

# Una propuesta didáctica sobre la narración

Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura

Francisca Pérez

38



CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Francisca Pérez Romero es licenciada y doctora en Filología Hispánica por la UAB; su tesis se titula *La escritura autobiográfica en el aula: una manera de aprender a narrar*. Desde 1982, trabaja como profesora de Lengua y Literatura Castellanas en Institutos de Enseñanza Secundaria. A partir de 1999, empezó a colaborar en proyectos de investigación desarrollados en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB. Autora y coautora de textos publicados en la revista *Articles*, en la actualidad, tiene en prensa un libro sobre la enseñanza de la expresión escrita —*La redacción en el aula*.



# CUADERNOS DE EDUCACIÓN

38

Francisca Pérez Romero

# UNA PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LA NARRACIÓN

Intercambiar vivencias  
y reconocerse en la  
escritura

(criterios de producción y evaluación de los textos  
narrativos autobiográficos en secundaria)

**ICE - HORSORI**

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez, José M. Bermudo, Iñaki Echebarría, Francesc Segú

Primera Edición: Septiembre 2002

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.

I.C.E. Universitat Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona.

Editorial Horsori. Rambla de Fabra i Puig, 10-12 1r 1a. (08030) Barcelona

© Francisca Pérez

© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori

Depósito legal: B. 31.884-2002

I.S.B.N.: 84-85840-94-1

Impreso en Liberduplex, S.L., Constitució, 19 (08014) Barcelona

## ÍNDICE

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Prologo .....                                                                                              | 9  |
| Introducción .....                                                                                         | 13 |
| Capítulo 1. La narración autobiográfica no ficticia .....                                                  | 17 |
| 1.1. Rasgos genéricos de la narrativa autobiográfica no ficticia .....                                     | 17 |
| 1.2. Características de las distintas clases de escritos autobiográficos no ficticios .....                | 18 |
| 1.3. Tendencias de las teorías sobre la autobiografía en el siglo XX .....                                 | 21 |
| 1.3.1. Primera etapa: el <i>bios</i> de la teoría autobiográfica .....                                     | 21 |
| 1.3.2. Segunda etapa: el <i>autos</i> de la teoría autobiográfica .....                                    | 22 |
| 1.3.3. Tercera etapa: la <i>graphie</i> de la teoría autobiográfica .....                                  | 24 |
| 1.4. Las instancias de la situación de comunicación en la narración .....                                  | 28 |
| 1.4.1. El lector implícito .....                                                                           | 28 |
| 1.4.2. El narratario .....                                                                                 | 29 |
| 1.4.3. El narrador-protagonista .....                                                                      | 31 |
| 1.4.4. Las instancias de la enunciación y la recepción en las narraciones autobiográficas no ficticias ... | 32 |

|                                                                                                                   |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Capítulo 2. La narración <i>cotidiana o natural</i> .....                                                         | 33 |
| 2.1. Algunos aspectos semánticos, estructurales y pragmáticos de la narración <i>cotidiana o natural</i> .....    | 33 |
| 2.1.1. VAN DIJK: la superestructura del texto narrativo .....                                                     | 34 |
| 2.1.2. BRONCKART: el modo de anclaje de los textos .....                                                          | 34 |
| 2.1.3. ADAM: la dimensión superestructural y pragmática de la narración .....                                     | 37 |
| 2.1.3.1. Características semánticas y pragmáticas de las macroproposiciones .....                                 | 37 |
| 2.1.3.2. Estructuras narrativas homogéneas y heterogéneas .....                                                   | 41 |
| 2.2. Unidades y construcciones lingüísticas subjetivas de la narración .....                                      | 42 |
| 2.2.1. Los elementos deícticos .....                                                                              | 43 |
| 2.2.2. Los elementos afectivos y evaluativos .....                                                                | 45 |
| 2.2.3. El valor pragmático de los marcadores del discurso .....                                                   | 48 |
| 2.2.4. La subjetividad del estilo directo y el indirecto ..                                                       | 50 |
| 2.3. Características discursivas, estructurales y lingüísticas de algunos textos narrativos autobiográficos ..... | 51 |
| Capítulo 3. La secuencia didáctica <i>Análisis y elaboración del texto narrativo autobiográfico</i> .....         | 57 |
| 3.1. Fases y actividades de las secuencias didácticas sobre la composición escrita .....                          | 57 |
| 3.2. Objetivos generales de investigación didáctica de la secuencia .....                                         | 60 |
| 3.3. Diseño de la secuencia didáctica .....                                                                       | 61 |
| 3.3.1. Contenidos de la secuencia didáctica .....                                                                 | 61 |
| 3.3.2. Objetivos de enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica .....                                       | 64 |
| 3.3.3. Grupo de alumnos. Centro de Enseñanza. Temporalización .....                                               | 66 |
| 3.3.4. Fases de la secuencia didáctica .....                                                                      | 66 |
| 3.3.4.1. Fase de preparación .....                                                                                | 66 |
| 3.3.4.2. Fase de realización .....                                                                                | 69 |
| 3.3.4.3. Fase de evaluación .....                                                                                 | 77 |

|                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Capítulo 4. Programación, por sesiones, de la secuencia didáctica. <i>Análisis y elaboración del texto narrativo autobiográfico</i></b> .....                                       | 81  |
| 4.1. Fase de preparación. Sesiones 1-4 .....                                                                                                                                           | 81  |
| 4.2. Fases de realización y evaluación. Sesiones 5-34 .....                                                                                                                            | 87  |
| 4.2.1. Unidad I. <i>La situación de comunicación de los textos narrativos</i> . Sesiones 5-8 .....                                                                                     | 87  |
| 4.2.2. Unidad II. <i>Características generales de las narraciones autobiográficas</i> . Sesiones 9-20 .....                                                                            | 95  |
| 4.2.3. Unidad III. <i>La subjetividad lingüística en las narraciones autobiográficas</i> . Sesiones 21-30 .....                                                                        | 123 |
| 4.2.4. Coordinación de la publicación de una antología de las producciones. Sesión 31 .....                                                                                            | 147 |
| 4.2.5. Síntesis y valoración final de la secuencia didáctica. Sesiones 32-34 .....                                                                                                     | 148 |
| <b>Capítulo 5. Dos objetivos específicos de investigación didáctica de una secuencia ya experimentada</b> .....                                                                        | 153 |
| 5.1. Objetivos específicos de investigación didáctica .....                                                                                                                            | 153 |
| 5.1.1. Funcionamiento de dos estrategias didácticas ...                                                                                                                                | 155 |
| 5.1.1.1. La elaboración individual de un documento .....                                                                                                                               | 155 |
| 5.1.1.2. La evaluación y revisión en grupo de las producciones .....                                                                                                                   | 158 |
| 5.1.2. Conocimientos interiorizados y construidos al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje                                                                                   | 163 |
| 5.1.2.1. Supuestos sobre las características estructurales y lingüísticas de los <i>pos-textos</i> , y sobre el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje                  | 164 |
| 5.1.2.2. Consideraciones sobre la asimilación de los conocimientos, tras el análisis de los <i>pos-textos</i> .....                                                                    | 165 |
| 5.1.2.3. Respuestas específicas a los supuestos formulados sobre las características de los <i>pos-textos</i> , y sobre el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje ..... | 173 |

|                                                                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Conclusiones generales.....</b>                                                                                                                                | <b>177</b> |
| Capítulo 1. Las narraciones autobiográficas no ficticias .....                                                                                                    | 178        |
| Capítulo 2. Características estructurales y lingüísticas de las narraciones naturales o cotidianas escritas, y de algunos textos narrativos autobiográficos ..... | 181        |
| Capítulo 3. Fases y actividades de nuestra secuencia .....                                                                                                        | 184        |
| Capítulo 4. Programación por sesiones de nuestra secuencia ...                                                                                                    | 185        |
| Objetivos de enseñanza y aprendizaje; contenidos conceptuales y procedimentales .....                                                                             | 185        |
| Capítulo 5. Resultados de los objetivos específicos de investigación didáctica de una secuencia semejante, ya experimentada .....                                 | 189        |
| Apreciaciones finales .....                                                                                                                                       | 192        |
| <b>Bibliografía .....</b>                                                                                                                                         | <b>193</b> |

## PRÓLOGO

En el campo de la enseñanza es tradicional una especie de reparto de papeles que sitúa, por un lado, a los investigadores, que elaboran el conocimiento científico, así como a los planificadores y administradores, que organizan la enseñanza, y, por otro, al profesorado, que aplica las construcciones científicas que se le suministran, y que ejecuta las decisiones de los que tienen el poder sobre la educación. El profesorado de los centros educativos es el responsable último de la educación, pero su ámbito de competencia se restringe a la aplicación de lo que otros han elaborado. Más aún, la formación inicial de muchos de los docentes les lleva a realizar sus investigaciones al margen de las actividades educativas: no es raro encontrar escritores, críticos literarios o investigadores que, a su vez, son profesores, aunque ambas actividades poseen una total autonomía. Además, las exigencias y prioridades de la práctica educativa en el aula determinan que el profesorado tenga auténticas dificultades para conseguir tomar la necesaria distancia respecto a los problemas que ésta genera: en esta situación, le resulta difícil poder encontrar un espacio de reflexión. El profesional reflexivo del que habla Schön<sup>1</sup> acostumbra a ser una ficción, sólo hay tiempo para aplicar automáticamente lo que otros han decidido.

La propuesta que nos presenta F. Pérez en este libro rompe totalmente con el anterior esquema. La autora, como docente, se ha preocupado por que su investigación diera solución a sus inquietudes profesionales: la mejora de la enseñanza. Y desde el área de la lengua y la literatura ofrece una respuesta científica, mediante la delimita-

1 SCHON, D.A. (1983): *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

ción de aquellos conocimientos que son necesarios para que el alumnado sea capaz de formarse, personalmente, como ciudadano crítico de la sociedad que le ha tocado vivir. La autora plantea la enseñanza de la composición escrita íntimamente vinculada a la de la lectura, como una construcción cultural en la que la literatura aparece estrechamente relacionada con la reflexión instructiva sobre las vivencias personales: hablar de sí mismo para aprender a expresarse con corrección, nos dice ella. Une, así, en una misma investigación, los intereses derivados de su formación inicial —lingüística y literaria— con sus preocupaciones como docente motivada por la innovación educativa. En estos momentos de revisión de las propuestas de la reforma educativa, la aportación de F. Pérez es de suma importancia. La enseñanza de la lengua no se puede realizar al margen de los usos y formas sociales, aprender lengua es aprender a usarla, y sus usos ya están en la vida social del alumnado; la enseñanza de la escritura se tiene que planificar a partir de esta constatación. La narración autobiográfica toma aquí una nueva dimensión que, sin renunciar a lo emotivo ni a lo más personal e intimista, se proyecta en la literatura, y en el dominio de los procedimientos y conceptos necesarios para la elaboración de otros tipos de textos.

El resultado de este planteamiento nos proporciona un excelente ejemplo de cómo se puede romper con la dinámica aplicacionista de los modelos transmisivos de la enseñanza. La autora nos explica el proceso seguido, en esa construcción de las prácticas educativas, que hace del docente un agente crítico y responsable de la educación. Asimismo, muestra cómo los tres vértices del sistema didáctico —profesorado, alumnado y materia— van interaccionando entre sí para delimitar y potenciar el ámbito social de construcción cultural que es, en suma, la acción educativa. Las propuestas que aparecen en el texto son realistas a la vez que innovadoras: se fundamentan en aportaciones teóricas que van desde el campo de la lingüística, la literatura o la psicología hasta el más novedoso de la didáctica de la lengua; elabora modelos explícitos que el profesorado puede tomar como referencia para sus propias construcciones; aporta ejemplos de realizaciones reflexivas que ayudan a transferir lo realizado a otras situaciones escolares. En definitiva, constituye una buena referencia para lograr la verdadera eficacia docente, aquella que es resultado de las acciones reflexivas del profesorado sobre la realidad concreta del aula.

El lector hallará en los dos primeros capítulos las bases teóricas en las que se fundamenta la autora para la elaboración de las propuestas didácticas. Literatura, lingüística y didáctica aparecen tramadas de una manera ágil y comprensible. A través de los datos aportados, se percibe el papel que la autora concede al alumnado en la elaboración de los textos. Aprender a escribir textos narrativos autobiográficos

supone tomar como punto de partida los conocimientos compartidos que el alumnado posee, para proyectarlos en el entramado de las teorías textuales. El profesorado encontrará aquí una recopilación muy intencionada de distintas teorizaciones sobre la narración autobiográfica.

En los capítulos siguientes, el profesional de la enseñanza de la lengua y la literatura verá proyectada la realidad del aula. La secuencia didáctica que la autora propone no es una receta al uso, sino que constituye una red de elementos con la que el profesorado podrá ir guiando las interacciones que permitirán al alumnado ser capaz de expresarse con más habilidad. Pero esta red nos la presenta bien trabada, con las reflexiones que posibilitarán que el alumnado disponga de los recursos necesarios para aplicar estos conocimientos a otros contextos y tipos de texto.

La parte final del libro es un claro ejemplo de cómo se puede reflexionar sobre las actividades docentes. Aquí se pueden comprender, en toda su profundidad, los distintos ámbitos a los que se tiene que prestar atención para lograr los objetivos de mejora que todo profesional se plantea en su práctica docente; en definitiva, se facilitan las claves para que cada profesional pueda transferir esos conocimientos en su centro escolar.

El título del libro nos ofrece una visión de lo que se persigue con su propuesta educativa, pero también refleja lo que pretende este libro. *Intercambiar experiencias y reconocerse en la escritura* significa que la propuesta didáctica toma como punto de partida los conocimientos del alumnado; estos conocimientos, socializados y compartidos, han de conformar la materia prima que, a través de la reflexión conducida por el profesor o profesora, aporte las pautas para la construcción de la propia personalidad del alumnado —otra manera de plantear las propuestas de la teoría de la inteligencia emocional, “*hablar sobre sí mismos de forma clara y natural*”—. Pero este “intercambio” también es la propuesta que nos presenta la autora para que los lectores, los profesores, a partir de su interacción con el texto y con otros compañeros de profesión, sean capaces de reconocerse en la enseñanza de la escritura como “maestros y maestras” de la nueva ciudadanía.

Artur Noguero

## INTRODUCCIÓN

Debemos empezar reconociendo que, gracias al esfuerzo y a las aportaciones de los profesores de los niveles de primaria y secundaria, a los trabajos de la tradición pedagógica y a las investigaciones del ámbito de la didáctica de la lengua, los presupuestos de renovación docente se han ido extendiendo progresivamente y están incidiendo en la manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

Sin embargo, durante el ejercicio de mi profesión como profesora del área de *Lengua y Literatura Castellanas* en Enseñanza Secundaria y, concretamente, durante mi experiencia en el campo de la didáctica de la lengua escrita que esta área incluye, me he ido encontrando con una serie de problemas a la hora de desarrollar en el aula la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Se trata de unos problemas cuyas causas radican en el uso de una metodología inadecuada tanto en lo que se refiere al modo de plantear a los alumnos la actividad de producción de textos como a la manera de evaluar las composiciones.

En el libro *Intercambiar experiencias y reconocerse en la escritura* nos proponemos contribuir a solventar algunos de estos problemas, al plantearnos encontrar la manera de definir las características discursivas, estructurales y lingüísticas de una clase de textos narrativos autobiográficos. Los rasgos diferenciales más destacados de estos textos consisten en que no ocurre nada imprevisto en ellos, pero, en cambio, resulta muy notable la información referida a la intimidad del narrador-protagonista.

Creemos que establecer las mencionadas características nos permitirá ofrecer a los alumnos unos contenidos teóricos susceptibles de ser integrados por ellos y susceptibles también de ser aplicados en la

elaboración de sus narraciones. Pretendemos, por tanto, delimitar unos contenidos conceptuales y procedimentales mínimos, que les sirvan a los estudiantes como criterios de producción y evaluación de sus composiciones y, a nosotros, como parámetros de evaluación de éstas.

Hemos elegido el estudio y la producción de los textos narrativos autobiográficos a los que acabamos de aludir porque consideramos oportuno que, en la medida de lo posible, los adolescentes adquieran el hábito de hablar sobre sí mismos de forma clara y natural. Aprender a narrar es aprender a expresarse y, para conseguirlo, es necesario conformar previamente un pensamiento que lleve a la narración, por lo que narrar es, en primera instancia, *pensar para alguien*. Desde esta perspectiva, narrar sobre uno mismo supone elaborar un conjunto de reflexiones encaminadas a construir un discurso que resulte inteligible para el destinatario. Esto obliga a tratar de producir un pensamiento ordenado y, en gran parte, orientado hacia otro, es decir, no ensimismado —la mayor dificultad que entraña hablar sobre uno mismo para otro estriba en ser consciente en todo momento de que el interlocutor inmediato no es el propio yo—. De todo ello, podemos deducir que aprender a narrar sobre uno mismo implica aprender a explicarse con el deseo de ser entendido y, por lo tanto, de compartir el discurso.

Pero, para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje de estas narraciones autobiográficas y poder facilitar a los alumnos unos conocimientos discursivos, estructurales y lingüísticos que les ayuden a realizar adecuadamente sus composiciones, tendremos que recurrir a diferentes disciplinas y autores. Por ello, en los **dos primeros capítulos**, estudiaremos, respectivamente, las particularidades de la autobiografía y las de la narración *cotidiana* o *natural*. Asimismo, observaremos las características de los textos narrativos autobiográficos cuyas anécdotas carecen de intriga y en los que abunda la información sobre el mundo interior del narrador-protagonista, pues estos textos serán los que se estudiarán y producirán en nuestra secuencia didáctica.

En el **tercer capítulo**, tomando como directrices una serie de trabajos dedicados a definir las particularidades de las secuencias didácticas sobre la composición escrita, diseñaremos nuestra secuencia didáctica sobre el estudio y la producción de los textos narrativos autobiográficos elegidos. Asimismo, con el fin completar la información necesaria para impartir la secuencia mencionada, en el **cuarto capítulo**, realizaremos, una programación por sesiones de ésta.

