individual procesa la información social. Podemos decir que el conocimiento social se construye a través de la transmisión de las teorías culturales al hombre de la calle. Las teorías implícitas son representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas, principalmente en entornos sociales (Rodrigo, 1993). Uno de los aspectos claros de esta construcción es que el conocimiento se construye mediante procesos de aprendizaje espontáneo. Las percepciones que tienen las personas sobre la realidad no sólo es aprendida a través de lo que llamamos escolarización formal, sino mediante actividades o prácticas culturales que se desarrollan en interacción social (Bruner, 1983).

• Las personas no tienen teorías almacenadas, sino sistemas de experiencias de dominio a partir de los cuales sintetizan una determinada teoría para diferentes propósitos en determinados momentos. Esto nos plantea la necesidad de diferenciar entre dos niveles funcionales de representación: el nivel de **conocimiento** y el nivel de **creencia**. Una teoría opera a nivel de conocimiento cuando la persona utiliza la teoría de forma declarativa para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría. En el nivel de creencias las personas utilizan la teoría de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como para planificar la conducta. La distinción entre ambos niveles se establece en función de que la demanda tenga una orientación teórica o bien pragmática (Rodrigo, 1993).

- A la vista de lo que es el paradigma del pensamiento del profesor, y lo que son las teorías implícitas, nos queda esbozar qué puede significar en las prácticas de enseñanza las teorías implícitas. Dentro del lugar de ubicación (el aula) en donde se desarrolla la enseñanza y con los agentes a quien va dirigido los aprendizajes (los alumnos) nos encontramos con el docente. El docente es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento (Marrero, 1993). Así, Gimeno Sacristán (1988) corrobora lo anterior y añade que los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares, siendo éste un factor necesario para comprender mejor por qué los estudiantes difieren en lo que aprenden y en las actitudes hacia lo aprendido.

El profesor es un filtro entre la cultura y los alumnos. Es por ello por lo que todos los agentes que se relacionan con la enseñanza están implicados en las decisiones que toma el profesorado en la praxis.

Por ello, el estudio de las teorías implícitas del profesorado pretende explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente del currículum, lo que piensan los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos, los procesos propuestos por el currículum y las condiciones de su trabajo. Todo esto lleva al profesor a interpretar, decidir y actuar en la práctica, es decir, a seleccionar libros de textos, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza (Marrero, 1993).

El poder abordar estos estudios entendiendo la importancia que guarda la interacción de lo social y lo individual con la cognición del profesor nos lleva a poder

entender mejor el conocimiento del profesor. De esta manera estamos optando por un modelo de trabajo socio-constructivista. El estudio de las teorías implícitas es un tema que va a tener notables repercusiones en el ámbito de la escuela por dos razones fundamentales. La primera está referida a la relación que guarda con las prácticas y conductas en clase, y, la segunda, por su incidencia en los resultados del aprendizaje, así como su influencia en la propia visión del escolar hacia la materia.

Una de las áreas en la que se ha centrado la investigación que trata de analizar la influencia del pensamiento del profesor sobre las prácticas de enseñanza ha sido el área de lengua. A continuación, se revisan algunos de estos trabajos.

- **Paradigma del pensamiento del profesor.** Se trata de identificar cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional, y, así, descubrir la estructura profunda que da significado a la práctica de enseñar, explorar las relaciones entre pensamiento y acción en el contexto del aula y de la escuela.

- **Teoría implícita.** Es el resultado de la unión entre los conocimientos culturales que se poseen y las propias experiencias. Es decir, una síntesis entre lo individual, lo social y las características contextuales. Se convierte, pues, en el vínculo indispensable entre lo cultural y la práctica docente (Marrero, 1988). Las teorías implícitas son síntesis entre el conocimiento y las creencias.

- **Conocimiento.** Una teoría opera a nivel de conocimientos cuando la persona utiliza la teoría de forma declarativa para reconocer entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría.

- **Creencias.** Las personas utilizan la teoría de forma pragmática para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos.
- **Contexto.** Características físicas como es el entorno y las limitaciones impuestas por el marco curricular y recursos en el que tiene lugar el pensamiento del profesor, donde se toman decisiones y se vislumbran sus creencias.
- **Acciones.** Se desarrolla en el aula en interacción con el alumnado y el contexto.
- **Modelo socio-constructivista.** Es entender la importancia que guarda la interacción de lo social y lo individual con la cognición del profesor.

#### ● Creencias y prácticas en la enseñanza de la lengua

En el estudio sobre la relación entre creencias y prácticas en la enseñanza se pueden distinguir dos puntos de vista. En primer lugar, están aquellos que opinan que los profesores actúan según sus teorías implícitas al considerar como enseñan. Otros autores, sin embargo, entienden que resulta muy difícil categorizar los sistemas de creencias del profesor y esta misma circunstancia impide que las creencias puedan ser claramente relacionadas con las conductas en clase (v.g., Duffy, 1982). En este sentido, las relaciones entre teorías implícitas y prácticas en la enseñanza no serían tan transparentes cuando descendemos a materias o áreas curriculares específicas.

Este mismo autor llevó a cabo un estudio sobre la relación entre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza de la lectura para compararlas con las conductas en clase (Duffy, 1979). Por un lado, demostraba la inexistencia de verdaderos tipos puros de concepciones acerca de la lectura, lo que implica la existencia de creencias más complejas y eclécticas entre los docentes. Y, por otro lado,

el estudio incluía observaciones de los profesores mientras enseñaban a leer en sus propias aulas. Encontró que sólo en un porcentaje muy bajo de casos las prácticas en la enseñanza reflejaban las creencias, lo que pone en evidencia la existencia de una relación más bien flexible y compleja entre las creencias de los profesores y las conductas desarrolladas en el aula. Estas discrepancias observadas podrían explicarse, a juicio del autor, por la existencia o no de recursos, tiempo disponible, hábitos y capacidad de los alumnos, ... factores todos ellos que podrían interponerse entre la teoría y la acción.

- Rupley y Logan (1985) estudiaron también la **influencia de las creencias de los profesores** sobre el aprendizaje de la lectura y las prácticas llevadas a cabo en el contexto del aula. Concretamente, pretendían comprobar si las concepciones de los profesores estaban asociadas al empleo de estrategias basadas en la formulación de preguntas que han sido identificadas como efectivas en la literatura revisada sobre efectividad del profesor en la enseñanza. El resultado más sorprendente fue que en ninguno de los dos grupos analizados, los que sostenían teorías centradas en el sujeto y los que estaban centrados en el contenido, se encontró relación alguna entre las creencias y las estrategias instruccionales analizadas.

Posteriormente, Kinzer y Carrick (1986) analizaron en qué medida las creencias de los profesores influían sobre posibles elecciones instruccionales. Los resultados demostraron que los profesores exhibían patrones más consistentes de elección de estrategias con sus teorías sobre cómo adquieren los escolares la destreza lectora, más que sobre cómo la enseñanza de la lectura tiene lugar. Las declaraciones verbales relacionadas sobre cómo se adquiere la habilidad de leer se relacionaban con aspectos teóricos del proceso de lectura, mientras que las de-

claraciones verbales sobre cómo la lectura se aprende se aplica a aspectos más prácticos de la instrucción.

Sin embargo, y a diferencia de los estudios hasta ahora analizados, nos encontramos con estudios como el realizado por Richardson y col (1991) donde se obtienen resultados más consistentes. Concretamente, estos autores al estudiar las creencias de 39 profesores de Educación Primaria acerca de la comprensión del lenguaje escrito y las prácticas llevadas a cabo en el aula, encontraron una correspondencia entre las creencias y las prácticas.

- Feng y Etheridge (1993) llevaron a cabo un **estudio descriptivo para explorar las orientaciones teóricas de los profesores de primer grado** hacia la enseñanza de la lengua escrita. También llevaron a cabo observaciones estructuradas en el contexto del aula para describir las prácticas instruccionales. Una muestra estratificada de 15 profesores, 5 de cada orientación (fónico, habilidades específicas, y lenguaje integrado) fueron seleccionados aleatoriamente para las observaciones en el aula y las entrevistas. Los resultados demostraron que: 1. la mayoría de los profesores (219, o 84.59%) sostenían una orientación teórica basada en las habilidades específicas; 2. que un 60% de los profesores observados enseñaban de una manera consistente con su orientación teórica; 3. 73% de los profesores observados usaban estrategias reflejadas en las cartillas de enseñanza; 4. todos los profesores usaban una variedad de estrategias instruccionales para enseñar la lengua escrita; 5. todos los profesores consistentemente identificaban sus propias experiencias en el aula como la única influencia más importante en lo que ellos creían acerca de la lengua escrita y su instrucción; y 6. no hubo diferencias significativas en las actitudes hacia la lectura de los estudiantes con respecto a la orienta-

ción teórica de los profesores. Los hallazgos de este trabajo sugieren que la provisión de estrategias prácticas sin teoría puede conducir a una mala implementación o no implementación del todo, a menos que las creencias de los profesores sean congruentes con la práctica.

- Finalmente, O'Shanahan (1996) a través de un **estudio de casos del profesorado de Educación Infantil** estudió si las creencias de los profesores se relacionaban con las prácticas de enseñanza que desarrollan en el contexto del aula en torno al lenguaje oral. Los hallazgos obtenidos revelan que existe una relación entre lo que piensan, lo que hacen y lo que dicen que hacen en el contexto del aula. Sin embargo, no todos los comportamientos tenían una relación estrecha con el pensamiento, y no todas las creencias tenían necesariamente una incidencia estrecha con la acción. Las relaciones entre teoría y práctica se centraban no en las capacidades que trataban de estimular, sino en el modo de actuación para el desarrollo de las mismas. Por ejemplo, la práctica basada en la escucha presentaba dos formas de actuación: 1. escucha con recuerdo y narración, y 2. correctiva con modelo a imitar. La práctica basada en estimular la comprensión presentaba dos formas de actuación: 1. comprensión unida al razonamiento, y 2. correctiva.

- **Prácticas en la enseñanza.** La práctica es el resultado de la acción con la teoría implícita del profesor en un contexto determinado.

- **Modo de actuación.** La variación que se genera no por el objetivo que hay que conseguir sino en la manera de llevarlo a cabo.

- **Ausencia de modelo.** No existe un modelo a imitar.

- **Presencia del refuerzo justificado.** Es dar explicación de por qué está bien realizada una acción, ayudando a reflexio-

nar sobre lo que uno ha realizado.

- **Escucha con recuerdo y narración.** Son modelos abiertos de expresión verbal, de comunicación oral a través del diálogo.
- **Correctiva con modelo a imitar.** Se trata de hacer que el niño repita la palabra mal dicha o proporcionarle frases inacabadas donde ellos tengan que completar.
- **Correctiva.** En el mismo momento en que se produce el error se interrumpe y se hace la corrección por parte del profesor.
- **Comprensión-razonamiento.** Adquiere relevancia los descubrimientos que hacen los alumnos; se busca el que los niños lleguen a un proceso y lo descubran.

#### ● **Teorías implícitas y concepciones de los escolares sobre la lecto-escritura**

A continuación, revisamos otros tópicos en los que se analiza la influencia del pensamiento del profesor, y que tienen implicaciones importantes para el campo de la didáctica de la lengua.

Se ha demostrado la existencia de una relación entre teoría implícita del profesor y las estructuras cognitivas de los escolares. Ésta podría ser debido a la comunicación permanente más o menos explícita de estas creencias del profesor para con el escolar que tendría lugar en el aula. Esta transmisión podría determinar la motivación y actitudes del escolar hacia la materia, y vendrían a conformar una dinámica de trabajo donde las creencias serían compartidas mutuamente tanto por profesores como por alumnos y el esfuerzo de uno y otros estaría encaminado a la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Wing (1989) llevó a cabo un estudio en dos centros escolares que diferían en cuanto a la instrucción sobre la lectoescritura. Los niños de cada programa fueron también entrevistados respecto a sus concepciones sobre la lectura y escritura.

En uno de los centros predominaba una orientación basada en el dominio de habilidades específicas centradas en el texto, y en el otro colegio una orientación holística de carácter más constructivista centrada en el sujeto. Los niños que habían recibido una enseñanza basada en el dominio de habilidades específicas, concebían la lectura y escritura como actividades basadas en descifrar letras y formar letras y palabras. En cambio, los niños que habían recibido una orientación más constructivista entendían la actividad de leer ligada a las historias que se pueden encontrar en los textos, y la escritura como una actividad que servía para elaborar historias. En definitiva, este estudio aporta evidencia sobre la influencia que ejercen las creencias y las prácticas en la enseñanza a la hora de que los niños conceptualicen la lectura como una tarea de "pronunciar palabras" o entendida como "mirar libros", y la escritura como "copiar letras" o como "escribir una historia".

- **Métodos de enseñanza de lectoescritura.** Conjunto de acciones integradas que tienen por finalidad que el alumno alcance un dominio del código alfabético. Se suelen clasificar en dos grandes grupos: métodos sintéticos con base fónica o silábica, y métodos analíticos o globales.

- **Habilidades específicas.** Se produce una enseñanza temprana del alfabeto. El conocimiento de los nombres de las letras y el reconocimiento de ellas en el texto. En las primeras etapas no se pone énfasis en el desarrollo de la comprensión.

- **Orientación holística.** Se refiere a la introducción de unidades instruccionales lingüísticas de nivel superior con significado (i.e., frases) para la iniciación en el aprendizaje del alfabeto.

● **Diferencias individuales en teorías implícitas y variables predictoras en el área de lengua**

En cuanto a los estudios que han tratado de identificar variables predictoras de las diferencias individuales en las teorías implícitas de los profesores, en torno al área del lenguaje, Richards, Gipe y Thompson (1987) sobre una muestra de 225 profesores de Educación Primaria analizaron un total de 14 variables predictoras respecto a tres enfoques diferentes de abordar la enseñanza de la lengua escrita: grafo-fónico, habilidades específicas y el enfoque del lenguaje integrado. Los resultados demostraron que las experiencias personales pueden producir diferencias en las orientaciones teóricas del profesorado. El profesorado con experiencias educativas más diversas y entrenamiento tiende a favorecer el enfoque del lenguaje integrado. Mientras que el enfoque basado en las habilidades específicas no fue bien predicho por las variables predictoras del estudio.

Asimismo, se ha constatado una marcada preferencia entre el profesorado hacia el empleo de métodos más estructurados en oposición a los menos estructurados con los alumnos más pequeños y menos capaces (Bawden, Buike y Duffy, 1979; Gove, 1981). Y, que las diferentes realidades sociales, psicológicas y ambientales de las escuelas facilitan o limitan la implementación de las creencias de los profesores (Mitchell, Konopak y Readence, 1991).

• **Lenguaje integrado.** Aunque este enfoque no representa en sí mismo un método de enseñanza de la lectoescritura, sin embargo, comparte la filosofía que subyace a los métodos globales. Incluye la enseñanza integrada de habilidades de escucha, habla, escritura y lectura. El principal objetivo en la instrucción lectora sería enseñar a los niños a leer como si se tratara de un juego de adivinanzas psico-

lingüístico donde el uso de información proveniente del contexto ha de ser prioritario frente al conocimiento de las reglas de CGF. Este planteamiento es conocido con la denominación "whole language" o "lenguaje integrado" y recientemente ha sido objeto de análisis en nuestro país a través de una monografía de la revista CL&E (del Río y Lacasa, 1995).

• **Grafo-fónico.** Se enseñan las relaciones grafema-fonema. Se inicia la instrucción con los sonidos de las letras.

● **Intervención sobre las teorías implícitas y las prácticas de enseñanza en los contenidos de lengua**

En este apartado, nos centraremos en comentar aquellos estudios en los que se evalúan los efectos de la intervención sobre los profesores para ayudarles a descubrir cómo sus creencias o teorías implícitas influyen sobre la instrucción llevada a cabo en sus aulas. El estudio realizado por Mangano y Allen (1986) consistió en evaluar a 8 profesores de Educación Primaria los efectos de participar en un seminario sobre la metodología basada en el enfoque del lenguaje integrado, sobre las creencias de los profesores y creencias de los escolares, y sobre la interacción en el aula durante la instrucción de la escritura. Los resultados demostraron que los profesores ven el aprendizaje del lenguaje escrito desde una perspectiva basada en el lenguaje integrado, sin embargo, los escolares compartían más una orientación basada en las habilidades específicas.

En una línea similar al trabajo anterior, Levin (1992) diseñó un practicum para ayudar a los profesores a explorar enfoques instruccionales que difieren de sus creencias acerca de cómo abordar la enseñanza de la lengua escrita. Se pretende dar a conocer el enfoque basado en el lenguaje integrado, en oposición a los enfoques tradicionales basados en el uso de

cartillas o enfoques basados en el entrenamiento de habilidades específicas. El análisis de los datos reveló que los escolares usaban más estrategias holísticas en sus aulas y exhibían un mayor entusiasmo acerca del enfoque basado en el lenguaje integrado, demostrándose su efectividad. Los resultados post-encuesta demostraron que los profesores modificaron sus actitudes hacia el enfoque basado en el lenguaje integrado y fueron más receptivos a la hora de aceptar como los cambios que se habían introducido en las prácticas de enseñanza permitían mejor cubrir las necesidades de los escolares que se estaban iniciando en la adquisición de la lengua escrita.

Igualmente, Smith (1992) en un estudio de campo examinó como los profesores que estaban trabajando desde una perspectiva basada en el lenguaje integrado manifestaban sus creencias con respecto a esta perspectiva. Los resultados demostraron que cada uno de los profesores mantuvo una relación estrecha entre sus creencias sobre la metodología basada en el lenguaje integrado y las prácticas realizadas en sus aulas. Los hallazgos sugieren que las creencias de los profesores y las prácticas de enseñanza se igualaban muy estrechamente con las dimensiones señaladas por aquellos que apostaban por una enseñanza reflexiva y que los programas de formación de los profesores interesados en desarrollar la reflexión en los futuros profesores debe considerar la filosofía basada en el lenguaje integrado.

Por último, Mahurt (1993) llegaría a examinar el proceso de toma de decisiones que impulsó a una profesora a cambiar sus prácticas en la enseñanza de la lengua escrita y el proceso de cambio que tuvo lugar cuando adoptó nuevas prácticas. La profesora enseñaba, en primer grado, en una escuela de Educación Primaria y de forma voluntaria intentó introducir una enseñanza basada en el lenguaje integrado. Resultados preliminares indi-

caron que: 1. la profesora empezaba enseñando usando los principios aprendidos en sus cursos de colegio, tales como agrupar a los escolares según habilidades y uso de cartillas de enseñanza; 2. después de enseñar durante tres años, ella de forma voluntaria intentó enseñar usando métodos basados en el lenguaje integrado debido a que ella estaba insatisfecha con su enseñanza; 3. la incertidumbre de la profesora acerca de su proceso de cambio se deriva de las frustraciones encontradas mientras tomaba lugar el cambio y de los mensajes mixtos que ella recibió de los administradores; 4. durante el segundo año de cambio, la confianza de los profesores incrementó puesto que ella decidió dejar a los estudiantes ser más responsables, intentando involucrar más a los padres, y participar más en las reuniones con otros miembros de la escuela y 5. las creencias de la profesora no se correspondían con sus prácticas en el aula.

- **Enseñanza reflexiva.** Está relacionada directamente con la teoría-filosofía que subyace a la metodología basada en el lenguaje integrado.

- **Enfoque instruccional.** Son aquellas metodologías más tradicionales como puede ser el uso de cartillas o basado en habilidades específicas que antepone la enseñanza de la descodificación al propio proceso de aprender desde la motivación, contexto y características específicas de cada alumno.

- **Influencia de las teorías implícitas en la práctica profesional del profesorado en el área de lengua**

Es importante hacer referencia a las implicaciones que puede traer consigo el conocimiento de los profesores de los hallazgos de la investigación sobre las teorías implícitas y su relación con la práctica en la enseñanza. En general, los primeros estudios que se realizaron para ave-

riguar el nivel de conocimientos y prácticas centradas en una perspectiva basada en el lenguaje integrado, demostraron que los profesores tenían un desconocimiento de este enfoque (Robinson, Goodacre y Mackenna, 1978). Más recientemente, como han sugerido Zeuli y Tiezzi (1993) en los últimos 20 años se ha registrado un volumen amplio de investigación sobre la enseñanza. En este sentido, tanto los investigadores como profesores han debatido los hallazgos de tales investigaciones y los modos en que la investigación puede influir en la práctica. La controversia continúa acerca de la clase y grado de influencia en que la investigación puede tener sobre los profesores y su formación.

El cambio en las creencias y las prácticas educativas se producirá muy lentamente y como fruto de procesos lentos de difusión cultural, a través de encuentros sociales con colegas y profesionales con credibilidad (Clifford, 1973). En cualquier caso parece decisivo la creación de un espacio común para que pueda tener lugar la comunicación entre investigadores y profesores. Sólo a partir de aquí será posible formar al profesorado en cuanto a los conocimientos teóricos en el área curricular de lengua y literatura para que sus prácticas se tornen más eficaces. Desde una perspectiva crítica de la enseñanza se considera que los profesores no deben ser meros administradores de métodos, sino agentes de cambio en los contextos educativos quienes haciéndose eco de la realidad pueden aportar soluciones racionales. Para investigadores como Elliot (1990) el conocimiento científico y cultural acerca de la profesión es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores no para sustituirla.

Las implicaciones educativas de lo expuesto anteriormente nos sugiere que la propuesta de un modelo de enseñanza de la lengua está estrechamente relacionada con una teoría epistemológica sobre el

lenguaje que implícitamente poseen los profesores que imparten su enseñanza. Somos conscientes de que resolver el problema de cómo enseñar lengua tampoco ha de reducirse a una mera traducción de la teoría epistemológica al contexto del aula, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra mediatizado por múltiples variables.

## Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma

Miquel Llobera

Universitat de Barcelona

### Introducción

Los siguientes versos de W. H. Auden nos permiten iniciar una reflexión sobre algunos aspectos del cambio que ha sufrido la didáctica de lenguas en estos últimos veinte años: *A sentence uttered makes a world appear / where all things happen as it says they do*. Si tomásemos el primero como un continuum veríamos un desplazamiento de izquierda a derecha del punto de máxima importancia: el énfasis en los conceptos de lengua que se manejan en la didáctica de lenguas extranjera y segundas ha cambiado, ha pasado de considerar la oración, 'a sentence' como el centro de las preocupaciones a serlo su uso, es decir su emisión, 'uttered' y sobre todo el mundo que crea, 'makes a world appear', es decir el sentido que crea. Aunque si seguimos con el mismo soneto habrá que tener en cuenta una serie de consideraciones sobre la importancia de la forma, puesto que en el segundo cuarteto nos advierte que:

*Syntactically, though, it must be clear;  
One cannot change the subject half-way through  
Not alter tenses to appease the ear.*

Es decir aunque pasamos de un modelo de lengua estructuralista, con énfasis sobre el sistema, a un modelo de lengua más vasto en el cual es crucial entender la organización de la lengua cuando es objeto de uso y cuando es objeto de aprendizaje, no por ello el sistema y la precisión formal se deban considerar elementos de segundo orden. La conjunción del estudio del uso y del aprendizaje considerados de manera interdependiente abre una perspectiva mucho más amplia en las ideaciones y creencias que asumen los profesores sobre la lengua.

Empleamos el término de ideaciones en el sentido que lo hace Prahú (1995): "Podemos decir que entendemos algún fenómeno cuando poseemos una imagen mental bien formada y suficientemente satisfactoria de su contenido o proceso. Consecuentemente, la enseñanza de una lengua sin un componente ideacional sería una actividad puramente mecánica, sin relación con una comprensión. (...) La imagen que uno forma es normalmente una extensión metafórica o analógica de alguna otra imagen que surge de haber experimentado algún otro fenómeno, o una respuesta automática a la respuesta de alguien ante la imagen de algún fenómeno... No creo que el componente ideacional de la pedagogía lingüística sea sólo un espacio para teorías desarrolladas en el campo de la lingüística, la psicología o la sociología. Es sobre todo a lo que yo me refiero como respuesta 'automática', en Cook & Seidlhofer, 1965: 58 y 60.

Es preciso advertir que la utilización de "ideación" que se hace a lo largo de este escrito es ligeramente más conceptual y relacionada con la información. Una información que los profesores de lenguas consideran pertinente e incorporan en su sistema de reflexionar, argumentar y discutir sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas, aún cuando sea una hipótesis de trabajo o una teoría incipiente y percibida como parcial, en la cual las creencias juegan un papel importante. Y por creencias entendemos "sistema de creencias" que Abelson (1979) caracterizó de la siguiente manera:

1. Los sistemas de creencia no están consensuados: no todo el mundo está de acuerdo con las creencias y existen creencias alternativas acerca del mismo tema;
2. Los sistemas de creencias a menudo incluyen la noción de 'existencia'; que algo existe;
3. Los sistemas de creencias son altamente evaluativos: se considera que algo está mal o está bien;
4. Los sistemas de creencias contienen mucho material anecdótico y de importancia episódica;
5. Los sistemas de creencias presentan diferentes grados de firmeza;
6. Los sistemas de creencias tienen límites borrosos y un alto grado de encabalgamiento con las creencias en otras áreas.

#### ● Cambio de paradigma y dimensiones discursivas

La profundidad del cambio en la manera de idear la enseñanza de las L2 y LE (lenguas segundas y lenguas extranjeras) que ha ocurrido en estos últimos veinte años no tiene precedentes desde el movimiento de reforma en el que los fonetistas que se agruparon en la Sociedad de Fonética Internacional en la última década del siglo pasado. En sus propuestas anteponian el estudio de la lengua oral a la lengua escrita y el interés por el lenguaje cotidiano al prestigioso lenguaje literario. Los nuevos conceptos, que han surgido acerca de la lengua y de su aprendizaje en

estos últimos veinte años, han permitido reconsiderar las ideaciones de los profesores de L2 y LE y hacer que muestras de producción, como la siguiente sean consideradas del máximo interés (ver Bailey y Nunan, 1996; Vázquez-Bronfman; Woods, 1996).

C -	(Alumna 1) - Attends. ¿Pero dónde viajarás?
M -	(Alumna 2) - Alors ¿Pero dónde viajarás?
M -	Viajarás
C -	Point d'interrogation
C/M -	¿Pero dónde viajarás?