Por último, el **quinto capítulo** hará referencia a un estudio anterior, *La escritura autobiográfica en el aula: una manera de aprender a narrar*, en el que habíamos analizado el funcionamiento del proceso

de enseñanza y aprendizaje de una secuencia didáctica, con la intención de ofrecer una propuesta docente que no sólo se limitara a la prescripción de unos contenidos, estrategias y procedimientos determinados sino que también tratara de validar, en parte, la operatividad de la propia propuesta. De ahí que la secuencia diseñada para dicho estudio tuviera, además, *dos objetivos específicos de investigación didáctica*; uno de los objetivos consistía en realizar un análisis aproximativo del funcionamiento de dos estrategias didácticas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; y el otro pretendía constatar en profundidad la incidencia de la intervención pedagógica, una vez concluida la secuencia. Con este segundo propósito, observamos si las últimas producciones poseían unas determinadas particularidades discursivas, estructurales y lingüísticas, y si existía un progreso entre los textos iniciales o *pre-textos* y los finales o *pos-textos*.

Por cuanto llevamos expuesto, entendemos que *Intercambiar experiencias y reconocerse en la escritura* consta de una serie de ventajas para los profesores del área Lengua y Literatura, entre las cuales queremos destacar cuatro.

La **primera** ventaja consiste en que la teoría que contiene el libro sobre la narración autobiográfica es amplia y científica, lo que permite que el profesor, si así lo desea, no haya de recurrir a otras referencias bibliográficas para completar los conceptos que se proponga impartir sobre estos temas

La **segunda** ventaja reside en que, tras exponer someramente en qué consisten las secuencias didácticas sobre la composición escrita, se le proporciona al profesor una explicación detallada de las fases y actividades de la secuencia que hemos diseñado, la titulada *Análisis y elaboración del texto narrativo autobiográfico*.

La **tercera** ventaja estriba en que, después de informar de todos los aspectos relativos a las fases y actividades de la mencionada secuencia didáctica, se realiza una programación por sesiones, con lo que se facilita de forma minuciosa y organizada todo el material necesario para el desarrollo y la consolidación de los contenidos conceptuales y procedimentales.

Además, el que la secuencia didáctica conste de tres unidades posibilita que el profesor pueda adaptar los contenidos a los diferentes ritmos de aprendizaje que posean sus alumnos, pudiendo así impartir una, dos o tres unidades en función de las necesidades y conocimientos previos de sus estudiantes.

Los contenidos de estas tres unidades suponen una transposición didáctica de los conceptos estudiados en los dos primeros capítulos. Como puede observarse en la programación por sesiones que hemos realizado, estos contenidos se trabajan del siguiente modo: exposición de temas teóricos; creación de fichas que sintetizan las distintas

cuestiones de los temas; cumplimentación de cuestionarios sobre los relatos de autor; uso de pautas de control y revisión individual para elaborar las producciones; y empleo de pautas para revisar y evaluar en grupo las composiciones.

La **cuarta** ventaja, en fin, consiste en que se le informa al profesor del funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de una secuencia didáctica muy similar a la que se ha programado en este libro, y la cual ya había sido desarrollada en su momento. De este modo, se le muestra que cuanto se expone en la propuesta docente no constituye un conjunto de presupuestos teóricos que no se han puesto en práctica, sino que sus distintos contenidos, estrategias y procedimientos han sido experimentados en un aula. A nuestro entender, esta última cuestión le proporciona un valor añadido al presente libro.

Después de haber aludido al contenido de los diferentes capítulos y tras haber mencionado las ventajas que *Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura* presenta para los profesores del área Lengua y Literatura, nos acercamos ya al final de la introducción. Pero antes de terminar cabe subrayar, de nuevo, que este libro tiene dos propósitos fundamentales: 1) seleccionar los contenidos conceptuales y procedimentales que deben trabajarse en una secuencia didáctica que pretenda conseguir el progreso de los alumnos en los conocimientos discursivos, estructurales y lingüísticos de los textos elegidos, así como en su producción; 2) mostrar un posible modo de impartir estos contenidos mediante el diseño y la programación por sesiones de una secuencia didáctica.

Por último, señalaremos que la propuesta didáctica que nos disponemos a explicar en esta obra, puede ser aplicada en un crédito variable —o en un crédito asimilado— de 4º de ESO, que trate de abordar el estudio y la producción de la narración autobiográfica.

## Capítulo 1

### LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA NO FICTICIA

#### 1.1. Rasgos genéricos de la narrativa autobiográfica no ficticia

Una preocupación de la crítica literaria ha sido determinar si la escritura autobiográfica puede ser ficticia o si ha de remitir, por el contrario, a acontecimientos y personas reales. Entre las diferentes teorías, preferimos las que consideran que en la escritura autobiográfica debe existir una voluntad autorreferencial por parte del autor, que expondrá, además, unos hechos por él experimentados.<sup>1</sup>

Por una parte, entendemos que los relatos autobiográficos de ficción no deben considerarse textos propiamente autobiográficos, por la misma razón que se distingue entre las narraciones de hechos ficticios y las de hechos históricos o cotidianos no inventados, sin que por ello dejen de reconocerse interferencias entre unas y otras.

Por otra parte, pensamos que, en la escritura autobiográfica no ficticia, el autor se propondrá narrar unos hechos reales que, además, serán leídos e interpretados como tales por el destinatario. En nuestra opinión, no es el grado de imparcialidad y de subjetividad más o menos patente en un escrito lo que lo define como ficticio o no ficticio, sino la pretensión, por parte del autor, de dar a conocer, a través de la escritura, los aspectos íntimos y cotidianos de la propia existencia, así como las vivencias de la realidad empírica, al margen de que, por dis-

1. Los siguientes estudios son ilustrativos de las teorías defensoras de que la escritura autobiográfica represente la realidad empírica: Castilla del Pino (1987a, 1987b, 1989a, 1989b); Hernández Rodríguez (1993); Espinet (1994).

tintas razones, el escritor no llegue a alcanzar las cotas de sinceridad y objetividad que el lector les suele reclamar a los testimonios documentales.

Por lo tanto, diferenciaremos la modalidad de escritura autobiográfica de ficción de la que no lo es, atendiendo al tipo de *compromiso* particular que esta última establece entre el escritor y el lector, un compromiso que nace como consecuencia de la identidad entre autor, narrador y protagonista. Ésta es, para nosotros, la única particularidad que la escritura autobiográfica real no posee en común con la ficticia, pues entendemos que los aspectos formales y lingüísticos de una y otra pueden ser semejantes.

## 1.2. Características de las distintas clases de escritos autobiográficos no ficticios

Hablar de escritura autobiográfica no ficticia supone, además, ofrecer los rasgos que caracterizan algunos de los diferentes tipos de discurso autobiográfico: autobiografía, memorias, crónicas periodísticas, diarios íntimos, libros de viajes, epistolarios e historias de vida.

### • Autobiografía

Para delimitar el concepto de autobiografía, partiremos de la conocida definición de Lejeune (1975), y añadiremos después algunas acotaciones que puedan contribuir a complementarla:

*Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad.* (Lejeune, 1991, p. 48)

Los elementos que aquí aparecen —perspectiva retrospectiva, vida individual de una persona real e identidad entre autor, narrador y protagonista— servirán para diferenciar la autobiografía de otros textos vecinos, así como para discriminar los textos autobiográficos *reales* de los textos autobiográficos *ficticios*.

En cuanto a los motivos autobiográficos, Hernández Rodríguez (1993) precisa los elementos temáticos más recurrentes de la autobiografía: infancia, adolescencia, paraísos perdidos, crónica familiar, influencia de las personas más significativas para el protagonista, descripción de lugares desaparecidos o añorados, y relación con la lectura literaria. Caballé (1995) coincide con este autor en lo relativo al contenido autobiográfico, aunque destaca la tendencia del autobiógrafo a no exponer aquellos aspectos de su intimidad que pudieran entrar en contradicción con la ideología de sus lectores. Por su parte,

Hernández Álvarez (1993) y Martín González (1993) insertan, junto a los anteriores motivos, los de la multiplicidad del personaje central, y la problemática de la memoria, el silencio y el propio lenguaje como elementos determinantes de la configuración del texto autobiográfico.

- **Memorias**

Se suele convenir con May (1979) en que en las memorias el autor centra el interés en los acontecimientos, mientras que en las autobiografías lo importante es el protagonista.

La aportación de Caballé (1995) nos parece, no obstante, la más acertada por introducir el concepto de Historia como eje divisorio entre una y otra clase de escritos. Aunque el autor de memorias toma como fuente de documentación principal su propia experiencia, coincide con el historiador en su voluntad de dar relación de una serie de datos de forma objetiva e imparcial, lo que implica que el lector exija, a la vez, mayor compromiso de sinceridad que en las autobiografías.

- **Crónicas periodísticas**

Desde la perspectiva de Cebrián Herreros (1992), la crónica periodística consiste en la información de unos hechos ocurridos en un período determinado de tiempo; esta información se emite desde el lugar donde éstos suceden y respetando el orden cronológico. El cronista ha vivido los acontecimientos como testigo o como protagonista, y conoce su contexto actual y sus antecedentes. Los acontecimientos guardan entre sí una vinculación condicionada por las personas implicadas, el tema y el lugar donde los sucesos se desarrollan.

Por otra parte, como asegura Fagoaga (1982), en la elaboración de la información influyen las características del medio y las de los receptores. Además, la finalidad principal de la crónica periodística es el análisis y la valoración de los sucesos expuestos.

- **Diarios íntimos**

Según Girard (1963), a principios del siglo xx, el diarista abandonará el propósito decimonónico de conocimiento científico y objetivo para otorgarle un valor privilegiado a lo irracional, lo inconsciente y lo personal. Esta nueva perspectiva se debe al cambio que experimenta la concepción del individuo y al surgimiento de un público lector que siente interés por las confidencias de la vida íntima del escritor.

En cuanto a las diferencias entre el diario íntimo y la autobiografía, May (1979) apunta que en el primero se anotan cada día las expe-

riencias y reflexiones de la jornada que el diarista considera de interés. Por lo tanto, no hay una perspectiva retrospectiva sino inmediata, y tampoco se relata, para ordenarla, toda una vida hasta el momento presente, sino fragmentos del día correspondiente al tiempo de la escritura o de otros próximos a éste; la redacción del diario también suele interrumpirse con frecuencia para retomarla después de un determinado período.

A estas diferencias, podemos añadir otra: mientras la autobiografía necesita contextualizar más la narración por ir dirigida a un público lector, el diario —que no pretenda ser publicado— puede ser más connotativo y eludir la explicación de determinadas circunstancias.

También cabe atender a la distinción de Didier (1976) referida al denominado *journal de reportage*, el cual, además de realizar sucesivas crónicas de las relaciones amistosas del escritor o de su entorno político y social, transcribe fielmente las conversaciones. En cambio, en el diario intimista, el estilo indirecto suele sustituir los diálogos, aunque en ambos se recogen de forma inmediata los acontecimientos.

#### • Libros de viajes

La excepcionalidad que May (1979) le otorga al *récit de voyage* estriba en el interés que despierta en el lector por cuanto encierra de insólito y novedoso. En este sentido, considera que mantiene, con la novela de aventuras, la misma relación que guarda la autobiografía con la novela íntima.

Por otra parte, como apunta Espinet (1994), la perspectiva temporal de los libros de viaje puede ser la de la autobiografía o la del diario. Asimismo, el énfasis puede recaer en la implicación del protagonista en el viaje, o bien en el espacio recorrido.

#### • Epistolarios

Como señala Booth (1961), la personalidad de los destinatarios, las relaciones del que escribe con su corresponsal y los propósitos de cada carta determinarán, en buena medida, su contenido.

Con respecto a las posibles estructuras de la novela epistolar, Tacca (1973) distingue tres clases principales de estructura atendiendo a la aparición de un solo corresponsal, de dos, o de varios. También existen distintos tiempos de escritura epistolar: el de la producción y el de la lectura.

#### • Historias de vida

En las historias de vida, el propio individuo expone su historia de forma oral. Estos escritos presentan ciertas analogías con las entrevistas-

tas en profundidad y, a pesar de que se utilizan como documentos históricos, no debe olvidarse que son unos testimonios mediatizados por el entrevistador —transcriptor de la historia— (Lejeune, 1980; Plummer, 1989; Espinet, 1994).

### 1.3. Tendencias de las teorías sobre la autobiografía en el siglo XX

Olney (1980) divide las tendencias de la crítica sobre la autobiografía en el siglo XX en tres etapas. En la etapa del *bios*, tras negar la objetividad de la autobiografía, se arguye que es un medio adecuado para la reconstrucción del propio pasado y el autoconocimiento. La siguiente etapa, la del *autos*, se caracteriza por reconocerle a la autobiografía una dimensión cognoscitiva y por adjudicarle al lector la función de confirmar la identidad entre autor y protagonista, aunque se desconfía de la imparcialidad del autor y de la idoneidad de la memoria como agente de una retrospección fiel. La tercera etapa, la de la *graphé*, discute la autorreferencialidad de la autobiografía por negarle al lenguaje la facultad de representar el pensamiento y de reflejar en el protagonista la persona del autor, así como por detectar diferentes clases de alteridad en la escritura autobiográfica; esta alteridad colabora, con su lectura interpretativa, en la elaboración del texto, o bien se inscribe en la misma redacción a través del diálogo implícito que el escritor mantiene con el sujeto del enunciado y los destinatarios.

#### 1.3.1. Primera etapa: el *bios* de la teoría autobiográfica

En esta etapa, la crítica se centra en el *bios*; y se entiende que la autobiografía debe reproducir de forma fiel y objetiva no sólo la vida del autobiografiado, sino también los aspectos sociales, económicos y culturales de su época.

La crítica autobiográfica comienza a finales del siglo XIX. A partir de entonces, la autobiografía se concibe como un instrumento de investigación histórica, al proponer que se parta de estos escritos para elaborar el contexto histórico de cada época.

Sin embargo, Gusdorf (1956) cuestionará la condición objetiva y fidedigna de la autobiografía, abandonando así la orientación crítica positivista; a la vez, abrirá nuevas vías de investigación y dará paso a la etapa del *autos*. Según este autor, la autobiografía, además de recordar y fijar definitivamente el pasado, puede constituir un medio de conocimiento de uno mismo, a medida que se va reconstituyendo y descifrando la vida en su conjunto.

### 1.3.2. Segunda etapa: el *autos* de la teoría autobiográfica

La etapa del *autos* dedicará su atención a las relaciones existentes entre el autor y el sujeto autobiográfico. Una característica común a las distintas tendencias que conforman esta etapa es la de defender la capacidad cognoscitiva de la autobiografía; de ahí que los investigadores se interesen por el análisis del *yo* surgido con la escritura de la propia experiencia, y no reclamen que exista semejanza entre el texto y la realidad histórica. En esta etapa se inscriben, no obstante, cuatro tendencias paralelas, que se pueden clasificar del siguiente modo: 1) memoria y conocimiento del *yo* autobiográfico; 2) pragmática y teoría autobiográfica; 3) estilística y autobiografía; 4) feminismo y crítica autobiográfica.

La primera de las tendencias mencionadas nace de la negación de la objetividad autobiográfica y tiene como máximo exponente a Olney (1980). Esta teoría autobiográfica reflexiona sobre la configuración que, a través de la memoria, adopta el nuevo sujeto que el autor crea en la autobiografía; una memoria y un autor que, desde el presente, no pretenden —ni pueden— reflejar con fidelidad el pasado, sino interpretarlo de forma más o menos subjetiva, así como reelaborar los hechos vividos y la personalidad del autobiografiado, sin preocuparse en exceso por la neutralidad o la precisión.

Mientras teóricos como Olney concluyen que la memoria no resulta idónea para la reproducción exacta del pasado, otros críticos de la autobiografía —negando, como los anteriores, la objetividad del género— se plantean la conveniencia de redefinir las entidades y funciones del autor y del lector autobiográficos. Se trata de la tendencia que Loureiro (1993) ha llamado *pragmática* y en la que se incluyen los trabajos de Lejeune (1975), Bruss (1976), Villanueva (1991, 1993) y Caballé (1995).

Lejeune (1975) se propone definir la autobiografía desde la posición del lector, con el que el escritor establece un pacto firmado para recobrar su credibilidad, y para que el lector confirme la identidad entre autor, narrador y protagonista en el texto. Este investigador acota el alcance y significado de la escritura autobiográfica no ficticia, al ofrecer sus rasgos temáticos y formales específicos, y al conminar al lector a corroborar la personalidad del autor mediante el denominado *pacto autobiográfico*.

Por su parte, Bruss (1976), tras considerar las diversas formas que la autobiografía adquiere en cada época, argumenta que el calificar un texto como autobiográfico, o no, depende de la convención literaria del lector. Un lector que, además de comprobar si la autoevaluación del autor en su autobiografía es la correcta, podrá observar qué relaciones establece el autor con el destinatario y cuáles son las intencio-

nes de su texto, realizando para ello una lectura de los aspectos formales de la autobiografía desde la perspectiva de las teorías lingüísticas de los actos de habla.

Villanueva (1991, 1993) se pronuncia también en favor de la participación activa del destinatario en la lectura del texto autobiográfico, pero, en su caso, no deberá interpretar como autobiográfico lo que en otras épocas no lo era. En cambio, podrá atribuir a los textos novelísticos el mismo carácter de escritura realista que merece la autobiografía. De este modo, postula que la decodificación realista, por parte del lector, de una autobiografía o de una novela es, en última instancia, lo que convierte en real el texto; con su concepto de *realismo intencional*, este investigador trata de neutralizar las diferencias entre autobiografía y novela.

Unas diferencias que, en cambio, reclama Caballé (1995), pues considera que el autobiógrafo, al contrario que el novelista, asume públicamente la identidad con el protagonista, lo que implica que deba tener en cuenta las posibles respuestas del lector, a la hora de seleccionar el contenido de la narración. Como veremos, la función que la autora le adjudica al lector como responsable de la selección del contenido autobiográfico se asemeja a la teoría de la alteridad de Loureiro (1991-92), aunque se diferencia de ésta en no dudar, por ello, de la autorreferencialidad autobiográfica. Caballé (1995) se limita a considerar que las omisiones de los textos autobiográficos —las cuales son origen de la falta de semejanza entre el protagonista y el autor— se deben a que el autor presta atención a las posibles respuestas del lector, o bien a que prefiere crear una obra *estética* —en lo que la autobiografía se acercaría a la literatura—, y no una obra *verídica*.

En cualquier caso, todos estos investigadores coinciden en conferir una nueva función al lector, quien no se limitará a comprobar la veracidad de la narración sino que interpretará, autorizará o conversará con la vida del autor, pudiendo observarse, incluso, las huellas de su presencia en el texto. Del mismo modo, todos ellos aceptan la autorreferencialidad autobiográfica, insistiendo en la identidad entre autor, narrador y protagonista.

Por otra parte, el estudio de Starobinski (1970) constituye una forma diferente, a las estrictamente pragmáticas, de mostrar la relación entre el protagonista del texto y el autor, por defender que el estilo autobiográfico define y ofrece características del autor, remite a él. Se aproximaría, no obstante, a los anteriores estudiosos por reconocer la autorreferencialidad autobiográfica —justificada en su caso en el estilo—, así como por reflexionar sobre la presencia del destinatario, y por afirmar la identidad entre autor, narrador y protagonista.

Otra tendencia crítica de esta etapa está constituida por las teorías feministas de la autobiografía que, desde distintas posiciones ideológicas, tienen en común el analizar cuál ha sido el papel de la mujer como escritora de autobiografías y cuáles son las características particulares de esta escritura.

Según Smith (1994), el desarrollo de la crítica feminista sobre la autobiografía no se produce hasta mediados de los años 80, con los trabajos coordinados por Stanton (1987). En este ensayo se incluyen, además, las teorías del postmodernismo que, en general, tratan de analizar la forma en que el sujeto femenino se sitúa en el mundo y en el discurso autobiográfico. No obstante, dentro de las teorías del postmodernismo se producen varias tendencias.

Las posiciones más radicales, al asumir el concepto de *indecibilidad* deconstruccionista o de imposibilidad de representación del individuo mediante el lenguaje, discuten la existencia del *yo* femenino en la escritura autobiográfica y, en consecuencia, también la del masculino, lo que contrarrestaría las diferencias entre la autobiografía del hombre y la mujer.

Otras corrientes postmodernistas, cercanas a la crítica feminista que postula una experiencia universal y un esencialismo para la mujer, defienden, en cambio, la presencia del *yo* femenino en la escritura autobiográfica, así como unas particularidades formales, temáticas y retóricas comunes a las autobiografías de mujeres.

Paralelamente a las teorías universalistas y esencialistas, se producen otras corrientes críticas que no centran su interés en la diferencia de la mujer frente al hombre, sino en las diversas especificidades del ámbito femenino. A mediados de los 80, los cambios que experimenta el movimiento feminista influyen en el desarrollo de la crítica feminista sobre la autobiografía. El feminismo, consciente de haber incurrido en el error de presentar su concepto de mujer occidental como universal, sin atender a diferencias raciales, culturales, sociales o históricas, y sin observar las posibles orientaciones sexuales, reconsidera distintos aspectos específicos de las mujeres, huyendo de la reificación que encierran las generalizaciones. Estos enfoques de la crítica autobiográfica convienen, por lo tanto, en observar las implicaciones entre poder y autobiografía, teniendo en cuenta los diferentes factores que definen el poder.

### 1.3.3. Tercera etapa: la *graphé* de la teoría autobiográfica

La tercera etapa presenta también diferentes líneas de investigación que tienen en común el abordar, desde distintas ópticas, la rela-

ción entre texto autobiográfico y lenguaje, así como las implicaciones entre lenguaje y autorreferencialidad.

Pero, como señala Loureiro (1991, 1991-1992, 1993), enfrentarse al estudio de las correlaciones entre texto, autor, lenguaje y autorreferencialidad supone definir, en primer lugar, el concepto de sujeto autobiográfico y solucionar el problema que suscita la conciencia de que el texto autobiográfico engendra un tercer *yo*. Este tercer *yo*, que se halla en relación dialéctica con el *yo* del enunciado y el de la enunciación, se convierte a la vez en producto y negación de ambos *yoes*, por no coincidir con ninguno de ellos, al tiempo que permite adivinar la verdadera dimensión cognoscitiva de la autobiografía. El estudio de las mencionadas correlaciones comporta, además, discutir la supuesta correferencia entre autor, narrador y protagonista defendida en la etapa del *autos*, en un intento de afrontar coherentemente las consecuencias del hallazgo de ese tercer *yo* que crea disparidad entre el *yo* del enunciado y el de la enunciación.

Cada uno de estos tres sujetos conlleva unos problemas determinados hacia los que se orientan, respectivamente, las distintas tendencias de esta tercera etapa, las cuales convergen en la voluntad de redefinir el concepto de autorreferencialidad autobiográfica. A las dificultades que el lenguaje entraña para transmitir en su esencialidad y totalidad el sujeto autobiografiado, se añaden ahora las que se derivan del desdoblamiento del autor en narrador y protagonista, y de la dinámica que este aspecto impone a la narración, que acaba por escaparse a la voluntad del autor y por conceder la voz a múltiples y diversas entidades —éstas, por lo demás, no se aceptan ya como réplicas de un autor ni unitario ni unívoco—.

Los teóricos que se incluyen en esta tercera etapa parten de estas premisas comunes para detenerse después en diferentes aspectos concernientes a la especial relación del autor con el texto y la consiguiente creación del personaje central; esta relación es muy diferente a la que el escritor mantiene con una autobiografía imaginaria, aun considerando los límites imprecisos entre autobiografía y ficción. Con ello, como venimos diciendo, intentan examinar la dimensión cognoscitiva y textual de la autobiografía y, afrontar, desde perspectivas más arriesgadas, los problemas, inherentes a la autobiografía, que afectan a distintos campos del saber —filosofía, historia, literatura, antropología, psicología—, y que explicarían, como insiste Loureiro (1991, 1991-92, 1993), el creciente interés por los textos autobiográficos, así como los enfoques interdisciplinarios que toman sus estudios críticos.

Para abundar en cuanto acabamos de exponer, nos detendremos ahora en algunos estudios representativos de las diferentes orienta-

ciones de esta tercera etapa, a las que clasificaremos del siguiente modo: 1) intervención del inconsciente en el discurso autobiográfico; 2) deconstrucción y autobiografía; 3) la ficción de la autobiografía; 4) la interacción de la autobiografía con otras disciplinas.

La orientación crítica que destaca la intervención del inconsciente en el discurso autobiográfico está representada por Sprinker (1980). Este investigador postula que la autobiografía debe estudiarse atendiendo, esencialmente, a la problemática que ésta ofrece como texto autorreferencial. Considera al autor incapaz de dominar el discurso autobiográfico por ser éste, tal como se indica en *La interpretación de los sueños*, consecuencia del inconsciente —en continua transformación—, y de sus mecanismos.

La tendencia deconstruccionista de esta etapa añade nuevas controversias sobre el poder cognoscitivo de la autobiografía, al negar la identidad entre autor, narrador y protagonista, y al poner de manifiesto las insuficiencias del lenguaje para representar el *yo* en la escritura autobiográfica.

La *deconstrucción*, término acuñado por Derrida, ha afectado a distintas disciplinas culturales —no sólo a la filosofía— y se propone, según Culler (1982), diluir o deconstruir los opuestos, lo que implica transformarlos, no destruirlos o reconvertir dichos dualismos en sentidos monismos. Aplicada a la crítica literaria autobiográfica, la deconstrucción partiría principalmente de las premisas que defiende Derrida (1967), según las cuales el lenguaje no puede acceder al pensamiento. En opinión de Culler (1982), Derrida (1967) diluye la oposición que la tradición occidental establece entre habla —*comunicación natural y directa*— y escritura —*representación artificial e indirecta del habla*—, para afirmar que ninguna forma de lenguaje puede ser un reflejo fiel del pensamiento.

Si el lenguaje no es representativo del pensamiento, tampoco existirá autorreferencialidad entre el *yo* autobiográfico creado por el lenguaje y el del autor; la incertidumbre sobre la idoneidad del lenguaje para la transcripción ontológica del autor sembrará de interrogantes la hasta entonces defendida identidad entre autor, narrador y protagonista, y hará que las teorías críticas sobre la autobiografía orienten sus investigaciones hacia la autobiografía como creación textual.

Ésta se analizará, por una parte, como plasmación de la retórica del lenguaje y de lo figuracional y, por otra, como entidad donde puede apreciarse la presencia estricta del autor, pero también la alteridad de éste —los destinatarios que con sus huellas explícitas o implícitas participan en la anulación de los puntos de coincidencia entre el sujeto de la enunciación y el del enunciado—.

Como otras obras suyas, el análisis deconstruccionista de Derrida (1984) conduce a la conveniencia de realizar lecturas intertextuales de

la escritura en el sentido indicado por Culler (1982). Es decir, como instrumento para *leer* otros textos y, a la vez, como entramado cuya creación no pertenece únicamente a la escritura del autor, sino también a la lectura del destinatario; de tal modo que ambos son *cofirmantes* de una autobiografía que, con la intervención del otro, en pura lógica, se convierte en *heterobiografía*.

Por su parte, en su estudio deconstruccionista, De Man (1979) propone la prosopopeya como la figura retórica propia de la autobiografía, para negar, a partir del análisis de este tropo, la posible semejanza entre el *yo* del texto y el del autor, y para mostrar la discordancia existente entre lenguaje y pensamiento.

Por último, Loureiro (1991-1992), recogiendo los postulados de los anteriores críticos, plantea que, además de la prosopopeya, en la autobiografía está presente otra figura retórica, el apóstrofe; esto supondría la coexistencia de tres *yo*es en el texto autobiográfico, los dos señalados por De Man, y el del destinatario, defendido por Derrida. En toda autobiografía, se constatan, por tanto, las voces de tres entidades distintas que confirmarían las premisas de De Man y Derrida, al tiempo que presentarían nuevos enfoques sobre el problema de la alteridad autobiográfica.

En cuanto a la orientación crítica que hemos denominado *ficción en la autobiografía*, señalaremos que se caracteriza por desconfiar de la autorreferencialidad de la autobiografía, al no reconocer la posible transparencia referencial de su protagonista, víctima (o beneficiario) de la autocensura que esta escritura lleva implícita. Así, Castilla del Pino (1987a, 1987b, 1989a, 1989b), además de poner en duda la autorreferencialidad autobiográfica, observa las analogías y diferencias existentes entre novela, biografía y autobiografía. Estos modelos de escritura coinciden, por otra parte, en contener cotas de ficción y realidad, censura y confesión, autorreferencialidad y alteridad en proporciones distintas.

Otra de las tendencias de esta etapa tiene como rasgo distintivo recurrir a determinadas disciplinas científicas para garantizar la validez de la autobiografía como método cognitivo, diferenciándola así de la ficción; de ahí que la hayamos denominado *interacción de la autobiografía con otras disciplinas*. En esta tendencia se incluyen a Eakin (1985, 1992) y a Jay (1984).

Eakin (1985) se basa en la psicología para analizar la autobiografía y la interdependencia entre lenguaje y formación del *yo*. Asimismo, Eakin (1992) muestra que el sujeto autobiográfico está mediatizado por el contexto histórico y cultural del autor.

Por su parte, Jay (1984) observa que, desde el Romanticismo a la posmodernidad, los cambios filosóficos en la concepción del *yo* han determinado la evolución de la literatura autobiográfica poniendo,

además, en evidencia la interacción entre los problemas filosóficos inherentes a la autorrepresentación literaria y a sus aspectos psicológicos —necesidad de autoanálisis a través de la *escritura autorreflexiva*—.

#### 1.4. Las instancias de la situación de comunicación de la narración

A lo largo del anterior apartado hemos podido observar cómo determinadas orientaciones críticas, pertenecientes respectivamente a las etapas del *autos* y la *graphé*, tienen en cuenta al lector para definir la autobiografía. Esta importancia concedida al lector de autobiografías evidencia la necesidad de analizar las particularidades de los receptores de la autobiografía, para lo que nos detendremos en el estudio de la enunciación y la recepción inmanentes de los textos narrativos, entendidos como una clase de discurso en situación.

En este sentido, indicaremos que, desde la perspectiva de la semiología y de la pragmática, el relato se concibe como un mensaje que el emisor dirige al receptor, es decir, como una situación de comunicación, lo que supone estudiar las entidades de la enunciación y la recepción como partes constitutivas de la narración. Pero, además, implica constatar qué signos aparecen en el texto para configurar al autor implícito y al narrador —signos de la enunciación inmanente—, así como indagar qué otros signos crean la imagen del lector implícito y el narratario —signos de la recepción inmanente—. Se trata de categorías o roles de carácter subyacente —siempre presentes, por lo tanto, en el texto— y diferentes, como se sabe, del lector externo y el autor real.

Por último, observaremos la relación existente entre las entidades inmanentes de la enunciación y la recepción en los textos narrativos ficticios escritos en primera persona, y las de los textos autobiográficos reales.

##### 1.4.1. El lector implícito

En las orientaciones de carácter semiótico, como en las de carácter estrictamente pragmático, el análisis de la generación del texto va unido al de su recepción e interpretación subyacentes, es decir, al conjunto de estructuras textuales abstractas inscritas por el autor implícito en el texto, y dirigidas al lector implícito, el cual las deberá inferir mediante una constante cooperación. Este lector no sólo es necesario para que se produzca la comunicación, sino que también constituye el texto, pues construye su sentido mediante las insruc-

ciones de lectura imbricadas en él. Así, para descifrar los diferentes niveles de producción del escrito, hay que reconstruir o actualizar previamente su contenido a través de los procesos interpretativos de la lectura.

La instancia de la recepción inmanente de la narración recibe distintos nombres; aunque el más usual suele ser el de *lector implícito*, también es denominado *lector ficticio*, *modelo* y *virtual*. El alcance de su significado varía de unos teóricos a otros, pero todos ellos coinciden en considerar a este lector como una entidad —abstracta y no empírica— que funciona como elemento organizador del texto por conformar el conjunto de orientaciones necesarias para su comprensión y actualización.

Veamos, a grandes rasgos, las definiciones de esta instancia de la recepción inmanente que se ofrecen en los trabajos revisados. El *lector implícito* de Booth (1961) se identificará con el *autor implícito* —versión del autor empírico—. Según Iser (1976), el *lector implícito* es una figura insertada en el texto para organizarlo y ofrecer instrucciones de lectura. En opinión de Pozuelo (1978), el *autor implícito* y el *lector inmanente* pertenecen a uno de los niveles internos de la retórica de la ficción. Para Oleza (1979), el *lector ficticio* se convierte en coautor del texto al imponer determinadas normas de escritura. Eco (1979) considera que el *Autor* y el *Lector Modelos* son dos estrategias discursivas que mantienen una relación de reciprocidad y se desarrollan simultáneamente. Por último, desde la perspectiva de Coste (1980), el *lector virtual intencional* está inscrito en el texto y supone una estructura, previa y posible, de lectura.

#### 1.4.2. El narratario

Otra instancia de la recepción inmanente del texto es la del narratario, también denominado *destinatario interno*. Si el lector implícito se halla en correlación con el autor implícito, y se refiere al conjunto de operaciones requeridas para la actualización del texto, el narratario se corresponde de forma directa con el narrador y es, como éste, un elemento de la ficción.

Como señalan Maingueneau y Salvador (1995: 77), el narratario es un recurso literario del escritor para crear la apariencia de que el narrador le cuenta la historia a un personaje que, normalmente, no participa en la acción de la narración y que tampoco se corresponde con el lector empírico. Por ello, se convierte en *coenunciador* del texto, aunque permanezca silencioso o se le invoque de forma tácita.

La interacción entre narrador y narratario supone que este último

tome cuerpo mediante el discurso, es decir, que lo representen las palabras constituidas por las apelaciones más o menos explícitas del narrador al narratario, así como las indicaciones o aclaraciones a él dirigidas de forma más o menos tácita.

Pero, además, este diálogo, del que sólo oímos la voz del narrador, aporta a la narración su propia situación de enunciación, presentándola como un acto de comunicación con un espacio y tiempo determinados —el de la escritura—, y un emisor y receptor concretos —el narrador y el narratario—. Con la alusión a las circunstancias del acto de la escritura, el narratario se convierte en un destinatario *simultáneo* de la emisión, como advierten Pozuelo (1978) y Villanueva (1990).

Sin embargo, para el estudio del narratario, nos ha parecido conveniente tomar como punto de partida la contribución de Prince (1973), por ser uno de los trabajos en los que con más ahínco se defiende la figura y las funciones del narratario —entidad ficticia a la que, en correspondencia con el narrador, la pergeñan las palabras que éste le dirige—. Al mismo tiempo, se establecen las bases para diferenciar al narratario del lector implícito —entidad abstracta que, en correlación con el autor implícito, instaura un conjunto de orientaciones interpretativas—.

Asimismo, hemos observado las aportaciones de Kayser (1970), Genette (1972) y Tacca (1973). Esta selección se debe a que son éstos los investigadores que hemos revisado para el estudio de las particularidades del narrador-protagonista, y consideramos que es coherente observar también cómo entienden estos autores la instancia con la que se relaciona el narrador. Kayser (1970) designa con el término de *lector ficticio* al narratario que, en correlación con el narrador, es un elemento constitutivo del relato. Genette (1991) distingue entre el *narratario intradiegético* —personaje de la narración— y el *narratario extradiegético* —lector virtual—. Para Tacca (1973), el *destinatario interno* es el narratario que, ficticio o verdadero, es invocado explícitamente en la obra, mientras que el *destinatario externo* coincide con el posible público lector.

Por otra parte, resulta interesante apreciar la tipología de la recepción propuesta por Villanueva (1990) porque, además de remitir a las teorías de los críticos que acabamos de mencionar, trata de delimitar la función del narratario en un corpus de novelas escritas en primera persona. En opinión de este autor, el narratario, como el *lector implícito no representado*, influye en el lector empírico, pero, a diferencia de este lector, es un *destinatario simultáneo* de la emisión del texto.

### 1.4.3. El narrador-protagonista

En algunos de los análisis que comparan las características de la primera y la tercera personas narrativas, se observan dos tendencias críticas fundamentales: 1) establecimiento de unas fronteras rígidas entre uno y otro punto de vista; 2) búsqueda de analogías entre la primera y tercera personas narrativas.