M- Sí (Responde a una pregunta de una vecina)  
 M- *Sí, sí ¿y tú?*  
 C- Risas  
 M- *¿y tú?*  
 C- *Alors, euh...ah*  
 M- *Ah!, Ah!, tu peux dire quelque chose, tu peux, pour varier un peu, tu dis soit el mes próximo, soit dentro de, je ne sais pas pour combien de temps, ce que tu veux...*  
 C- *Oui.*  
 M- *Ça pour varier. Pas cuando*  
 C- *Moi, j'aimerais bien dire au mois d'aout, donc... En el mes*  
 M- *Attends, en el agosto, ¿agosto? ¿agosto?*  
 C- *Tu es sure?*  
 .....  
 M- *En el agosto on peut dire aussi, non?*  
 P- (Profesora) *No, en agosto*  
 M- *En agosto*  
 C- *En Agosto, ah! oui.*  
 P- *En Agosto o en el mes de agosto*  
 C- *En Agosto. C'est plus facile de dire el agosto (Risas) Alors, en el mes de agosto*  
 M- *Euh....*  
 C- *Iré, eh ben en Andalousie. Iré a Andalucía...*

(Transcripción llevada a cabo por Margarida Pons, Univ. Lyon/ Lumière, 1996)

En este tipo de muestra vemos fenómenos que podríamos enumerar de la manera siguiente:

- Las dos estudiantes M y C colaboran entre sí para llevar a cabo una tarea mínima que consiste en hablar lo que harán durante las vacaciones y siguiendo las consignas de la profesora, (lo que una de ellas explica es verdad puesto que quiere visitar Andalucía).
- Esta tarea la llevan a cabo sin tener un dominio satisfactorio de las estructuras que tienen que usar: Intentan utilizar las preposiciones "en", "a"; acucian traducciones del francés y más tarde se preguntan si 'andalous' se traduce por

'andaluzos' o 'andalucios' y optan por esta última forma.

- Las dos estudiantes recurren a su L1 para ir aclarándose mutuamente el significado de lo que dicen.
- La presencia de repeticiones, de rellenos de pausas (respuestas fáticas) tales como "Euh, Ah! Oh!" propios de su L1 se dan con frecuencia y se ven como muestra de su procesamiento lingüístico y eventualmente de aprendizaje.
- Se arriesgan a ir más allá de lo que saben "Ça pour varier, pas Cuando", y no quieren repetir de manera rutinaria lo que ya saben.
- Consultan puntualmente a la profesora.

Permitir este tipo de actuación lingüística hubiese merecido todas las críticas de las aproximaciones estructuralistas y es obvio que los alumnos llevan a cabo una actividad lingüística que no se corresponde con oraciones gramaticalmente correctas, que van cambiando de lengua constantemente al recurrir a su L1 (Cambrá, 1992), que el profesor no provee de inmediato la forma correcta, etc.

Sin embargo, hoy en día, actuaciones como ésta parecen plausibles, necesarias e inevitables. Se considera positivo que los alumnos intenten con los medios disponibles organizar su actuación lingüística incluso si ésta es de un valor comunicativo tan poco desarrollado como la que presentamos. Entendemos que recurrir a la L1 no tiene por qué impedir el aprendizaje cuando llevan a cabo un proceso de construcción de conocimientos. No parece plausible que los estudiantes hayan practicado de manera controlada y repetitiva esta estructura antes de lanzarse a formular su expresión y en cambio parece creíble que el aprendiente conseguirá su propósito y además avanzará en sus conocimientos mediante este proceso que parece algo confuso (Ellis, 1994).

- Si se repasa la bibliografía de las investigaciones y reflexiones llevadas a

cabo para fundamentar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los enfoques estructuralistas y behavioristas (denominados habitualmente audiolinguales, audiovisuales y estructuroglobales) se encuentra con más "doctrina" que con una recogida de datos y análisis de los mismos. Con aplomo admirable en el libro del profesor se dictan los procedimientos a seguir. Las consignas son claras, simples e implacablemente sistemáticas. Había que enseñar una sola estructura a la vez, y se consideraba una estructura distinta cualquier cambio de las formas gramaticales, luego se intentaba combinar y contrastar la práctica de estructuras para finalmente mediante la transposición permitir que el alumno hablase de algún aspecto personal. Este proceso de enseñanza está magníficamente ilustrado en los libros del profesor de los manuales de francés de los años sesenta y principios de los setenta; es decir, la idealización del proceso de clase que habían previsto los autores.

La convicción de base (es decir las ideaciones y el sistema de creencias) suponía que los procesos de aprendizaje reposaban sobre el dominio automatizado de las estructuras y que estas (Alexander et al. 1975) se llegaban a dominar mediante una práctica repetitiva, tan entusiasta como posible y absolutamente controlada y secuenciada

Si tuviésemos grabaciones de lo que realmente ocurría en las clases es altamente probable que nos encontraríamos con situaciones en las que los estudiantes dudaban, recurrían a su L1, reformulaban su contribución, el compañero les ayudaba a formular la respuesta exigida por el profesor, etc. Lo que ahora sorprendería sería ver cómo estos comportamientos eran valorados negativamente a la luz de los principios pedagógicos que aparecían detallados en los materiales audiovisuales.

- **Hacia un paradigma comunicativo**  
Para tener un panorama de los concep-

tos que influyen en la aparición del nuevo paradigma en la didáctica de lenguas (en lenguas primeras ver De Beaugrade, 1984; Cassany et al., 1993; Camps, 1994) que ha venido denominándose comunicativo o discursivo conviene mencionar una serie de conceptos que aparecen en los años setenta y alteran los conceptos adquiridos sobre lo que significaba el lenguaje y el aprendizaje de una L2, aún cuando hasta bien entrada la década siguiente estos conceptos no empezaron a influir en la "teoría" sobre la lengua que poseían los profesores (Llobera, 1995b).

- **Algunos de los conceptos que aparecieron durante los años 70 y que afectaron las aulas de LE**

Algunos de los conceptos se refieren a la naturaleza y aportan nuevas dimensiones del lenguaje (Grice, Hymes, Siclair y Coulthard, Halliday, Van Dijk); otros pertenecen más al ámbito del desarrollo de los conocimientos lingüísticos como el de interlengua, input significativo, órdenes de adquisición de los morfemas, (Corder, Selinker, Krashen, Dulay y Burt, Mc Laughlin) y finalmente otros a la didáctica de las lenguas (Proyecto de Lenguas, Van Ek, Widdowson, etc.).

\*Lengua vista como "las habilidades mentales sobre las que se basa la competencia lingüística más normal" (Chomsky, 1965, 66).

\*Hymes: (1971) "Competencia comunicativa".

\*Corder: (1971) "Dialectos idiosincráticos y análisis de errores".

\*Corder: (1972) "La lengua de los aprendientes".

\*Consejo de Europa: (1972) Proyecto de Lenguas Extranjeras.

\*Selinker: (1972) "Interlengua", "Fosilización", "Estrategias comunicativas" "Estrategias de aprendizaje".

\*Dulay y Burt: (1974) "Secuencias naturales en el aprendizaje de una L2".

- \*Grice: (1975) "Principio de cooperación" "Implicatura" y "Pragmática".
- \*Sinclair y Coulthard: (1975) "Análisis del discurso".
- \*Van Ek (1975): "The Threshold Level"
- \*Halliday y Hasan: (1976) "Cohesion"
- \*Krashen: (1977) "Adquisición vs. Aprendizaje".
- \*Van Dijk: (1977) "Texto" "Contexto" "Pragmática del discurso".
- \*Widdowson: (1977) "Enseñanza de la lengua como comunicación"
- \*Halliday: (1978) "La lengua como semiótica social".
- \*McLaughlin: (1978) "Aprendizaje de una lengua como procesamiento".

Como puede verse, muchos de estos conceptos todavía hoy ocupan a profesores y a investigadores, por tener repercusiones extremadamente importantes para reflexionar sobre la didáctica de las lenguas extranjeras.

Otros conceptos desarrollados al abrigo de considerar la lengua como una semiótica social nos permiten tener elementos para entender que el uso de unas formas lingüísticas y de unas posibilidades léxicas dependen de la relación que tienen entre sí los interlocutores y que no pueden explicarse mediante normas estilísticas sino que son usos obligatorios que dependen de la estructura social, de la manera como mujeres y hombres desarrollan sus respectivos papeles sociales, de cómo se configuran los roles jerárquicos, de cómo se señala la confianza o la distancia entre las relaciones, etc. Otros conceptos como el de la organización de los turnos de habla (Sacks et al. 1974) y la(s) reparación(es) nos abren perspectivas interesantes para el aula de LE: tanto referidas a las muestras de lengua aportadas a las clases como las generadas mediante la interacción de profesores y estudiantes.

A partir del criterio de *adecuación* han surgido otros de no menor transcendencia

como es el criterio mucho más pragmático de intentar explicar el uso de unas formas gramaticales u otras a partir del supuesto que el contenido proposicional corresponda a la *información compartida* por los interlocutores o a la *inédita* (Brown y Yule, 1981) para uno de ellos o a la distinción entre *información puesta de relieve e información de transfondo*. Esta dependencia del uso de unas formas lingüísticas en relación con la intencionalidad comunicativa y con el contexto (Malinowsky, 1923; Firth, 1952) ha tenido y va a tener mucha transcendencia en la enseñanza de las LE. Las preguntas y las respuestas parecían dignas de estudio (Goffman, 1966) así como las estrategias discursivas (Gumperz, 1982). El cuadro de la página siguiente podría ser un modelo de cómo se pueden estructurar los conceptos del discurso.

Los cuatro grupos de "estructuras" junto con el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo tienen que operar simultáneamente para que las actuaciones lingüísticas sean correctas y adecuadas, lo que da idea de la complejidad del modelo de lengua actualmente en uso entre profesores de lengua (Llobera, 1995). En estudios recientes hemos podido constatar la importancia de la comunicación no verbal en la actuación en el aula (Cerdán, 1997) y la riqueza de matices e intencionalidades que introducen los interlocutores de manera poco consciente a lo largo de su proceso de enseñanza y aprendizaje. La cantidad de información suministrada podría dar pie a considerarla como el área de desarrollo próximo que permite el aprendizaje de una lengua totalmente desconocida.

#### ● Conceptos del aprendizaje de lenguas: el cambio de paradigma

Las aportaciones de los años setenta confirmaron algo que siempre los profesores habían constatado pero no habían podido reconsiderar adecuadamente: bá-

UN MODELO PARA EL ANALISIS DEL DISCURSO ORAL			
Conocimiento del mundo compartido		Conocimiento lingüístico compartido	
Estructura de la participación: Relación entre los interlocutores	Estructura de la acción lingüística: Actos de habla y conversaciones	Estructura de la información y la disposición del discurso	Estructura de la organización de las intervenciones de los interlocutores
A	B	C	D
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatus</li> <li>- Rol sexual</li> <li>- Rol social</li> <li>- Distancia (Conocido, desconocido, íntimo)</li> <li>- Formas de cortesía</li> <li>- Autoestima</li> <li>- Esterotipación</li> <li>- Canal y contexto social.</li> <li>- Registro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emisión</li> <li>- Acto de habla (directo, indirecto)</li> <li>- Funciones lingüísticas en los niveles T-A. de h. estructuran el discurso</li> <li>- Acontecimientos de habla</li> <li>- La conversación: Apertura, fases centrales, pre-cierres, etc.</li> <li>- Narrativas conversacionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicatura y principio de cooperación</li> <li>- Tema y Rema</li> <li>- Información inédita o compartida</li> <li>- "Framing" y género</li> <li>- Coherencia y cohesión</li> <li>Marcadores discursivos y gestión temática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Turno de habla: Distribuciones, mantenimiento del turno.</li> <li>- Reparaciones</li> <li>- Señales de canal: Respuesta fática</li> <li>- Estrategias comunicativas en el discurso: Transferencia de otra lengua. Epéntesis. Evitación de tema o de léxico. Paráfrasis. Aproximación. Acuíación de palabras. Transferencia consciente y cambio de código. Estrategias sociales. Mímo. Estructura abierta de la oraciones: inacabadas, anacolutos, repetición de elementos, etc.</li> </ul>
Elementos de comunicación no verbal: kinésicos, proxémicos y cronémicos			

sicamente, que los alumnos no aprenden lo que intentan enseñarles, ni en el orden que se lo enseñan, ni articulado de la manera como los paradigmas morfológicos y las descripciones sintácticas dejan entender que lo está en las mentes. La idea de interlengua y la posible existencia de un orden de adquisición de las formas gramaticales, la de la importancia del procesamiento lingüístico inconsciente, con la inevitable generación de hipótesis y de reglas gramaticales que no coinciden exactamente con las de la lengua objeto de estudio fueron conceptos que obligaron a revisar el papel del error. Pit Corder tuvo una importancia capital al distinguir

entre error y falta; el primero estaría relacionado con la competencia lingüística del hablante y el segundo sería de naturaleza inestable y estaría relacionado con la actuación lingüística. Otro concepto íntimamente relacionado con estos dos sería el de fosilización y que intentaba operativizar este fenómeno, tan a menudo constatado, como es la falta de progreso en el aprendizaje de una L2. Este es un constructo sobre el que se ha investigado y se ha constatado que las personas que tienen un alto grado de fosilización en una L2 con la que llevan mucho tiempo en contacto, cuando la usan no reformulan sus expresiones, son insensibles a las propues-

tas de los interlocutores hablantes nativos para que lo hagan, etc. Estos conceptos por tanto llevaron a nuevos replanteamientos según los cuales cometer errores era parte integral del sistema de desarrollo lingüístico y desarrollar estrategias comunicativas una condición del mismo.

Estas nociones tienden a integrarse en un sistema de conceptos que los profesores hemos ido incorporando como ideaciones y convicciones que influyen en nuestra manera de concebir la didáctica de L2 y LE y que intentamos resumir a continuación.

● **Aspectos de adquisición de una L2, LE**

El campo que se ha denominado como adquisición de una segunda lengua -entendemos por segunda lengua cualquiera que no se haya aprendido durante el período de maduración psicológica- ha ido generando una serie de conceptos y ha establecido una serie de datos sobre las vías de aprendizaje. Y tal como señalábamos en el apartado anterior parece necesario que los profesores de LE estén al corriente de conceptos tales como: "input" lingüístico comprensible, "intake", hipótesis del monitor y del aprendizaje, simplificación o interferencia, "output" lingüístico; estrategias de aprendizaje y memoria procedural o ideacional; hipótesis no conscientes sobre la organización y aprendizaje mediante la interacción con los hablantes nativos; modelos de adquisición basados sobre conceptos de gramática universal y sobre conceptos vigotskianos. Y aunque esto no exija un conocimiento profundo de la investigación que se está llevando a cabo, en cambio se precisa poder estar en contacto con síntesis bien hechas e informativas para poder situar su práctica. Visiones como las que presenta la siguiente cita nos permiten ver modelos explicativos más cercanos a nuestra experiencia práctica:

*"Los psicólogos cognitivistas ven que el*

*mismo principio es aplicable a habilidades complejas tales como leer, escribir o aprender una segunda lengua... En breve, en el contexto de la psicología cognitiva contemporánea, las habilidades cognitivas se aprenden y se convierten en rutina (Es decir se vuelven automáticas) a través del uso inicial de procesos controlados. Los procesamientos controlados exigen atención y tiempo, pero a través de la práctica las sub-destrezas se vuelven automáticas y los procesos controlados pueden intervenir en niveles más altos del procesamiento".*

Barry McLaughlin (1990:115)

● **Aspectos constructivistas del aprendizaje de una L2, LE**

Si consideramos la visión más constructivista del aprendizaje o adquisición de lenguas podríamos decir que el común denominador de las ideaciones aceptadas alrededor de esta teoría podría resumirse así (adaptado de Martín, 1996):

1. La constatación de la existencia de estadios de desarrollo de la mente humana que son relativamente universales y que estos suelen coincidir con estadios de desarrollo de la facultad del lenguaje (Estudios de Slobin comparando sesenta lenguas diferentes demostraba que los niños a la misma edad llevaban a cabo actos de habla parecidos, sin importar la complejidad gramatical de las lenguas).
2. La necesidad de construir sobre conocimientos previos, cuyos detalles han sido objeto de olvido pero que han contribuido a desarrollar una estructura que permite la implantación de nuevos conocimientos aprendidos ya sea mediante el estudio o por aprendizaje espontáneo (Ausbel).
3. La zona de desarrollo próximo. "La enseñanza eficaz es la que parte del nivel de desarrollo del alumno pero no para aco-

modarse a él sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, para ampliarla y generar, eventualmente, nuevas zonas de desarrollo próximo" (Coll 1987:38). Es decir la distancia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo, fruto de su nivel de desarrollo operatorio y de la utilización de sus conocimientos previos, y lo que es capaz de aprender de manera social con la ayuda de otras personas, mediante su observación e imitación, mediante el obedecer a sus instrucciones, o bien colaborando e interaccionando y así creando conocimientos compartidos. Vigotsky la llama así porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial y delimita el margen de incidencia de la acción educativa.

4. El aprendizaje de una LE necesita un aprendizaje significativo (Ausbel) distinto del repetitivo, memorístico o mecánico. Se refiere a la creación de un vínculo entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos del alumno. La realización de aprendizajes significativos permite al alumno construir una realidad atribuyéndole significados. Para que ello sea posible estos nuevos conocimientos tienen que ser claros y lógicos y además tienen que ser pertinentes y relacionados con la estructura cognoscitiva del alumno. Finalmente, hace falta que el alumno tenga la necesaria motivación para relacionar los nuevos conocimientos con lo que sabe. Aún cuando es importante la existencia de variaciones culturales en este aspecto: a los alumnos orientales acostumbrados a memorizar extensas listas de caracteres como los que exige el sistema de escritura del chino y el japonés les parece pertinente hacer lo mismo con palabras y con reglas gramaticales.

5. El aprendizaje significativo requiere un procesamiento mental intenso: a parte

de relacionar información nueva con conocimientos previos, también se requiere juzgar y decidir la mayor pertinencia de éstos, el matizarlos, reordenarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de las nuevas informaciones. El aprendizaje de una lengua segunda o extranjera influye en la manera como el alumno puede percibir su L1. Una persona que maneja más de una lengua percibe la relación de éstas con la realidad externa y con la organización mental de conceptos de manera distinta. Del desarrollo de competencias multilingües vamos a hablar en el último apartado de este trabajo.

6. La memoria no se entiende como un mecanismo que reposa sobre la repetición mecánica sino que funciona de manera comprensiva y resulta clave no sólo para acumular información sino también para desarrollar el procedimiento de aprendizaje.

7. Aprender a descubrir nuevos conocimientos, aprender y explorar nuevos procedimientos de aprendizaje. En definitiva, aprender a aprender parece un objetivo insoslayable.

8. Los esquemas de conocimiento conforman la estructura cognoscitiva, cuyo papel ha sido puesto de relieve en los apartados anteriores cuando se ha hablado de los aprendizajes significativos. También se ha puesto de relieve el papel que juegan los esquemas en la comprensión de textos escritos y en la comprensión de intervenciones orales. Las informaciones inéditas y los nuevos conocimientos se articulan en los esquemas que poseemos y así en las actuaciones mínimas vemos su funcionamiento. (Es normal que los alumnos de habla alemana en vez de preguntar si una silla está ocupada pregunten si está libre y los hispanohablantes, al no prestar atención a las palabras exactas

y creer que la pregunta era "¿Está ocupada?", respondan "no". El que ha preguntado entiende que la silla no está libre y ante la sorpresa de los hablantes nativos se aleja sin silla).

9. Funcionalidad. Los conocimientos adquiridos-conceptos, destrezas, valores, normas, etc. pueden ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentra el alumno lo exijan.

Esta aproximación al aprendizaje en general puede complementarse con algunos puntos que recogen resultados de las investigaciones del campo de Adquisición de Segundas Lenguas. De acuerdo con lo que escribió Larsen-Freeman (1991) y convenientemente adaptado éstos podrían ser los diez puntos más relevantes para los profesores:

1. El proceso de aprendizaje/Adquisición de una lengua es complejo. Está compuesto de muchos procesos intermedios, recorre muchas rutas mentales e intervienen muchas causas que hacen que el proceso no sea simple, por lo que los profesores no deben buscar soluciones milagrosas, no puede haber métodos infalibles.

2. Se trata de un proceso gradual que implica hacer coincidir formas, significados y usos. Desde un punto de vista didáctico, parece oportuno presentar de forma cíclica las formas lingüísticas, de modo que los aprendientes pueden encontrar las distintas correspondencias entre formas y funciones. Hay que tener en cuenta, además, que se trata de una empresa que requiere tiempo. Lightbown cifra entre 12.000 y 15.000, haciendo un cálculo a la baja el número de horas que los niños dedican en su infancia a la adquisición de su primera lengua.

3. El proceso no es lineal. Se producen recaídas en fases aparentemente supera-

das, debidas (según McLaughlin) a que se está produciendo una reestructuración en los conocimientos del aprendiente; estos fenómenos no deben desanimar a los profesores, sino más bien hacerlos confiar en una pronta recuperación de la corrección.

4. Es un proceso dinámico. Al transcurrir el tiempo los factores que influyen en el aprendiente y en sus estrategias cognitivas varían. Ello implica que las estrategias que son buenas para un cierto nivel pueden no serlo más adelante.

5. Los aprendientes aprenden cuando están listos para hacerlo. Las secuencias de adquisición no parecen ser susceptibles a la influencia de la enseñanza, por lo que los profesores no deben esperar que los alumnos dominen aspectos de la lengua que se encuentran demasiado lejos de su vigente estadio de desarrollo.

6. Los aprendientes se apoyan en los conocimientos y la experiencia que poseen. Los aprendientes de L2 participan de forma activa en su proceso de aprendizaje: apoyándose en lo que conocen, formulan hipótesis (a menudo inconscientemente) que luego verifican mediante el caudal al que están expuestos, o al menos, con algunos rasgos del mismo de cuya existencia se dan cuenta.

7. Los hallazgos de la investigación no dejan claro el papel que la evidencia negativa (corrección por parte del nativo o del profesor) puede jugar para ayudar a los aprendientes a rechazar las hipótesis que se han formulado en un momento determinado y que no coinciden con la actuación de un nativo. Parece razonable, sin embargo, servirse de una retroalimentación de este tipo cuando sea oportuno y los aprendientes puedan asimilarla. Despertar la "conciencia lingüística" sobre los rasgos formales de la lengua parece que

favorece la corrección. Si consideramos la evidencia negativa o corrección como reparación y lo vemos desde una perspectiva más discursiva y desde una dimensión de discurso generado en el aula nos damos cuenta que estas actuaciones son mucho más "naturales" y ocurren tanto entre hablantes nativos como entre hablantes no nativos.

8. Para la mayor parte de los aprendientes adultos, un dominio completo de la L2 puede ser imposible. Muchos pueden alcanzar buenos niveles de dominio de la lengua pero sólo algunos llegar a actuar como nativos, puesto que lo normal es encontrarse con zonas de fosilización en algunos aspectos de su IL, y en casi todos parece existir un período crítico para la pronunciación, de base fisiológica.

9. Existe una enorme variación individual entre los aprendientes de lenguas. Estas diferencias que pueden deberse al hecho de haber aprendido otras lenguas o de ser la primera lengua segunda, que pueden deberse a grados de percepción y sensibilidad a las lenguas, a grados de motivación, a hábitos de estudio, a la voluntad de tomar riesgos, a la capacidad de asociar palabras y significados, a la inteligencia, etc. Hay un factor muy importante que está ligado a la dimensión social de las actuaciones lingüísticas. La experiencia de convivir con un grupo social determinado no garantiza un uso adecuado de la lengua cuando se trata de interactuar con otro que habla esta lengua, y los errores e inadecuaciones se atribuirán más a su carácter de hablante nativo que a su desconocimiento de las reglas de conducta social y lingüística del grupo. También es posible que los hablantes nativos no acepten que un extraño o un extranjero use la lengua de la misma manera que lo hacen ellos y exijan un nivel de formalidad más alto para expresar esta no pertenencia a la comunidad. Los

profesores deben tener en cuenta estas diferencias y actuar en consecuencia en clase. En las clases de lengua, al mezclarse el contenido con el medio de comunicación, se presentan problemas específicos.

10. El aprendizaje de una lengua es un fenómeno social. Por un lado, la mayor parte de los aprendientes aspira a comunicarse con miembros del grupo que hablan la lengua objeto de estudio, y por otro, lo que ocurre en clase responde a las necesidades sociales de los profesores y alumnos que se encuentran en ella. Es muy interesante poder ver cómo los estudiantes viven su pertenencia al grupo clase, cómo resienten su falta de participación, cómo creen que el profesor no les protege su autoestima, cómo se sienten vulnerables a la hora de actuar ante sus compañeros, cómo quieren que su actuación sea correcta y apreciada por el profesor o por alguno de sus compañeros. A partir de diarios de los alumnos pueden entenderse muchos fenómenos que parecen inexplicables y que a veces se traducen en abandonos, en bajos resultados, etc.

Los conceptos expuestos en el punto anterior junto con otros de orden psicológico referidos al aprendizaje y a los factores de naturaleza emocional y otras contribuciones de orden pedagógico y educativo han llevado la enseñanza de LE a una situación didáctica compleja, en la que, sin embargo, numerosos profesores encuentran un amplio espacio de consenso, aún cuando hacen falta muchos más datos procedentes de investigaciones más concluyentes y en las que se tomen en cuenta las actividades de aula como primer objeto de estudio, en este sentido la muestra de la actividad de dos estudiantes de castellano presentada al principio de este artículo son un buen ejemplo de la dimensión social del aprendizaje y también de la variedad de razonamientos, de

intensidad en la toma de riesgos, de la voluntad de experimentar que exhiben y que los profesores hacen bien en respetar, alentar y promocionar.

● **Ideaciones de los profesores de L2 y LE: cambio de paradigma en una sociedad crecientemente plurilingüe**

La misma denominación de L1 y L2 nos induce a pensar que existe una "única" lengua uno, en la que los niños desarrollan sus capacidades cognitivas. Es obvio que esta situación es real en un número amplio de casos y durante los tres primeros años del niño, pues desde el momento en que tiene un contacto social más extenso empieza a oír otras lenguas. Esto es todavía más cierto en sociedades donde conviven una o más lenguas y ambas tienen un carácter de lenguas bien arraigadas socialmente y son objeto de y medio de estudio en la escuela y tienen una presencia amplia en los medios de comunicación.

En el caso de Galicia, País Vasco, Valencia, Baleares y Cataluña, la enseñanza de la lengua extranjera en la enseñanza primaria y secundaria se dirige a unos alumnos que ya conocen a fondo otra lengua diferente de la que aprendieron en su casa y es evidente que la percepción de una nueva lengua es diferente: Las lenguas no tienen una manera "natural" de organizarse, ni los referentes del lenguaje tienen una manera "natural" de denominarse.

Se debe probablemente a pura convención denominar lenguas extranjeras (LE) a las lenguas de ciudadanos que integran una misma unión política, con pasaportes que se asemejan más, que pueden moverse sin disminución de derechos de manera creciente entre los diversos estados que la integran. En el caso del Consejo de Europa siempre se habla de "Modern languages" o de "Langues vivantes", pero esta denominación se hizo en contraste con las lenguas clásicas o muertas y hoy

en día parece difícil introducir esta etiqueta.

En el contexto social y económico de las zonas del estado español con lengua propia, dado su carácter turístico, fronterizo y comercial, el conocimiento de LE surge como una necesidad educativa básica y general. En algunas zonas de Andalucía, junto con las zonas de costa de Cataluña, Valencia y Baleares, se han convertido en unas de las áreas de Europa donde la presencia de otras lenguas es más evidente. Y esta situación que tiene su momento álgido durante la temporada turística empieza a reflejarse en las escuelas, en las que además de las lenguas oficiales empieza a haber escolares cuyas lenguas maternas son alemán, inglés, francés o lenguas norefricanas como el árabe o el bereber.

Parece imprescindible gestionar de manera adecuada esta situación, una situación que no aparece demasiado bien reflejada en los currícula de centro.

El aprendizaje de las lenguas extranjeras en el actual contexto de una Europa plurilingüe tiene que tener como objetivo la adquisición de la competencia comunicativa y cultural que facilite la interacción mediante el uso de lenguas diferentes de su L1.

La enseñanza que tiene que facilitar este aprendizaje tiene que ser coherente con los principios y la práctica en el aula que se utilizan para tratar las otras lenguas. El aprendizaje extensivo y profundo de las lenguas propias en las zonas que las hablan permitirá a los alumnos castellanohablantes monolingües, convertirse en casi bilingües y estar en igualdad de condiciones con los otros alumnos en el momento de iniciarse en el estudio de una o varias LE.

El objetivo final de la enseñanza de todas las lenguas que están presentes en el sistema educativo sería el de permitir el desarrollo de individuos con competencia plurilingüe y pluricultural, con diver-

tos grados de dominio de las lenguas y de las culturas, que puedan moverse con facilidad en este ámbito nuevo que se está creando. Este movimiento puede deberse a necesidades de estudio y formación, de trabajo, ocio, curiosidad o cualquiera otra motivación personal.

Cuando hablamos de competencia plurilingüe y pluricultural nos referimos a una dimensión humana y a una lingüística que afecta los conocimientos sobre la L1 y las otras lenguas que cada individuo conoce, y al mismo tiempo le permite conocer otras maneras de conceptualizar la experiencia que implica el aspecto cultural que acompaña cada lengua; de esta manera se desarrolla una percepción diferente sobre su propio entorno.

Esta dimensión va más allá de la falsa simetría que implica la formulación de objetivos educativos alrededor del bilingüismo: en algunas comunidades autonómicas se ha intentado ordenar la enseñanza para que los ciudadanos acaben su ciclo educativo con una competencia de la lengua propia y la lengua del estado (o de la lengua segunda si la del estado es la lengua primera de los escolares) idénticas. Esto es naturalmente imposible. La lengua propia de una sociedad es la que da nombre a su geografía, la que da sentido a las maneras de tratamiento que a su vez reflejan la ordenación social, la que permite explicar los valores, la que genera la literatura que a su vez refleja e influye en la misma sociedad, la procedencia geográfica etc. y por tanto los habitantes de esta zona, si tienen que integrarse bien en ella, deben poseer estos conocimientos a través de un buen conocimiento de la lengua. Además, para que estas lenguas puedan desarrollar una normalidad de uso, los aspectos profesionales, educativos, de uso oficial, deben darse en estas lenguas propias. El castellano actúa de vinculación con una comunidad mucho más amplia, que en este caso desborda ampliamente el propio estado y permite un acercamien-

to a sociedades culturalmente distantes como pueden ser Centro y Sudamérica.

Las lenguas extranjeras no pueden ser tratadas como añadidos a esta complejidad funcional sino que deben entenderse como otra dimensión que añade aspectos que las lenguas oficiales no aportan: en el caso del inglés, aparte de una vastísima riqueza literaria y cultural, una fuente de información procedente de los medios de comunicación masivos, de las publicaciones especializadas y una llave ineludible para entrar en la comunicación informática. En el caso de las otras lenguas presentes en el sistema educativo como pueden ser el francés o el alemán, la dimensión que aportan proviene de su enorme estatura social, cultural y económica. Todos ellos, además, añaden a las lenguas oficiales dimensiones cotidianas, valores y formas de conducta no menos interesantes para una educación democrática y respetuosa con la diferencia.

### Conclusiones

La ideaciones que manejan o deberían manejar los profesores de segundas lenguas deben ser bastante más complejas que las que parecían plausibles hace unos años.

El modelo de lengua se ha ampliado para incluir toda la dimensión discursiva pertinente. La exigencia de desarrollar la competencia comunicativa nos lleva a considerar las distintas maneras de organizarse que tiene la lengua y toda la riqueza comunicativa de los aspectos paralingüísticos: aspectos kinésicos, proxémicos y cronémicos. Y nos impele a tener en cuenta no sólo las muestras de lenguas aportadas a clases sino también la lengua generada (discurso aportado/discurso generado, Llobera, 1995) mediante la interacción, formando un caudal que juega un papel determinante en el desarrollo lingüístico de los alumnos.

Las ideaciones alrededor del aprendizaje nos llevan a considerar también la

complejidad del fenómeno añadiendo a ello la falta de modelo generalmente admitido de los mecanismos que expliquen como se produce el aprendizaje. Los conocimientos que poseemos actualmente pueden de manera plausible asegurar que ni todos los alumnos pueden aprender al mismo ritmo una lengua, ni por el mismo orden, que los errores son inevitables y que pueden ser vistos como procesos de aprendizaje en marcha. También tenemos evidencia del papel determinante de las condiciones psicológicas en las que se produce el aprendizaje y de la necesidad de un clima de confianza y de soporte para que los alumnos puedan interactuar en la lengua que tratan de aprender.

Finalmente las ideaciones acerca de la interacción entre las lenguas presentes en el sistema escolar, hasta hace poco se presentaban como una añadida a la otra, o a lo sumo se presentaban como coordinadas por el mero hecho de compartir conceptos metalingüísticos comunes. La posición que actualmente parece más plausible es la de considerar este aprendizaje como el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural en consonancia con las posibilidades que abre la nueva ciudadanía europea. Esta posición hace más compleja la reflexión que debe acompañar la práctica e incluso alterar ésta de manera consecuente.

Todo ello nos lleva a reconsiderar que elementos de la formación de profesores tienen que variar o se tienen que introducir. Es obvio que los profesores de lengua extranjera o segunda tienen que tener aparte de un excelente nivel de dominio de la lengua que tienen que enseñar, un nivel de información en lingüística, en adquisición de segundas lenguas, en sociolingüística, y en procedimientos de clase, rico, operativo, adaptable y coherente; y tienen además que estar acostumbrados a trabajar en grupo, colaborando en la preparación de tareas significativas y proyectos que implican sesiones de resolución de

problemas y de inventar propuestas, de responder a lo producido por los alumnos mediante un diagnóstico adecuado y una propuesta adecuada.

Ante esta situación tan fluida y compleja de la didáctica de lenguas parece conveniente iniciar procesos de investigación (Freeman y Richards, 1996; Woods, 1996) no sólo sobre lo que ocurre en las clases sino también sobre lo que ocurre en las salas de profesores así como en las sesiones formales e informales de formación de profesores. Iniciar procesos donde la reflexión sobre la práctica, y las ideaciones y creencias que generan estos mismos profesores ocupe el centro del foco. Explorar, en definitiva, el mundo del discurso emitido en la clase.

## Bibliografía

- ABASCAL, J. et al. (1988): *El currículum: Fundamentación y modelos. El modelo ecológico*. Málaga. Innovare.
- ABC. (1993): *Libro de Estilo*, Barcelona. Ariel.
- ABELSON, R. (1979): "Differences between belief systems and knowledge systems", *Cognitive Science* 3: 355-366.
- ACHARD, P. (1993): *La Sociologie du langage*. P.U.F. Paris.
- ACOSTA, L. A. (1989): *El lector y la obra*. Gredos. Madrid.
- ACOSTA, V. M. (dir.) (1996): *La evaluación del lenguaje*. Málaga. Aljibe.
- ADAM, J. M. (1985): "Quel types de text?" *Le français dans le Monde*, 192, 39-43.
- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: Types et prototypes*. Paris. Nathan.
- ADAM, J. M. (1997): "Los textos: heterogeneidad y complejidad". En F. J. Cantero et al. (Eds.) (1997), 3-12.
- AGENCIA EFE, (1991): *Manual de español urgente*, Cátedra, Madrid.
- AGENCIA EFE, (1995): *Vademécum de español urgente (I)*, Colección Comunicación y Lenguaje, Fundación EFE, Madrid, [1992].
- AGENCIA EFE, (1996): *Vademécum de español urgente (II)*, Colección Comunicación y Lenguaje, Fundación EFE, Madrid.
- AGUIAR e SILVA, V. M. (1980): *Competência lingüística e competência literária* (tr. *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid. Gredos).
- AGUILAR RODENAS, C. (1993): "Un proyecto de trabajo desde la investigación-acción: interculturalisme/racisme", en *Didáctica de Lenguas y culturas*. Universidade da Coruña. A Coruña, pp. 585-596.
- AGUIRRE ROMERO, J. M.: "El futuro del libro", <http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/futlibro.htm>, v Departamento de Filología Española III Facultad de Ciencias de la Información - UCM
- AGUIRRE, B. y HERNÁNDEZ, C. (1989): *Curso de español comercial*, S.G.E.L., Madrid, [1987].
- AGUIRRE, B. y HERNÁNDEZ, C. (1989): *El lenguaje administrativo y comercial*, S.G.E.L., Madrid, [1983].
- ALCARAZ VARÓ, E. et al. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Vol. 13, de García Hoz, V.: *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid. Rialp.
- ALDERSON, J. y M. SHORT (1984): "Reading Literature", en M. Short (ed), *Reading, Analysing and Teaching literature*. Logman. Londres.
- ALEXANDER, L. G., W. STANDARD A., R. A. CLOSE y R. J. O'NEILL (1975): *English grammatical structure*. London, Longman.
- ALFONSECA, M. (1993): *Enseñar a amar la lectura*. Anaya. Madrid.
- ALLAL, L. et al. (coord.) (1993): *Evaluation formative et didactique du français*. Paris. Delachaux & Niestlé.
- ALLIENDE, F. y M. CONDEMARIN (1982): *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile. A. Bello.
- ALLWRIGHT, D., y BAILEY, K. (1991): *Focus on the language classroom*, Cambridge. C.U.P.
- ALLWRIGHT, R. (1978): "Abdication and responsibility in language teaching". *Studies in Second Language Acquisition*, 2/1.
- ALLWRIGHT, R. (1984): "Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis" en D. Singleton y D. Little (Eds.): *Language Learning in formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAL.
- ALLWRIGHT, R. (1994): "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, 5, 156-171.
- ALONSO, D. (1971): *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*, Madrid, Gredos.
- ALONSO, J. y M. MATEOS (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación". *Infancia y aprendizaje*, 3-4, 5-43.
- ALONSO, J. y M. MATEOS (1992a): "Evaluación del cambio intelectual, aptitudinal y de aprendizaje". En R. Fernández Ballesteros, *Introducción a la evaluación psicológica I*, pp. 453-494.

- ALONSO, J. y M. MATEOS y cols. (1992b): *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid. CIDE.
- ALONSO, M., MATILLA, L. y VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos. Teleniños privados*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- ALTHUSSER, L. (1974): "El conocimiento del arte y la ideología", en *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, pp. 85-92; IDEM, *Escritos*, Barcelona, Laia, 1974.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987a): *Didáctica de la Lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Akal, Madrid.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (Ed.) (1987b): *Teoría lingüística y enseñanza de la Lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Akal, Madrid.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1991): "La enseñanza de la Redacción desde el punto de vista didáctico" *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp.11-30.
- ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. (1995): "Valor social y académico de la evaluación". En *Volver a pensar la educación*. (Vol.II) Prácticas y discursos educativos. (Congreso Internacional de Didáctica) Madrid. Fund. Paideia. Ed. Morata, pp. 173-193.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1996): "Enseñar Gramática, aprender Lengua", en Mantecón Ramírez, B. y F. Zaragoza Canales (Eds.) *La gramática y su enseñanza*. Universidad de Málaga, Málaga, pp.25-52.
- ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. (1996): "La evaluación de la expresión oral: una propuesta para la acción reflexiva". *Lenguaje y Textos*, 9, Monográfico: Didáctica de la lengua oral, pp. 197-208.
- ÁLVAREZ PILLADO, A. et al. (1990): *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años*. (Guía práctica para padres y profesores). Madrid. Visor.
- ANGUERA, M.T. (1991): "La observación como metodología básica de la investigación en el aula". En Saenz, O. (dir.), pp.45-74.
- ANTÚNEZ, S. (1991): *El proyecto educativo de centro*. Graó. Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. et al. (1992): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó. Barcelona.
- APARICI, R. (1993): *La revolución de los medios audiovisuales*. De la Torre, Madrid.
- APARICI, R. y A. GARCÍA-MATILLA (1987): *Lectura de imágenes* Ed. De la Torre, Madrid.
- ARACL, L.I.V. (1982): *Papers de Sociolingüística*. La Magrana. Barcelona.
- ARGYLE, M. (1972/1984): *Psicología del comportamiento interpersonal*. Alianza. Madrid.
- ARGYLE, M. y MCHENRY, R. (1971): "Do Spectacles Really Affect Judgements of Intelligence", en *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10.
- ARITZETA, M. (1996): *Diccionari de termes literaris*, Edcs 62, Barcelona.
- ARNAU, J., COMET, C., SERRA, J. M. y VILA, I. (1992): *La educación bilingüe*. ICE-UB/Horsori. Barcelona.
- ARTIGAL, J. M. (coord.) (1995): *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona. en ARNAU, J. et al. (1992).
- AUMONT, J. (1990): *L'image* Ed. Nathan, París. (Trad.) *La imagen* Paidós, Barcelona (1992)
- AUMONT, J. y M. MARIE (1988): *Análisis del film Paidós Comunicación*, Barcelona. Buenos Aires, 1990.
- AUSTIN, J. L. (1961): *Philosophical Papers*. Clarendon Press. Oxford.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*. Oxford. Urmson. Trad. esp. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós.
- AUSUBEL, D. P. (1976): *Psicología Educativa*. Trillas. México.
- AVUI, (1977): *Llibre d'estil*, Editorial Empúries, Barcelona, (1ª edición).
- AYUSO, M. V., GARCÍA, C. y SOLANO, S. *Diccionario de términos literarios*. Akal, Madrid.
- BACHMANN, C., LINDENFELD, J. y SIMONIN, J. (1981): *Langage et communication sociales*, Paris. CREDIF /Hatier
- BADIA, A. M. (1994): *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona. Enclopèdia Catalana.
- BADIA, J., BRUGAROLAS, N., TORNE, R. y FARGAS, X. (1997): *El llibre de la llengua catalana per a escriure correctament el català*, Castellnou Edicions, Barcelona.
- BADIA, J. y CASSANY, D. (1994): "La classe de literatura, avui". *Articles*, 1, pp. 7-14.

- BAETENS BEARDSMORE, H. (1989): *Principis bàsics del bilingüisme*. Trad. M. Aragay. La Magrana. Barcelona.
- BAEZ, B. F. (1989): "Del estudio del caso al análisis de la situación; evolución histórica del diagnóstico psicoeducativo". *Infancia y Aprendizaje*, 46, pp. 71-81.
- BAGHBAN, M. (1990): *La adquisición precoz de la lectura y la escritura*. Aprendizaje, Visor, Madrid.
- BAILEY, K. M. y D. NUNAN (Eds.) (1996): *Voices From the Language Classroom*. Cambridge. C.U.P.
- BAIN, D. y SCHNEUWLY, B. (1994): "Mecanismos de regulació de les activitats textuales", *Articles*, 2, pp. 87-104.
- BAKER, L. y A. L. BROWN (1984): "Metacognitive skills and reading". En *Handbook of Reading Research*. P. D. Pearson, (ed.) New York Logman. 353-394.
- BAKHTIN, M. (1975): *Teoría y estética de la novela*. Madrid. Taurus, 1989.
- BAKHTIN, M. (1979): *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI, 1982.
- BAKHTIN, M. (1981): *The dialogic Imagination*. Austin, Texas. U. of Texas Press.
- BAKHTIN, M. (1982): "El problema de los géneros discursivos". en *La estética de la creación verbal*. México. Siglo XX, pp. 248-293.
- BAKHTIN, M. (1987): *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Madrid. Alianza Editorial.
- BALADA, M. (1984): *L'educació visual a l'escola*. Rosa Sensat/Ed. 62.
- BALLESTER, J. (1997): "Una proposta de projecte curricular de llengua i de literatura catalanes per al segon cicle de primària". en Cantero, F. J., C. Romea y A. Mendoza (eds.); 903-914.
- BALLESTER, J. (1998): *L'educació literària*. València. Universitat de València.
- BALLY, CH. (1951): *Traité de stililistique française*. París. Klincksieck.
- BANDLER, R. y J. GRINDER (1979): *Frogs into Princes*. Moab, Utah. Real People, Press. Trad. esp. (1982): *De sapos a príncipes*. Santiago de Chile. Cuatro Vientos.
- BANGE, P. (1992): "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)". *A.I.L.E.*, 1, 53-85.
- BANGE, P. (1996): "Le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère", en M. Pujol Berché y F. Sierra Martínez (Eds.): *Las lenguas en la Europa Comunitaria (II). La adquisición de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras. Diálogos Hispánicos n° 17*. Amsterdam. Editions Rodopi B.V.
- BANKS, J. A. (1991): *Multicultural Literacy and Curriculum Reform*. Educational Horizons. Spring.
- BARGALLÓ, J. et al. (1987): *Comentari de textos literaris*. Barcelona. Columna.
- BARÓ, M. (1996): "Libros de conocimientos: evolucionar o morir", *CLIJ*, n. 83, mayo
- BARRAGÁN, B. (1989): "Conocimiento social, sexismo y literatura infantil" en *CLIJ*, n. 11, nov.
- BARRIENTOS, C. (1987): "La actividad de la lectura en la práctica escolar", en *Orientaciones didácticas sobre la lengua*. Narcea. Madrid.
- BARTH, F. (comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. F.C.E. México.
- BARTHE, R. (1970): *A/Z*. París. Seuil.
- BARTHE, R. (1973): *Le plaisir du texte*. De Seuil. Paris.
- BARTHE, R. (1975): "Littérature/Enseignement". *Pratiques*, 5.
- BARTHE, R. (1987): *El susurro del lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- BARTOLI, C. (1980): "Our Impact here and there", en *Newsletter*, vol. IX, n° 4. Educational Solutions. New York.
- BARTOLOMÉ, A. R. (1989): *Nuevas Tecnologías y Enseñanza*, Graó, Barcelona.
- BASSA i MARTÍN, R. (1995): *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socioeducativa*. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- BASSA i MARTÍN, R. (1994): *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*, Moll, i Conselleria de Cultura, Educació i Esports, Mallorca, 1994.
- BASSOLS, M. (1990): *Anàlisi pragmàtica de les endevinalles catalanes*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona.
- BATESON, G. (1979/1993): *Espíritu y naturaleza*. Buenos Amorrortu. Buenos Aires.

- BATTANER, M. P. (1985): "Estudio gramatical de la lengua" en *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*, Alhambra, Madrid, págs. 151-322.
- BATTANER, M. P. Y J. Gutiérrez Cuadrado (eds.) (1988) *Llengua literària i expressió escrita*. Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- BATTANER, M. P. (1992): "La lengua escrita en la empresa: un modelo de Informe" en Battaner, M. P., y Sanahuja, E. (coords.), *Saber de letra I: El texto escrito con finalidades académicas y comerciales*. PPU, Barcelona.
- BATTANER, M. P. et al. (1997): "Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu", *Articles*, 11.
- BAWDEN, R., BURKE, S. y DUFFY, G. (1979): *Teacher conception of reading and their influence on instruction*. Research Series n° 47. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- BAZALGETTE, C. (1993): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Morata, Madrid.
- BELLACK, A. (ed.) (1966): *The Language of the Classroom*. Teachers College Press. New York.
- BELTRAN, R. y J. L. RODRIGUEZ (1994): "Evaluación del currículo". En O. Sáenz (dir.) *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy. Marfil.
- BENEGAS, T. y MAÑA, T. (1990): "El llibre- joc o les altres maneres de llegir", *Guix*, n.º 150/Abril.
- BENVENISTE, E. (1966): *Problemas de lingüística general*, Madrid, Siglo XXI, 1989
- Bérard, É. (1991): *L'Approche Communicative*. CLE International. Paris.
- BERBAUM, J. (1991): *Développer la capacité d'apprendre*. ESF Éditeur. Paris.
- BEREITER, C. y M. Scardamalia (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale (NJ) Erlbaum.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- BERNÁRDEZ, E. (Comp) (1987): *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/Libros.
- BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Madrid. Cátedra.
- BERNSTEIN, B. (1971-1974): *Class, Codes and Control*. (3 vols.). Routledge & Kegan Paul. London.
- BERTALANFFY, LUDWING VON (1968): *General System Theory*. Braziler. New York.
- BERTAND, D. y PLOQUIN, F. (eds) (1988): *Littérature et enseignement: La perspective du lecteur*. Monográfico de *Le français dans le monde*.
- BERTOCCHINI, P. y E. COSTANZO (1995): "Autonomie de L'Apprenant, Autonomie de L'Enseignant", en *Le Français dans le Monde*, n° Spécial, Janvier; pp.176-181.
- BERTOLOSSI, M. (1985): *Análisis teórico del cuento infantil*. Prensa Universitaria, Madrid.
- BERTONI DEL GUERCIO, G. (1987): "Fonction de l'histoire littéraire dans le renouvellement de la didactique de la littérature". *Ricerca Educativa*, IV, pp. 39-49.
- BERTONI DEL GUERCIO, G. (1992): "L'ensenyament del text literari", en T. Colomer (coord.), *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona. Barcanova, 87-104.
- BERTONI DEL GUERCIO, G. (1992): *La formació lectora a primària i secundària*. Barcanova. Barcelona.
- BESSE, H. (1985): *Méthodes et pratiques des manuels de Langues*. École Normale Supérieure de Saint Cloud, Crefif. Paris.
- BESSE, H. (1989): "De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/aprentissage des langues", en *Langue Française*, 1989, 82: 28-43.
- BESSONNAT, D. (1988): "Le découpage en paragraphes et ses fonctions", *Pratiques*, 57, pp. 81-105.
- BETTETINI, G. (1984): *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación fílmica y televisiva*. Cátedra, Madrid.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1970): *Kinesics and Context: Essays on Body Motion communication*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.
- BLAIR, R. W. (1982): *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Massachusetts. Newbury House.
- BLOOM, H. (1994): *The Western Canon* (tr. Cast. *El Cánón Occidental*. Barcelona. Columna, 1995).

- BLOOMFIELD, L. (1972): *In Search of Literary Theory*, Ithaca/Londres. Cornell University Press.
- BOAS, F. (1911): "Introducción" a *Handbook of American Indian Languages*. Boletín 40, Bureau of American Ethnology.
- BOBES, M<sup>a</sup> C. (1973): *La semiótica como teoría lingüística*, Madrid, Gredos.
- BOBES, M<sup>a</sup> C. (1989): *La semiología*, Madrid, Síntesis.
- BOGDAN, R. y TAYLOR, S. J. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona. Paidós.
- BOISSAT, D. (1991): "Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure", en Kerbrat-Orecchioni, C. (ed.), *La question*, Lyon. Presses Universitaires de Lyon, 269-290.
- BOMBINI, G. (1996): "Las otras literaturas / otras culturas: un problema pedagógico". *Textos*, 9, pp. 7-14.
- BONFIL BATALLA, G. (1992): *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Cehass. Buenos Aires.
- BORDONS, G. (1994): "Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura". *Articles*, 1, pp. 27-36.
- BOUCHARD, R. (ed.) (1984): *Interactions. les échanges en classe de langue*, Grenoble. Université de Grenoble III. Centre de Didactique des Langues, Ellug.
- BOURDIEU, P. (1981): *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Fayard. Paris. (Trad. cast.: *¿Qué significa hablar?* Akal. Madrid.)
- BRANSFORD, J. y M. JOHNSON (1972): "Contextual prerequisite for understanding: Some investigations of comprehension and recall", en *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 11, pp. 717-726.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1970): *Historia de la literatura infantil española*. Doncel, Madrid.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1985): *Diccionario de autores de la literatura infantil mundial*. Escuela Española, Madrid.
- BRAVO VILLASANTE, C. (1988): *Historia de la literatura infantil universal*. Miñón, Madrid.
- BRECHT, B. (1973): *Compromiso en literatura y arte*. Barcelona. Península.
- BREEN, M. (1984): "Process Syllabuses for the Language Classroom", en: C. Brumfit, (Ed.): *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press.
- BREEN, M. P. (1985): "The social context of language learning: a neglected situation?". *Studies in Second Language Acquisition*. 7(2): 135-158.
- BREEN, M. P. (1987): "Contemporary Paradigms in Syllabus Design" *Language Teaching*, 20 (2 y 3). (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas" *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8; pp.7-32.
- BRINDLEY, G. (1989): "The role of needs analysis in adult ESL programme design", en: R. K. Johnson (Ed.).
- BRIZ, E. (1997): "Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en textos orales". En F. J. Cantero et al. (Eds.) (1997); 1183-1188.
- BRONCKART, J. P. (1980): *Pour une méthode d'analyse des textes*. Bruselas. Presses Universitaires.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement?* Paris. UNESCO / Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J. P. (1994): "Lecture et écriture. Elements de sintesis et de prospective". En Y. Reuter, *La interaction lecture-écriture*. Ginebra. Peter Lang.
- BRONCKART, J. P. (1995): Développement compétences et capacités d'action des élèves. en Chiss, A. J. L., J. David y Y. Reuter (eds.): 155-172.
- BRONCKART, J. P. (1995): "Une démarche de psychologie des discours; quelques aspects introductifs", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 5-10.
- BRONCKART, J. P. (1996): La didáctica de la lengua materna el nacimiento de una utopía indispensable, en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 9, pp.61-78.
- BRONCKART, J. P. (1997): "Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. En F. J. Cantero et al. (Eds.) 13-24.