Como representantes de la primera tendencia crítica, hemos seleccionado a Genette (1972) y Tacca (1973). Genette (1972) distingue entre el narrador que se integra en el relato —*intradiegético*—, frente al que no lo hace —*extradiegético*—. Asimismo, el narrador *intradiegético* puede contar una historia como testigo —*heterodiegético*—, o como protagonista —*homodiegético*—. En cuanto a Tacca (1973), señalaremos que diferencia seis tipos de narradores, según sean externos a la obra —narración en tercera persona— o internos —narración en primera persona—, y considerando también si el conocimiento del narrador sobre el mundo de la obra es mayor —*omnisciente*—, igual —*equisciente*—, o menor —*deficiente*—, que el de sus personajes.

Los investigadores que hemos analizado para observar la otra tendencia crítica son Kayser (1970) y Bal (1977). Kayser (1970) trata de eliminar las fronteras entre las narraciones escritas en primera y tercera persona, al constatar que la principal diferencia consiste en que el narrador —rol inventado por el autor— se metaforsee en un personaje de ficción, o bien permanezca oculto. Por último, Bal (1977) distingue el agente que ve o punto de mira —*focalizador*— y el agente que narra o sujeto lingüístico —narrador—, al tiempo que establece una serie de analogías entre el *focalizador interno* —el que participa como personaje en el relato—, y el *externo* —el que no interviene como personaje en la narración—.

Por nuestra parte, coincidimos con los postulados de Kayser (1970) y Bal (1977), los cuales han especificado los siguientes paralelismos entre la primera y la tercera personas narrativas: facilidad para penetrar en la intimidad del protagonista; posibilidad de manipular al lector en tanto que el narrador actúa como intermediario entre los personajes y el lector; complejidad y multiplicidad de la distancia establecida entre narrador y protagonista; incertidumbre sobre la visión parcial y limitada de la primera persona; y capacidad similar, por parte de ambos narradores, de acceder al tiempo de la historia y al de la escritura, por haber vivido anticipadamente los hechos expuestos.

Podemos añadir que las características de verosimilitud, imparcialidad, objetividad e implicación en la obra se les pueden asignar a ambas clases de narradores, ya que estos rasgos dependen directamente de los respectivos propósitos de los narradores que escriben en pri-

mera o tercera persona; además, como organizadores ficticios del relato, pueden aparentar poseer un conocimiento exhaustivo o limitado del desarrollo y desenlace de los hechos. De hecho, consideramos que son los valores ideológicos, éticos, culturales, estéticos y pragmáticos elegidos por los narradores los que determinan la manera en que éstos se relacionan con los personajes y el mundo de la obra, y no la persona gramatical a la que recurren para emitir el enunciado.

En definitiva, la mencionada persona no deja de ser un procedimiento que admite toda clase de innovaciones formales, siempre que se utilicen coherentemente y en consonancia con la estructura interna de la narración, es decir, sí, como especifica Rico (1982), existe una *novelización del punto de vista*, al hallarse éste en relación dialéctica con el contenido, la estructura, el estilo y la técnica narrativa.

#### 1.4.4. Las instancias de la enunciación y la recepción en las narraciones autobiográficas no ficticias

Creemos que la única diferencia entre las instancias de la enunciación y la recepción inmanentes de los textos autobiográficos ficticios y las de los reales concierne a la figura del narrador. Así, el *yo* de las narraciones ficticias escritas en primera persona no reenvía al del escritor, sino que se limita a recubrir la instancia que se encarga de la enunciación, sin poseer existencia empírica más allá del discurso literario; en cambio, el *yo* de las narraciones autobiográficas no ficticias remite al del escritor, su homónimo en la vida real, con lo que se produce una identificación no sólo entre narrador y protagonista (como ocurre en las narraciones autobiográficas ficticias), sino también entre estas dos entidades y el escritor. Otro problema sería la mayor o menor autorreferencialidad que se desprenda de las narraciones autobiográficas reales, en cuya solidificación influyen diversos factores, como hemos visto anteriormente.

Por lo que respecta al narratorio, el escritor de autobiografías no ficticias tiene la opción de elegir un personaje que se corresponda con alguien de la vida real, o bien dar vida a una figura imaginaria, como hace el escritor de textos autobiográficos ficticios.

Asimismo, las relaciones e interacción entre el autor y el lector implícitos de las narraciones autobiográficas ficticias y las de las reales son paralelas y comunes, puesto que el escritor de autobiografías verídicas puede elegir entre forjar un autor implícito que refleje con exactitud los presupuestos éticos, ideológicos y estéticos de la persona del escritor o, por el contrario, configurar un autor implícito que diste, de forma más o menos obvia, de la personalidad y características de éste.

## Capítulo 2

### LA NARRACIÓN COTIDIANA O NATURAL

#### 2.1. Algunos aspectos semánticos, estructurales y pragmáticos de la narración *cotidiana o natural*

Con los términos de narración *cotidiana o natural*, Van Dijk (1978) se refiere a los relatos en los que las personas, en calidad de protagonistas o testigos, cuentan sucesos recientes o remotos. Para el estudio de estas narraciones, revisaremos los trabajos de Van Dijk (1978), Bronckart (1985, 1987, 1992) y Adam (1984, 1985, 1987a, 1987b, 1992).

Son dos los motivos que nos han llevado a seleccionar a estos lingüistas. Por una parte, todos ellos aplican sus investigaciones, desde una perspectiva enunciativa y pragmática, a textos narrativos, orales o escritos, de personas no profesionales de la escritura y con diferentes niveles de competencia y destreza lingüísticas. Por otra, hemos tomado algunas de las teorías de estos autores como modelo didáctico (en el caso de Van Dijk, ciertas cuestiones de la superestructura narrativa, en el de Bronckart, sus explicaciones sobre la situación de producción y la interacción social de las narraciones, y en el de Adam, su análisis semántico, estructural y pragmático de la narración).<sup>1</sup>

1. Las estructuras narrativas de Van Dijk (1978), Bronckart (1985) y Adam (1984, 1985) proceden parcialmente de la organización propuesta por Labov y Waletzky (1967). Estos investigadores, representantes de la etnología de la comunicación, distinguen las siguientes partes constitutivas en el relato: **Orientación, Complicación, Evaluación, Resolución y Coda.**

### 2.1.1 Van Dijk: la superestructura del texto narrativo

Van Dijk (1978) denomina *superestructuras* a los *esquemas abstractos* que establecen, respectivamente, las organizaciones globales de cada tipo de texto. Todas ellas están constituidas por una serie de unidades o *categorías*, estructuradas jerárquicamente, que determinan el orden de las partes del texto y que se combinan de acuerdo con unas reglas convencionales. Si el esquema, en lugar de concernir a la totalidad del texto, atañe únicamente a un fragmento de éste, recibe el nombre de *microestructura* o *estructura local*.

Desde la perspectiva de Van Dijk (1978), algunas *categorías* constitutivas de la superestructura de las narraciones *naturales* son obligatorias: *SUCESO*, *EPISODIO* y *TRAMA*. Otras, en cambio, son opcionales: *EVALUACIÓN*, *ANUNCIO* y *EPÍLOGO*.

Pero veamos cómo define Van Dijk (1978) cada una de estas categorías.

**Complicación:** Se origina con un suceso o acción cuyos contenidos cumplen con el criterio de interés.

**Resolución:** Reacción, positiva o negativa, ante la Complicación.

**Suceso:** Núcleo del texto narrativo formado por la Resolución y la Complicación.

**Marco:** Parte del texto donde se presentan el lugar, el tiempo, las circunstancias y la situación en que se produce el Suceso.

**Episodio:** Unidad formada por el Marco y el Suceso. Dentro de un mismo Marco pueden darse varios Sucesos, por lo tanto, la categoría Suceso es recursiva. También lo es la categoría Marco, pues pueden aparecer lugares diferentes.

**Trama:** Categoría constituida por la serie de Episodios que tienen lugar en el texto narrativo.

**Evaluación:** Reacción mental ante los sucesos; opinión o valoración que aparece regularmente en las narraciones *cotidianas*.

**Historia:** Unidad formada por la Trama y la Evaluación.

**Anuncio y Epílogo:** De naturaleza más pragmática que semántica, se refieren a acciones actuales y futuras del hablante/narrador, y/o del oyente. Muchos Epílogos contienen Moraleja (fábula).

### 2.1.2. Bronckart: el modo de anclaje de los textos

Con el fin de analizar el **modo de anclaje** desde la perspectiva de Bronckart (1985), es necesario empezar por observar los dos espacios que este investigador distingue en el contexto: el *espacio de la situación de producción* y el *espacio de la interacción social*.

El *espacio de la situación de producción* delimita las características

materiales o físicas de la actividad verbal y poseen tres parámetros: el productor o locutor, los interlocutores o coproductores y el conjunto espacio-tiempo. El *productor* o *locutor*, de donde emana la actividad verbal —oral o escrita—, puede ser un individuo o una máquina. Los *interlocutores* o *coproductores* son las personas presentes en la actividad comunicativa; reciben información, o bien responden a lo enunciado. El conjunto *espacio-tiempo* posee la variable espacio —lugar del acto—, y la variable tiempo —momento del acto—.

En el *espacio de interacción social* se insertan cuatro parámetros sociales interdependientes: *lugar social*, *destinatario*, *enunciador* y *finalidad*. El *lugar social* es la zona de cooperación en la que se desarrolla la actividad lingüística (instituciones económicas, políticas, literarias, académico-científicas, escolares, relaciones familiares y cotidianas, etc.). El *destinatario* representa el público al que se dirige la actividad verbal; debe diferenciarse del interlocutor, pues no siempre está presente en la actividad lingüística, y se refiere más concretamente a su rol social. El *enunciador* o *instancia social*, de donde parte la comunicación, encarna el papel social atribuido al *locutor*. En el papel social que ocupan enunciador y destinatario, se pueden distinguir tres variables: relación neutra o equilibrada; destinatario en posición dominante; y enunciador en posición dominante. Por último, la *finalidad* designa el propósito o efecto que se persigue con la actividad; se pueden diferenciar las siguientes categorías: informar o transmitir conocimientos; clarificar un problema o cuestión; activar o influir en el destinatario; y crear un contacto o interacción.<sup>2</sup>

Según Bronckart (1985), el *modo de anclaje* se define por las relaciones que se establecen, por una parte, entre los parámetros de la situación de producción (*productor* o *locutor*, espacio-tiempo y, eventualmente, *coproductores* o interlocutores) y los parámetros del referente (contenido) y, por otra, los parámetros de la interacción social (*lugar social*, *enunciador*, *destinatario* y *finalidad*).

El primer grupo de parámetros instaura una relación de conjunción o disjunción entre el contenido del discurso —referente— y la situación de producción. Con ellos, se observa si los *objetos del discurso*, es decir, los elementos o sucesos que componen el contenido de los enunciados, están presentes en el espacio y tiempo del acto de producción, o ausentes.

El segundo grupo de parámetros fija una relación de implicación o autonomía entre los parámetros de la interacción social y los de la situación de producción. En el modo implicado, están presentes el enunciador y el destinatario, cada uno con su correspondiente papel

2. Schneuwly (1988) añade una finalidad a las consignadas por Bronckart (1985), la de *divertir*.

social, en un mismo lugar social y con una misma finalidad. En cambio, en el modo autónomo, los elementos de la interacción social y los de la situación de producción no coinciden.

Atendiendo a algunas de las combinaciones posibles de los dos grupos de parámetros señalados, Bronckart (1985: 44) construye un cuadro de los cuatro arquetipos discursivos fundamentales: discurso en situación, implicado y conjunto; relato en situación o relato conversacional, implicado y disjunto; discurso teórico, autónomo y conjunto; y narración, autónomo y disjunto.

Este investigador intenta demostrar que cada uno de estos textos arquetípicos se caracteriza por unas determinadas unidades lingüísticas. Asimismo, entiende que, si podemos observar que textos pertenecientes a un mismo arquetipo presentan diferencias lingüísticas entre sí dando lugar a *textos intermedios*,<sup>3</sup> es por la influencia que ejercen en el discurso cada uno de los parámetros de la interacción social: finalidad, lugar social, destinatario y enunciador.

Por su modo de anclaje, la **narración arquetípica** se corresponde, para Bronckart (1985), con la literaria. Además, es disjunta (los elementos del discurso están ausentes en el espacio y tiempo de producción) y autónoma (no están presentes el enunciador y el destinatario —cada uno con sus respectivos papeles sociales— en el mismo lugar y con la misma finalidad). El lugar social es la institución literaria o literatura; el enunciador es el escritor que publica y se reconoce, por tanto, socialmente como tal; el destinatario son los lectores reales o potenciales; la finalidad, por último, es la de informar, clarificar, crear un contacto, influir en el receptor y lograr el interés de éste.

En cuanto a los **textos narrativos intermedios**, hay que decir que Bronckart y sus colaboradores establecen diferentes grados de autonomía y disjunción para caracterizar sus correspondientes modos de anclaje. Así, Schneuwly (Bronckart et al., 1985) define, a partir de tres arquetipos discursivos, tres modos de anclaje intermedios que se sitúan, respectivamente, entre el discurso en situación y el discurso teórico, entre el discurso teórico y la narración arquetípica, y entre el discurso en situación y la narración arquetípica. En los dos últimos modos de anclaje intermedios, incluye los siguientes textos narrativos: la *narración histórica*, el *diario de viajes* y el *relato autobiográfico*.

3. Bronckart (1992: 42) considera que, al realizar un estudio cuantitativo de las unidades lingüísticas y un análisis de la coaparición e interdependencia de éstas, se pueden fijar **subgrupos de textos** y distinguir los textos **homogéneos** “*unidades textuales concretas que aparecen en un único tipo de discurso*” y los textos **heterogéneos** “*que integran varios tipos de discursos diferentes*”.

### 2.1.3. Adam: la dimensión superestructural y pragmática de la narración

Adam (1984, 1985) señala que, en el discurso narrativo, deben tenerse en cuenta tres dimensiones complementarias e interrelacionadas: la dimensión semántica global, la dimensión superestructural y la dimensión pragmática.

En opinión de Adam (1985), la superestructura le confiere identidad propia al texto narrativo y lo diferencia de otros textos. Su coherencia viene dada por la organización de las proposiciones en macroproposiciones, y por la forma en que estas últimas se combinan entre sí para ceñirse a la superestructura textual del relato. Por otra parte, este investigador estudia los aspectos pragmáticos que conllevan las macroproposiciones: justificación de la toma de palabra; aviso del inicio y del final del turno de palabra; respuesta a una serie de cuestiones implícitas; claves y orientaciones para desentrañar el sentido y la finalidad del texto.

Según Adam (1984, 1985), existen unas unidades narrativas de base y otras unidades narrativas mayores. Las primeras se denominan microproposiciones (pn) y están formadas por proposiciones —*paquetes* de frases—. Las unidades narrativas mayores son las llamadas macroproposiciones (Pn) y están constituidas por una serie de microproposiciones organizadas en bloques semánticos —*paquetes* de funciones—.

Adam (1984, 1985) distingue cinco macroproposiciones en la superestructura elemental de la narración, que mantienen entre sí relaciones cronológicas y causales: Pn1-Orientación + Pn2-Complicación + Pn3-Acción o Evaluación + Pn4-Resolución + Pn5-Moralaleja o Estado final.

Las macroproposiciones contienen unas microproposiciones estrictamente narrativas y otras evaluativas. Las microproposiciones evaluativas aparecen en la Orientación, en la Acción o Evaluación y en la Moraleja, así como en el Resumen y la Coda. Estas microproposiciones, o datos evaluativos, establecen una relación dialéctica entre la comprensión del relato por parte del oyente o lector, y las instrucciones de lectura que dichos datos conllevan, es decir, desempeñan una función pragmática.

#### 2.1.3.1. Características semánticas y pragmáticas de las macroproposiciones

Adam (1984, 1985) distingue unas macroproposiciones fundamentalmente narrativas (Orientación, Complicación, Acción o Eva-

luación y Resolución), y otras eminentemente evaluativas (Resumen, Moraleja y Coda). A continuación, veremos la explicación que el autor ofrece de cada una de estas macroproposiciones.

**Resumen:** Esta macroproposición señala el inicio del turno de palabra y debe diferenciarse de la Orientación que supone el comienzo de la narración propiamente dicha.

Los enunciados de los Resúmenes pueden abarcar desde los más simples —*grado cero*—, hasta los que conforman Resúmenes plenamente evaluativos por indicar al enunciatario el interés o el carácter excepcional de lo que se va a contar. Cuando el Resumen es un mero introductor de la narración, un simple anuncio de la toma de palabra, carece de valor pragmático; en cambio, en los casos en que el Resumen posee fuerza evaluativa constituye, junto con otros factores, un modo de atraer la atención del enunciatario.

Por otra parte, los títulos de determinados relatos escritos se pueden identificar con los Resúmenes de los textos orales, pues unos y otros anuncian la finalidad del texto al tiempo que orientan las actividades cognitivas del enunciatario.

**Orientación-Pn1:** Esta macroproposición precede al desarrollo de la acción. En ella se presenta al actor o a los actores, a la vez que se ofrecen las características del lugar y el tiempo en que se desarrolla la historia. Asimismo, se pueden exponer los sucesos que se consideren imprescindibles para una mejor comprensión del texto.

Además, mediante la Orientación, sobre todo en los casos en que la narración carece de Resumen, el interlocutor se apercibe de que ha dado comienzo un relato, con lo que se convierte en una de las macroproposiciones que marcan el paso del diálogo al monólogo narrativo.

Pero la principal función pragmática de la Orientación consiste en relacionar su contenido con el de la Moraleja, mediante unas microproposiciones que adquieren carácter evaluativo.

**Complicación-Pn2:** En esta macroproposición se narra cómo la situación precedente sufre una modificación que desencadena el relato, convirtiéndose así en el inicio de la historia propiamente dicha.

**Acción o Evaluación-Pn3:** Se trata de una evaluación de la nueva situación presentada en la Complicación. Esta evaluación puede concretarse en las acciones emprendidas por el agente del episodio frente a la nueva situación (*reacciones accionales*), o bien en las reflexiones de éste (*reacciones mentales*).