- BRONCKART, J. P., DOLZ, J. y PASQUIER, A. (1993): L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 23-37.
- BRONCKART, J. P. y SCHNEUWLY, B. (1991a): "Les didactiques entre la ciência i l'utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna." en *Temps d'educació*, 5: 185-205.
- BRONCKART, J. P. y SCHNEUWLY, B. (1991b): "La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable", en *Éducation et Recherche*, 13, pp. 8-26
- BRONCKART, J. P., BAIN, D., SCHNEUWLY, B., DAVAUD, C., y PASQUIER, A. (1985): *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris. Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J. P., BRUN, J. y ROULET, E. (1991): "Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM." en *Études de linguistique appliquée*. 1991: Octubre-diciembre, 84, 111-120.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona. Paidós, 1987.
- BROOKS, F. B. y R. DONATO (1994): "Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks". *Hispania*, 77, 262-274.
- BROWN, G. y YULE, G. (1981): *Discourse analysis*. Cambridge, C.U.P. *Análisis del discurso*. Madrid. Visor. 1993.
- BROWN, LEWIS y HARCLEROD (1979): *Instrucción Audiovisual*, Trillas, México.
- BRUMFIT, C. J. y JOHNSON (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Pergamon Press. Oxford.
- BRUMFIT, C. y MITCHEL, R. (Eds) (1990): *Research in the Language Classroom*. London. Modern English Publications.
- BRUMFIT, C. J. y R. A. CARTER (1986): *Literature and language Teaching*. Oxford. O. U. P.
- BRUNER, J. (1983): *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris. Presses Universitaires de France.
- BRUNER, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.; Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1997): *La Educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid.
- BRUNER, J. S. (1990): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial, 1991.
- BULLAUDE, J. (1968): *Enseñanza audiovisual y comunicación*. Librería del Colegio, Buenos Aires.
- BÜRGER, P. (1987): "Problemas de investigación de la recepción", en *Estética de la Recepción*, J. Mayoral (comp.) Madrid. Arco Libros. 177-214.
- CABRÉ, M. T. (1992): *La terminología. La teoría, els mètodes, les aplicacions*. Empúries, Barcelona.
- CABRERA, F. et al. (1994): *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona. Laertes.
- CACCIATORI, R. (1990): *Il discorso narrativo. Proposta di un modello ed esercitazioni* Ed. Franco Angeli, Milano.
- CAIXA, LA (1991): *Llibre d'Estil*, Direcció de Comunicació de La Caixa d'Estalvis i Pensions de Barcelona.
- CALERO, A. et al. (1991): *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid. Escuela Española.
- CALVERAS, J. (1925): *La Reconstrucció del Llenguatge Literari Català*. Biblioteca Balmes. Barcelona.
- CALVO BUEZAS, T. (1990): *Los racistas son los otros*. Ed. Popular. Madrid.
- CAMBRA, M. (1992): *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari*, Tesis doctoral no publicada, Universitat de Barcelona.
- CAMBRA, M., y NUSSBAUM, L. (en prensa), "Gestion des langues en classe de LE. le poids des représentations de l'enseignant", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 108.
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. Unesco. París.
- CAMPILLO, M. (1990): "Text/Context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura". En Camps et al.; 95-116.
- CAMPILLO, M. et al. (1987): "La formació literària del mestre". *La formazione dell'insegnante di lingue in ambiente di lingue in contatto*. Atti del Colòquio italo-catalano 25-27 mayo 1985, Università di Roma.

- CAMPS, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 3-19.
- CAMPS, A. (1993): "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico" *Infancia y Aprendizaje*, 62-63; 209-217.
- CAMPS, A. (coord.) (1994a): "Contextos per aprendre a escriure" *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona. Barcanova. pp. 43-57.
- CAMPS, A. (1994b): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- CAMPS, A. (1996): "Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica". *Cultura y Educación*, 2, pp.43-57.
- CAMPS, A. et al. (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.
- CAMPS, A. et al. (1991): *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A. y CASTELLÓ, M. (1997): "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura", en Monereo, C. y I. Solé (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza. pp. 321-342.
- CAMPS, A. y T. RIBAS (1996): "Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión." en Pérez Pereira, M. (ed.): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 655-669.
- CAMPS, A., T. RIBAS, O. GUASCH y M. MILLAN (1997): "Activitat metalingüística i aprenentatge de la composició escrita." *Articles* 11.
- CANALE, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En M. Llobera (coord.), pp. 63-81.
- CANALE, M. y M. SWAIN (1979): "Theoretical bases of Communicative Approaches to second Language Teaching" *Applied Linguistics*, 1, Oxford: O.U.P.
- CANDLIN, C. N. (ed.) (1981): *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. Longman. London.
- CANDLIN, C. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8, 33-53.
- CANDLIN, C. et al. (1976): "Doctors in casualty: applying communicative competence to components of specialist course design" en *IRAL*, 14, 3.
- CANDLIN, C. y D. F. MURPHY (1987): *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers In English Language Education. Vol 17. Londres. Prentice Hall International.
- CANTERO, F. J. (1991a): "¿Lengua oral o lengua?", en *II Simposi Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura: Didàctica de la Llengua Oral*. Tarragona. Escola de Magisteri.
- CANTERO, F. J. (1991b): "La entonación como elemento integrador del habla", en C. Martín Vide (ed.): *Lenguajes naturales y lenguajes formales, VI.1*. Barcelona. P.P.U.
- CANTERO, F. J. (1994): "La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas", en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid. S.G.E.L.
- CANTERO, F. J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*. Barcelona. Publicacions de la Universitat de Barcelona (Microfitxes).
- CANTERO, F. J. (en preparación): *Didáctica de la Pronunciación*.
- CANTERO, F. J. y J. DE ARRIBA (1997): *Psicolingüística del Discurso*. Barcelona. Octaedro.
- CANTERO, F. J., MENDOZA, A. y ROMEA, C. (Eds.) (1997): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- CARANDELL, J. M (1976) "La literatura infantil", en *Camp de l'arpa*, n. 34, julio.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona. Laertes, 1990.
- CARR, W. y S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez

- Roca, Barcelona.
- CARRELL, P. L. (1989): "Interactive Text Processing Implications for ESL/Second language Reading Classroom", en Carrell, P. L. et al. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. CUP.
- CARRETERRO, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Zaragoza. Luis Vives.
- CARRIEDO, N. (1996): "Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia". *Infancia y Aprendizaje*, 73, pp. 87-107.
- CASANOVA, M. A. (1997): "La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje". En J. Serrano y J. E. Martínez (Coords.), pp. 379-406.
- CASARES, J. (1959): *Diccionario ideológico de la lengua española*, Gustavo Gili, Barcelona, varias reimpresiones.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure*. Empúries. Barcelona. (trad.): *Describir el escribir*. Paidós. Barcelona. 1989.
- CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pp. 63-80.
- CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.
- CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona. Graó. Trad. (1995): *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó.
- CASTANER, M. (1996): *Pedagogia del gest i missatge no verbal*. Pagès editors. Lleida.
- CASTELLÀ, J. M. (1992): *De la frase al text: Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona. Empúries.
- CASTELLANOS, J. (1982): "Funció actual de la història de la literatura", AADD. *Història i crítica de la literatura catalana avui*. Barcelona. Ed. 62, pp. 25-43.
- CASTRO, A. (1922): *La enseñanza del español en España*, Madrid, Librería General.
- CAZDEN, C. B. (1988): *Classroom discourse. The language of teaching and learning*, Portsmouth. Heineman (trad. castellano: 1991, *El discurso en el aula*, Barcelona. Paidós /MEC
- CENDÁN PAZOS, F. (1986): *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- CERDA, H. (1978): *Literatura infantil y clases sociales*. Akal, Madrid.
- CERDA, H. (1995): *Ideología y cuentos de hadas*. Akal, Madrid.
- CERDÁN, L. (1997): *Comunicación no verbal en el discurso del profesor: estilos didácticos*. Tesis inédita. Universitat de Barcelona.
- CEREZAL SIERRA, F. (1995): "Foreign Language Teaching Methods", en McLaren, N. y D. Madrid (eds.). *A Handbook for TEFL*. Marfil. Alcoy. pp. 161-186.
- CERI (1987): *L'éducation multiculturelle*. OCDE. Paris.
- CERRILLO, P. (1994): *Lírica popular española de tradición infantil*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P. (1995): "Ver, oír y... leer" en P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.)
- CERRILLO, P. (1996): "Qué leer y en qué momento", en Cerrillo, P. y J. García Padrino (1996): pp. 47-58.
- CERRILLO, P. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.) (1990): *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (coords.) (1992): *Literatura infantil y enseñanza de la literatura* Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (eds.) (1995): *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Universidad de Castilla La Mancha.
- CERRILLO, P. y J. GARCÍA PADRINO (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERVERA, J. (1984): *La literatura infantil en la educación general básica*. Cincel/ Kapelusz, Madrid.
- CERVERA, J. (1991): *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao. Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto, Bilbao
- CERVERA, J. (1995): "La literatura juvenil a debate" en *CLIJ*, n. 75, septiembre
- CHADWICK, C. B. y N. RIVERA (1991): *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona. Paidós.
- CHALMERS, A. F. (1976): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid. Siglo XXI, 1982.
- CHAMBERS, R. (1982): "Le texte 'difficile' et

- son lecteur", en *Problèmes actuels de la lecture*. Paris. Eds. Clancier-Guénau.
- CHANCE, M. R. A. (1967): "Attention structure as the basis of primate rank orders", en *Man*, 2, pp.503-518.
- CHARMEUX, E. (1985/1992): *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. CEAC. Barcelona.
- CHAROLLES, M. (1985): "De l'usage de la crise dans les activités scientifiques. Quelques réflexions au sujet de la Linguistique et ses rapports avec la Pédagogie", en *Études de Linguistique Appliquée*, 59, pp. 17-30.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge. C.U.P.
- CHEVALLARD, Y. (1985/91): *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La pensée sauvage, 1991. (2a)
- CHEVREL, Y. (1987): "Un récepteur, plusieurs oeuvres. Les études de réception". En *Précis de littérature Comparée*, 177-213.
- CHISS, J. L. (1991): "Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français." *Langue Française*, 82, 44-52.
- CHISS, J. L., DAVID, J. y REUTER, Y. (eds.) (1955): *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris. Nathan.
- CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras sintácticas*. Madrid. Siglo XXI, 1974.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, MIT Press. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Aguilar, 1971.
- CHOMSKY, N. (1968): *Language and Mind*. Nueva York. Harcourt.
- CHOMSKY, N. (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge. MIT.
- CICUREL, F. (1984): "La Construction de l'Interaction Didactique", en *ELA*, 55.
- CICUREL, F. (1997): "La classe de langue: un objet de recherche et de réflexion", en Cantero, F., A. Mendoza y C. Romea (eds.) (1997); 47-54.
- CLARK, C. (1985): *Ten years of conceptual development in research on Teacher Thinking*, presentado en ISATT'S 1985, Universidad de Tilburg, Holanda.
- CLARK, C. y YINGER, R. (1979): "Research on Teacher Planning: A progress report." *Journal of Curriculum Studies*, 11, 175-177.
- CLARK, C. y YINGER, R. (1980): *The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning*, n° 77. East Lansing. Michigan State University, Institute for Research in Teaching.
- CLARKE, D. F. (1991): "The Negotiated Syllabus: What Is It And How Is It Likely to Work?". *Applied Linguistics*, 12/1
- CLÉMENT, R., Z. DÖRNYEI y A. N. KIMBERLY (1994): "Motivation, Self-Confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom". *Language Learning*, 44/3, 417-448.
- CLIFFORD, G. (1973): "A history of the impact of research on teaching." en R. M. W. Trayer's (Ed), *Second handbook of research on teaching* (pp. 1-46). Chicago. Rand McNally College Publishing Company.
- CLIMENT, F. (1995): "Televisión y literatura infantil: "Esa extraña pareja"" en P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.)
- COHEN, A. D. (1990): "Reading for comprehension", Cap. 5. de *Language Learning. Insights for Learners, Teachers and Researchers*. Newbury House Publs. New York.
- COHEN, J. (1977): *Estructura del lenguaje poético*. Gredos, Madrid
- COLECTIVO AMANI (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Ed. Popular. Madrid.
- COLERIDGE, S.T. (1983): *Biographia Literaria*. Princeton University Press. Princeton [1817].
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia / Cuadernos de Pedagogía.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- COLL, C. et al. (1992): *Los contenidos de la reforma*. Madrid. Santillana.
- COLL, C. et al. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- COLL, C., J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación*. II. Psicología de la Educación. Madrid. Alianza.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1990): "La interacción entre alumnos y aprendizaje escolar." en Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi:

- 335-352.
- COLL, C. y E. MARTIN (1993): "La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista". En C. Coll et al. (1993), pp. 163-183.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1990): La interacción profesor / alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (1990), pp. 315-333.
- COLLIE, J. y SLATER, S. (1987): *Literature in the Language Classroom*. C.U.P.
- COLLINS, A. y SMITH, E. (1980): *Teaching the process of reading comprehension*. Center for the Study of Reading, Universidad de Illinois, Urbana.
- COLLINS, A., BROWN, A. y LARKIN, K. M. (1977): *Interference in text understanding*. Center for the Study of Reading, Universidad de Illinois, Urbana.
- COLLINS, J. (1992): "Making reading a family affair", *Reading Today*, IRA, I, vol. X, 24.
- COLOMBO, A. (1985): "Storia della letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma", *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educazione letteraria*. Milà. Mondadori, pp. 73-93.
- COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9: 21-31.
- COLOMER, T. (1992): "La literatura infantil y juvenil en España (1939-1990)" en A. Nobile, *Literatura infantil y juvenil*. Ediciones Morata, Madrid.
- COLOMER, T. (1993): "La novel.la juvenil en el nostre entorn cultural", *Perspectiva escolar*, n. 169, nov.
- COLOMER, T. (1995): "La adquisición de la competencia literaria", en *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, n. 4, abril.
- COLOMER, T. (1996): "Eterna Caperucita" en *CLIJ*, n. 87, octubre 1996.
- COLOMER, T. (1996): "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación" en C. Lomas (Coord.); 123-142.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste. Madrid.
- COLOMER, T. (1994): "A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil" en *CLIJ*, N. 11, nov.
- COMPANY, J. M. (1987): *El trazo de la letra en la imagen* Cátedra, Madrid.
- CONDEMARIN, M. y N. MILICIC (1990): *Test de Cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid. Visor.
- CONDEMARIN, M. et al. (1985): *Madurez escolar*. Madrid. CEPE.
- COOK, G. y SEIDLHOFER, B. (1995): *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford, O.U.P.
- COOPER, J. D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor Madrid.
- CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners errors". *IRAL*, 4, 161-170. (Trad. en: Muñoz Licerias 1991, pp. 31-41).
- CORDER, S. P. (1971): "Indiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics* 9: 149-159.
- COROMINA, E. (1992): *El 9 NOU Manual de redacció i estil*, Diputació de Barcelona, Premsa d'Osona, Eumo Editorial, Vic, [1991].
- COROMINAS, A. (1994): *La comunicación audiovisual y su integración en el currículum*. Graó, Barcelona.
- COSTE, D. (1979): "Lecture et compétence de communication". *Le Français dans le Monde*, 14.
- COSTE, D. (1979): "Three Concepts of the reader". En *Orbis Litterarum*, 4, 271-286. Y en *Poétique*, 43, 1980.
- COSTE, D. (ed.), (1984): "Intercation et enseignement / apprentissage des langues étrangères", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 55.
- COSTE, D. (1994) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Credif-Hatier. Paris.
- COTS, J. M., NUSSBAUM, L., PAYRATÓ, L., y TUSÓN, A. (1990): "Conversa(r)", *Caplletra (Volum monogràfic sobre Anàlisi del discurs)*, n° 7, València.
- COULMAS, F. (ed.) (1997): *The Handbook of Sociolinguistics*. Blackwell Publ.Ltd. Oxford.
- CROLL, P. (1995): *La observación sistemática en el aula*. Madrid. La Muralla.
- CROWDER, R. G. (1985): *Psicología de la lectura*. Alianza. Madrid.
- CRUZ PIÑOL, M. C. "La World Wide Web en la

- clase de E/LE", <http://www.ucm.es/OTROS/especulo>
- CRYSTAL, D. (1987): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*, Madrid, Taurus, 1994
- Cuadernos para la reforma* (Varios números) (1989-90): Alhambra. Madrid.
- CUENCA, M. J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de les llengües*. València. Tàndem.
- CUERVO, M. y J. DIÉGUEZ (1991): *Mejorar la expresión oral*. Madrid. Narcea.
- CUETOS, F. (1990): *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura* Madrid: Escuela Española.
- CUETOS, F. (1991): *Psicología de la escritura. (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid. Escuela Española.
- CULLER, J. (1974): *Poética estructuralista*. Anagrama. Barcelona.
- CULLER, J. (1983): *On Deconstruction* (tr. Cast. *Sobre la deconstrucción*. Madrid. Cátedra, 1984).
- CULLER, J. (1987): *Barthes*. FCE. México.
- CULLER, J. (1992): "In defence of overinterpretation". En *Interpretation and overinterpretation*. S. Collini (ed). New York. C.U.P. 109-124.
- CUMMINS, J. (1983): "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", trad. M. Cortés, en *Infancia y aprendizaje*, 21, pp. 37-68.
- DABÈNE, L. (1984): "Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de LE", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 55, 39-46
- DABÈNE, M. (1987): *L'adulte et l'écriture; contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles. De Boeck Unibersité.
- DE FEDERICIS, L. (1985): "Il dibattito sull'insegnamento di letteratura", *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educazione letteraria*. Milà. Mondadori, pp. 45-102.
- DE LA CRUZ, M.A. (1992): "Evaluación del conocimiento y su adquisición". En R. Fernández Ballesteros, *Introducción a la evaluación psicológica I*, pp. 425-527.
- DE MAN, P. (1971): *Blindness and Insight: Essay in the rhetoric of contemporary criticism*. New York. O.U.P.
- DE PIETRO, J. F., Matthey, M. y Py, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue", en Weild y Fugier (eds.) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg. Université des Sciences Humaines et Université Pasteur, 99-124
- DE TORRE, G. (1970): *Nuevas direcciones de la crítica literaria*. Madrid. Alianza.
- DE BEAUGRADE, R. (1984): *Text production. Towards a Science of Composition*. Norwood, N. Jersey, Ablex.
- DE LANDSHEERE, G. (1979): *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Labor. Bruxelles.
- DEBEAUVAIS, M. (1989): "La dimensión internacional del debate sobre la índole de las Ciencias de la Educación: una perspectiva comparada" *Perspectivas*, XIX, 3, pp.407-414.
- DEFIOR, S. (1996): *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Málaga. Aljibe.
- DELCROIX, M. y HALLYN, F. (eds.). (1987): *Introduction aux Études Littéraires*. Paris. Duculot.
- DELISAU, S. (1986): *Las comunicaciones escritas en la empresa*, Editorial de Vecchi, Barcelona.
- DIARI DE BARCELONA, (1987): *Un model de llengua pels mitjans de comunicació. Llibre d'estil, Diari de Barcelona*, Empúries, Barcelona.
- DÍAZ JIMÉNEZ, C. (1993): *Alfabetización visual*. Ed. De la Torre, Madrid.
- DÍAZ-PLAJA, A. (1988): "Estilos literarios en la literatura infantil y juvenil actual", en P. Battaner y J. Gutiérrez Cuadrado (eds.).
- DÍAZ-PLAJA, A. y POSTIGO, R. M. (1993): "La infancia literaria", *CLIJ*, n. 52 julio/agosto
- DÍEZ BORQUE, J. M. (1977): *Comentario de textos literarios: Método y práctica*. Madrid. Playor.
- DÍEZ, A. et al. (1994): "Itineraris de literatura: el mapa no és el territori". *Articles*, 1, pp. 61-68.

- DIJK, T. A. VAN (1972): *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*. París. Mouton.
- DIJK, T. A. VAN (1977): *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London. Longman. Trad. (1984): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid. Cátedra.
- DIJK, T. A. VAN (1980): *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Siglo XXI, 1987
- DIJK, T. A. VAN (1983): *La ciencia del texto*, Paidós, Barcelona. [1978]
- DIJK, T. A. VAN (1985): *Handbook of Discourse Analysis*, London, Academic Press, (4 vols)
- DIJK, T. A. VAN (1990): *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*, Paidós Comunicación, [1980].
- DIJK, T. A. VAN (1993): *Elite Discourse and Racism*, London, Sage
- DIJK, T. A. VAN (1997 a): *Discourse as Structure and Process*, London, Sage,
- DIJK, T. A. VAN (1997 b): *Discourse as Social Interaction*, London, Sage
- DOELKER, CH. (1982): *La realidad manipulada. Radio, T.V. Cinema*, Prens. G. Gili, Barcelona.
- DOLZ, J. (1994): "La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, pp.17-28.
- DOLZ, J. (1995): "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, pp. 65-77.
- DOLZ, J., PASQUIER, A., BRONCKART, J. P. (1993): "L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières?", *Études de linguistique appliquée*, 89.
- Dossier "Quién es quién en la edición". *CLIJ*, n. 98, octubre 1997.
- DOUGHTY, P. et al. (1971): *Language in Use*. Ed. Arnold. London.
- DOUGHTY, P. et al. (1972): *Exploring Language*. Ed. Arnold. London.
- DOUGLAS BROWN, H. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs. Prentice Hall Regents. (3ª edición, 1994).
- DOUVROVSKY, S. y TODOROV, T. (1971): *L'enseignement de la littérature*. París. Seuil.
- DOYLE, W. (1995): Studying the Enacted Curriculum, en Hopmann, S y K. Riquarts (Eds.) (1995): *Didktik and/or Curriculum*. IPN, Kiel, PP.267-289.
- DUARTE, C., ALSINA, A. y SIBINA, S. (1993): *Manual de llenguatge administratiu*, Generalitat de Catalunya, Barcelona, Escola d'Administració Pública, Barcelona, [1991].
- DUCROT, O. (1972): *Dire et ne pas dire* Ed. Hermann, París.
- DUCROT, O. (1984): *Le dire et le dit* Ed. Minuit, París.
- DUCROT, O. et al. (1980): *Les mots du discours*. París. Les Éditions de Minuit.
- DUCROT, O. y J. M. SCHAEFFER (1995): *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, París, Seuil
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (1974): *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI, Buenos Aires, [1972].
- DUFFY, G. (1979): *Teacher conception of reading and their influence on instruction*. East Lansing. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- DUFFY, G. (1982): "Response to Borko, Shavelson, and Stern: There's more to instructional decision-making in reading than the "empty classroom". *Reading Research Quarterly*, 2, 295-300.
- DULAY, H, BURT, M. (1974): 'Natural sequences in child second language acquisition', *Language Learning* 24.
- DURAN, T. (1985): "Veure i mirar. Anàlisi de la il·lustració", *Faristol*, n. 0, juliol
- DURAN, T. (1989): "Del abecedario al àlbum ilustrado", en *CLIJ*, n. 5, abril
- DURAN, T. y ROS, R. (1995): *Primeres literatures. Llegir abans de saber llegir*. Pirene, Barcelona
- EAGLETON, T. (1983): *Literary Theory: An Introduction* (tr. cast.: *Una introducción a la teoría literaria*. Mèxic. FCE, 1988.
- ECO, U. (1962): *Opera aperta* (tr. Cast. *Obra abierta*. Barcelona. Ariel, 1967).
- ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Ed. Lumen, Barcelona.

- Eco, U. (1970): "L'Analyse des Images", *Communications* n° 15 Ed. Seuil. París, 1970. (Trad.) *Análisis de imágenes* Ed. Buenos Aires, 1982.
- Eco, U. (1976): *A Theory of Semiotics* (tr. cast.: *Tratado de semiótica general*. Barcelona. Lumen, 1977.
- Eco, U. (1979): *Lector in Fabula*. Barcelona. Lumen, 1981.
- Eco, U. (1981): *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen
- Eco, U. (1987): "Notes sur la sémiotique de la réception". En *Actes Sémiotiques*, IX, 81,5-27.
- Eco, U. (1988): *Semiotica e filosofia del linguaggio* (tr. Cat. *Semiòtica i filosofia del llenguatge*. Barcelona. Laia.
- Eco, U. (1991): "Pragmática de la falsa identificación". En *Els límits de la interpretació*. Barcelona. Destino. 247-269.
- Eco, U. (1992): *Interpretation and overinterpretation*. New York. C.U.P.
- EGGLESTON, J. (1979): *Teacher decision-making in the classroom*. London. Routledge & Kegan Paul.
- EHLICH, K. (1986): *Developpement et fonctionnement cognitifs de l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux*. PUF, París.
- EKMAN, P. (1971): *Emotion in the Human Face. Guidelines for Research and an Integration of Findings*. Pergamon Press. New York.
- EKMAN, P. y W. V. FRIESEN (1974): "Nonverbal behavior and psychopathology", en Friedman, R. J. y Katz, M. M. (eds.): *The Psychology of Depression: Contemporary Theory and Research*. J. Winston. Washington D. C.
- EKMAN, P. y W. V. FRIESEN (1980): "Nonverbal Behavior", en Corson (ed.): *Ethology and Nonverbal Communication in Mental Health. An Interdisciplinary Biopsychosocial Exploration*. Pergamon Press. Oxford. pp. 221-229
- EL MUNDO, (1996): *Libro de estilo*, Eds. Temas de Hoy, Madrid.
- EL PAÍS, (1990): *Libro de estilo*, El País, Madrid, (1977].
- EL PERIÓDICO DE CATALUNYA, (1989): *Libro de estilo*, Eds. Primera Plana, Barcelona.
- ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford. O.U.P.
- ELLIS, R. (1990): "Activities and procedures for teacher preparation". En Ricards, C.;
- ELLIS, R. (1990): *Instructed second language acquisition*. Oxford. Basil Blackwell.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, O.U.P.
- ENGLUND, T. H. (1995): *Narrow and Broad Didactics in Sweden. Towards a Dynamic Analysis of the Content of Schooling*, en: Hopmann, S y K. Riquarts (Eds.) (1995): *Didaktik and/or Curriculum*. IPN, Kiel, PP.125-150.
- Equipo de expertos 2100, (1990): *Correspondencia comercial de hoy*, Editorial de Vecchy, Barcelona.
- ERICKSON, F. (1982): "Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social", *Communicating in the classroom*. New York. Academic Press.
- ESCANDELL, M<sup>a</sup>. V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Anthropos. Nueva edición (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel.
- ESCARDÓ, M. (1990): "Però els bebès també llegeixen?", *Guix* sep. 150, abril.
- ESCARPIT, D. (1973): *Les exigences de l'image dans le livre de la première enfance*. Magnard, Lecture en Liberté, París.
- ESCARPIT, D. (1977): *De la imagen al texto*. Universidad Simón Bolívar. Caracas.
- ESCORIZA, J. et al. (eds.) (1996): *Psicopedagogía de la instrucción. Vol. 4: Psicopedagogías específicas: Lenguaje integrado y procesos de intervención*. Barcelona. EUB.
- ESCUDERO, J. M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación" en L. M. Villar Angulo (ed.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisión* (pp. 185-226). I Simposium Intenacional de pensamientos de los profesores. Sevilla. P.P. Universidad de Sevilla.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (1996): *Diccionario de términos literarios*. Alianza, Madrid.
- ETIEMBLE (1985): "Literatura Comparada", *Métodos de estudio de la obra literaria*. J.M. Díez Borque (coord.). pp. 279-304. Madrid. Taurus.