Las microproposiciones evaluativas pueden estar localizadas en todas las macroproposiciones del relato, pero son más frecuentes en la Acción o Evaluación. Sin embargo, la cantidad de formulaciones evaluativas que puede aparecer en la Acción o Evaluación es gradual; así, mientras algunos relatos contienen una abundancia considerable

de valoraciones, otros carecen de toda clase de evaluación explícita y dejan que sea el enunciatario el que interprete el contenido del texto.

Los juicios de valor de la Acción o Evaluación suelen expresarlos la voz del narrador y la de los personajes, aunque también pueden materializarse en la descripción de sus acciones. Pero la formulación de datos evaluativos o de valoraciones siempre suspende, en mayor o menor medida, la acción narrativa.

**Resolución-Pn4:** El nuevo elemento modificador que se incluye en esta macroproposición permite alcanzar una situación comparable a la primera, pues se llega a una situación también estable. Lo normal es que la Resolución se encuentre en relación con el proceso iniciado en la Complicación y suponga su final.

Por otra parte, el agente de la Orientación puede ser inanimado, mientras que el de la Resolución suele ser siempre animado.

**Moraleja o Estado final-Pn5:** Esta macroproposición, que aparece inmediatamente después de los hechos narrados, aporta las consecuencias que pueden extraerse de la historia, incluye alguna valoración de ésta, o explica con qué intención y finalidad ha sido narrada.

Por ello, con esta macroproposición, se facilita el paso de la **dimensión secuencial** a la **dimensión configuracional**. Mientras que, en los relatos con dimensión secuencial, el escritor se limita a la exposición cronológica de los hechos, en las narraciones con dimensión configuracional, el escritor analiza cognitivamente la historia, al tiempo que el lector percibe su sentido global, y no la concibe como una mera concatenación de sucesos.

Por otra parte, subrayaremos que entender la narración como totalidad implica observar conjuntamente la Orientación y la Moraleja. Así, el relato adquiere su sentido completo al verificarse la conexión entre ambas macroproposiciones; de hecho, la eficacia pragmática de la Moraleja resulta patente al constatare la remisión de esta macroproposición a la Orientación.

Por último, observaremos la diferencia entre la Moraleja y el Estado final. Hay Moraleja cuando se formula de forma explícita una evaluación o valoración de los hechos narrados. Si ésta se halla implícita en el texto, es decir, siempre que sea el lector u oyente el que tenga que deducirla, sólo existe Estado final.

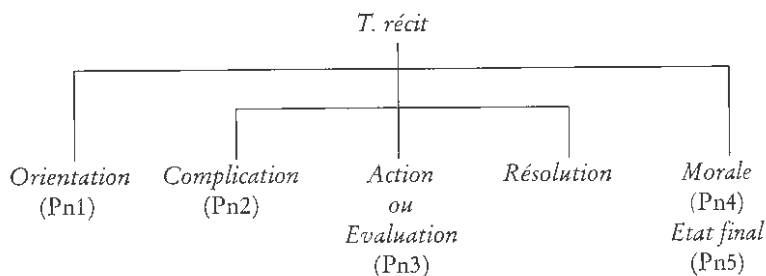
**Coda:** Como los Resúmenes, las Codas pueden estar formadas por simples fórmulas, constituyendo entonces meros marcadores del final de la toma de palabra, o bien guardar, de forma gradual, ciertas semejanzas con las Moralejas.

Cuando las Codas poseen evaluaciones y aportan conclusiones como las Moralejas, se producen ciertos paralelismos entre ambas macroproposiciones, pero se diferencian en que las Codas siempre se

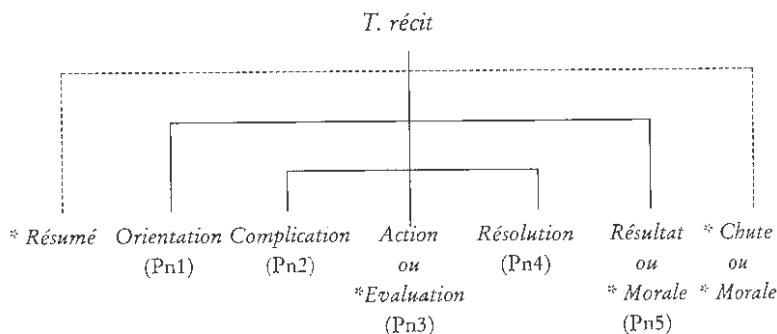
insertan en la perspectiva del presente, en el momento de la escritura. Las Codas que poseen naturaleza evaluativa se superponen a las Moralejas, y desempeñan las mismas funciones que estas últimas.

Para terminar, indicaremos que, al margen de la naturaleza más o menos evaluativa que adquiriera la Coda, esta macroproposición tiene como finalidad esencial señalar el cierre del turno de palabra; a través de esta indicación, se abandona el aparente monólogo para volver al diálogo, a la vez que el narrador pasa de nuevo a ocupar la posición de interlocutor.

Reproducimos, a continuación, dos de los diagramas que dan cuenta de la dimensión secuencial y configuracional del relato:



(Pn5) (Adam, 1985, p.150)



(Adam, 1985, p.162)

### 2.1.3.2. Estructuras narrativas homogéneas y heterogéneas

Según Adam (1987a, 1987b, 1992), la homogeneidad textual y el texto elemental formado por una sola secuencia son casos bastante excepcionales, lo normal es que los enunciados presenten heterogeneidad secuencial por mínima que ésta sea.

En el caso concreto de la narración, se constatan también relatos con estructuras homogéneas y heterogéneas. Los textos narrativos con estructuras homogéneas serían el relato mínimo y las narraciones que presentan un número determinado de secuencias del mismo tipo. Por su parte, los textos narrativos heterogéneos están formados por secuencias de diferentes clases en las que se pueden observar relaciones de *inserción* o *dominancia*.

El relato mínimo está formado, por tanto, por una sola secuencia narrativa que constará, por lo menos, de tres macroproposiciones obligatorias (Orientación, Complicación y Resolución). Pero, en opinión de Adam (1992), ni siquiera estas narraciones suelen ser totalmente homogéneas, pues los relatos elementales pueden contener también proposiciones evaluativas y/o descriptivas.

En cuanto a los relatos que disponen de un número indeterminado de secuencias narrativas, Adam (1985), de acuerdo con Bremond (1973), considera que estas secuencias pueden estar enlazadas entre sí mediante los procedimientos de *alternancia*, *encaje* o *encadenamiento*. Las narraciones con alternancia de secuencias, las más complejas, desarrollan de manera paralela dos intrigas como mínimo. En las narraciones que contienen secuencias narrativas encajadas en otras, se observa una jerarquía entre ellas, una relación de subordinación del relato o secuencia dominada con respecto al relato o secuencia dominante (los personajes pueden ser un criterio para determinar qué secuencia narrativa es la dominante). Por último, el procedimiento de encadenamiento o yuxtaposición de secuencias, característico de la estructura canónica del cuento maravilloso, es el más frecuente en la creación de relatos complejos.

En lo concerniente a los textos narrativos con estructuras secuenciales heterogéneas, Adam (1987b) señala que en éstos alternan secuencias diferentes, produciéndose en ellos articulaciones de *inserción* o *dominancia* de secuencias. En los casos de *inserción*, se distingue entre secuencia *insertante* y secuencia *insertada* y, en los casos de *dominancia*, lo característico es que una clase de secuencias domine sobre otras. Este investigador considera, además, que los textos narrativos pueden contener secuencias *argumentativas*, *descriptivas*, *conversacionales* y *expositivas*.

Por último, señalaremos que Adam (1992) establece cinco clases de secuencias prototípicas o básicas —*narrativa*, *descriptiva*, *argu-*

*mentativa, explicativa y conversacional*—. Con la descripción de estas secuencias, el autor pretende pasar de una teoría de las superestructuras a una concepción de la estructura secuencial de los textos, así como diferenciar los textos heterogéneos o *pluritipos* y los homogéneos o *unitipos*.

## 2.2. Unidades y construcciones lingüísticas subjetivas de la narración

En este apartado expondremos las unidades y construcciones lingüísticas que son portadoras de subjetividad en la narración. De este modo, observaremos, tal como postulan los autores en los que basamos fundamentalmente nuestro estudio (Kerbrat-Orecchioni, 1980; Maingueneau y Salvador, 1995), que la separación entre *discurso* y *relato* sólo puede establecerse para tratarlos como enunciados prototípicos. Así, en la mayoría de los textos narrativos, las características propias del *discurso* (relación de dependencia con la situación de enunciación mediante la deixis personal, espacial y temporal; y modalización de los enunciados) y las del *relato* (relación de autonomía con la situación de enunciación, con los consiguientes anclajes anafóricos; y neutralización de los enunciados) presentan superposiciones e interferencias en diversos grados.

Kerbrat-Orecchioni (1980) diferencia la subjetividad *deíctica* de la *afectiva* o *evaluativa*. Mientras que el contenido de los deícticos es unívocamente aceptado por la comunidad, puesto que sus referentes se pueden identificar en sus respectivas situaciones de comunicación, el significado de las unidades afectivas o evaluativas depende de la personalidad, cultura e ideología del enunciador, a las cuales traducen de forma tácita.

Por otra parte, desde la perspectiva de Maingueneau y Salvador (1995), existen además otras unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad (por ejemplo, los marcadores del discurso, y el uso del estilo directo y el indirecto).<sup>4</sup>

4. Como se verá más adelante, también revisaremos las contribuciones de otros investigadores, cuyas teorías tomaremos como modelo didáctico y serán un referente constante en la secuencia diseñada: 1/ Weinrich (1964) y Benveniste (1966) —deixis de los tiempos—; 2/ Portolés (1998) y Martín Zorraquino (1998) —marcadores del discurso—; 3/ Bal (1977) y Peña-Marín (1982) —estilo directo e indirecto—.

### 2.2.1. Los elementos deícticos

Para Kerbrat-Orecchioni (1980), los deícticos tienen un referente distinto en función de cuáles sean las circunstancias y los datos de la situación de enunciación; por ello, lo que varía no es su sentido sino el referente. Asimismo, estos elementos articulan el enunciado con la situación de enunciación tomando en cuenta tres puntos de referencia: la persona, el espacio y el tiempo.

- **Valores deícticos y anafóricos de los pronombres personales**

Desde la perspectiva de Kerbrat-Orecchioni (1980), los pronombres *yo* y *tú* son deícticos porque necesitan que el receptor considere la situación de comunicación para decodificarlos. En cambio, los demás pronombres personales en función de sujeto pueden tener valores deícticos o anafóricos.

- **Localización espacial de los demostrativos. Localización espacial y temporal de los adverbios**

Las referencias espaciales se crean mediante los demostrativos y los adverbios, en opinión de Kerbrat-Orecchioni (1980).

Los demostrativos —*este, ese, aquel*— pueden retomar un elemento anteriormente introducido en el texto, en cuyo caso poseen valor anafórico, o bien pueden funcionar como enlace con la situación de enunciación, y adquirir valor deíctico.

Los adverbios y locuciones adverbiales espaciales anafóricos tienen como referentes lugares del cotexto, mientras que los deícticos señalan el espacio en que se halla el enunciador o algún objeto.

Por su parte, los adverbios y locuciones adverbiales temporales pueden ser deícticos o anafóricos, según se refieran, respectivamente, al tiempo en que se enuncia el texto, o a algún momento previamente expresado en el cotexto. Kerbrat-Orecchioni (1980) los clasifica en cuatro grupos: *simultaneidad, anterioridad, posterioridad, y neutros*.

También son localizadores temporales la preposición *desde* y la locución prepositiva *a partir de*, así como determinados usos de adjetivos como *actual, moderno, antiguo, futuro o próximo*.

- **La deixis de los tiempos verbales**

Benveniste (1966) distingue dos *sistemas de tiempos verbales* que se relacionan respectivamente con dos planos enunciativos: el *relato* y el *discurso*. Los tiempos verbales del *relato* resultan restringidos (*“l’aoriste, l’imparfait, le plus-que-parfait et le prospectif”* —Benveniste, p. 245—). En cambio, el *discurso* admite todos los tiempos verbales menos el indefinido, aunque algunos son más frecuentes que

otros. Por otra parte, el presente y el pretérito perfecto remiten al momento de la situación de enunciación, mientras que el indefinido alude al momento del acontecimiento.

Weinrich (1964) establece también dos grupos de tiempos verbales para cada clase de situación de comunicación: los del *mundo narrado* y los del *mundo comentado*. A grandes rasgos, estos grupos se corresponderían respectivamente con los tiempos del *relato* y del *discurso*, y pueden coexistir en un mismo enunciado, aunque siempre predominará un grupo de tiempos sobre otro. Los tiempos del *mundo narrado* funcionan como marcas lingüísticas que informan al enunciatario de que la comunicación que recibe es un relato —real o ficticio—, y de que, por lo tanto, puede limitarse a escuchar o leer el enunciado. Los tiempos del *mundo comentado* muestran la implicación del enunciadador en el discurso, el modo en que le afecta lo que expone o escribe, y la medida en que el enunciado induce al enunciatario a tomar una posición. El primer grupo de tiempos neutraliza el enunciado y mitiga su posible emotividad, mientras que el segundo le imprime dramatismo.

Para Weinrich (1964), el tiempo con perspectiva cero del *mundo comentado* es el presente, y los tiempos con perspectiva cero del *mundo narrado* son el imperfecto y el indefinido; los demás tiempos indican perspectivas *retrospectivas* o *prospectivas* en relación con la perspectiva cero —la que señala el momento desde el que el enunciadador emite la comunicación—. Pero, si el indefinido configura el *primer plano* de la narración, el imperfecto perfila el *segundo plano* de ésta.

En castellano, los tiempos del indicativo se agruparían así:

| GRUPO TEMPORAL I<br>(mundo comentado) | GRUPO TEMPORAL II<br>(mundo narrado) |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| <i>habrá cantado</i>                  | <i>habría cantado</i>                |
| <i>cantará</i>                        | <i>cantaría</i>                      |
| <i>va a cantar</i>                    | <i>iba a cantar</i>                  |
| <i>canta</i>                          | <i>cantaba</i>                       |
|                                       | <i>cantó</i>                         |
| <i>ha cantado</i>                     | <i>había cantado</i>                 |
|                                       | <i>hubo cantado</i>                  |
| <i>acaba de cantar</i>                | <i>acababa de cantar</i>             |
| <i>está cantando</i>                  | <i>estaba cantando</i>               |

(Weinrich, 1974, p.194)

Maingueneau y Salvador (1995) establecen una distribución de los tiempos verbales del catalán semejante a la de Benveniste (1966). Así, los tiempos fundamentales del relato serían el *perfet simple* (*menjà*) y el *perfet perifràstic* (*va menjar*), mientras que el *indefinit* (*ha menjat*) lo sería del discurso.

Pero estos lingüistas postulan que hay, además, una serie de tiempos característicos del *discurso* que pueden aparecer también en el *relato* con diferentes valores y funciones. De este modo, el presente puede adquirir un valor semejante al del aorístico o al del imperfecto, así como pretender un estilo documentalista o representar el monólogo interior. Asimismo, el pretérito perfecto puede ser utilizado para ofrecer el testimonio directo de los hechos. Por su parte, el futuro —prototípico del *discurso*— suele dotarse en el relato de un valor prospectivo semejante al del condicional. Por último, el imperfecto, además de usarse con el valor reiterativo y con el de fantasía imaginativa propio de los niños, se utiliza para crear un *segundo nivel* en la narración. En este último caso, el imperfecto presenta un proceso abierto y exterior a la narración, en cambio, el indefinido hace progresar la acción.

Para terminar, diremos que convenimos con Kerbrat-Orecchioni (1980) en considerar que todos los tiempos verbales —no sólo los que se refieren a la situación de enunciación— son muestras de *subjetividad lingüística*, puesto que, a través de ellos, el enunciador actúa como focalizador y puede relacionar la historia con el presente de la escritura, o bien vincularla al pasado, al tiempo de la narración.

## 2.2.2. Los elementos afectivos y evaluativos. Los marcadores del discurso. El estilo directo y el indirecto.

Según Kerbrat-Orecchioni (1980), el enunciador puede elegir entre un discurso objetivo, en el que pretende disimular su presencia, o un discurso subjetivo, en el que se muestra como la persona que emite los juicios de valor o refleja cuál es su actitud y relación con el enunciado. En el discurso subjetivo, el enunciador puede aparecer de forma explícita mediante el uso de deícticos, o de forma más o menos implícita a través de la utilización de elementos afectivos o evaluativos. Entre uno y otro extremo, se encontrarían los discursos más o menos objetivos o subjetivos.

### • La contextualización de algunos sustantivos *axiológicos*

Kerbrat-Orecchioni (1980) denomina *axiológicos* a los sustantivos que emiten un juicio evaluativo *peyorativo* o *desvalorizador*, o bien *elogioso* o *valorizador*. Se trata de sustantivos que no deben derivar

de verbos o adjetivos afectivos o evaluativos; para el análisis de estos últimos (*amor, acusación, belleza*, etc.), la autora remite al estudio de los verbos y adjetivos respectivos.

Según esta investigadora, hay términos cuyo valor axiológico positivo o negativo es inmutable y permanente (palabras como *sexismo* o *racismo* siempre poseen connotaciones negativas, frente a otras como *nacionalismo* o *disciplina* cuyo valor axiológico es inestable y varía en función del contexto en que aparecen y de la ideología del enunciador).

Otros sustantivos, de carácter más neutro, obtienen valor axiológico únicamente en un determinado dialecto, sociolecto o idelecto. De este modo, algunos sustantivos denotativos pueden convertirse en axiológicos mediante diversos procedimientos: el uso de la sufijación afectiva (*casucha*); la elección de un término connotativo (*cafetera* por *auto*).

- **Los adjetivos subjetivos *afectivos* y *evaluativos***

Para Kerbrat-Orecchioni (1980), los adjetivos subjetivos se dividen en dos grupos, los *afectivos* y los *evaluativos*; estos últimos se clasifican a su vez en no *axiológicos* y *axiológicos*.

Los *adjetivos afectivos* expresan una propiedad positiva o negativa del elemento al que califican, así como la actitud emocional del emisor con respecto a éste; el sentido afectivo puede ser consustancial al adjetivo o deberse a determinadas características prosódicas o sintácticas (*el pobre hombre*). Otros ejemplos: *desgarrador, alegre, patético*.

Los *adjetivos evaluativos no axiológicos* conllevan una evaluación cualitativa o cuantitativa del objeto al que se refieren; a diferencia de los anteriores, no enuncian la actitud emocional o el compromiso afectivo del emisor (*grande, lejano, caliente, abundante*).

Los *adjetivos evaluativos axiológicos* coinciden con los *no axiológicos* en que el hablante, para adjudicarle una propiedad al objeto, aplica unos parámetros de evaluación culturalmente aceptados. Pero, a diferencia de ellos, califican al objeto mediante un juicio de valor positivo o negativo, con lo que adquieren un doble carácter subjetivo (*bueno, lindo, correcto*).

Como los sustantivos axiológicos, algunos adjetivos evaluativos poseen una connotación valorizadora o desvalorizadora más constante, mientras que otros sólo adquieren sentido axiológico en un determinado contexto.

- **Fuente de evaluación y naturaleza de los juicios de valor de los verbos subjetivos**

Kerbrat-Orecchioni (1980) establece tres grupos de verbos subjetivos: verbos *ocasionalmente subjetivos*, verbos *intrínsecamente subjetivos* y verbos *modalizantes*.

Los verbos *ocasionalmente subjetivos* suponen una evaluación del objeto del proceso por parte de su agente, el cual puede coincidir o no con el locutor. La evaluación se realiza en términos de *bueno/malo* o de *verdadero/falso*.

Entre los que implican una evaluación del tipo *bueno/malo*, se incluyen los verbos de *sentimiento* (*gustar, apreciar, desear, odiar, detestar*) y los verbos de *decir* que enuncian un comportamiento verbal (*hablar, decir, pedir, ordenar, lamentarse, alabar, acusar, felicitar, criticar*).

Los verbos que evalúan desde el eje *verdadero/falso* comprenden los de *aprehensión perceptiva* (*parecer, tener la impresión*) y los de *aprehensión intelectual* o de *opinión* (*estimar, encontrar, saber, estar seguro*).

Los verbos *intrínsecamente subjetivos* se caracterizan por expresar una evaluación del tipo *bueno/malo* que siempre parte del sujeto de la enunciación. Se trata de verbos de valor axiológico que, como los adjetivos y sustantivos homólogos, pueden ser peyorativos (*fracasar, chillar, infligir*) o valorizadores (*triunfar, respetar*). Asimismo, su sentido puede ser de carácter estable o depender del contexto.

La valoración suele aplicarse al proceso y, en consecuencia, afecta también al agente de éste. Pero la evaluación puede referirse directamente a los actantes implicados en el proceso y a su objeto, en cuyo caso las connotaciones axiológicas pueden ser también positivas (*merecer*) o negativas (*correr peligro de*).

Por su parte, los verbos *intrínsecamente modalizantes* enuncian una evaluación en términos de *verdadero/falso*, e indican el compromiso y la actitud del enunciadore con respecto al enunciado.

En opinión de Kerbrat-Orecchioni (1980), los verbos de *juizar* (*acusar*) y *decir* (*admitir*) son axiológicos desde la perspectiva del locutor, y modalizantes, desde la del objeto. Son también modalizantes los verbos de *opinión* (*imaginar, pensar, saber*).

#### • Valor subjetivo de los adverbios modalizadores<sup>5</sup>

Los adverbios contienen las mismas clases de unidades subjetivas que los sustantivos, los adjetivos y los verbos — afectivos y evaluativos; axiológicos y no axiológicos—. Pero los más abundantes son los adverbios modalizadores que, portadores del rasgo evaluativo *verdadero/falso*, explicitan la medida en que el sujeto de la enunciación se identifica con el contenido del enunciado.

5. Kerbrat-Orecchioni (1986:154) define los términos *modalizador* o *modalizante* como “los significantes que indican el grado de adhesión (fuerte o mitigada/incoherencia/rechazo) a los contenidos enunciados por parte del sujeto de la enunciación”.

Entre los adverbios modalizadores, Kerbrat-Orecchioni (1986:155) distingue los que expresan *un juicio de verdad* (quizás, con seguridad), y los que emiten un *juicio sobre la realidad* (realmente, verdaderamente).

### 2.2.3. El valor pragmático los marcadores del discurso

En opinión de Maingueneau y Salvador (1995), los marcadores adquieren carácter pragmático al indicar la interacción entre el enunciador y el enunciatario. Los autores establecen una primera división entre los *marcadores de integración lineal* y los *marcadores discursivos*.

Los *marcadores de integración lineal* estructuran la *linealidad* del texto, y tienen como valores principales de organización espacial y/o cronológica los de *apertura*, *continuación* y *cierre*. Por su parte, los denominados *marcadores discursivos*, además de marcar la conexión entre las partes del texto, señalan las estrategias del escritor y las instrucciones de lectura, al tiempo que reflejan la actitud del locutor frente al enunciado —carácter modalizador—.

Pero con el fin de acotar con precisión el funcionamiento gramatical y pragmático de los marcadores del discurso, revisaremos el análisis que Portolés (1998) realiza sobre ellos.<sup>6</sup> La definición que este investigador ofrece sobre estas unidades lingüísticas es la siguiente:

*Los “marcadores del discurso” son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicción oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.* (Portolés, 1998, pp. 24-25)

En cuanto a las categorías gramaticales que pueden adquirir el valor de marcadores del discurso, diremos que, en opinión de Portolés

6. Como se observará, nos detendremos especialmente en Portolés (1998) para el estudio de los marcadores del discurso, porque serán las teorías de este autor las que seguiremos para realizar la transposición didáctica de estas unidades lingüísticas. En nuestra opinión, este investigador los clasifica de forma muy rigurosa, y desde una perspectiva claramente pragmática y discursiva.

Asimismo, nos ayudaremos de la contribución de Martín Zorraquino (1998) para llevar a cabo dicha transposición, porque esta autora, además de instaurar una serie de características comunes para el conjunto de los marcadores del discurso, incluye, entre los marcadores, los denominados *adverbios oracionales*, que, como se sabe, están vinculados al concepto de modalidad.

(1998: 50-74), son las conjunciones, los adverbios, las interjecciones, y algunas formas apelativas —sustantivos y verbos lexicalizados—. Las conjunciones coordinantes son los marcadores del discurso prototípicos, mientras que las subordinantes, con excepción de *aunque* cuyo sentido suele ser semejante al de *pero*, pueden ser nexos entre la oración subordinada y la principal, o bien convertirse gradualmente en marcadores del discurso, en función del grado de vinculación y dependencia de la oración subordinada con respecto a la principal. Por su parte, los adverbios que actúan como marcadores del discurso no desempeñan las funciones sintácticas propias de los complementos circunstanciales ni poseen sus características gramaticales. Por último, las diferencias entre las interjecciones y las formas apelativas se refieren sobre todo a la posibilidad de flexión de estas últimas, aunque coinciden en su autonomía con respecto al resto del enunciado.

Por otra parte, para clasificar los marcadores del discurso, Portolés (1998) establece cinco grupos: los *estructuradores de la información*, los *conectores*, los *reformuladores*, los *ordenadores discursivos*; y los *marcadores de control y contacto*.

Los *estructuradores de la información* organizan el contenido del enunciado y se dividen en tres grupos: los *comentadores* (introducen un comentario nuevo); los *ordenadores* (desempeñan las funciones de apertura, continuidad y cierre); y los *digresores* (insertan digresiones).

Los *conectores*, que pueden unir dos miembros explícitos del enunciado o bien una parte del discurso con un contexto extraverbal, proporcionan instrucciones argumentativas. Se dividen en *aditivos* (vinculan dos partes que poseen una misma línea argumentativa), *consecutivos* (introducen una consecuencia del enunciado previo), y *contraargumentativos* (el miembro que incluyen contradice una conclusión anterior).

Los *reformuladores* introducen nuevas formulaciones del enunciado anterior. Pueden ser *explicativos* (insertan una aclaración), *rectificativos* (presentan una corrección); *reformuladores de distanciamiento* (caracterizan de irrelevante un miembro del enunciado previo); y *reformuladores recapitulativos* (preceden a un resumen o a una conclusión).

Los *operadores discursivos* modifican el enunciado que introducen, pero no lo vinculan semánticamente con el enunciado precedente. Se distinguen tres grupos: los *operadores de refuerzo argumentati*

7. Véase el cuadro de la tipología de marcadores del discurso, con sus correspondientes ejemplos, realizado por Portolés (1998:146). El contenido de este cuadro se encuentra reproducido en el presente trabajo (Capítulo 4: 130-131).

vo (enfatan el argumento que insertan); los *operadores de concreción* (presentan una concreción o ejemplo); el *operador de formulación "bueno"* (se usa para modificar la planificación discursiva).

Por último, los *marcadores de control de contacto*, por ser originariamente vocativos, se utilizan para captar la atención del interlocutor.

Por su parte, Martín Zorraquino (1998:35-51) también logra establecer una serie de propiedades comunes de los marcadores del discurso, a pesar de la heterogeneidad propia de estas unidades lingüísticas. Estas particularidades sistemáticas son las siguientes: 1/ no forman parte de la estructura oracional, sino que constituyen comentarios externos; 2/ no aceptan la coordinación; 3/ admiten gran movilidad dentro de la oración; 4/ se encuentran en proceso de *gramaticalización, fijación o invariabilidad*; 5/ sus rasgos suprasegmentales les pueden otorgar diferentes matices y sentidos.

Para terminar, destacaremos un conjunto de marcadores del discurso entre los diversos grupos que propone Martín Zorraquino (1998: 51-53), y advertiremos que, si nos interesan especialmente estos marcadores, es porque vienen a coincidir con los adverbios que Kerbrat-Orecchioni (1980) denomina *modalizadores*. Se trata de los adverbios y locuciones adverbiales que modifican a la oración, incluyen comentarios oracionales, y están relacionados con el concepto de modalidad (*verdaderamente, por desgracia*).

#### 2.2.4. La subjetividad en el estilo directo y el indirecto

Los autores que revisaremos a continuación coinciden en señalar que el uso del estilo directo y el indirecto supone un modo de impregnar de subjetividad el enunciado. Por ello, cuestionan la supuesta objetividad del estilo directo y, a la vez, postulan que el estilo indirecto suele convertir en narración el discurso citado.

Bal (1977) indica que el estilo directo produce una *dramatización* de la situación, pues el narrador externo concede momentáneamente la palabra a un actante, o bien toma él mismo la palabra como personaje. Con el estilo indirecto, además de que el narrador se inmiscuye en diversos grados en el discurso al representar la intervención del actante con mayor o menor exactitud, se transforma paulatinamente el texto del personaje en acción, es decir, se *narrativiza*.

Por su parte, Peña-Marín (1982) considera que el estilo directo, aun reproduciendo de forma fidedigna el enunciado, implica cierta desviación de su significado originario al extraer el discurso de su contexto lingüístico y extralingüístico. Mediante el estilo indirecto, el enunciadore puede resumir el contenido e, incluso, utilizar palabras

diferentes para transmitir el discurso. La síntesis del enunciado comporta, además, una *narrativización* del discurso, en la medida en que las palabras citadas se explican —*se cuentan*— como otros elementos de la acción.

En una línea parecida, Maingueneau y Salvador (1995) entienden que el estilo directo puede tergiversar el enunciado del actante, mediante la entonación, la descontextualización o el contexto en que se inserte. En cuanto al estilo indirecto, del mismo modo que Bal (1977) y Peña-Marín (1982), los autores afirman que este estilo presenta el enunciado como un acto —lingüístico o no lingüístico—, lo *narrativiza*.

### 2.3. Características discursivas, estructurales y lingüísticas de algunos textos narrativos autobiográficos

En los anteriores apartados hemos observado las particularidades semánticas, estructurales, pragmáticas y lingüísticas de la narración *cotidiana* o *natural*. Conjugando las teorías de los autores a los que nos hemos referido con los resultados de una investigación propia (Pérez, 1999), daremos cuenta ahora de las características de una determinada clase de textos narrativos autobiográficos: aquellos en los que la Complicación y la Resolución son previsibles, y en los que abundan los datos evaluativos referidos al narrador-protagonista. Esto determinará que la dimensión secuencial y la configuracional de estas narraciones presenten diferencias con respecto a las características que Adam (1985) les atribuye a la dimensión secuencial y configuracional de las narraciones arquetípicas.

En líneas generales, en los mencionados textos narrativos autobiográficos, los autores habían de relatar el acontecer diario; pero, además de representar la cotidianidad, debían tratar de realizar una interpretación subjetiva de ésta que propiciara, a la vez, una indagación y manifestación de la personalidad del protagonista. En consecuencia, lo relevante de estas narraciones no se hallaría en lo insólito o inesperado de la anécdota —no ocurría nada que no fuera previsible—, sino en el reflejo del mundo interior del narrador-protagonista y en la explicación del modo particular en que éste había vivido la experiencia narrada.

En este sentido, hemos de señalar que, así como existen investigaciones teóricas y prácticas sobre el relato de ficción, el histórico, el de aventuras o el de intriga, entre otros, no hemos encontrado referencias bibliográficas que traten por extenso y de forma exclusiva las características discursivas, estructurales y lingüísticas de las narraciones autobiográficas a las que nos acabamos de referir.

Estas narraciones, todas ellas con dimensión configuracional, constan de lo que denominaremos una *disposición pragmática de la información*: el enunciador tiene conciencia de que a través del enunciado mantiene una relación con el enunciatario, y de que entre ellos media una finalidad —lograr su interés y entretenerle—.

La dimensión configuracional y la *disposición pragmática de la información* resultan evidentes en estas narraciones al constatare un alto porcentaje de datos evaluativos, referidos al protagonista —autor, narrador y enunciador—, en algunas macroproposiciones de la dimensión secuencial (Orientación, Acción o Evaluación y Resolución —todas ellas narrativas—), y en las de la dimensión configuracional (Resumen, Moraleja y Coda —todas ellas evaluativas—). La abundancia de esta clase de datos evaluativos demuestra que el escritor pretende conseguir el interés del destinatario plasmando en su texto aquellos elementos que contribuirán a dar forma al mundo interior del protagonista.

Se trata, por lo tanto, de unos datos evaluativos que expresan su estado de ánimo, y sus percepciones y opiniones sobre los actores, las acciones y las circunstancias espacio-temporales de la narración. Pero, dada la correferencia existente entre autor, protagonista, narrador y enunciador en estos textos, también se observa que el escritor incluye datos evaluativos concernientes a los elementos de la situación de comunicación —enunciador, enunciatario, lugar y tiempo de la escritura—, sobre todo en las macroproposiciones que se inscriben en el tiempo de la escritura (el Resumen y la Coda), pero también en las que pertenecen al tiempo de la narración pues en ellas el autor puede incorporar datos evaluativos que aludan o se emitan desde el presente.

La abundancia de datos evaluativos en estas narraciones desempeña un papel fundamental, porque estos datos denotan las reflexiones y los sentimientos del protagonista, la forma particular en que vive cada protagonista la experiencia narrada. En este sentido, consignaremos que la expectación que despiertan las narraciones arquetípicas proviene, en gran medida, de la naturaleza inesperada del suceso que desencadena la acción y del desenlace de ésta. En cambio, y como consecuencia de que la Complicación y la Resolución sean previsibles, en las narraciones autobiográficas a las que nos venimos refiriendo, el interés estriba en la existencia de una notable cantidad de datos evaluativos que aluden al protagonista.

Por otra parte, la significativa presencia de datos evaluativos, tanto en las macroproposiciones narrativas —Orientación, Complicación, Acción o Evaluación y Resolución— como en las evaluativas y pragmáticas —Resumen, Moraleja y Coda—, neutraliza la oposición entre la dimensión secuencial y la configuracional, permitiendo que las primeras macroproposiciones adquirieran un carácter narrativo y

evaluativo, y que las segundas se interrelacionen de diferentes modos con las macroproposiciones secuenciales. Así, la coexistencia de Moraleja y Coda en una misma narración determina que estas macroproposiciones, además de remitir a la Orientación, mantengan una conexión entre sí y con otras macroproposiciones narrativas, con lo que la cohesión del texto resulta más sólida, al tiempo que se alcanza una dimensión configuracional más intensa.

Otra característica de estas narraciones autobiográficas es que los actores que desempeñan el papel de agentes de la acción son aquellos que poseen una identidad que guarda ciertos paralelismos con la del protagonista. Entendemos que la presencia prioritaria y la participación predominante de este tipo de actores en las macroproposiciones narrativas —Orientación, Complicación, Acción o Evaluación y Resolución— sobre las de otros posibles actores constituyen un indicio de subjetividad. No es casual que los actores que presentan diferencias ostensibles con respecto al protagonista queden relegados a un segundo plano, pues interesa presentar los hechos desde el prisma de los actores con los que el protagonista se pueda identificar y, para ello, nada mejor que elegir a los actores semejantes a él como los posibles agentes de la acción.

En cuanto a las características lingüísticas de las composiciones, debemos señalar, en primer lugar, que son también una consecuencia de la abundancia de datos evaluativos referidos al protagonista. Según indica Kerbrat-Orecchioni (1980), la presencia del enunciadador en el texto —cuya identidad, recordémoslo de nuevo, coincide en nuestras narraciones con las del protagonista, el narrador y el autor— se hace más evidente cuanto más patente es la articulación de los textos con la situación de enunciación y cuanto más se intensifica así la subjetividad lingüística. En efecto, estas narraciones autobiográficas resultan muy dependientes de sus respectivas situaciones de enunciación y aluden constantemente a ellas mediante el incremento de las unidades lingüísticas deícticas.

Los elementos deícticos que aparecen con más frecuencia son los pronombres personales y los posesivos que se refieren al enunciadador o al enunciatario, los sintagmas que desempeñan las funciones de complementos circunstanciales de lugar y tiempo, y que aluden, respectivamente, a las circunstancias espacio-temporales de la situación de enunciación, y los tiempos verbales del *mundo comentado*, los cuales tienen como referencia el momento de esta situación. Además, es común el empleo de los elementos que hemos denominado *indicadores de las circunstancias espacio-temporales de la narración y de la escritura*. Estas unidades, que aparecen después de *punto y seguido* o de *punto y aparte*, organizan la estructura interna de la narración.