- ETREROS, M. (1995): "Historia literaria y pragmática", *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4: 49-56.
- FANSELOW, J. (1977): "Beyond Rashomon: conceptualizing and observing the teaching act". *TESOL Quarterly* 11 (1): 17-41.
- FANSELOW, J. (1987): *Breaking Rules: Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*. White Plains, NY. Longman.
- FANSELOW, J. F. (1988): "What kind of flower is that? An alternative model for discussing lessons", in Fine, D. (ed.): *Second language discourse: A textbook of current research*; Norwood. Ablex
- FENG, J. y ETHERIDGE, G. (1993): "Match or Mismatch: Relationship between First-Grade Teachers' Theoretical Orientation to Reading and Their Reading Instructional Practices." *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. (Atlanta, GA, Abril, 1993).
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1992): *Introducción a la evaluación psicológica*. 2 vols. Madrid. Pirámide.
- FERNÁNDEZ FERRER, A. (1981): "La crisis del 'modelo historicista' en la enseñanza de la literatura". *Actas I simposio para profesores de lengua y literatura españolas*. Madrid. Castalia, pp.153-163.
- FERNÁNDEZ, B. J. (1987): *El lenguaje del periodismo moderno. Estilo y normas de redacción en la prensa de prestigio*. Sdad. General Española de Librería, Madrid.
- FERNÁNDEZ, D. (1991): *Diccionario de dudas e irregularidades de la lengua española*, Teide, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, V. (1997 a): "El canon literario frente a la moda", *CLIJ*, n. 91, febrero 1997.
- FERNÁNDEZ, V. (1997 b): "Literatura infantil y juvenil: panorama crítico", en F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.) (1997).
- FERREIRO, E. y A. TEBEROSKY (1988): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- FERRERAS, J. I. (1980): *Fundamentos de sociología de la literatura*, Madrid, Cátedra.
- FERRÉS, J. (1988): *Recursos videográficos*, Alta Fulla, Barcelona.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Paidós. Barcelona.
- FEUERSTEIN, R. (1996): "La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva". En *Educación cognitiva I. Congreso Internacional sobre Educación Cognitiva de Zaragoza*, 1995. Zaragoza. Mira, pp.31-76.
- FIRMAS PRESS, S.A. (1994): *Manual General de Estilo*, Playor, Madrid.
- FIRTH, J. R. (1952, 1968): *Selected Papers of J.R.Firth 1952-59*. Londres, Indiana University Press.
- FISH, S. (1989): "La literatura en el lector: estilística afectiva". En Warning, R. (ed.) *Estética de la recepción*. Madrid. Visor, pp. 123-162.
- FISHMAN, J. (1982): *Sociología del lenguaje*. Cátedra. Madrid.
- FITZMAURICE-KELLY, J. (1901): *Historia de la Literatura Española, desde los orígenes hasta el año 1900*, Madrid, La España Moderna.
- FLANDERS, N. A. (1960): *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers*. Ann Arbor. University of Michigan. (trad.) (1977): *Análisis de la interacción didáctica en la clase*. Anaya. Madrid.
- FLECHSIG, K.H. (1979): Sobre modelos didácticos y su catalogación, en *Educación*, 19, pp.7-23.
- FLOWER, L. (1981): *Problem-solving strategies for writing*. Nova York. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- FLOWER, L. (1987): "Interpretive acts: cognition and the construction of discourse". *Poetics*, 16. (trad.) (1995) "Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs". *Articles*, 5, 81-103.
- FOKKEMA, D. W.; IBSCH, E. G. (1977): *Theories of Literature in the Twentieth Century*. (trad. *Teorías de la literatura del siglo XX*. Madrid. Cátedra, 1981).
- FONT i SUÑÉ, A. (1985): *33 Tècniques. Recursos audio-visuales*. Instruments de Guix.
- FONTANILLO, E., y RIESCO, M. I. (1994): *Teleperversión de la lengua*, Anthropos, Barcelona, [1990].
- FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1996): *De lenguaje y literatura*, Barcelona, Paidós.

- FOWLER, R. (1988): *La literatura como discurso social. La práctica de la crítica lingüística*. Alcoy, Marfil.
- FREDERICKS, A. D. y TAYLOR, P. (1991): *Los padres y la lectura. Un programa de trabajo*. Aprendizaje. Visor/MEC. Madrid.
- FREEDMAN, A. y MEDWAY, P. (1994): *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH. Heinemann/Boynton-Cook.
- FREEDMAN, A., CH. ADAM y G. SMART (1994): "Wearing suits to class: simulating genres and simulation as genre." *Written Communication*, 11 (2), 193-226.
- FREEDMAN, S. W. (1994): *Echanging writing, echanging cultures. Lessons in school reform from United States and Great Britain*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- FREEMAN, D. y RICHARDS, J. C. (1996): *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge, C.U.P.
- FREINET, C. (1979): *La técnicas audiovisuales*. Laia, Barcelona.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York. Seabury Press.
- FREIRE, P. y P. MACEDO (1995): "A Dialogue: Culture, Language, and Race," en *Harvard Educational Review*. LXV, 3, pp.177-402.
- FROW, J. (1991): "Intertextuality and ontology". En M. Worton y J. Still (eds.) (1990).
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Agencia EFE, (Comp.) (1990): *El idioma español en las agencias de prensa*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- FUNDESCO (1996): *La lengua española en las autopistas de la información*, Madrid, Fundesco.
- FUNES, M. (1995): "Prevención y A.C.I.s en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico-cognitivo". *CL&E*, 28, pp. 49-62.
- G. LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Alanda. Madrid.
- GALICIA, M. (1988): "Són actuals, els clàssics?", en *Perspectiva escolar*, n. 169, novembre
- GALISSON, R. (1980): "Diversité des objectif de lecture. Problématique d'une lecture-dépouillement". En G. Cortese, (ed). *La lettura nelle lingue straniere: aspetti teorici e pratici*. Angeli. Milano. 123-149.
- GAMARRA, P. (1974): *La lecture: pour quoi faire? Tr. Cat. Llegir: per què?* Barcelona. Pirène, 1987.
- GÁRATE LARREA, M. (1994): *La comprensión de cuentos en los niños*. Siglo XXI, Madrid.
- GARCIA MESSEGUER, A. (1994): *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Paidós, Papeles de Comunicación 4, Ediciones Paidós, Barcelona.
- GARCÍA BERRIO, A. (1989): *Teoría de la literatura*. Madrid. Cátedra.
- GARCÍA BERRIO, A. (1989): "Estructuras retóricas de la expresividad literaria", en García Berrio (1989) pp. 198-244.
- GARCÍA BERRIO, A. y J. HUERTA CALVO, (1992): *Los géneros literarios: sistema e historia*. Cátedra, Madrid
- GARCÍA BERRIO, A. y M. T. Hernández (1988): *La poética: tradición y modernidad*. Madrid. Síntesis.
- GARCÍA GUERRERO, J. (1997): "Leer en la escuela", en *CLIJ*, 91, pp. 7-14.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1993): *Narrativa audiovisual* Cátedra. Madrid.
- GARCÍA PADRINO, J. (1990): "El adulto, mediador en la relación libro-literatura", en P. Cerrillo, J. García Padrino (eds.).
- GARCÍA PADRINO, J. (1992): *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- GARCÍA PADRINO, J. (1993): "Literatura infantil española", en R. Gullón (dir.) *Diccionario de literatura española e hispanoamericana*. Alianza, Madrid
- GARCÍA PADRINO, J. (1995): "Las relaciones entre cine y Literatura Infantil en el aula (Una propuesta didáctica)" en P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.).
- GARCÍA PADRINO, J. (1996): "La formación de hábitos lectores en la escuela: propuestas para el debate", en Cerrillo, P. y J. García Padrino, 119-124.
- GARCÍA PADRINO, J. y MEDINA, A. (Coords.) (1988): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Anaya, Madrid.
- GARCÍA RIVERA, G. (1995): *Didáctica de la Literatura para la enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal. Madrid.

- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid. Edelsa.
- GARCÍA, J. y A. MEDINA (dirs.) (1989): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid. Anaya.
- GARCÍA, J. y M. MARTÍNEZ (1988): *Manual para la confección de programas de desarrollo individual*. Madrid. Eos.
- GARCÍA, I. et al. (1988): *Expresión oral*. Madrid. Alhambra.
- GARCÍA-DEBANC, C. (1990): *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- GARDNER, R. C., y LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA. Newbury House.
- GARRIDO GALLARDO, M. A. (1982): *Estudios de semiótica literaria*, Madrid, CSIC.
- GASOL, A. (1997): "Biblioteca escolar: de l'aprenentatge a l'autonomia en el marc de la reforma", en Cantero, F. J., C. Romea y A. Mendoza (eds.).
- GATTEGNO, G. (1972): *Teaching Foreign Languages in Schools: the Silent Way*. Educational Solutions. New York.
- GAUTHIER, G. (1992): *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Cátedra, Madrid.
- GAVALDÀ i ARAN, D. (1996): "Literatura (infantil) i noves technologies", en *Faristol*, n. 24, abril
- GENETTE, G. (1972): *Figures III*, Paris. Ed. du Seuil.
- GENETTE, G. (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris. Seuil.
- GENETTE, G. (1983): "Intertextualité: intertexte, autotexte, intratexte", *Texte*, 2.
- GENETTE, G. (1991): *Fiction et diction*. Seuil, París.
- GHIARONI, R. (1996): "Leer no es ningún placer", en *Primeras Páginas. LIJ.*, n° 140. pp. 26-29.
- GIGLIOLI, P. P. (ed.) (1972): *Language and social context*. Penguin. Harmondsworth.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. y A. PÉREZ (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GIORDAN, A. (1985): *La enseñanza de las ciencias*. Siglo XXI, Madrid.
- GOFFMAN, E. (1959/1993): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. 2a. edic. Amortortu. Buenos Aires.
- GOFFMAN, E. (1974a): *Interaction ritual*, Pennsylvania. Pennsylvania University
- GOFFMAN, E. (1974b): *Frame Analysis*. Harper y Row. New York.
- GOFFMAN, E. (1976): "Replies and Responses", *Language in Society*, 5,3.
- GOLDMAN, L. (1964): *Pour une sociologie du roman*, París, Galimard.
- GOLDMAN, L. (1986): *Marxismo, dialéctica y estructuralismo*, Buenos Aires, Calden.
- GOMBERT, J. É. (1996): "Activité métalinguistiques et acquisition d'une langue". *A.I.L.E.*, 8, 41-55.
- GOMBRICH, E. (1959): *L'art et l'illusion* Galimard, París.
- GOMBRICH, E. (1987): *La imagen y el ojo* Alianza, Madrid.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1991): *Manual de español correcto I y II*, 2 tomos, Editorial Arco/ Libros, Madrid, [1989].
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1986): *Cómo hacer a un niño lector*. Narcea. Madrid.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1987): *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Narcea, Madrid.
- GÓMEZ FONT, A. (1996): "Un nuevo lenguaje técnico: el español en la Internet, en *La página del idioma español*, diciembre, <http://www.webcom.com/rsoca/alberto.html>.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994): *La lengua en la educación secundaria: Una fundamentación disciplinar*. ICE de la Universidad de Zaragoza.
- GONZÁLEZ, M. (1985): *Innovación educativa, pensamiento y reacción del profesorado: El caso de los programas renovados de ciclo medio en la región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- GOVE, M. (1981): *Conceptual frameworks of reading held by teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Los Angeles, C.A., april, pp. 13-37).
- GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. (1987): *La investigación-acción. Sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Barcelona. Laertes, 1988.

- GRABNER, C. y HAGUE, M. (1981): *Ecrire pour quoi faire?*, Editions Didier, París.
- GRANDCOLAS, B. (1980): "La communication dans la classe de langue étrangère", *Le Français dans le Monde*, 153
- GREIMAS, A. (1966): *Semántica estructural*. Madrid. Gredos.
- GREIMAS, A. (1983): *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*, Barcelona, Paidós
- GREIMAS, A. J. y COURTÉS, J. (1979): *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. París. Hachete.
- GRELLET, F. (1981): *Developing reading skills*. Cambridge C.U.P.
- GREMMO, M. y D. ABE (1984): "Teaching learning: redefining the teacher's role", en *Discourse and Learning*. (P. Riley, ed.): Harlow, England. Longman.
- GRICE, H. P. (1957): "Meaning" *Philosophical Review*, 67.
- GRICE, H. P. (1975): "Logic and Conversation", en P. Cole y J. L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics*, v. 3: *Speech Acts*. Academic Press. New York; pp. 41-58.
- GRICE, H. P. (1978): "Further notes on Logic and Conversation", en *Syntax and Semantic Pragmatics*, 9.
- GRIELMO, A., (1997): *El Estilo del periodista*, Taurus, Madrid.
- Grupo Alborán (1985): *Métodos alternativos de didáctica del Lenguaje en E.G.B. y Enseñanzas Medias*, I.C.E., Universidad de Extremadura.
- Grupo Alborán (1992a): *Atlas de Lengua Castellana y Literatura para Enseñanza Secundaria*, Junta de Extremadura. (2ª ed. Editorial AKAL.)
- Grupo Alborán (1992b): *Utilización de los gráficos en el aula. Métodos y Ejemplos*, Badajoz.
- GUASCH, LI. (1979): "Treballar la imatge". *Perspectiva Escolar* nº. 39.
- GUBERN, R. (1979): *Literatura de imagen*. Salvat, Barcelona.
- GUILLEN, C. (1985): *Entre lo uno y lo diverso*. Barcelona. Crítica.
- GUIRAUD, P. (1969): *Essais de Stylistique*. París. Klincksieck.
- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge, C.U.P.
- GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. (eds.): (1972): *Directions in sociolinguistics*, New York. Holt, Rinehart y Winston
- GUTIERREZ, S. (1997): "Nuevos caminos en la lingüística (aspectos de la competencia comunicativa)". En J. Serrano y J.E. Martínez (Coords.), pp. 13-60.
- HALL, E. (1959): *The silent language*. Fawcett. New York.
- HALL, E. (1966/1982): *La dimensión oculta*. Siglo Veintiuno. Madrid.
- HALLIDAY, M. A. K. (1974): *Language and Social Man*. Longman. London.
- HALLIDAY, M. A. K. (1975): *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. Ed. Arnold. London.
- HALLIDAY, M. A. K. (1976): *Cohesion in English*. London. Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Ed. Arnold. London. Trad. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México. Fondo de Cultura Económica, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona. Médica y Técnica.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985): "Dimensions of Discourse Analysis", en T. Van DIJK, 1985, vol. 2, 29-56
- HALLIDAY, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Londres. Edward Arnold.
- HAMMERSLEY, M. (1979): "Toward a model of teacher activity" En S. Eggeston (1979); 181-192.
- HARGREAVES, A. (1993): "Teacher Development in the Postmodern Age: Dead Certainties, Sage Simulation and the Boundless Self", en: Gilroy, P. y M. Smith (Eds.) *International Analyses of Teacher Education*. JET, Abingdon (UK), pp.95-112.
- HATCH, E. (1992): *Discourse and Language*. C.U.P.
- HAUGEN, E. (1972): *The ecology of language*. Alabama.
- HAY, L. (comp.) (1989): *La naissance du texte*. Paris. Corti.
- HAYES, J. R. y FLOWER, L. (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes", en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Ed.) *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale (N.J.), Erlbaum, pp. 3-30.

- Credif.
- KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon. Oxford.
- KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres, Longman.
- KRASHEN, S. D. y T. TERRELL (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press. Hayward, CA.
- KREMnitz, G. (1993): *Multilingüisme social. Aspectes institucionals, socials i individuals*. Edicions 62. Barcelona.
- KRIppENDORFF, K. (1990): *Metodología de análisis del contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós.
- KRISTEVA, J. (1967): "Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman". *Critique*, 239, pp. 438-468.
- KRISTEVA, J. (1969): *Semiótica*. Madrid. Fundamentos.
- KUMARAVADIVELU, B. (1994): "The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching". *TESOL Quarterly*, 28/1, 27-49.
- LA FORGE, P. G. (1983): *Counselling and Culture in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. Oxford.
- LA VANGUARDIA, (1986): *Libro de redacción*, Coordinador: José M. Casasús, La Vanguardia-TISA, edición experimental, Barcelona.
- LACAU, M. H. y ROSETTI, M. (1973): *Antología* (3 vols.). Buenos Aires. Kapeluz.
- LACK, R. F. (1990): "Intertextuality or Influence", en Worton. y Still (eds), 130-143.
- LADO, R. y C. F. FRIES. (1957): *English Sentence Patterns*. The University of Michigan Press. Michigan.
- LAFOURCADE, P. D. (1975): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid. Cincel.
- LAGE FERNÁNDEZ, J. J. (1995): "Psicoliteratura o libros de familia", en *CLIJ*, n. 69, febrero.
- LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A (eds.) (1975): *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona. Grijalbo.
- LAMQUIZ, V. (1994): *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*, Madrid, Ariel.
- LARREULA, E. (1985): *Les revistes infantils catalanes de 1939 ençà*. Ed. 62, Barcelona.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. O.U.P. Oxford.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991): "Second Language Acquisition Research: Staking out the territory" *TESOL Quarterly* 25/2: 315-350.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. LONG (1991): *An introduction to second language acquisition research*. Londres. Longman. (trad.: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos, 1994).
- LASTREGO, C. y TESTA, F. (1990): "Del libro a la televisión", *CLIJ*, n. 21, octubre 1.
- LÁZARO CARRETER, F. (1963): *¿Qué es la literatura?*, Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- LÁZARO CARRETER, F. (1976): *Estudios de Poética*, Madrid, Taurus.
- LÁZARO CARRETER, F. (1980): "La literatura como fenómeno comunicativo", *Estudios de Lingüística*. Barcelona. Crítica, pp. 173-192.
- LÁZARO CARRETER, F. (1981): "Consideraciones sobre la historia de la lengua literaria", en *Tiempo de Historia*, núm. 77, pp. 75-91.
- LÁZARO CARRETER, F. (1997): *El dardo de la palabra*, Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, Barcelona.
- LEBEL, E. (ed.), (1994): *La classe de FLE, lieu de recherche. Observation de classe et analyse des discours*, Sevilla. Univ. Sevilla: LUOD.
- LEBRERO, M.P. (1994): *Cómo formar buenos lectores*. Escuela Española. Madrid.
- LEENHARD, J. (1987): "Les instances de la compétence dans l'activité lectrice", en M. Picard, pp. 302-311.
- LEGUTKE, M. y H. Thomas (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. Londres. Longman.
- LEHMANN, D. y S. MOIRAND (1980): "Une approche communicative de la lecture", *Le Français dans le Monde*, 153.
- LENTRICCHIA, F. (1983): *Criticism and social*

- Change*, Chicago, Chicago University Press, pp. 155 y ss.
- LEÓN, J. A. (1991): "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto". *Infancia y Aprendizaje*, nº 56, pp. 77-91.
- LEÓN, J. A. (1991): "La mejora de la comprensión lectora", *Infancia y Aprendizaje* Visor. Madrid.
- LEVIN, J. (1992): *Expanding Prospective Teachers' Beliefs about the Reading Process to Enable Changes in Classroom Practice through the Use of Whole Language*. Ed. D. Practicum, Nova University.
- LEVINSON, S.C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge. C.U.P. Trad. esp. (1989): *Pragmática*. Barcelona. Teide.
- LITTLEWOOD, W. T. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge. C.U.P.
- LLOBERA, M. (1990a): "Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera". *Temps d'Educació*, Vol.3
- LLOBERA, M. (1990b): "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE". *Comunicación, lenguaje y Educación*, Vol. 7-8.
- LLOBERA, M. (1993): "Aspectos sobre la formación de profesores de lengua extranjera", en *Didáctica del español como lengua extranjera, II*. (L. Miquel y N. Sans, editoras. Madrid. Cuadernos del Tiempo Libre / Expolingua).
- LLOBERA, M. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa.
- LLOBERA, M. (1995, a): "Discurso aportado y discurso generado en la clase de lengua extranjera" en Sigúan (1995) *Enseñanza por tareas*. Barcelona. ICE Horsori.
- LLOBERA, M. (1995, b): "Canvis al llarg de dues dècades dels conceptes subjacents a l'ensenyament de LE i L2." XVII Simposio Internacional sobre Lengua y Educación. ICE, UB, Nov. 1995. En prensa
- LLUCH BALAGUER, X. y SALINAS CATALA, J. (1996): "Uso (y abuso) de la interculturalidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, 252, pp. 80-84.
- LLUCH, G. (1993): "Trets que caracteritzen la literatura infantil catalana dels anys 70 fins ara", en *Escola catalana*, n. 304, nov.
- LOMAS, C. (Ed.) (1994), *La enseñanza de la Lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Trea, Gijón.
- LOMAS, C. (1996): "La educación lingüística y literaria". en Lomas, C. (coord.) (1996); 13-24.
- LOMAS, C. (coord.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza Secundaria*. ICE.UB/Horsori. Barcelona.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1991): "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 4, Gijón, 22-29
- LOMAS, C. y OSORO, A. (eds.), (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona. Paidós
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona. Paidós
- LOMAS, C.; MIRET, I. (1995): "El laberinto de la literatura", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4. 4-7.
- LONG, M. H. (1985): "A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching", en: K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.): *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon, England. Multilingual Matters.
- LONG, M. H. y G. CROOKES (1992): "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design". *TESOL Quarterly* 26/1, 27-57
- LONG, M. H. y P. PORTER (1985): "Group Work, Interlanguage Talk and Second Language Acquisition". *TESOL Quarterly*, 19/2, 207-228.
- LÓPEZ MORALES, H. (1984): *Enseñanza de la Lengua materna*, Playor, Madrid.
- LÓPEZ ROYO, R. (1995): "Leer en compañía: los padres, los niños y los libros", en *Aula*, 39, pp.21-23.
- LÓPEZ VALERO, A. (1992): *Lenguaje y discriminación sexista en los libros escolares*. Colectivo Escuela no sexista de Murcia/ Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Murcia.
- LÓPEZ VALERO, A. (1992): "La literatura en Educación Infantil y Primaria", en P. Cerrillo y J. García Padrino.

- LÓPEZ VALERO, A. (ed.) (1996): *Lenguaje y textos, 9 (monográfico sobre didáctica de la lengua oral)*. A Coruña. Universidade da Coruña/SEDLL.
- LORENZO, M. (1994): "Teorías curriculares". En O. Sáenz (dir.)
- LOTMAN, I. (1970): *La estructura du texte artistique* (trad. *Estructura del texto artístico*). Madrid. Istmo, 1978.
- LOTMAN, J. M. y Escuela de Tartu (1979): *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- LOVELACE, M. (1995): *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Escuela Española. Madrid.
- LOZANO, L. (1990): "Las dificultades de la lectura desde el procesamiento de la información". *CL&E*, 5, 105-116.
- LOZANO, M. T. y M. P. MORENO (1995): "Aplicación del enfoque por tareas en la práctica del aula." En M. Siguán (coord.) *La enseñanza de la lengua por tareas*. (XVIII Seminario sobre "Lenguas y Educación"). Barcelona. ICE de la Univ. de Barcelona/Horsori.
- LUCEÑO, J. L. (1988): *Didáctica de la lengua española*. Alcoy. Marfil.
- LUCKESI, C. C. (1987): "El papel de la Didáctica en la formación del educador", en: Candau, V. M<sup>a</sup> (Coord.) *La Didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Narcea, Madrid; pp.24-31.
- LUGARINI, E. (1995): "Hablar y escuchar. Para una didáctica del saber hablar y del saber escuchar", *SIGNOS*, 14.
- LUKÁCS, G. (1965): *Ensayos sobre el realismo*, Buenos Aires, Ed. siglo Veinte.
- LURIA, A. R. (1979): *Iasik y Sosnanie*. Moscú. Universidad de Moscú. Trad. esp. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid. Visor.
- LYOTARD, J. F. (1994): *La condición postmoderna*. Cátedra, Madrid (4<sup>a</sup>ed.)
- M.E.C. (1982): *Educación y medios de comunicación*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco par la Reforma del Sistema educativo*. Madrid.
- M.E.C. (1991): *Materiales diversos para la Reforma (Infantil, Primaria y Secundaria)* M.E.C, Cajas Rojas, Madrid.
- M.E.C. (1991): Reales Decretos de Currículo para la Educación Infantil (1.333/1991, de 6 de Septiembre), Primaria (1.344/1991 de 6 de Septiembre) y Secundaria Obligatoria (1.345/1991, de 6 de Septiembre).
- MACHADO, A. M. (1994): "Ideología y libros infantiles" *Memoria del 24º Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil, Sevilla, 11-15 octubre de 1994*, OEPLI, Madrid.
- MACKEY, W. F. (1965): *Language Teaching Analysis*. Longman. London.
- MADRAZO, P. G., y Moragon, C. (1989): *Hablar y escribir*, Pirámide, Madrid.
- MAHURT, S. (1993): *Teacher in Transition: A Case Study of the Change Process from Skills-Based to Whole Language Teaching. Research in Progress*. Annual Meeting of the National Reading Conference.
- MAINGUENEAU, D. (1980): *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Hachette
- MAINGUENEAU, D. (1991): *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette
- MAINGUENEAU, D. (1994): *Pragmatique pour le discours littéraire* Ed. Bordas, París.
- MALEY, A. (1989): "A comeback for literature", en *Practical English Teaching* (setember).
- MALINOWSKY, B. (1923): "El problema del significado en las lenguas primitivas", en Ogden y Richards (eds.) (1954): *El significado del significado*. Paidós. Buenos Aires.
- MANGANO, N. y ALLEN, J. (1986): "Teachers' beliefs about language arts and their effect on student beliefs and instruction." *National Reading Conference Yearbook*, 35, 135-142.
- MANSO, A. J. et al. (1996): *Dificultades de aprendizaje. (Escritura, ortografía y cálculo)*. Madrid. Ramón Areces.
- MAÑÀ, T, BOSCH, L., CARDONA, A. (1987): "Característiques dels llibres", *Llibreria*, n. 117, juny
- MAÑÀ, T. (1997): "Recursos en Internet". *CLIJ*, n. 94, mayo.
- MAP, (1990): *El manual de estilo del lenguaje administrativo*, Ministerio para las Ad-