Pero, como se recordará, desde la perspectiva de Kerbrat-Orecchioni (1980), y aunque de forma más implícita que con los elementos deícticos, la presencia del enunciador en el texto se puede constatar también en el uso de ciertas unidades lingüísticas evaluativas o afectivas —sustantivos, adjetivos y verbos subjetivos—. Mediante estas unidades, el enunciador emite juicios de valor y muestra su actitud frente al texto, así como determinados rasgos de su cultura e ideología. En estas narraciones autobiográficas, se utilizan con frecuencia los sustantivos, los adjetivos y los verbos subjetivos, tanto en las macroproposiciones narrativas como en las evaluativas, es decir, su distribución se corresponde con las características semánticas de la estructura narrativa de Adam (1985).

Otros elementos portadores de subjetividad, según Kerbrat-Orecchioni (1980); Maingueneau; Salvador (1995); y Portolés (1998) son ciertos marcadores del discurso, por su valor modalizador y pragmático. Sin embargo, algunos de estos marcadores del discurso son escasos en estas narraciones, sobre todo aquellos que son más propios de los textos argumentativos.

Asimismo, ya hemos señalado que Bal (1977); Peña-Marín (1982); y Maingueneau; Salvador (1995) entienden que el estilo directo y el indirecto también pueden considerarse construcciones lingüísticas subjetivas porque no suelen reproducir íntegramente los enunciados de los personajes. En estas narraciones, se incrementa ligeramente el uso del estilo indirecto, con lo que se intensifica la subjetividad de los textos.

Por último, indicaremos que la abundancia de los elementos lingüísticos deícticos y evaluativos en las narraciones autobiográficas analizadas demuestra que estas narraciones poseen características del *relato* y del *discurso*, y que figuran en ellas unidades y construcciones lingüísticas propias de este último prototipo textual. Como postulan Maingueneau y Salvador (1995), la coexistencia de las unidades y construcciones lingüísticas, adjudicadas a uno y otro prototipo textual, es posible en determinadas narraciones.

Tal como se ha visto, a la vez que hemos dado cuenta del uso y funciones de los elementos deícticos y evaluativos en estas narraciones y hemos consignado su elevada presencia, hemos ido observando de qué modo se reparten en las siete macroproposiciones posibles las unidades lingüísticas deícticas y evaluativas.

Todos estos aspectos nos han llevado a constatar que estas narraciones autobiográficas presentan unas particularidades que las diferencian de las narraciones arquetípicas. Estas particularidades afectan, por una parte, a su estructura, pues se mitiga la oposición entre la dimensión secuencial y configuracional, al abundar los datos evalua

tivos referidos al protagonista no sólo en las macroproposiciones evaluativas sino también en las macroproposiciones narrativas. Y, por otra, también atañen a la tipología de sus marcas lingüísticas, porque coexisten en los textos las unidades y construcciones propias del *relato* y del *discurso*.

## Capítulo 3

### LA SECUENCIA DIDÁCTICA *ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO*

#### 3.1. Fases y actividades de las secuencias didácticas sobre la composición escrita

Las secuencias didácticas sobre la composición escrita poseen tres fases interrelacionadas y recursivas (preparación, realización y evaluación), en las que se desarrollan cuatro tipos de actividades: evaluación de los conocimientos iniciales para establecer los objetivos de enseñanza y aprendizaje; estudio de la forma y el contenido del género discursivo elegido; producción de textos; y evaluación y revisión de las composiciones en función de los objetivos de enseñanza y aprendizaje (Camps, 1994a; Schneuwly, 1995a).

En la fase de preparación se define la situación de comunicación de las producciones y se realiza una evaluación preliminar, mediante la elaboración de los textos iniciales o *pre-textos*; esta evaluación *pre-dictiva* servirá de base para adaptar los objetivos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y capacidades de los alumnos.

Las actividades sobre las características del género textual estudiado y producido durante la secuencia se establecen provisionalmente en la fase de preparación, pero se implementan en la fase de realización, pudiéndose introducir entonces las modificaciones oportunas. A grandes rasgos, se pueden distinguir dos grupos de actividades: las tareas metaverbales —conocimientos textuales y gramaticales—, y los trabajos de observación, comprensión y producción de los textos (Dolz, 1994).

En general, las aportaciones que tratan de delimitar los conocimientos textuales y gramaticales de las secuencias didácticas sobre la composición escrita defienden que se les otorgue un enfoque comunicativo y funcional. Ello comporta que estos conocimientos no se estudien de forma descontextualizada, sino que se integren en unas prácticas discursivas determinadas y se pongan al servicio de las producciones.<sup>1</sup>

Las actividades que tienen por objeto la comprensión y observación de los textos del género textual elegido en la secuencia son las siguientes: lectura crítica de los textos de autor; uso de las pautas de control; trabajos de escritura simplificada y ejercicios locales; e interacción oral sobre las características del género textual y las producciones (Bain; Schneuwly, 1993).

En este sentido, nos interesa subrayar algunas cuestiones relacionadas con la interacción oral. Huelga decir que convenimos con los estudios psicopedagógicos en reconocer que esta actividad propicia la autorreflexión metalingüística, la interiorización de los conocimientos y el desarrollo de determinados procesos metacognitivos —toma de conciencia y autorregulación, especialmente— (Webb, 1982; Coll, 1984; Forman; Cazden, 1984; Coll, Colomina; Onrubia; Rochera, 1992; Coll; Onrubia, 1995). Asimismo, debemos citar algunos de los estudios de didáctica de la lengua que también argumentan a favor de la interacción oral como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita (Camps, 1994a; 1994b, 1997; Dolz, 1994; Schneuwly, 1995b; Camps; Castelló, 1996).

Sin embargo, ello no se contradice con el hecho de que se advierta la existencia de ciertos problemas a la hora de practicar la interacción oral en el aula. Desde nuestra perspectiva, un problema que plantea la implementación de esta interacción es el referido a la metodología que se ha de seguir para llevar a cabo el uso de las modalidades más o menos informales de la oralidad —debates, asambleas, discusiones y reflexiones en grupo—. En este sentido, señalaremos que Bain (1991) consigna los resultados negativos que puede comportar el desarrollar determinadas formas de interacción oral en el aula sin haber previsto una formación en el diálogo y la negociación.

Creemos que, mientras no exista una sistematización y metodología concisas para practicar la interacción oral en el aula, es conveniente que estos obstáculos se afronten con el empleo de unas pau-

1. Entre otras, son ilustrativas de esta concepción las siguientes contribuciones: Noguero (1991, 1997); Tusón, A. (1991); Ramspott (1992); Zayas; Camps (1993); Bernárdez (1994); González Nieto (1994); Martínez Rodríguez; Zayas (1994); Camps; Dolz (1996); Castellà (1996); Zayas (1996, 1997); Lomas; Miret (1997); Monné (1998).

tas de control que sinteticen los conocimientos necesarios y contengan el vocabulario apropiado para tratar el tema de conversación. Como en el caso de la enseñanza y aprendizaje de la oralidad formal, parece provechoso que los usos más informales de la oralidad no se implementen de modo *espontáneo*.<sup>2</sup>

Otro grupo de actividades de las secuencias didácticas sobre la composición escrita es, obviamente, la producción de textos, lo que comporta realizar prácticas sucesivas de planificación, textualización y revisión para adaptar las producciones a las exigencias de los elementos de la situación de comunicación.

En el desarrollo de estas prácticas, han influido sobre todo los modelos cognitivos, entre los que destacaremos el de Flower y Hayes (1981). En cuanto a la relación de los modelos cognitivos con la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, muchos investigadores consideran que *saber escribir*<sup>3</sup> no sólo implica conocer los aspectos discursivos, textuales y lingüísticos de los textos, sino también tomar conciencia de las operaciones y procesos psicolingüísticos que se desarrollan durante la escritura —subprocesos de planificación, textualización y revisión— (Cassany, 1987; Camps, 1994a; Castelló; Monereo, 1996).

Otra de las actividades de las secuencias didácticas desarrollada en la fase de evaluación —simultánea a las anteriores fases— es la valoración y revisión de los textos en función de los objetivos de enseñanza y aprendizaje y de los criterios de producción establecidos, de acuerdo con los presupuestos de la evaluación formativa.

Desde la perspectiva de la psicopedagogía cognitiva, la evaluación formativa, que se aplica de forma recursiva durante el desarrollo de la secuencia y persigue *enseñar a aprender al alumno*, se incorpora al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo regula y establece las modificaciones necesarias para su buen funcionamiento, tras haber observado los contenidos que han sido asumidos por los alumnos, los que se están consolidando y aquellos que todavía no se han asimilado (Allal, 1979; 1988; Allal; Saada-Robert; 1992; Allal, 1993; Jorba; Sanmartí, 1992).

Por último, indicaremos que las investigaciones sobre la didáctica de la lengua escrita en relación con la evaluación formativa se identifican a grandes rasgos con los postulados que acabamos de mencio-

2. En este sentido, debemos señalar que son muchas las aportaciones que detienen una sistematización de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad formal (Vilà, M., 2001).

3. Para observar el significado del concepto de *saber escribir*, véase, por ejemplo, los trabajos de Milian: Guasch; Camps, 1990; Camps, 1994a; Milian, 1994b.

nar. Una consecuencia de que se analice el proceso de enseñanza y aprendizaje es que se valoren tanto los borradores como las versiones definitivas de las composiciones y que, además, se indague sobre cuáles son los procedimientos y estrategias más adecuados para conseguir la progresiva autorregulación y autogestión de los estudiantes en la producción de textos (García-Debanc; Mas, 1987; Camps, 1994a; Camps; Castelló, 1996; Ribas, 1996, 1997a, 1997b, 2001; Guasch, 1997; Noguerol, 1997).

### 3.2. Objetivos generales de investigación didáctica de la secuencia

El marco de referencia psicológica de la secuencia *Análisis y elaboración del texto narrativo autobiográfico* es el de la orientación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje.<sup>4</sup> De esta concepción derivan sus objetivos generales de investigación didáctica, que son los siguientes:

A) Diseñar una secuencia didáctica sobre el estudio y producción del texto narrativo autobiográfico que se inserte en la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, y en la que se aplique la modalidad *constructiva* de la enseñanza de la composición escrita.<sup>5</sup>

B) Crear los parámetros que sirvan a la vez como criterios de producción y de evaluación de una determinada clase de textos narrativos autobiográficos, y delimitar los conocimientos discursivos, estructurales y lingüísticos que son necesarios para estudiar y producir esta clase de escritos.

4. Coll (1991) presenta la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza como un instrumento de investigación teórica y práctica. Esta concepción, que ofrece a los profesores criterios y pautas de actuación coherentes con sus principios, tiene en cuenta dos tipos de cuestiones relativas al procesamiento de la información —qué y cómo aprenden los alumnos—:

*Los alumnos han de construir sus propios significados sobre los contenidos escolares con la ayuda del profesor; pero los profesores han de construir sus propias estrategias para ayudar a los alumnos.* (Coll, 1991, p.11)

5. *La modalitat constructiva ("environmental mode") es caracteritzada per: 1) objectius específics i clars; 2) materials i problemes seleccionats per fomentar la relació entre els alumnes en processos específics referents a algun aspecte particular de l'escriptura; i 3) activitats tals com discussions en petits grups per a la resolució de problemes; orientació de les discussions en grup a problemes de nivells alts.* (Camps, 1994a, pp.148-149)

### 3.3. Diseño de la secuencia didáctica

De la información que ofreceremos sobre los contenidos conceptuales y procedimentales de nuestra secuencia, sobre sus objetivos de enseñanza y aprendizaje y sobre las fases de ésta, se desprenderá el significado de los objetivos generales de investigación didáctica a los que nos acabamos de referir.

#### 3.3.1. Contenidos de la secuencia didáctica

- **Contenidos conceptuales:**

1. Los elementos de la situación de comunicación. Los subprocesos de planificación, textualización y revisión del texto en función de estos elementos.

2. Los parámetros de la situación de producción y los de la interacción social.

3. Algunas entidades de la enunciación y la recepción de la narración. El narrador-protagonista. Sugerencias sobre el significado del concepto de *alusión al mundo interior*.

4. Géneros textuales de la narración autobiográfica no ficticia.

5. Estructura canónica de los textos narrativos. La dimensión secuencial y configuracional del relato.

6. Estructura particular de algunas narraciones autobiográficas.

7. Unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad en algunas narraciones autobiográficas: deícticos; elementos afectivos y evaluativos; empleo de marcadores del discurso; uso del estilo directo y el indirecto.

- **Contenidos procedimentales:**

1. Elaboración de narraciones sobre la propia cotidianidad.

2. Planificación, textualización y revisión individual de las producciones autobiográficas atendiendo a los elementos de la situación de comunicación.

3. Revisión y evaluación en grupo de 3 producciones autobiográficas.

4. Elaboración de una *ficha* —documento— sobre ciertos aspectos estructurales de una de sus narraciones autobiográficas.

5. Prácticas de contestar cuestionarios sobre los textos de autor.

6. Puesta en común de las conclusiones sobre algunas de las evaluaciones en grupo, y sobre los cuestionarios.

7. Utilización de los diferentes documentos de la secuencia didáctica.

- **Actitudes, valores y normas:**

1. Asunción de la conveniencia de participar en un taller de escritura.
2. Participación en la negociación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.
3. Conciencia de la necesidad de alcanzar una serie de conocimientos para mejorar la expresión escrita.
4. Afición por la lectura de las narraciones de autor.
5. Interés por la lectura de los relatos producidos por los compañeros de clase.
6. Valoración positiva del trabajo individual y en grupo.
7. Voluntad de dialogar, respetando y valorando las opiniones ajenas.
8. Colaboración en la publicación de una antología de las producciones.

Los contenidos conceptuales de la secuencia se pueden agrupar en tres conjuntos o unidades interrelacionados. La primera unidad incluye los temas referidos a la situación de comunicación de los textos narrativos. La segunda unidad está constituida por los temas que conciernen al sistema enunciativo y a la estructura de las narraciones, así como a ciertas particularidades de los relatos autobiográficos. Por último, la tercera unidad está formada por un tema en el que se estudia la subjetividad lingüística de determinadas narraciones autobiográficas.

Entre estos tres conjuntos o unidades existe una correlación. Así, la segunda unidad, al aludir a algunas de las entidades subyacentes de la enunciación y la recepción de la narración (autor y lector implícitos; narrador), trata de completar los aspectos estudiados en la primera unidad (los elementos de la situación de comunicación).

Por su parte, la comparación de la estructura canónica de la narración con la estructura particular de las producciones autobiográficas de los alumnos también guarda relación con los contenidos de la primera unidad, pues de este modo se comprueba que los elementos de situación de comunicación de las narraciones influyen en sus características estructurales.

Asimismo, el análisis de la subjetividad lingüística, que tiene lugar en la tercera unidad, está en conexión con los contenidos de la primera unidad, al mostrar que la situación de comunicación y el modo de anclaje de los textos determinan que resulten más frecuentes unas marcas y construcciones lingüísticas que otras.

Pero los contenidos de la tercera unidad también se hallan en correlación con los de la segunda. Así, el análisis de las marcas y construcciones lingüísticas de subjetividad viene a complementar el estu-

dio de las características estructurales de algunos textos narrativos autobiográficos.

Por otra parte, las tres unidades de nuestra secuencia didáctica no sólo se encuentran interrelacionadas en los contenidos conceptuales, sino que también existe un continuo en sus **contenidos procedimentales**. Estos últimos se corresponden, a su vez, con sus respectivos contenidos conceptuales.

En la primera unidad los alumnos efectuarán las siguientes actividades: responderán un cuestionario sobre los elementos de la situación de comunicación y los subprocesos de escritura del *pre-texto*; y contestarán otro cuestionario sobre un texto de autor. Para ello, se ayudarán de las *fichas* que sintetizan los contenidos de los dos temas impartidos en la primera unidad. Asimismo pondrán en común las respuestas al cuestionario.

Estas actividades pretenden familiarizar a los alumnos con los subprocesos de planificación, textualización y revisión que deberán aplicar para realizar los borradores y las versiones definitivas de las dos producciones que elaborarán en la segunda unidad. También persiguen que los alumnos vayan consolidando los procedimientos de responder cuestionarios sobre los textos de autor, y los de utilizar las *fichas* —documentos— que se les vayan entregando tras la exposición de los temas teóricos. Además, en esta segunda unidad, los estudiantes deberán manejar dos pautas de control y revisión individual para redactar las composiciones, y dos pautas de evaluación y revisión en grupo para valorar en colaboración estas mismas producciones. Asimismo, habrán de poner en común las respuestas a los cuestionarios, y las conclusiones sobre la revisión y evaluación, en grupo, de las producciones.

Durante la tercera unidad, los alumnos llevarán a cabo actividades parecidas a las de la segunda: responderán dos cuestionarios sobre las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas presentes en dos textos de autor; desarrollarán la planificación, textualización y revisión individual de dos producciones; redactarán individualmente una *ficha* sobre ciertos aspectos de la estructura narrativa de una de sus composiciones; valorarán en colaboración, mediante el uso de la pauta de evaluación y revisión en grupo correspondiente, esta misma producción; compartirán los resultados de las tareas realizadas en grupo —contestar cuestionarios, y revisar y evaluar las composiciones—.

En cuanto a los **contenidos de actitudes, valores y normas**, hay que constatar que se interrelacionan también a lo largo de la secuencia. De este modo, el que los estudiantes valoren la conveniencia de participar en un taller de escritura se complementa con el deseo de publicar una antología de los textos. Por su parte, la negociación de

los objetivos de enseñanza y aprendizaje comporta que los alumnos, además de aceptar que se necesita adquirir una serie de conocimientos para mejorar la expresión escrita, muestren cierta predisposición para la lectura y comentario de los textos de autor y de los compañeros; a la vez dicha negociación les induce a comprometerse a realizar un trabajo individual y en grupo, y a tratar de dialogar y respetar las opiniones de los demás.

Como se ha visto, los contenidos conceptuales, procedimentales, y los de actitudes, valores y normas de las tres unidades o bloques de nuestra secuencia didáctica forman un continuo. De hecho, cada una de estas tres unidades podría corresponderse con tres secuencias didácticas independientes, pero, hemos preferido integrar las mencionadas unidades o bloques en una sola secuencia didáctica por motivos de orden interno de la secuencia diseñada.