- ministraciones Públicas (MAP), Madrid.
- MAQUINAY, A. (1994): *L'educació àudio-vi-sual. Orientacions per al desplegament del currículum d'Educació infantil i Primària*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- MARCELLESI, J. B. y B. GARDIN (1979): *Introducción a la Sociolingüística. La lingüística social*. Gredos. Madrid.
- MARCHESE, A., FORRADELLAS, J. (1989): *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Ariel, Barcelona, 1989
- MARCO, A. (1992): *Estereotipos sexistas en diccionarios escolares*. Centro Insular de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria.
- MARCO, A. (1993): "Bilingüismo y educación", en *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp.176-185.
- MARCO, A. (1996): "Variedades internas de las lenguas", en *Lenguaje y textos*, 9, pp.71-81.
- MARCO, A. (Ed.) (1996): *Estudios sobre Mujer, Lengua y Literatura*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / Universidade de Santiago de Compostela. Santiago.
- MARCOS MARÍN, F. (1977): *El comentario lingüístico: Metodología y práctica*. Madrid. Cátedra.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1994): "La cuestión europea como referente de una política educativa intercultural", en Santos Rego, M. A. (Ed.) pp.143-156.
- MARÍN, J. M. (1989): "El comentario de textos. Reposo histórico y bibliográfico de un recurso didáctico". *Revista de Educación*, 288, pp. 405-417.
- MARKS GREENFIELD, P. (1985): *El niño y los medios de comunicación*. Morata, Madrid.
- MARRERO, J. (1988): *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis Doctoral (sin publicar). Universidad de La Laguna. Tenerife.
- MARRERO, J. (1993): "Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza" en Rodrigo, Rodríguez y Marrero (Eds.) pp.243-276.
- MARSA, F. (1986): *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Ariel, Barcelona.
- MARTÍ i BETRAN, P. (1995): "Literatura infantil i juvenil. Paradoxes d'un gènere considerat menor". *Revista de Catalunya*, n. 94, marzo.
- MARTÍN PERIS, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 1, pp. 16-21.
- MARTÍN PERIS, E. (1992): "Nuevas facetas en la figura del profesor de E/LE", en: Barros et al. (Eds.) 1992.
- MARTÍN PERIS, E. (1993): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", en *Didáctica del español como lengua extranjera*. 2 (L. Miquel y N. Sans, (eds.) Madrid. Cuadernos del Tiempo Libre / Expolingua).
- MARTÍN PERIS, E. (1995): "Las tareas en la enseñanza de E/LE a adultos", en M. Siguán (Coord.): *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE de la UB/Horsori. Barcelona.
- MARTÍN PERIS, E. (1996 a): "La enseñanza mediante tareas" en Giovannini et al.: *Profesor en acción*. Madrid, EDELSA.
- MARTÍN PERIS, E. (1996 b): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
- MARTÍN, R. (1978): *Historia del cómic español (1875-1939)*. Gustavo Gili, Barcelona.
- MARTINET, A. (1973): *Éléments de Linguistique générale*. A. Colin. Paris.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1986): "Cómo analizar materiales curriculares", en *Cuadernos de Pedagogía*, 203; 14-18.
- MARTÍNEZ de SOUSA, J. (1987): *Dudas y errores del lenguaje*, Paraninfo, Madrid, [1974].
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1989): *Fonología general y española*. Barcelona. Teide.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1996): *El sonido en la comunicación humana*. Barcelona. Octaedro.
- MARTÍNEZ MENCHÉN, J. M. (1971): *Narraciones infantiles y cambio social*. Taurus, Madrid.
- MARTOS NÚÑEZ (1988): "El bricolaje escolar", en Cuadernos de Pedagogía, 214.
- MARTOS NÚÑEZ (1992): "La exposición didáctica Circe: utilización de recursos y ma-

- teriales del entorno", en *Actas del IV Encuentro Internacional sobre el Libro Escolar y el Documentos Didácticos en Educación Primaria y Secundaria*, UEX, Badajoz.
- MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the Media Methuen*. (Trad.) *La enseñanza de los medios de comunicación*. De la Torre, Madrid.
- MATEOS, M. A. (1991): "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora", en *Infancia y aprendizaje*, 56, pp. 61-76.
- MATEOS, M. M. (1991): "Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora". *CL&E*, nº 9, pp. 89-85.
- MAY, J. (1995): *Children's Literature & Critical Theory*. Oxford: O.U.P.
- MAYO, W. J. (1989): *Cómo dominar la lectura activa*. Playor. Madrid.
- MAYOR, M. A. (1993): "Las dificultades del lenguaje oral en la escuela". En M. A. Carbonero (comp.) *Dificultades de aprendizaje*. Valladolid. ICE, Universidad de Valladolid.
- MAYOR, M. A. (1994): "Evaluación del lenguaje oral". En M. A. Verdugo (dir.), pp. 327-422.
- MAYORAL, J. A. (ed.) (1987a): *Estética de la recepción*. Arco Libros. Madrid.
- MAYORAL, J. A. (ed.) (1987b): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- MCCLOSKEY, D. N. (1993): *Si eres tan listo. La narrativa de los expertos en economía*, Alianza Editorial, Madrid, [1990].
- MCLAUGHLIN, B. (1978): *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillside, N.J., Lawrence Earlbaum.
- MCLAUGHLIN, B. (1990): "Restructuring". *Applied Linguistics*, 11/2, 113-128.
- MEAD, G. H. (1934): *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- MEDINA, A. (1986): "¿Literatura infantil?" en *La Gaveta*, n. 3
- MEDINA, A. (1988): "La literatura infantil y los estudios de magisterio", en *Opinión*, febrero.
- MEDINA, A. y GARCÍA PADRINO, J. (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Anaya, Madrid.
- MEHAN, H. (1978): "What time is it Denise? Asking known information questions in classroom discourse", *Theory into Practice*, 18, 4, 285-294
- MEHAN, H. (1985): "The Structure of Classroom Discourse", en van Dijk (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*, 4. Academic Press. Londres.
- MEHRABIAN, A. (1969): "Significance of Posture and Position in the Communication of Attitude and Status Relationship", en *Psychological Bulletin*, 71, pp. 359-372.
- MEHRABIAN, A. (1976): *Public Places and Private Spaces*. Basic Books. New York.
- MEIX, F. (1994): "Teorías literarias y enseñanza de la lengua", *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1: 53-64.
- MENDEIETA, S. (1993): *Manual de Estilo de TVE, RTVE*, Dirección Gerencia Comercialización de Programas, Editorial Labor, Barcelona.
- MENDOZA, A. (1975): *El teatro infantil español*. Barcelona,
- MENDOZA, A. (1989): "La enseñanza de la ortografía". En J. García Padrino. y A. Medina (dirs.).
- MENDOZA, A. (1990): "La evaluación de la expresión escrita: una propuesta de aplicación". *Tavira*, (Univ. de Cádiz), 7, pp.73-100.
- MENDOZA, A. (1990): "La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar". *Tavira*, 5: 25-55. Universidad de Cádiz.
- MENDOZA, A. (1992): "Referente a su escrito.. Notas didácticas sobre la redacción comercial" en *Saber de letra I: El texto escrito con finalidades académicas y comerciales*. PPU, Barcelona.
- MENDOZA, A. (1993): "Literatura, Cultura, Intercultura: reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera", en *Lenguaje y textos*, 3, pp. 19-42.
- MENDOZA, A. (1994 a): *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid. La Muralla.
- MENDOZA, A. (1994 b): "El concepto de intertextualidad", en *Didáctica de Lenguas y culturas*. La Coruña. P.P. de la Universidad de la Coruña. 333-343.
- MENDOZA, A. (1994 c): "A la recerca del lloc de la literatura infantil i juvenil en el currículum escolar", en *Temps d'Educació*, n. 12, 2n. semestre.

- MENDOZA, A. (1995): *De la lectura a la interpretación*, Buenos aires, A-Z Editora, pp. 63-101.
- MENDOZA, A. (1995): *Literatura comparada e Intertextualidad*. La Muralla. Madrid.
- MENDOZA, A. (1996): "La coherencia conversacional: aspecto clave en la didáctica de la expresión oral", en *Lenguaje y Textos*, 9, pp. 163-183. SEDLL / La Coruña.
- MENDOZA, A. (1996): "El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura" *Signa*, 5, pp. 265-288.
- MENDOZA, A. (1997): "La evaluación en el área de lenguaje: modelo para un proceso formativo", en F.J. Cantero et al. (Eds.), pp. 87-104.
- MENDOZA, A., López Valero, A. y Martos Núñez, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y Secundaria*. Akal. Madrid.
- MENDOZA, A. y López Valero, A. (1997): "Nuevos cuentos viejos", *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 90 pp. 7-18.
- MENDOZA, A. y LÓPEZ VALERO, A. (1998): *Didáctica de las áreas curriculares*. Ed. Síntesis. Madrid.
- MENDOZA, E. y G. CARBALLO, G. (1990): "La evaluación del lenguaje en la edad preescolar (1)", *Rev. Logop., Fon., Audiol.*, vol. X, n.º2, pp. 84-91.
- MENÉNDEZ PELAYO, M. (1941): "Programa de literatura", en *Estudios y discursos de crítica histórica y literaria*, I, Madrid, CSIC, pp. 3-75.
- MERINO, P. (1992): *El placer de la lectura: padres, hijos y libros*. Librería Estudio. Santander.
- MESANZA, J. (1987): *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid. Santillana.
- MESTRES, J. M., COSTA, J., OLIVA, M., FITE, R., (1995): *Manual d'estil. La redacció i l'edició de textos*, Eumo Editorial, Universitat de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, de Mestres Rosa Sensat, Barcelona.
- METZ, C. (1977): *Langage et cinéma* Albatros, París.
- METZ, M. L. (1986): *Redacción y estilo*, Trillas, México.
- MIGNOLO, W. (1978): *Elementos para una teoría del texto artístico*. Barcelona. Crítica.
- MILIAN, M. (1990): "Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament", *Text i ensenyament*, Barcelona. Barcanova. pp. 75-91.
- MILIAN, M. (1993): "Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas", *Aula de Innovación Educativa*, 14, pp. 34-39.
- MILIAN, M. y CAMPS, A. (1990): "L'espai de la Didàctica de la Llengua." *Interaula*, 11, 22-24.
- MINGOLARRA, J. A. (1988): "El escenario cultural ante los Media", en *Apuntes de Educación*, nº 29, Dirección y Admon., pp. 9-11, Madrid.
- MIRAS, M. y I. SOLE (1990): "La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje". En C. Coll. et al. (comps.).
- MITCHELL, M., KONOPAK, B. y READENCE, J. (1991): "The consistency between Chapter I teachers' beliefs about reading and their instructional decision-making and interactions" *National Reading Conference Yearbook*, 40, 377-384.
- MOESCHLER, J. (1996): *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin.
- MOIRAND, S. (ed.) (1996): *Le discours: enjeux et perspectives*, nº spécial *Le Français dans le Monde*, Paris. Hachette Edicef
- MOIRAND, S. (1983): "A obiettivi diversi: varietà di testi e strategie diversificate", en *Atti Zanichelli*. pp. 120-136.
- MOLINA GARCÍA, S. (1992): *Psico-pedagogía de la lectura*. CEPE, Madrid.
- MOLINA, S. (1989): "La evaluación. Problemas generales". En O. Sáenz (dir.).
- MOLINA, S. (1991): "Proyectos relativos a evaluación y recuperación del alumno". En O. Sáenz (dir.).
- MOLINA, S. (1991): *Psicopedagogía de la lectura*. Madrid. CEPE.
- MOLINA, S. et al. (1990): *Recursos para la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas* (vol. 1). Alcoy. Marfil.
- MOLINER, M. (1962): *Diccionario de uso del español*, dos vols., Gredos, Madrid, 12a. reimpresión.
- MOLLÀ, T. y C. PALANCA (1987): *Curs de sociolingüística*. Bromera. Alzira.
- MONJAS, M. I. (1993): *Programa de enseñan-*

- za de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. Valladolid. Ed. de la autora.
- MONTECOT, CH. (1990): *Techniques de communication écrite*, Eyrolles, París.
- MONTERO PADILLA, J. (1990): "Los clásicos y el niño", en *Literatura infantil*. Universidad de Castilla-La Mancha
- MORENO, V. (1995): "Jóvenes y lectura", en *CLIJ* n. 72, mayo
- MORÓN, C. (1996): "La lectura ideal y el ideal de la lectura", en Cerrillo, P. y J. García Padrino (1996), pp. 9-20.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*, Rowley, Massachusetts. Newbury House.
- MOSTERÍN, J. (1993): *Teoría de la escritura*. Barcelona. Icaria.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid. Visor.
- MURBY, H. (1982): "The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology" *Instructional Science*, 11, 201-225.
- MURRAY, D. M. (1990): *Write to learn*. Orlando. Holt, Rinehart y Winston.
- NAIMAN, N., M. FRÖHLICH, H. H. STERN y A. TODESCO (1978): *The Good Language Learner*. Toronto. OISE.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1944): *Manual de entonación española*. New York. Hispanic Institute. (2ª ed., 1948; 3ª ed., 1966, México. Colección Málaga). Madrid. Guadarrama (1974).
- NAVARRO, R. (1996): *¿Por qué hay que leer los clásicos?*. Barcelona. Ariel.
- NEILL, S. (1991): *Classroom Nonverbal Communication*. International Library of Psychology. Routledge. London.
- NEMSER, W. (1971): "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *IRAL*, IX/2, 115-123. (Traducido al español en Muñoz Licerias, Comp., 1991).
- NEWMARK, L. (1966): "How not to interfere with language learning". *International Journal of American Linguistics*, 32, III, 77-83, (reimpreso en: Brumfit y Johnson (1979): *The Communicative Approach to Language Learning* Oxford. O.U.P. 160-167).
- NEWMAYER, F. J. (1988): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*, Madrid, Visor, 1990.
- NOBILE, A. (1992): *Literatura infantil y juvenil*. Ediciones Morata, Madrid.
- NOGUEROL, A. (1995): *Bases lingüísticas y psicolingüísticas per a l'ensenyament de la llengua y la Literatura a Catalunya*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona.
- NOMBRA (1995): *En femenino y en masculino*. Instituto de la Mujer. Madrid.
- NOVAK, J. D. y D. B. GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge. C.U.P.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for Communicative Classroom*. C.U.P. Cambridge.
- NUNAN, D. (1989): *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-Initiated Action*. London. Prentice-Hall.
- NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology*. Prentice-Hall. London.
- NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. New York. C.U.P.
- NUNAN, D. (1994): "Linguistic theory and pedagogic practice", en Odlin (Ed.).
- NUSSBAUM, L. (1991): "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2, Gijón
- NYSTRAND, M. et al. (1993): "Where did composition studies come from?", *Written communication*, 10(3), pp. 267-333.
- O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nueva York. C.U.P.
- O'SHANAHAN, I. (1996): *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Tesis Doctoral inédita. Universidad La Laguna.
- ODLIN, T. (Ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge. C.U.P.
- OLLER, M. (1996): "Una possibilitat per renovar l'ensenyament i aprenentatge de les Ciències Socials des de la biblioteca escolar", en *Faristol* n. 26, novembre
- OLSON, J. (1981): "Teacher influence in the classroom: A context for understanding curriculum translation" *Instructional Science*, 10, 259-275.

- ORQUÍN, F. (1989): "La nueva imagen de la mujer" en *CLIJ*, n 11, sept.
- ORRANTIA, J. y E. SANCHEZ (1994): "Evaluación del lenguaje escrito". En M. A. Verdugo (dir.), pp. 223-326.
- OTTEN, M. (1982): "La lecture comme reconnaissance". *Français 2000*, 104, 39-48.
- OTTEN, M. (1987): "Le travail du lecteur. A propos de La mort des amants de Baudelaire", en *Mélanges offerts a R. Pouillart*. Louvain-La Neuve.
- OTTEN, M. (1987): "Sémiologie de la lecture", en M. Delcroix y F. Hallyn, *Introduction aux études littéraires*. Duculot. Paris. pp. 340-350.
- OXFORD, R. L. (1989): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Nueva York. Newbury House.
- OXFORD, R. y N. J. ANDERSON (1995): "A crosscultural view of learning styles". *Language teaching*, 28, 201-215.
- PACE, A. J. (1978): *The influence of world knowledge in children's comprehension of short narrative passages*. Toronto.
- PAIVIO, A. (1971): *Imagery and verbal processes*, Nueva York, Holt, Rinehart Winston.
- PALOU, J. y N. ROQUE (1996): "La evaluación de la lengua oral". *Lenguaje y Textos*, 9, Monográfico: Didáctica de la lengua oral, pp. 185-196.
- PARMEGLIANI, A. M. (dir.) (1997): *Lectura, libros y bibliotecas para niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- PASQUIER, A. y J. DOLZ (1996): "Un decálogo para enseñar a escribir". *Cultura y Educación*, 2, pp.31-41.
- PEARSON et al. (1993): *Comunicación y género*. Paidós. Barcelona.
- PEARSON, P. D. y JOHNSON, D. (1978): *Teaching reading comprehension*. Holt, Rinehart & Winston. Nueva York.
- PELEGRÍN, A. (1982): *La aventura de oír*. Cincel, Madrid.
- PEÑA-ARDID, C. (1992): *Literatura y cine* Cátedra, Madrid.
- PERDUE, C. (Ed.) (1993): *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge. European Science Foundation - C.U.P.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): "Modelos contemporáneos de evaluación". En J. Gimeno Sa-cristán y A. Pérez Gómez., pp. 426-449.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. (I. Métodos, II Técnicas y análisis de datos)*. Madrid. La muralla.
- PÉREZ, M. (1993): *Diccionari dels mitjans àudio-visuals*. EUMO, Vic.
- PETERSEN, P. S. (1992): *Literary Pedagogics after Deconstruction*. Aarhus. Aarhus University Press.
- PETITJEAN, A. (1990): "Linguistique textuelle et didactique des textes littéraires", en *Les langues modernes*, 3, pp. 47-58.
- PETŐFI, J. F. y GARCÍA BERRIO, A. (1978): *Lingüística del texto y crítica literaria*. Madrid. Comunicación.
- PIAGET, J. (1968): *Le langage et le pensée chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux-Niestlé.
- PICARD, M. (1986): *La lecture comme jeu*. Les éditions de Minuit. Paris.
- PICARD, M. (1987): "Littérature/Lecture/jeu.", en Picard, M. (ed.), pp. 161-169.
- PICARD, M. (ed.) (1987): *La lecture littéraire*. Paris. Eds. Clancier-Guénaud.
- PIDCOCK, J. (1983): "L'us del vídeo a la classe d'ensenyament de llengua" *Suplement COM n°2*, Generalitat de Catalunya.
- PIENEMANN, M. (1984): "Psychological Constraints on the Teachability of Languages". *Studies in Second Language Acquisition*, 6/2, 186-212. (Reimpreso en: Rutherford y Smith, Comps., 1988).
- PIENEMANN, M. (1985): "Learnability and syllabus construction", en: K. Hyltenstam y M. Pienemann (Eds.): *Modelling and assessing second language development*, 23-75. San Diego. College-Hill Press.
- PISANTY, V. (1995): *Cómo se lee un cuento popular* Paidós, Barcelona, 1995.
- PITTENGER, R. E., Hockett, C. F. y Danehy, J. J. (1960): *The First Five Minutes*. Martineau. Ithaca, New York.
- PORCHER, L. (1992): "Formation, profession, légitimation", en *Le Français dans le Monde*, septiembere; pp. 17-23.
- POSTIGO, R. M. (1994): "Els nens i els clàssics de la literatura". *Temps d'Educació*, n. 12, 2º semestre
- POYATOS, F. (1983): *New perspectives in Nonverbal Communication*. Pergamon Press. Oxford/New York.
- POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal. Vol 1: Cultura, lenguaje y conversa-*

- ción. Vol 2: *Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid. Istmo.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.
- POZUELO, J. M. (1988): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid. Cátedra.
- PRABHU, N. S. (1987): *Second Language Pedagogy*. Oxford. O.U.P.
- PRABHU, N. S. (1990): "There is No Best Method - Why?". *TESOL Quarterly*, 24/2, 161-176.
- PRABHU, N. S. (1992): "The Dynamics of the Language Lesson". *TESOL Quarterly*, 26/2, 225-243.
- PRABHU, N. S. (1995): "Concept and conduct in language pedagogy" en Cook y Seidlhofer, 57-72.
- PRATS, M. (1994): "Notes sobre la poesia per a infants". *Temps d'Educació*, n. 12, 2º semestre.
- PRIETO, M. D. (1992): *Habilidades cognitivas y currículum escolar*. Salamanca. Amarú.
- PROPP, V. (1977): *Morfología del cuento*, Fundamentos, Barcelona.
- PUNTE, A. (1991): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Pirámide/Fundación GSR. Madrid.
- PUNTE, A. (1996): "Cómo formar buenos lectores", en Cerrillo, P. y J. García Padrino, (eds.) pp. 21-46.
- PUEYO, M. (1992): *Llengües en contacte en la comunitat lingüística catalana*. Biblioteca lingüística catalana. Universitat de València. València.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1994): "Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación", en Santos Rego, M. A. (Ed): pp.97-119.
- PUJALS, G. (1990): "Europa: El valor de los vocablos" en Battaner, M. P. y Pujals, G. (eds.), *El vocabulari i l'escrit*, PPU, Barcelona.
- PUJALS, G. (1992): "La argumentación en el escrito: implicaciones en la enseñanza secundaria" en *Saber de letra I: El texto escrito con finalidades académicas y comerciales*. PPU, Barcelona.
- PUJALS, G. (1995): "La comunicación escrita con fines profesionales" en *Actas XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*, Universidad de Valladolid.
- PUJOL, M. (1997): "Algunas cuestiones sobre la evaluación de la puntuación". En F.J. Cantero et al., pp. 1209-1212.
- PY, B. (1990): "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction", en Gaonach, (ed.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris. Hachette
- PY, B. (1997): "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues", Coloquio Internacional: *Alternance des langues et apprentissage. Situations, modèles, analyse, pratiques*. Paris, febrero de 1997 (Actas en prensa).
- QUENEAU, R. (1974): *Ejercicios de estilo*, Cátedra. Madrid, 1996, 6ª edición.
- QUILIS, A. (1981): *Fonética Acústica de la lengua española*. Madrid. Gredos.
- QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid. Gredos.
- QUINTANA, H. E. (1996): "El portafolio como estrategia para la evaluación", *Textos*, 8, pp. 89-96.
- QUINTERO, A. (1995): "Un programa de intervención para la comprensión de textos". *CL&E*, 28, pp. 77-90.
- R.A.E. (1959): *Nuevas normas de ortología y ortografía*. Madrid. R.A.E.
- R.A.E. (1994): *Diccionario de la lengua española*. Espasa Calpe, Madrid.
- RAY, W. (1984): *Literary Meaning. From Phenomenology to Deconstruction*. Oxford. Basil Blackwell.
- REIS, C. (1980): *Técnicas de análisis textual* (tr. Cast. *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid. Gredos, 1981).
- REISINGER, R. (1987): "De l'acte de lecture a l'action pédagogique", en M. Picard pp. 273-290.
- REUTER, Y. (Ed.) (1994): *Les interacions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993). Berne. Peter Lang.
- REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona. Montesinos.
- REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid. Arco. Libros.
- REYZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid. La Muralla.
- REYZÁBAL, M. V. (1994): *Lengua castellana y literatura. Programación en Educación Primaria*. Madrid. Escuela Española.
- REYZÁBAL, M. V. y P. Tenorio (1992): *El apren-*

- dizaje significativo de la literatura. Madrid. La Muralla.
- RIBAS, T. (1993): "La evaluación de la composición escrita". *Cuadernos de Pedagogía*, 216, pp. 28-30.
- RIBAS, T. (1996): "Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita". *Cultura y Educación*, 2, pp.79-91.
- RIBAS, T. y R. FORT (1995): "La evaluación formativa en un proyecto sobre la narración". En Siguán, M. (coord.).
- RIBÉ, R. y N. VIDAL. (1995): *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Alhambra Longman. Barcelona.
- RICHARDS, J. C. (1990): *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: C.U.P.
- RICHARDS, J. C. y C. H. Lockhart (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge. C.U.P.
- RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P.
- RICHARDS, J. y D. NUNAN (Eds.) 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge. C.U.P.
- RICHARDS, J., J. GIPPE y B. THOMPSON (1987): "Teachers' beliefs about good reading instruction" *Reading Psychology*, 8, 1-6.
- RICHARDSON, V. y col. (1991): "The Relationship between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction" *American Educational Research Journal*, 28, 559-586.
- RICO, L. (1988): *Castillos de arena*. Alhambra, Madrid
- RICOEUR, P. (1969): *Le conflit des interprétations*. Eds. Seuil. Paris.
- RICOEUR, P. (1991): "Regard sur l'écriture", en Hay, L. *La naissance du texte*. Corti. Paris. pp. 210-226.
- RICOEUR, P. (1995): *Teoría de la interpretación*. Siglo XXI. Madrid.
- RIFFATERRE, M. (1971): *Essais de stylistique structurale* (tr. cast. *Ensayos de estilística estructural*. Barcelona. Seix Barral, 1976).
- RIFFATERRE, M. (1989): "Criterios para el análisis del estilo", en Warning, pp. 89- 108.
- RIFFATERRE, M. (1991): "Compulsory reader response: the intertextual drive". en M. Worton y J. Still. (1991), 56-78.
- RIFFATERRE, M. y I. Watt (1982): *Littérature et réalité*. Éditions du Seuil, Paris.
- RIGAU, G. (1981): *Gramàtica del discurs*. Bellaterra. Universitat Autònoma de Barcelona.
- RILEY, P. H. (Comp.) (1985): *Discourse and Learning*. Londres. Longman.
- RINCÓN, F., y J. SANCHEZ-ENCISO (1987): *Enseñar literatura*. Barcelona. Laia.
- RIO, M. J. del (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: Un enfoque comunicativo*. Barcelona. ICE-Horsori.
- ROBINSON, R., E. GOODACRE, y M. MCKENNA (1978): "Psycholinguistic belief: A cross cultural study of teacher practice." *Reading Improvement*, 2, 134-137.
- ROCKWELL, E. (1982): Los usos escolares de la lengua escrita. en E. Ferrero y M. Gómez Palacio: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI, pp.296-320.
- RODRIGO, M. (1993): "Representaciones y procesos en las teorías implícitas." En Rodrigo, M., A. Rodríguez, y J. Marrero (eds.).
- RODRIGO, M., A. RODRÍGUEZ, y J. MARRERO (eds.) (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid. Visor.
- RODRIGUEZ JORRIN, D. (1987): *Entrenamiento auditivo y lectura. Tratamiento de las dificultades de la iniciación lectora*. Madrid. CEPE.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1987): *Los cuentos maravillosos españoles*. Crítica, Barcelona.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1989): *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Universidad de Murcia, Murcia
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. (1995): "La educación literaria en la pubertad", en *CLLJ*, n. 72, mayo
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1978): *Las funciones de la imagen en la enseñanza* Gustavo Gili, Barcelona.
- RODRÍGUEZ, J. C. (1996): "Historicismo y evolucionismo (Contornos para una historia de la literatura)", en *El Gnomo*, núm. 5, pp. 125-150.
- ROMAGUERA, J. (1991): *El lenguaje cinematográfico* Ed. De la Torre, Madrid.

- ROMEA CASTRO, C. (1994): "Al parvulari, llegim imatges", *Perspectiva Escolar* nº 1994.
- ROMERA CASTILLO, J. (1979): *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Métodos y prácticas*, Playor, Madrid.
- ROMERA CASTILLO, J. (1996) *Enseñanza de Lengua y Literatura*. UNED. Madrid.
- ROMERA CASTILLO, J. (1997): *Literatura y Multimedia*. Madrid.
- ROMEU, J. (1974): *Poesía popular i literatura*, Curial, Barcelona.
- ROSALES LOPEZ, C. (1994): "El reto de la educación intercultural", en Santos Rego, M. A. (Ed.); 43-67.
- ROSALES, C. (1988): *Criterios para una evaluación formativa*. (3a.ed.) Madrid. Narcea.
- ROSSI-LANDI, F. (1975): *El lenguaje com trabajo y como comercio*. Rodolfo Alonso Editor. Buenos Aires.
- ROTGER, B. (1989): *Evaluación formativa*. Madrid. Cincel.
- ROTHE, V. (1986): Teoría crítica y enseñanza de la Historia, en *Revista de Educación*, 280, pp.105-113.
- ROULET, E. (1981): "Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation", *Études de Linguistique Appliquée*, 44
- ROVIRA, T. (1988): "La literatura infantil i juvenil" en M. de Riquer, A. Comas, J. Molas, *Història de la literatura catalana*. Vol. 11. Ariel, Barcelona.
- RUBIÉS, A. (1938): *Lectura i escriptura global*, Proa, Barcelona, 1978.
- RUBIN, J. (1975): "What the good language learner can teach us". *TESOL Quarterly* 9/1.
- RUBIN, J. y WENDER, A. (1987): *Learner strategies: Implications for the Second language Teacher and Researcher*. Pergamon Press. Londres.
- RUIZ CASTELLANOS, A. (Coord) (1994): *Actas del primer encuentro interdisciplinar sobre Retórica, texto y comunicación*, Cádiz, Universidad (2 tomos)
- RUPLEY, W., y LOGAN, J. (1985): "Elementary Teachers' Beliefs about Reading and Knowledge of Reading Content: Relationships to Decision about Reading Outcomes" *Reading Psychology*, 6, 145-156.
- RUTHERFORD, W. y M. SHARWOOD SMITH (Comps.) (1988): *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. Massachussets, Newbury House.
- SACKS, H. y SCHEGLOFF, E. y JEFFERSON (1974): "A simplest systematics for the organization of turn taking" *Language*, 50,5.
- SAENZ, O. (dir.) (1989): *Didáctica General*. (7ª reimp.) Madrid. Anaya.
- SAENZ, O. (dir.) (1991): *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy. Marfil.
- SAENZ, O. (dir.) (1994): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy. Marfil.
- SALES, F. (1988): "Una lenta i difícil penetració", *Faristol*, n. 6, septiembre.
- SALVADOR, V. (1984): *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*. València. Universitat de València.
- SALVADOR, V. (1994): "Els límits del discurs literari". *Articles*, 1, pp. 15-25.
- SANAHUJA, E. (1992): "El text expositiu a l'Ensenyament Secundari. Condicions de producció suggeriments didàctics" en *Saber de Letra I: El texto escrito con finalidades académicas y comerciales en la enseñanza secundaria*, PPU, Barcelona.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. M. (1981): *El espacio bilingüe. Aspectos etnolingüísticos del bilingüismo y teoría lingüística de los espacios*. Eusko Ikaskuntza. Burlada (Navarra).
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós, Barcelona.
- SÁNCHEZ, MIGUEL E. (1989): *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid. MEC-CIDE.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993): "Comprensión de textos y aprendizaje escolar", en *Signos*, 10, Oct.-Dic., pp. 14-29.
- SÁNCHEZ, A. (1993): *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. S.G.E.L. Madrid.
- SÁNCHEZ, Mª P. y R. R. DE TEMBLEQUE (1986): "La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales", en *Infancia y aprendizaje*, 33, pp. 3-26.

- SANTAMARIA, A. et al., (1989): *Diccionario de incorrecciones, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Paraninfo, Madrid.
- SANTOS REGO, M. A. (Ed) (1994): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. PPU Universidade de Santiago de Compostela. Barcelona.
- SANTOS, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- SANTOS, M. A., MANTECON, B., GONZALEZ, C. (1995): *Libro de estilo para universitarios*, Miguel Gómez Ediciones, Málaga.
- SAPIR, E. (1962): *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. Fondo de Cultura Económica. Méjico/Buenos Aires.
- SARTOUT, C. (1990): *De l'écrit universitaire l'écrit professionnel*, Les Editions d'Organisation, París.
- SARTRE, J. P. (1964): *Situations, IV. Portraits*. Galimard, París.
- SCHEFLEN, A. E. (1964): "The Significance of Posture in Communication Systems", en *Psychiatry*, 27(4), pp. 316-331.
- SCHLIEBEN-LANGUE, B. (1977): *Iniciación a la Sociolingüística*. Gredos. Madrid.
- SCHMIDT, R.W. (1990): "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, 11/2, 130-158.
- SCHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris. Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1991): "Différences entre les processus de production de trois genres: du dialogue entre énonciateurs au texte écrit." *Repères*, 3, 45-65.
- SCHNEUWLY, B. (1994): "Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques". en: Reuter, Y. (Ed.) (1994).
- SCHNEUWLY, B. (1995): "De l'utilité de la "transposition didactique". en Chiss, J. L., J. David y Y. Reuter (eds.): 47-62.
- SCHNEUWLY, B. (1995): "Diversificació i progressió a DFLM: L'aportació de les tipologies", *Articles*, 4, pp.7-16.
- SCHNEUWLY, B. (1996): "Parlar per escriure", *Articles*, 6, pp. 23-34.
- SCHÖN, D.A. (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós / MEC, 1992.
- SCHUEREWEGEN, F. (1987): "Théories de la Réception", en Delcroix, M. y F. Hallyn. 323-339.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts: An essay in the Philosophy of Language*. Cambridge. C.U.P. Trad. (1980): *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid. Cátedra.
- SECO, M. (1987): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 9a edición revisada, [1956].
- SEDDON, J. M., et al. (1990): *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Madrid. Visor.
- SEEDHOUSE, P. (1994): "Linking Pedagogical Purposes to Linguistic Patterns of Interaction: The Analysis of Communication in the Language Classroom". *IRAL*, 32/3, 303-321.
- SEGRE, C. (1985): *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona. Crítica.
- SELDEN, R. (1985): *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* (trad. *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona. Ariel.)
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231. (Traducido en Muñoz Licerias, 1991, pp. 79-105).
- SELL, R. D. (1992): "Teaching Shakespeare on Liteary Pragmatic Principles". En P.S. Petersen (ed.). *Literary Pedagogics after Deconstruction*. Aarhus. Aarhus Univesity Press. 9-25.
- Seminari de Sociolingüística.(1987): *La diversitat (im)pertinent. Gent, política, llengües*. El Llamp. Barcelona.
- SEPÚLVEDA, F. (1987): *La lectura expresiva a partir de la comprensión lectora*. UNED. Madrid.
- SERAFINI, M. T. (1996): *Cómo se escribe*, Paidós, Barcelona, (1994).
- SERRANO, J. y J. E. MARTINEZ (Coords.) (1997): *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona. Oikos-Tau.
- SERRANO, S. (1992): *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*.

- Montesinos. Barcelona.
- SERVEI DE LLENGUA CATALANA, (1989): *Criteris lingüístics*, Universitat de Barcelona.
- SHARWOOD SMITH, M. (1981): "Consciousness Raising and the Second Language Learner". *Applied Linguistics*, 2/2, 159-168. (Reimpreso en Rutherford y Sharwood Smith, Comps., 1988).
- SHORT, M. (ed.) (1988): *Reading, Analysing & Teaching Literature*. New York. Logman.
- SHOWALTER, E. (ed.) (1986): *The News Feminist Criticism: Essay on Women, Literature and Theory*. Londres. Virago.
- SIGUAN, M. (Coord.) (1983): *Lenguas y educación en el ámbito del Estado español*. ICE-UB. Barcelona.
- SIGUAN, M. et al. (1990): *Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia*. Barcelona. Univ. Barcelona.
- SIGUAN, M. y W. F. MACKAY (1986): *Educación y bilingüismo*. Santillana. Madrid.
- SILVA, F. (1992): "La entrevista". En R. Fernández Ballesteros, *Introducción a la evaluación psicológica I*, pp. 252-278.
- SINCLAIR, J. y D. C. BRAZIL (1982): *Teacher Talk*. Oxford. O.U.P.
- SINCLAIR, J. y COULTHARD, R. M. (1975): *Towards the analysis of discourse. The english used by teachers and pupils*. Oxford. O.U.P.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. Londres. Edwin Arnold.
- SLAGTER, P. (dir.) (1994): *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Número especial de *Foro Hispánico*.
- SLAKTA, D. (1980): *Sémiologie et grammaire du texte*. Univ. de París-Nanterre.
- SLOUSKI, V. (1971): *Cine y lenguaje*. Anagrama, Barcelona.
- SLUZKI, C. (1997): "Las relaciones entre la investigación y la práctica en terapia familiar: investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa", en *III European Congress of Family Therapy*. Octubre 1997, Barcelona.
- SMITH, F. (1988): (4ª): *Understanding Reading*. Lawrence Erlbaum. Ass. London.
- SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*. Visor. Madrid.
- SMITH, M. (1992): "Manifesting a Whole Language Perspective: Novice Teachers in Action" *Creating the Quality School Conference* (Norman, OK, March 30-April 1, 1992).
- SOLE, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, nº 39-40, pp. 1-13.
- SOLE, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. CEAC. Barcelona.
- SOLE, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- SOLÉ, Mª J. (1984): "Experimentos sobre la percepción del acento" *Estudios de Fonetica Experimental, I*. Barcelona. P.P.U.
- SOLER y AMIGO, J. (1993): "Contes de tots colors", *Guix*, 184, pp. 19-25.
- SOMMER, R. (1969): *Personal Space*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, New Jersey.
- SORIANO, M. (1975): *Guide de la littérature pour la jeunesse*. Flammarion, Paris
- SORIANO, M. (1968): *Les contes de Perrault*. Gallimard, Paris
- SOULÉ-SUSBIELLES, N. (1984): "L'observation / analyse au service de l'enseignant" *Études de Linguistique Appliquée*, nº 55, 28-38
- SOUTA, L. (1996): "Literacia multicultural", en *Educação e ensino*, 13, pp. 37-38.
- SPIRO, R.J. (1980): *Schema theory and reading comprehension: New directions*. Center for the Study of Reading, Universidad de Illinois, Urbana.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1986): "Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage", *Pratiques*, 52. pp. 9-28.
- STAIGER, E. (1966): *Conceptos fundamentales de poética*. Rialp. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo", en *Revista de Educación*, 277, pp.43-54.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford. O.U.P.
- STERNBERG, R. J. (1996): "Mitos, contramitos y verdades sobre la inteligencia humana".

- En *Educación cognitiva I. Congreso Internacional sobre Educación Cognitiva de Zaragoza*, 1995. Zaragoza. Mira, pp.93-104.
- STEVICK, E. (1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.
- STEWART, S. (1989): *Nonsense. Aspects of intertextuality in folklore and literature*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore and London
- STEWICK, E. W. (1980): *Teaching Languages. A way and ways*. Newbury House. Rowley, Mass.
- STOER, S. (1994): "Construindo a Escola Democrática através do Campo da Recontextualização Pedagógica", en *Educação, Sociedade & Cultura*, 1, pp. 7-27.
- STUBBS, M. (1976), (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid. Cincel-Kapelusz
- STUBBS, M. (1983): *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford. Basil Blackwell (trad. castellana: 1987, *Análisis del discurso*. Madrid. Alianza)
- STUFFLEBEAM, D. L. y A. J. SHINKFIELD (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidós-M.E.C.
- SWADESH, M. (1966): *El lenguaje y la vida humana*. FCE. México.
- TADDEI, N. (1979): *Educar con la imagen*. Marova, Madrid.
- TAMÉS, R. L. (1985): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Universidad de Santander.
- TAPPAN, M y L. BROWN (1996): *Envisioning a Postmodern Moral Pedagogy*, en *Journal of Moral Education*, XXV, 1, pp.101-109.
- TARDY, M. (1978): *El profesor y las imágenes* Paideia, Barcelona.
- TEIXIDOR, E. (1995 a): "La polémica del gènere", en *Faristol*, n. 22, setembre
- TEIXIDOR, E. (1995 b): "Literatura juvenil: las reglas del juego", en *CLIJ* n. 72, mayo.
- TEJERO RODRÍGUEZ, E. (1993): "Literatura y praxis didáctica", en *Didáctica*, 5, pp.199-224.
- TENBRINK, T. D. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- TESSIER, G. (1990): *L'humour à l'école*. Privat, Paris
- THEVEAU, P. y LECOMTE, J. (1994): *Théorie de l'explication littéraire*. Roudil. Paris.
- THIBAUT-LAULAN, A.M. (1973): *El lenguaje de la imagen* Matova, Madrid.
- THORNDIKE, R. L. (1974): "Reading as reasoning", en *Reading Research Quarterly*, 9, pp. 137-147.
- TIMBAL-DUCLAUX, L. (1991): *L'expression écrite, écrire pour communiquer*, Les éditions ESF, París.
- TIMAL-DUCLAUX, L. (1995): *La escritura creativa*, Madrid, Edaf.
- TÍO, J. (1982): *L'ensenyament del català als no-catalanoparlants*. EUMO. Vic.
- TÍO, J. (1997): "Informàtica i aprenentatge de la llengua: un suport imprescindible o inevitable?", en F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.).
- TITONE, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Georgetown University Press. Washington, D.C.
- TODOROV, T. (comp.) (1975): *Théorie de la littérature*. Paris. Seuil.
- TODOROV, T. (1982): *Introducción a la literatura fantástica*. Ed. Buenos Aires, Barcelona.
- TOLCHINSKY, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de 'alfabetismo'", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona. Anthropos.
- TOLEDO, G. A. (1988): *El ritmo en español*. Madrid. Gredos.
- TOPPING, K. (1989): "Lectura conjunta: una poderosa técnica al servicio de los padres", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 4, pp. 143-15.
- TORRES SANTOME, J. (1993): "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp.60-66.
- TOVIAS, S. (1993): "Societat pluricultural i educació", en *Guix*, 184, pp. 4-9.
- TRABASSO, T. (1980): *On the making of inferences during reading and their assessment*. Center for the Study of Reading, Universidad de Illinois, Urbana.
- TRAGER, G. L. (1958): "Paralanguage: A First Approximation" *Studies in Linguistics*,

- 13, pp. 1-12.
- TRÉVISE, A. (1979): "Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones", *ENCRAGES, n° spécial de Linguistique Appliquée*, 44-52.
- TRÉVISE, A. (1992): "La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère". *A.I.L.E.*, 1, 87-106.
- TRÉVISE, A. (1993): "Acquisition / apprentissage / enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention". *Etudes de Linguistique Appliquée*, 92, 36-50.
- TRIADO, C. y M. FORNS (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Madrid. Anthropos.
- TRIM, J. (1978): *An European Unit / Credit Scheme for Foreign Languages Learning by Adults*. Council of Europe. Strassbourg.
- TRIM, J. L. M., R. RICHTERICH, J. A. VAN EK y D. WILKINS (Eds.) (1973): *Systems development in adult language learning*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- TUCKER, N. (1981): *The child and the book*. Cambridge C.U.P.
- TURÍN, A. (1994): "La literatura infantil y juvenil y su contribución a la igualdad entre los sexos", *24º Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil, Sevilla*, OEPLI, Madrid.
- TUSÓN, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n°2, Gijón
- TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona. Empúries. Trad. Esp. (1997): *Anàlisi de la conversació*. Barcelona. Ariel.
- TUSÓN, A. (1995): "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos", *Temps d'Educació*, n° 14, 149-158
- TUSÓN, J. (1986): *El luxe del llenguatge*. Barcelona. Empúries.
- TUSÓN, J. (1994): *Introducció a la Lingüística*, Columna, Barcelona.
- TYNIAJANOV, J. (1929): *Avanguardia e tradizione*. Bari. Dedalo, 1968.
- TYNIAJANOV, J. y R. Jakobson (1928): "Els problemes dels estudis literaris i lingüístics", *Els Marges*, 27-29, pp. 77-79.
- ULJENS, M. (1995): A Model of School Didactics and its Role in Academic Teacher Educations, en: Hopmann, S y K. Riquarts (Eds.) (1995): *Didktik and/or Curriculum*. IPN, Kiel, pp.301-331.
- ULLMANN, S. (1973): *Lenguaje y Estilo*, Aguilar, Madrid, [1968].
- UNESCO (1980): *Un solo mundo, voces múltiples*. Fondo de Cultura Económica. México.
- USANDIZAGA, H. (1990): "El lector desde la perspectiva semiótica". En Campillo, A., et. al. *Text i Ensenyament*. Barcelona. Barcanova. 119-141.
- USANDIZAGA, H. (1991): "La formación semiótica del lector escolar", en *Signos*, 3, pp. 20-29.
- USANDIZAGA, H. (1994): "Semiótica y teorías de la literatura" en Lomas/Osorio, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. 69-92.
- UTRERA, R. (1987): *Literatura cinematográfica, cinematografía literaria*. Alfar, Barcelona.
- VALCÁRCEL, M. et al. (1995): "Learning Foreign Languages: Learner Strategies", en McLaren, N. y D. Madrid (Eds.): *A Handbook for TEFL*. Marfil. Alcoy, pp. 65-105.
- VALDES, M. J. (1989): "Teoría de la hermenéutica fenomenológica", en Reyes, G. *Teorías literarias en la actualidad*. El arquero. Madrid. pp.167-184.
- VALÉRY, P. (1945): "De l'enseignement de la poésie au College de France". *Variété V*. París. Gallimard.
- VALLS, E. (1993): *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. I.C.E. de la Universidad de Barcelona, /Horsori. Barcelona.
- VALRIU i LLINÁS, C. (1994): *Historia de la literatura infantil i juvenil catalana*. Pirene, Barcelona.
- VAN DER MAREN, J. M. (1995): *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles. De Boeck-Wesmael -Presses de l'Université de Montréal.
- VAN DIJK, T. A. (1977) (1980): *Texto y contexto (Semántica y pragmática del Discurso)* Madrid, Cátedra.

- VAN DIJK, T. A. (1981): "The pragmatics of Literary Communication", en *Studies in the Pragmatic of Discourse*, The Hague, Ed. Mouton; IDEM, *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Madrid, Cátedra, 1980.
- VAN EK, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Estrasburgo. Consejo de Europa.
- VAN EK, J. A. (1975): *The Threshold Level*. Estrasburgo. Consell d'Europa.
- VAN LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. Londres. Longman.
- VAN LIER, L. (1991): "Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures". *Applied Language Learning*, 2/1, 29-68.
- VAN LIER, L. (1994): "Language awareness, contingency, and interaction". *AILA Review*, 11, 69-92.
- VAN LIER, L. (1994): "Reflexiones sobre la enseñanza de lenguas" *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, pp.20-25.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, London. Longman
- VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. (1996): Observar lo cotidiano, descubrir los valores detrás de las acciones, valorar la acción del maestro en *Cultura y Educación*, 1: 17-24.
- VASSEUR, M. T. (1993): "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage d'une langue étrangère", *AILE Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 2, 25-59
- VEENMAN, S. (1984): "Perceived problems of beginning teachers", en *Review of Educational Research*, 54 (2); pp. 143-178.
- VEGA, M. de (1989): *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid. Alianza.
- VEGA, M., et al. (1990): *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid. Alianza.
- VERDUGO, M.A. (dir.) (1994): *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid. Siglo XXI.
- VÉRONIQUE, D. (1994): "Quel profil d'apprenant? Réflexions méthodologiques". *A.I.L.E.*, 4. 109-129.
- VÉRONIQUE, D. (1996): "L'apprenant au coeur des discours en langue étrangère", Moirand, S., (ed.); 101-109.
- VERRET, M. (1975): *Le temps des études*, 2 vol. Paris. Librairie Honoré Champion (citado en Chevallard, 1991)
- VEZ, J. M. (1984): *Claves para la Lingüística Aplicada*. Ágora. Málaga.
- VEZ, J. M. (1985): *Aplicación de módulos nocionales en las clases de gallego, castellano e inglés: una aproximación triglósica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Santiago de Compostela.
- VEZ, J. M. (1988): "Aprendizaje y enseñanza de la lengua según las ciencias del lenguaje", en J. García Padrino y A. Medina (Dir.); 33-51.
- VEZ, J. M. (1993): "Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo 'communicate' en una Europa in linguas multis" *Comunicación, Lenguaje & Educación*, n° 19-20; pp. 131-146.
- VEZ, J. M. (1994): "A formación do profesorado de linguas nun contexto de integración de saberes e procedementos", en B. Silva (Coord.) *Didáctica da lingua en situacións de contacto lingüístico*. ICEP.P. da Universidade Santiago de Compostela; pp. 11-32.
- VEZ, J. M. (1995a): *Formación de Profesores en Didáctica del E./L.E.* USC-CCE. Santiago de Compostela-Bruxelles.
- VEZ, J. M. (1995b): "Le véhicule de culture de proximité", en J. P. Atal et al. (Coord.) *Comprendre les langues, aujourd'hui*. La TILV. Paris, pp. 95-108.
- VEZ, J. M. (1995c): "Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes" *E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée)*, n° 100, pp. 55-66.
- VEZ, J. M. (1996): "Aspectos innovadores en el área de lengua extranjera", en C. Rosales et al. *I Congreso de Innovación Educativa*. Tórculo Ed. Santiago de Compostela; pp. 69-89.
- VEZ, J. M. (1997): "El desarrollo de las lenguas vehiculares en la construcción de Europa", en F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea, (eds.).
- VEZ, J. M. et al. (1996): *English Language Modular Packs, vol. III*. MEC-Edelvives.

- Madrid.
- VILA, I. (1989): "La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo", *Comunicación, Lengua y Educación*, nº 2
- VILA, I. (1983): "Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe" *Infancia y aprendizaje*, 21, pp. 4-22.
- VILA, I. (1989): *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar, llengua d'instrucció*. Generalitat de Catalunya
- VILA, I. (1995): *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Horsori. Barcelona.
- VILA, M. y D. BADIA (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona. Graó.
- VILASECA, D. (1997): "Consideracions sobre el problema del cànon a la crítica literària actual", *Serra d'Or*, 445, 47-49.
- VILLAFANE, J. (1987): *Introducción a la teoría de la imagen* Pirámide, Madrid.
- VIOLANT, R. (1990): *La rondalla i la llegenda*. Altafulla, Barcelona.
- VV. AA. (1970): *Análisis de las imágenes* Paidós, Barcelona, 1982.
- VV. AA. (1982): *Interdiscipliniedad y ciencias humanas*. Madrid. Tecnos / UNESCO, 1983.
- VV. AA. (1986): *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles De Boeck / Wesmael / INRP / PPMF.
- VV. AA. (1987): *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid. MEC.
- VV. AA. (1988): Monográfico sobre "Las ciencias cognoscitivas" *Revista Internacional de las Ciencias Sociales*, nº115.
- VV. AA. (1989): "Repaso al cómic". Número monográfico de *CLIJ*, n. 6. Mayo 1989.
- VV. AA. (1992): *Claves de la Reforma educativa*. Popular. Madrid.
- VV. AA. (1992): Monográfico sobre didáctica de la lengua en *ELA (Études de Linguistique Appliquée)* nº 87, octubre / diciembre.
- VV. AA. (1992): *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura (Primaria)*. M.E.C./Escuela Española.
- VV. AA. (1992): *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*, Rialp, Madrid.
- VV. AA. (1993): *Los temas transversales*. Santillana. Madrid.
- VV. AA. (1993): *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura (Secundaria Obligatoria)*. M.E.C./Escuela Española.
- VV. AA. (1994): *Comunidade surda. Quem a conhece?*. CIOE, 3. Setúbal.
- VV. AA. (1995): *Antropologia. Multiculturalidade*. CIOE, 5. Setúbal.
- VV. AA. (1995): *Temps d'Educació*, monográfico sobre "Recerca etnográfica" Revista de la Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- VV. AA. (1996): *Investigação Multicultural. Multicultural*, 6. Setúbal.
- VYGOTSKI, L. S. (1934): *Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya*. Moscú. Gosudarstvennoe Sotsial-ekonomicheskoe Izdatel'stvo. Trad. esp. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade. (Nueva edición a cargo de A. Kozulin. Barcelona. Paidós, 1995)
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- WARNING, R. (1989): "La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura". En *Estética de la recepción*. R. Warning (ed). Madrid. Visor. pp. 13-34.
- WARNING, R. (ed.) (1989): *Estética de la Recepción*. Madrid. Visor.
- WASSERZIEHR, G. (1996): *Los cuentos de hadas para adultos*. Ediciones Endymion, Madrid
- WATZLAWICK, P., J. Beavin Bavelas y D. D. Jackson (1967): *Pragmatics of human communication*. New York. W. W. Norton & Company, Inc. Trad. esp. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder.
- WEINREICH, U. (1953): *Languages in contact. Findings and Problems*. Mouton. The Hague. (Trad. cat. (1996) *Llengües en contacte*. Bromera. Alzira.)
- WELLEK, R. (1968): "The Name and Nature of Comparative Literature", *Comparatists at Work: studies in Comparative Literature*, en Nichols, S. G. y R. B. Volwles (ed.): Blaisdell Publishing Company.

- WELLEK, R. y WARREN, A., (1969): *Teoría literaria*, Madrid, Gredos.
- WELLS, G. (1987): "Aprendices en el dominio de la lengua escrita", *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*, II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, Aprendizaje Visor/MEC. pp. 57-72.
- WELLS, G. (1994): *Linguistics and Education*, 6, 41-90.
- WELLS, W. y SIEGEL, B. (1961): "Stereotyped Somatypes", en *Psychological Reports*, 8.
- WENDEN, A. (1985): "Learner Strategies", *TESOL NEWSLETTER*, vol. xix, nº5.
- WENDEN, A. (1986): "Helping language learners think about learning". *ELT Journal*, 40/1, 3-12
- WENDEN, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- WENDEN, A. y J. RUBIN (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.. Prentice Hall.
- WERTSCH, J. V. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge. Harward University Press. Trad. esp. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.
- WERTSCH, J. V. (1991): *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid. Aprendizaje / Visor.
- WESTHEIMER, P. H. (1992): *Savoir écrire pour communiquer. Notes et rapports professionnels*, Eyrolles, París, [1988].
- WESTHEIMER, P. H., y V. TOWNSEND (1990): *Savoir écrire pour diriger*, Eyrolles, París.
- WHITE, L., N. SPADA, P. M. LICHTBOWN y L. RANTA (1991): "Input Enhancement and L2 Question formation". *Applied Linguistics*, 12/4
- WHITE, R. V. (1988): *The English Language Teaching Curriculum: Design, Innovation and Management*. Basil Blackwell. Oxford.
- WHITE, R. W. (1988): *The ELT curriculum. Design, innovation and management*. Oxford. Basil Blackwell.
- WIDDOWSON, H. G. (1987): "Sobre la interpretación de la escritura poética", en VV.AA. *Lingüística de la escritura*. Visor. Madrid.
- WIDDOWSON, G. (1987-90): "Fonaments per a la formació del professorat de llengües", en *Temps d'educació*, 1990, 3: 101-138.
- WIDDOWSON, H. G. (1972): *Stylistics and the teaching of literature*. Longman.
- WIDDOWSON, H. G. (1979): *Teaching Language as Communication*. Cambridge, C.U.P.
- WIDDOWSON, H. G. (1984): Explorations in Applied Linguistics, 2. Oxford. O.U.P.
- WIDDOWSON, H. G. (1984): "The use of the Literature", en *Explorations in Applied Linguistics*, O.U.P.
- WIDDOWSON, H. G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. O.U.P. Oxford.
- WIDDOWSON, H. G. (1992): *Practical Stylistics: an approach to poetry*. Oxford. O.U.P.
- WIENER, N. (1948): *Cybernetics, or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Hermann. París.
- WILKINS, D. A. (1974): *Second-language learning and teaching*. Ed. Arnold. London.
- WILLIAMS, R. (1986): "Top ten Principles for Teaching Reading", en *ELT JOURNAL*, vol. 40. O.U.P.
- WING, L. (1989): "The influence of preschool teachers' beliefs on young children's conceptions of reading and writing" *Early Childhood Research Quarterly*, 4, 61-74.
- WINKIN, Y. (ed.) (1981/1994): *La nueva comunicación*, 4a. ed. Kairós. Barcelona.
- WITROCK, M. C. (ed) (1986): *La investigación de la enseñanza. (I. Enfoques, teorías y métodos; II. Métodos cualitativos y de observación)*. Barcelona, Paidós / MEC 1989-90.
- WOOD, K. D. (1989): "Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los estudiantes". *CL&E*, nº 1, pp. 35-44.
- WOODS, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching, beliefs, decision making and classroom practice*. Cambridge, C.U.P.
- WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós-M.E.C.
- WORTON, M. y J. STILL (1991): *Intertextuality: Theories and practices*. New York. Manchester University Press.
- YOUNG, R. (1992): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona. Paidós / MEC, 1993.

- ZABALZA, M. A. (1983): "Medios, mediación y comunicación didáctica en la etapa pre-escolar y ciclo básico de la EGB" en *Enseñanza* nº1 :121-146.
- ZANÓN, J. (1988): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 2, 47-53 y 3, 22-33.
- ZARAGOZA, J. M. (1995): "Las nuevas tecnologías en el tratamiento didáctico de la lectura". En J. Quintanal (coord.) *Para leer mejor*. Madrid. Bruño, pp.81-120.
- ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (1993): "Composición escrita y contenidos gramaticales", *Aula de innovación educativa*, 14, pp. 13-16.
- ZEULI, J. y L. TIEZZI (1993): *Creating Contexts To Change Teachers' Beliefs about the Influence of Research*. National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University, East Lansing, MI.
- ZOLOTOV, C. (1990): "Escribir para los más pequeños", en *Parapara*, n. 14, julio
- ZUNZUNEGUI, S. (1989): *Pensar la imagen Cátedra/Universidad del País Vasco*. Madrid.

# Índice temático

## A

acento, 152  
actitudes, 166  
actitudes del profesorado, 263  
actitudes lingüísticas, 55  
actividades / tareas, 80  
actividades de comprensión oral, 146  
actividades de expresión oral, 149  
acto de lectura, 178  
actos de habla, 143, 278  
adaptación, 197  
adaptador, 209  
adecuación, 160, 309, 373  
adecuación al contexto, 144  
adivanzas, 203  
adquisición de una L2, 375  
adquisición fónica, 151  
alternantes, 245  
ambigüedad, 311  
ámbito de uso, 52  
análisis conversacional, 284  
análisis de necesidades subjetivas, 96  
análisis del discurso, 283, 284  
andamiaje, 236  
anecdóticos, 123  
animación a la lectura, 210  
animador, 210  
anticipación, 146  
antología, 206  
antólogo, 209  
aplicación, 3  
apreciación, 3  
aprendizaje  
  autónomo, 81  
  condiciones óptimas de, 93  
  cooperativo, 262  
  de lenguas, 80  
  de una LE, 376  
  de una segunda lengua, 92  
  humanista, 92  
  mecánico, 92  
  mediante proyectos (Project Work), 225  
  mediante tareas (Task-Based), 224  
  natural, 10  
  significativo, 92, 110  
  y error, 94  
arquitectura, 187

área de lengua y literatura, 102  
asimilación, 266, 270  
asimilacionismo, 258  
aspectos antropológicos del proceso comunicativo, 240  
atención a la forma, 97  
audición, 144  
aula, 94  
aula y profesor, 95  
autenticidad de la lengua en clase, 8  
autonomía, 96, 311  
autor, 209

## B

bandas, listas, parrillas o taxonomías descriptivas, 124  
bantustización, 58  
bibliografías y repertorios, 213  
biblioteca  
  escolar, 212  
  especializadas, 213  
  infantil, 212  
bifocalización, 237  
bilingüe  
  auténtico, 56  
  funcional, 267  
  natural, 267  
bilingüismo, 57, 267  
  aditivo, 268  
  instrumental, 268  
  integrativo, 268  
  sustractivo, 268, 270  
  transicional, 271  
biografías, 204  
bloques de comunicación, 77  
bloques de contenidos, 107

## C

calificadores, 245  
cambio, 51  
campo, 353  
canciones, 203  
canon, 197  
canon literario, 318  
ciencia, 64  
ciencias psicopedagógicas y sociológicas, 40  
cine, 211

- clase, 17
  - clásico, 197
  - código, 54
  - código "elaborado", 54
  - código oral, 141
  - código "restringido", 54
  - códigos del cine, 349
  - coeducación, 262
  - coherencia, 160, 309
  - cohesión, 309
  - colectivos con dificultades, 257
  - comentario de textos, 314
  - cómic, 204
  - competencia, 311
    - cognitivas lingüístico-académicas, 266
    - comunicativa, 5, 6, 79, 98
    - fónica, 151
    - lectora, 183
    - literaria, 182, 312, 313
    - subyacente común, 265
    - y actuación, 6
  - componente epistemológico, 26
  - componente tecnológico, 26
  - comportamientos comunicativos, 241
  - comportamientos cronémicos, 250
  - comportamientos Kinésicos, 246
  - comportamientos proxémicos, 248
  - comportamientos proxémicos y cronémicos, 241
  - comprensión, 186
    - activa, 147
    - auditiva/oral, 145
    - global/comprensión del sentido, 146
    - hermenéutica, 291
    - lineal, 146
    - teórica, 291
  - comunicación, 241
  - comunicación literaria, 208
  - comunicación no verbal, 245
  - comunicación verbal, 141
  - comunidad lingüística, 53
  - concepciones de evaluación, 116
  - conceptos, 372
  - conceptos curriculares, 104
  - conceptos del aprendizaje de lenguas, 373
  - conciencia metalingüística, 91
  - conectores u organizadores textuales, 161
  - conflicto lingüístico, 57, 266
  - conflictos multiculturales, 257
  - connotación, 311
  - conocimiento, 360, 361
  - construcción de contenidos de enseñanza, 41
  - construcción significativa, 76
  - contacto corporal, 249
  - contacto de lenguas, 55
  - contenidos, 39, 107, 261
    - actitudinales, 108
    - conceptuales, 108
    - de enseñanza, 35
    - procedimentales, 108
  - contexto, 143, 362
  - contexto de producción, 160
  - contextos de aprendizaje, 92
  - contraste de culturas rural-urbana, 256
  - contrato didáctico, 235
  - convencional, 53
  - conversación, 143
  - conversaciones exolingües, 230
  - cooperación, 144
  - corrección fonética, 150
  - corrección oral, 142
  - creencia, 360, 362
  - criterios conceptuales, 15
  - criterios empíricos, 15
  - crítica ideológica, 194
  - crítica literaria, 294
  - crítica sociológica, 193, 301
  - cronémica, 245
  - cuento, 201
    - de animales, 201
    - de fórmula, 201
    - humanos, 201
    - literario, 202
    - maravillosos o de hadas, 201
    - popular, 201
  - cuestionarios e inventarios, 124
  - cultura, 243
  - currículo, 99
    - abierto, 99
    - actuales de lengua y literatura, 35
    - diseño curricular base, 104
    - integrado, 25
    - oficial, 106
- D**
- decisión, 28
  - deconstruccionismo, 305
  - deficientes, 277
  - derechos humanos, 261
  - derechos lingüísticos, 56
  - desarrollo de la enseñanza comunicativa, 89
  - desarrollo de las ciencias del lenguaje, 36
  - descodificación, 171
  - desigualdad, 262

- destinatario, 210  
 destrezas del profesorado de lenguas, 79  
 desverbalización, 146  
 desvío, 310  
 dialecto, 51  
 diálogo, 351  
 diálogo/monólogo, 143  
 dicción, 151  
 didáctica  
   de la lectura, 292  
   de la pronunciación, 150  
   de las lenguas, 78  
   definición, 1  
   didáctica general, 24  
   específica, 24  
 diferencia, 262  
 diferenciadores, 245  
 diferencias individuales, 97  
 diglosia, 56  
 discente, 96  
 discriminación, 262  
 discurso, 276  
   escrito, 159  
   generado / aportado, 232  
   interactivo de clase, 244  
   oral / texto oral, 143  
   previsto / imprevisto, 233  
   regulativo / constitutivo, 232  
 distancia interpersonal, 248  
 diversidad, 50  
   cultural, 255  
   de intereses, 76  
   lingüística, 156  
 doble enunciación, 235  
 dramática, 204
- E**
- ecléctico, 12  
 edad lectora, 205  
 educación  
   bilingüe, 269  
   compensatoria, 258  
   elementos, 63  
   intercultural, 258  
   receptivo-lectora, 172  
 eje rector / eje incidente, 233  
 ejes constitutivos del currículum, 26  
 encuadres, 352  
 enfoque, 83, 220  
   enfoque cibernético, 242  
   enfoque instruccional, 366  
   enfoque natural, 223
- Enfoque oral o método situacional, 217  
 enfoque procesual, 165  
 enfoque sistémico, 242  
 enfoques comunicativos, 218  
 Enfoques comunicativos o enseñanza comunicativa, 218  
 enfoques nocional-funcionales, 84  
 enfoques por tareas, 84  
 enfoques procesuales, 83, 224  
 enfoques proposicionales, 83  
 enfoques proposicionales-formalistas, 84  
 enfoques y concepciones, 360  
 enseñanza cooperativa, 263  
 enseñanza de lenguas, 78  
 enseñanza reflexiva, 366  
 enseñanza-aprendizaje de lenguas, 82  
 enseñanzas mínimas, 105  
 enseñar y aprender lenguas, 76  
 entonación, 153  
 entrevistas, 123  
 enunciación, 276  
 épica, 200  
 episodios, 352  
 error, 90  
 escalas o cuestionarios de observación, 123  
 escritura en colaboración, 158  
 Escuela de Frankfurt, 301  
 Escuela de Tartu, 303  
 espacio, 353  
 espacio de la didáctica de la lengua, 34  
 espectáculo infantil, 210  
 esquemas de conocimiento, 376  
 estadio funcional, 148  
 estadio pragmático, 148  
 estadio semántico, 147  
 estadios, 90  
 estándar, 51, 58  
 estereotipo, 262  
 estereotipos lingüísticos, 259  
 Estética de la Recepción, 195, 304  
 estilística, 294, 300  
 estilística textual, 325  
 estilo, 198, 324, 325  
   estilos cognitivos, 91  
   estilos de aprender, 77  
   estilos de enseñar, 77  
 estímulo textual, 188  
 estrategias, 91, 97, 157  
   autonomía y desarrollo de, 89  
   de anticipación, 180  
   de apoyo, 179  
   de comprensión e interpretación, 180

- de inicio, 179
  - de lectura, 178
  - de precomprensión, 179
  - de redacción, 164
  - personales, 179
  - estratificación social, 257
  - estructuralismo, 302
  - estructuralismo francés, 302
  - estudio de casos del profesorado de Educación Infantil, 363
  - estudio de las condiciones del aula, 89
  - estudios de adquisición de segundas lenguas, 90
  - etnocentrismo, 262
  - etnografía, 66
  - etnografía del habla, 282
  - etnolingüística, 282
  - etnometodología de la comunicación, 282
  - evaluación, 85, 100, 111, 118, 158
    - autoevaluación, 96, 112, 128
    - coevaluación, 112, 129
    - conceptual, 3, 8
    - conductual, 120
    - constructiva, 132
    - continua, 111
    - criterial, 111, 121
    - cualitativa, 111, 121
    - cuantitativa, 119
    - cuestionario de autoevaluación, 124
    - curricular, 131
    - de actitudes, 167
    - de conocimientos, 85
    - de la composición escrita, 167
    - de logros, 13, 86
    - de producto, 120
    - del método, 13
    - del proceso, 96
    - del producto y del proceso, 167
    - del rendimiento, 119
    - dinámica, 131
    - empírica, 12
    - evolución del concepto de, 118
    - final, 112, 120
    - formativa, 86, 111, 125, 167
    - funcional, 129
    - individualizada, 127
    - inicial, 128
    - inicial o diagnóstica, 127
    - normativa, 120
    - observacional, 122
    - para la DLL, 117
    - sumativa, 119
  - evolución metodológica de la enseñanza de lenguas, 228
  - explicitación, 186
  - expresión facial, 247
  - expresión lectora, 149
- F**
- fábula, 204
  - factores afectivos, 91
  - factores de la personalidad, 91
  - factores individuales, 91
  - fantasía / imaginación, 199
  - fase de anticipación, 184
  - fase de descodificación, 184
  - fase de interacción lectora, 185
  - feminista, 194
  - fenómenos suprasegmentales, 152
  - fiabilidad, 73
  - fiabilidad externa, 73
  - fiabilidad interna, 73
  - ficcionalidad, 311
  - filmaciones o grabaciones en audio/vídeo, 124
  - filtro afectivo, 266
  - finalidades de la lectura, 176
  - finalidades específicas, 324
  - fluidez, 149
  - folclore, 198
  - fonética, 151
  - fonología, 152
  - formación, 20
  - formación didáctica, 29
  - formación didáctica específica, 27
  - formación inicial, 21
  - formación permanente, 22, 30
  - formalismo, 300
  - formulación de expectativas, 185
  - fosilización, 94, 374
  - fuentes de consulta, 212
  - función
    - de comentario, 351
    - dramatizadora, 351
    - educativa, 85
    - epistémica, 350
    - epistémica de la escritura, 157, 164
    - estética, 350
    - informativa, 351
    - simbólica, 350
  - funcionalidad, 377
  - funciones, 160
  - funciones de la mirada, 246
  - funciones del profesor de lengua, 92

- G**
- género, 198, 262, 349
  - géneros discursivos, 161
  - gestión de las actividades didácticas, 85
  - gestos, 246
  - gradientes, 353
  - grados de explicitud del estilo, 327
  - gráficos, 338
  - gráficos esquemáticos, 339
  - Grupo de Yale, 306
  - grupo étnico, 262
  - guetización, 263
- H**
- habilidades específicas, 364
  - hábito lector, 180
  - habla, 142
  - habla del profesor, 229
  - hablar para escribir, 165
  - hipertextos, 188
  - hipótesis, 146
  - hipotextos, 188
  - historia de la literatura, 288
  - historia literaria e historicismo, 298
  - horizonte de expectativas, 174, 313
  - humor, 200
- I**
- idiolecto, 51
  - igualdad de oportunidades, 262
  - ilustración, 206
  - ilustrador, 209
  - imagen animada, 342
  - imágenes, 352
  - implicación del locutor, 277
  - imposición y asimilación, 57
  - inferencias, 185
  - influencia de las creencias de los profesores, 362
  - inmersión, 268, 272
  - inmersión temprana total, 273
  - input, 266
  - instrumentos de la investigación, 72
  - instrumentos de observación, 123
  - intake, 266
  - integración fónica del discurso, 148
  - intención comunicativa, 144
  - intención del escritor, 157
  - inter-comprensión, 53
  - interacción, 78, 143
    - interacción en el aula, 78
    - interacción entre profesor y alumnos, 228
    - interacción lectora, 175
    - interacción oral, 167
    - interacción verbal, 40
    - interaccionar, 171
  - interculturalidad, 256
  - interculturalismo, 261
  - interdependencia lingüística, 265, 274
  - interdisciplinariedad del cine, 355
  - interlengua, 90, 231
  - interlengua fónica, 151
  - interpretación, 5, 8, 146, 186, 293, 305
    - crítica, 28
    - de la actuación de los discentes, 96
  - interpretar, 171
  - intersubjetividad, 144
  - intertexto del receptor, 178, 181
  - intertextualidad, 188, 194, 310
  - intervención en el aprendizaje, 94
  - investigación, 13
    - educativa, 62
    - en el aula, 16
    - etnográfica, 68
    - propiamente didáctica, 40
  - isotopía, 309
- J**
- jerarquía fónica, 152
- K**
- kinésica, 245, 280
- L**
- L.O.G.S.E., 105
  - L1 cronológica, 266
  - L1 jerárquica, 266
  - learnability, 90
  - lector, 173
  - lector competente, 174
  - lector implícito, 173
  - lectura, 175
  - lectura y cine, 355
  - leer, 171
  - lengua
    - aportada al aula, 95
    - artificial, 141
    - de instrucción, 267
    - de los discentes, 95
    - del profesor, 95
    - dominante, 266, 267, 269
    - en el aula, 94
    - lengua o idioma, 51

- lenguas en contacto, 266
  - materna, 267
  - mayoritaria, 266, 267
  - minoritaria, 52, 267
  - minorizada, 52, 267
  - nacional, 58
  - preferida, 267
  - primera, 266
  - principal, 267
  - segunda, 267
  - vehicular, 267
  - lengua y literatura, 289
  - lenguaje natural, 141
  - leyenda, 201
  - libro
    - blanco, 104
    - de imágenes, 207
    - de lectura, 207
    - de texto, 335
    - digital, 334
    - infantil, 205
  - lingüística del texto, 284
  - lfrica, 203
  - lista de control, 123
  - literacia multicultural, 262
  - literariedad, 293, 310
  - literatura infantil, 205
  - literatura infantil y juvenil, 192
  - literatura juvenil, 196
  - literatura y el cine, 348
  - lo maravilloso, 199
- M**
- macroalternancia, 260
  - maneras, 248
  - mantenimiento, 271
  - manuales de estilo, 324, 328
  - mapas semánticos, 340
  - materiales didácticos, 335
  - mediación pedagógica, 3
  - medios didácticos, 332
  - metacognición de la actividad lectora, 178
  - metacognición del proceso de lectura, 170
  - método, 216, 220
    - Aprendizaje comunitario de lenguas (CLL), 221
    - clase de CLL, 222
    - de enseñanza de lectoescritura, 364
    - Método audiolingual, 217
    - método cualitativo, 71
    - método cuantitativo, 71
    - Método de gramática-traducción, 216
    - Método de respuesta física total (RFT), 223
    - Método estructuro-global audio-visual (S.G.A.V), 218
    - Método silencioso (Silent Way), 222
    - métodos estructuralistas, 217
    - métodos idiosincráticos, 220
    - métodos tradicionales, 216
    - Sugestopedia, 221
    - superación del método, 91
  - metodología, 263
  - metodología cuantitativa, 66
  - metodología cuantitativa /v/ cualitativa, 70
  - métodos de la investigación, 71
  - microalternancia, 260
  - minorías étnicas, 256
  - mito, 201
  - mitocrítica, 194
  - modalizadores, 277
  - modelo compensatorio, 271
  - modelo interactivo, 175
  - modelos, 64
  - modelos cognitivos, 157
  - modelos de composición, 156, 163
  - modelos del procesamiento, 130
  - modelos explicativos de los procesos, 40
  - motivación, 93, 96
  - motivación extrínseca, 93
  - motivación intrínseca, 93
  - motivo, 147
  - movimiento físico, 249
  - multicultural, 255
  - multiculturalismo, 259, 261
  - multilingüe, 266
  - multilingüismo, 55
  - multimedia, 333
  - música, 351
- N**
- nanas, 203
  - narrativa de autor, 201
  - narrativa de transmisión oral, 200
  - necesidades de aprendizaje, 99
  - negociación, 97, 144, 233
  - negociación de sentido, 98
  - New Criticism, 294, 297
  - nivel umbral, 265
  - niveles de concreción curricular, 105
  - nocional-funcional, 218
  - nonsense, 200
  - normalización, 58
  - normalización lingüística, 59

- normas de uso, 53  
 normativización, 60  
 novela, 202  
   de aventuras, 202  
   de ciencia ficción, 202  
   histórica, 202  
   policiaca, de intriga o detectivesca, 202  
 nueva crítica, 294  
 nuevas tecnologías de la información, 343
- O**
- objetivos  
   de aprendizaje, 92  
   de la enseñanza, 36, 106  
   de lectura, 176  
   didácticos, 107  
   lingüísticos y culturales del centro, 270  
   selección, 36  
 ocasiones de aprendizaje, 96  
 operación, 10  
 orientación holística, 364  
 ortofonía, 150  
 ortología, 150
- P**
- papel de aplicador, 29  
 papel del lector, 291  
 paradigma del pensamiento del profesor, 361  
 Paradigma Naturalista e Interpretativo, 66  
 paradigma «Proceso-Producto», 65  
 paradigmas de la investigación educativa, 65  
 paralenguaje, 244  
 paralingüística, 280  
 participación en la sociedad actual, 36  
 pedagogía intercultural, 260  
 percepción, 145  
 periodismo, 204  
 perspectiva lineal, 354  
 planificación, 157, 158, 163  
 planificación / improvisación, 96  
 planificación lingüística, 57  
 planos cortos, 354  
 planos descriptivos, 354  
 planos intermedios, 354  
 pluriculturalismo, 256  
 plurilingüismo, 256  
 poesía infantil, 203  
 polifonía, 235  
 polifonía enunciativa, 277  
 políticas lingüísticas, 57  
 postura, posición, 247  
 postura y la orientación espacial, 248
- práctica de las formas lingüísticas, 97  
 pragmática, 278, 279, 303  
 pragmática de la pedagogía, 2  
 pragmática literaria, 304  
 pragmatismo, 2  
 precomprensión, 184  
 prejuicio, 262  
 prensa, 213  
 preparación metodológica, 18  
 primera lengua, 56  
 principio de flexibilidad, 76  
 principio de roles interactivos, 76  
 principio del uso creativo de la lengua, 76  
 proceso  
   bottom-up, 175  
   de composición, 163  
   de enseñanza-aprendizaje, 77  
   de negociación, 78  
   de recepción, 183  
   top down, 175  
 producción editorial, 38  
 programación nocional/funcional, 6  
 programaciones, 6  
 progresión temática, 309  
 propiedades textuales, 159, 160  
 proxémica, 245, 280  
 proyectos de escritura, 166  
 psicoliteratura, 198, 202  
 punto de vista, 355
- R**
- racismo, 262  
 rasgos estilísticos, 325  
 realismo, 200  
 realismo fantástico, 200  
 reconocimiento de unidades/de bloques, 145  
 recopilador, 209  
 recursos didácticos, 20  
 redacción, 163  
 reestructuración, 90  
 reforma, 30, 104  
 refrán, 204  
 registro, 51  
 reglas de la interacción, 229  
 relación entre contenidos y metodología, 43  
 relaciones intersistémicas, 242  
 relaciones intrasistémicas, 242  
 religión, 257  
 reorientación didáctica de la lectura, 172  
 repertorio, 173  
 repertorio fonético, 151  
 repragmatización lectora, 188

respeto a la diversidad, 258  
retahíla, 203  
retórica, 280  
revisión, 157, 164  
ritmo, 153  
romances, 203  
ruido, 351

S

saberes intertextuales, 183  
saberes metatextuales, 182  
saberes semióticos, 183  
secuencia didáctica, 166  
secuencia I-R-F, 234  
secuenciación de objetivos y contenido, 109  
secuencias, 352  
secuencias potencialmente adquisitivas, 236  
segregación, 270  
segregacionismo, 257  
selección de los contenidos, 38  
semiótica, 280  
semiótica de la cultura, 303  
sexismo, 257, 262  
significantes sonoros, 350  
significantes visuales, 349  
significativas, 149  
simulación, 9, 149  
sintaxis narrativa, 353  
sistema, 242  
sistema didáctico, 37  
sistemas de creencia, 370  
situación comunicativa, 143  
situaciones de aprendizaje, 45  
situaciones exolingües, 230  
sociocrítica, 301  
sociolingüística, 49, 281, 324  
subcultura, 243  
subgrafismos, 341  
submersión, 270  
subprocesos, 157  
sustitución, 52  
sustitución lingüística, 59

T

tareas, 84  
teachability, 90  
técnicas sociométricas, 125  
temas, 197  
temas, ejes o contenidos transversales, 109  
teoría implícita, 361  
teoría literaria y didáctica de la literatura,  
290

teoría o crítica literaria, 193  
teoría y práctica, 28, 31  
teorías cibernéticas, 242  
teorías críticas o naturalistas, 63  
teorías feministas, 306  
teorías generales sobre el aprendizaje, 90  
teorías implícitas, 366  
texto, 307  
texto literario, 309  
tiempo, 354  
tipología del lector, 313  
tipologías textuales, 161  
tipos de investigación, 64  
trabalenguas, 203  
transferencia, 265  
transposición didáctica, 41  
triángulo didáctico, 66

U

unilingüismo, 55  
uso, 52  
uso de los textos, 293  
uso intencional, 53  
usos sociales, 39

V

vacío de información, 98  
validez, 15, 73  
validez externa, 73  
validez interna, 73  
variación, 51  
variación lingüística, 324  
variantes, 325  
variedad, 50  
variedades lingüísticas, 142  
vivencias y experiencias personales en el  
aula, 96

X

xenofobia, 262