En este sentido, pensamos que, como la situación de comunicación de las producciones es la misma para todas las producciones, la compartimentación en tres secuencias didácticas podría comportar una reiteración de la negociación de determinados objetivos de enseñanza y aprendizaje. Además, dado que nos proponemos realizar una publicación antológica de las producciones, es preferible esperar a que cada uno de los alumnos haya realizado cuatro producciones, para seleccionar las que deberán publicarse.

### 3.3.2. Objetivos de enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica se han formulado de manera semejante a como se plantean los de los créditos, variables o asimilados, del área de Lengua y Literatura, y se refieren a las tres categorías de contenidos que acabamos de mencionar.

Puesto que, tal como hemos apuntado anteriormente, se pueden establecer en la secuencia tres unidades o bloques que forman un continuo y equivaldrían a tres secuencias didácticas interrelacionadas, procederemos ahora a explicitar qué objetivos de enseñanza y aprendizaje son **comunes** a cada una de las tres unidades o bloques de contenidos, y qué otros son **particulares** de cada unidad o bloque.

- **Objetivos de enseñanza y aprendizaje comunes para las tres unidades de la secuencia:**

1. Tomar conciencia de la necesidad de adaptar los textos a las restricciones de la situación de comunicación.
2. Planificar, textualizar y revisar las narraciones autobiográficas sobre las experiencias personales cotidianas, atendiendo a la situación

de comunicación, y utilizando pautas de control y revisión individuales.

3. Valorar en grupo las producciones de los compañeros usando las pautas de evaluación y revisión correspondientes.

4. Utilizar las *fichas* que sintetizan los contenidos de los temas teóricos.

5. Responder cuestionarios sobre los textos literarios.

6. Elaborar documentos para la secuencia didáctica: una *ficha* sobre ciertos aspectos de la estructura de una de sus narraciones autobiográficas.

7. Compartir las respuestas a los cuestionarios, y las conclusiones sobre algunas de las revisiones y evaluaciones realizadas en grupo.

8. Incentivar el interés por la lectura y comentario de las producciones propias y las de los compañeros.

9. Fomentar el interés por la lectura y comentario de las narraciones de autor.

10. Colaborar en el desarrollo de un taller de escritura.

11. Compartir las tareas que supone la publicación de una antología.

12. Aprender a dialogar y respetar las opiniones ajenas.

• **Objetivos de enseñanza y aprendizaje particulares de cada una de las unidades de la secuencia:**

— Algunos objetivos de la unidad *La situación de comunicación de los textos narrativos*:

1. Conocer los elementos de la situación de comunicación.

2. Distinguir los elementos de la situación de producción, y los elementos de la interacción social de la narración.

— Algunos objetivos de la unidad *Características generales de las narraciones autobiográficas*:

1. Conocer algunas entidades de la enunciación y la recepción de la narración —autor y lector reales; autor y lector implícitos; narrador—.

2. Saber qué clase de enunciados conciernen al mundo interior del narrador-protagonista.

3. Enunciar las características más importantes de diferentes géneros autobiográficos no ficticios.

4. Conocer las distintas partes de la estructura narrativa canónica.

5. Comprobar que existen textos narrativos autobiográficos que se caracterizan por presentar una Complicación y una Resolución previsibles.

6. Observar que algunos elementos de la situación de comunicación de estos textos narrativos autobiográficos determinan la abundancia de datos evaluativos referidos al protagonista y al enunciador.

— Algunos objetivos de la unidad *La subjetividad lingüística en las narraciones autobiográficas*:

1. Analizar la función, frecuencia y distribución de las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad, en algunas narraciones autobiográficas.

2. Crear una *ficha* sobre ciertos aspectos de la estructura de uno de los textos autobiográficos producidos durante la secuencia.

### 3.3.3. Grupo de alumnos. Centro de Enseñanza. Temporalización

La secuencia didáctica denominada *Análisis y elaboración del texto narrativo autobiográfico* se puede impartir, en cualquier Centro de Enseñanza Secundaria, durante el último año del Segundo Ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria —4º de ESO—.

Esta secuencia se puede desarrollar en una de las horas de la asignatura de Lengua y Literatura Castellanas —un crédito asimilado—, o durante un crédito variable. En este sentido, especificaremos que nuestra secuencia consta de 34 sesiones y que, como se sabe, tanto los créditos variables como los comunes y los asimilados se componen, aproximadamente, de unas 35 sesiones.

Por otra parte, debemos indicar que, si la secuencia se aplicara durante un crédito asimilado, convendría que se realizara un desdoblamiento del grupo y que, respectivamente, sólo acudieran a clase sendas mitades de los alumnos, con la finalidad de favorecer así el mejor desarrollo de las actividades propias de una secuencia didáctica sobre la composición escrita.

También queremos destacar que, como se ha visto, la secuencia se divide en tres unidades o bloques con una adecuada compartimentación de los contenidos. Por un lado, esta compartimentación favorece que se puedan impartir las tres unidades o sólo algunas de ellas, en función de las necesidades del grupo de alumnos. Y, por otro, permite paliar el problema de la excesiva extensión temporal de la secuencia diseñada.

### 3.3.4. Fases de la secuencia didáctica

En este apartado explicaremos el funcionamiento de las fases de preparación, realización y evaluación de la secuencia didáctica.

#### 3.3.4.1. Fase de preparación

A continuación, expondremos las particularidades de la situación

de comunicación de las producciones que se elaborarán durante la secuencia, así como las actividades que se desarrollarán durante esta fase.

- **El taller de escritura**

Durante la **Sesión 1**, se definirán las características de la situación de producción, para lo que introduciremos el concepto de *taller de escritura*. Como tal, se entenderá el espacio en el que los alumnos producirán sus textos narrativos; en consecuencia, el lugar social de los enunciadores y la finalidad de las composiciones serán semejantes a los de las narraciones literarias.

La situación real de comunicación, basada en el *taller de escritura*, se completa, para cualquier escritor de narraciones, con la existencia de lectores tanto reales como posibles, por lo que nos propondremos que las composiciones sean editadas.

La publicación de una antología de las producciones, cuya coordinación tendrá lugar durante la **Sesión 31**, constituirá, por otra parte, un paso más en la actividad de puesta en común de la escritura. Con la revisión y evaluación en grupo de los textos, y con lectura en voz alta de algunos de éstos, los alumnos ya tendrán una audiencia inmediata y conocerán de forma directa la reacción de los receptores. Pero, con la publicación de la antología, que quedará a disposición de los lectores de la biblioteca del Instituto, esta audiencia se ampliará a todo el alumnado del Centro y a las personas ajenas a éste (lo que podría ser origen de futuros intercambios de producciones escritas).

En cuanto a las cuestiones técnicas de la publicación, diremos que, de acuerdo con Graves (1991:42), somos partidarios de la máxima simplicidad y del mínimo gasto para ello. En nuestro caso, seis grupos del conjunto de alumnos que participen en cada uno de los desdoblamientos del crédito asimilado, o bien seis grupos del total de los alumnos del crédito variable, se encargarán de encuadernar las producciones procesadas; los roles en las tareas de publicación y confección de la antología serán rotativos. De cada dos redacciones, el autor decidirá cuál desea que se publique; los trabajos no editados se guardarán siempre, de forma que el estudiante pueda observar la evolución de sus creaciones.

- **Las experiencias personales como temas narrativos**

En la **Sesión 1**, se informará a los alumnos de cuál deberá ser la temática de sus futuros escritos: su propia cotidianidad. Son varias las razones que nos han llevado a elegir las experiencias personales como temas de las narraciones.

En primer lugar, indicaremos que nuestra experiencia como profesora nos ha mostrado que los alumnos, cuando escriben sobre lugares

o personajes lejanos a ellos, acostumbran a *imitar* o *plagiar* una determinada clase de lecturas, películas o videos a los que han tenido acceso; en consecuencia, no trabajan con la imaginación y suelen caer en los finales trágicos, melodramáticos o inverosímilmente felices.

Otra de las razones tiene su explicación en nuestra voluntad de conseguir que los estudiantes comprueben, al escribir, que la cotidianidad también puede ser subjetiva, interesante, *literaria*. Nuestra defensa de la representación, en sus producciones, de los aspectos de la cotidianidad que se pueden observar de forma objetiva y directa, pero también, y sobre todo, de aquellos otros que incluyen todos sus subterfugios, persigue, por otra parte, ser coherente con una de las pretensiones del *taller de escritura* de la secuencia didáctica, la desmitificación de conceptos tales como *escritor* o *escribir*. Desmitificación que, huelga decirlo, no intenta presentar negativamente dichos conceptos sino, por el contrario, definirlos a través de ella como algo humano y, por ende, al alcance de todos; de la misma forma que ellos son tratados como escritores, su realidad puede ser merecedora de narrarse.

Una de las consignas que les daremos a los alumnos para que sus escritos se inserten todo lo posible en la cotidianidad, en el acontecer diario, será que no tengan lugar en las narraciones hechos extraordinarios o poco frecuentes, es decir, que no ocurra en ellas nada especial o imprevisible. Lo relevante no deberá encontrarse en lo insólito o excepcional de los acontecimientos narrados sino en las reflexiones del protagonista, en la alusión a la intimidad y personalidad de éste, en la descripción de sus sentimientos, ilusiones y deseos. Eu definitiva, lo más significativo deberá ser la evocación de lo que Castilla del Pino (1989c: 147), al definir la autobiografía, denomina *acciones internas* —“*sus móviles, intenciones, interpretaciones que hizo de la realidad y de las que se derivaron sus actos*”—.

#### • Negociación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje

Otra de las actividades realizadas durante esta primera fase será la negociación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, que deberán estar en relación con los conocimientos previos de los alumnos.

Para comprobar cuál es el nivel del que parten nuestros estudiantes, les pediremos que realicen una primera narración durante la **Sesión 2**. Esta composición se titulará “El último día de clase de 3º de ESO” y, según se les recordará a los alumnos, constituirá la primera de las producciones que habrán de elaborar durante el desarrollo del *taller de escritura*.

En la **Sesión 3**, facilitaremos a los estudiantes un listado simplificado de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y asimismo expli-

haremos los contenidos *conceptuales*, los *procedimentales*, y los de *actitudes, valores y normas*.<sup>6</sup>

A continuación, tendrá lugar la negociación de estos objetivos; se trata de informar a los alumnos sobre ellos, justificarlos mínimamente y ponerlos en común. Nos encontraremos ya en la **Sesión 4**, en cuya primera parte habremos leído y comentado algunos fragmentos de sus *pre-textos*, para que los estudiantes puedan comprobar la relación existente entre los objetivos de enseñanza y aprendizaje y las carencias y aciertos de sus primeras narraciones.

### 3.3.4.2. Fase de realización

Con las actividades que se llevarán a cabo en esta fase, se pretende desarrollar una serie de contenidos centrados, fundamentalmente, en los siguientes aspectos: estudio de ciertas particularidades discursivas, estructurales y lingüísticas de la narración autobiográfica; análisis de relatos literarios al contestar cuestionarios; elaboración individual de unas composiciones para las que se habrán establecido unos criterios concretos de producción y evaluación; y valoración en grupo de las composiciones.

Seguidamente, nos detendremos en la explicación de cada una de las actividades que se efectuarán durante la fase de realización.

#### • La exposición de los temas

Antes de proceder a la exposición de un tema, recordaremos a los estudiantes la unidad a la que éste pertenece y les indicaremos, mínimamente, la conexión que posee con los contenidos desarrollados hasta entonces y con los que se habrán de trabajar posteriormente, para que sean conscientes de que los conocimientos impartidos conforman un continuo. Asimismo, les informaremos de la finalidad que persigue la explicación de cada uno de los temas.

Los seis temas de los que consta la secuencia didáctica se impartirán en las siguientes sesiones: I) Los elementos de la situación de comunicación. Relación de los subprocesos de escritura con estos elementos —**Sesión 5**—; II) Elementos de la situación de producción y de la interacción social de las narraciones —**Sesión 7**—; III) Algunas entidades de la enunciación y la recepción en la narración —**Sesión 9**—; IV) Rasgos genéricos de la narración autobiográfica —**Sesión 14**—; V) Estructura de la narración —**Sesión 19**—; VI) Unidades y

6. El listado simplificado de los objetivos de enseñanza y aprendizaje se encuentra en el Cap. 4, p 84. El de los contenidos se halla también en el Cap. 4, pp 84-85.

construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad en la narración —Sesión 21—. <sup>7</sup>

Debemos añadir que procuraremos no dedicar más de treinta o cuarenta minutos a la exposición de cada uno de los temas, pues, pasado este tiempo, los alumnos adolescentes suelen empezar a distraerse, o bien dejan de prestar la suficiente atención. Sin embargo, los aspectos más importantes de los temas volverán a tratarse al comentar y utilizar las diversas fichas, al cumplimentar los cuestionarios sobre los textos de autor, al emplear las distintas pautas, y al elaborar las propias producciones.

- **La lectura de los textos de autor**

Salvo en la última parte de la Sesión 5, en la que se formarán los grupos de trabajo, en la segunda mitad de las sesiones dedicadas a la explicación de los temas, se iniciará la lectura de los textos de autor que se deberán comentar en las siguientes sesiones, y que habrán de favorecer una mejor comprensión e interiorización de los contenidos explicados.

Si faltara tiempo, los alumnos acabarían de leer las narraciones en casa, para poder así cumplimentar en grupo los cuestionarios sobre los relatos de autor en la siguiente sesión.

- **Los cuestionarios sobre los textos de autor**

Para el análisis de cada una de las narraciones de autor leídas durante la secuencia didáctica, hemos elaborado una serie de cuestionarios basados en las directrices teóricas y didácticas de la lingüística del texto y de la pragmática.

Pero, con el fin de que el proceso de aprendizaje sea progresivo y gradual, los cuestionarios no son exhaustivos ni se proponen analizar en cada relato todos sus elementos discursivos, semánticos, estructurales o lingüísticos, sino que centran el interés en los aspectos más directamente relacionados con la teoría explicada en la sesión correspondiente, así como en los elementos que los alumnos deberán tener especialmente presentes en sus próximas producciones.

Así, el cuestionario de la Sesión 8 (“Los chicos”) versa sobre los parámetros de la situación de producción y los de la interacción social, el de la Sesión 10 (“Los venenos”) trata sobre algunas instancias de la enunciación y la recepción —autor y lector implícitos—, y sobre la alusión al mundo interior del narrador-protagonista, el de la Sesión 15 (“Aldecoa se burla”) se refiere a los elementos autobiográficos del relato y a los paralelismos existentes entre la primera y la

7. Los apartados y subapartados de cada uno de estos seis temas están especificados en las siguientes páginas del Capítulo 4: 87; 90; 96; 108; 119; y 123-124.

tercera personas narrativas, el de la **Sesión 20** (“Extraños en la noche”) concierne a la superestructura narrativa y, por último, los de las **Sesiones 23 y 25** (“Aquel verano del 75”; “Aquel verano del 47”); formulan preguntas sobre las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas. Hay que indicar, además, que el cuestionario que se realizará sobre los elementos de la situación de comunicación, durante la **Sesión 6**, no está basado en un texto de autor, sino en la primera de sus composiciones (“Mi último día de clase de 3º de FSO”).

Por otra parte, para contribuir a que la lectura y el comentario de los textos de autor queden interconectadas con sus producciones, los personajes de los relatos literarios seleccionados son niños o adolescentes, como lo serán los protagonistas de las narraciones de los alumnos. Asimismo, los temas de algunos relatos guardan relación con los de las narraciones correspondientes (“Los venenos” se interrelaciona con “Mi juego preferido durante la infancia”; “Aldecoa se burla” enlaza con “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”; “Aquel verano del 75” y “Aquel verano del 47” se vinculan con “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”).<sup>8</sup>

Para terminar, indicaremos que una parte de las **Sesiones 6, 8, 10, 15, 20, 23 y 25** tendría que ocuparse con la actividad de contestar, en grupo, los cuestionarios correspondientes, y la otra debería dedicarse a poner en común las respuestas. Esta última tarea se puede llevar a cabo mediante distintas dinámicas; entre ellas, proponemos la que consiste en que un portavoz de un grupo —cuyo cargo será rotativo— empiece por exponer oralmente una síntesis del contenido de la primera pregunta y, a continuación, el profesor realice las puntualizaciones o matizaciones oportunas (las demás preguntas se van comentando siguiendo el mismo proceso).

- **Las pautas de control y revisión individual de las producciones**

Las respectivas pautas de control y revisión individual de “Mi juego preferido durante la infancia” y de “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria” pretenden que los alumnos establezcan unos objetivos globales y locales en función de los elementos de la situación de comunicación. Por esta razón, hemos incluido en ellas los aspectos estudiados en el Tema I, y reflejados en el primer cuestionario: a) adaptación del texto a los elementos de la situación de comunicación; b) necesidad de seguir los diferentes subprocesos de planificación, textualización y revisión, en función de las restricciones y particularidades de la situación de comunicación.

8. Estos siete cuestionarios están desarrollados respectivamente en las siguientes páginas de Capítulo 4: 89; 93-95; 99; 111; 122-123; 135; y 137-138.

Pero, además, en estas dos pautas de control y revisión individual, hemos planteado a los alumnos cuestiones que, referidas a la estructura narrativa de los textos, habrán sido observadas previamente por ellos, al haber redactado y leído narraciones a lo largo de su vida académica. El concepto de Orientación se trabaja con la alusión a la presentación del protagonista, y con la mención del tiempo y el espacio de la historia; el concepto de Acción o Evaluación se introduce mediante la explicación de las acciones y reflexiones de los personajes; por último, el concepto de Resolución se analiza con la referencia al desenlace.

Asimismo, les hacemos tomar conciencia de otros aspectos estructurales que todavía no habrán estudiado, pero que deberán ser analizados en los temas posteriores. Los datos evaluativos se observan a través de la constatación de la alusión al mundo interior del protagonista; la Moraleja se empieza a delimitar al corroborar la presencia de una evaluación de la historia desde el pasado; y, finalmente, la Coda se introduce con la observación de si existe una valoración de la historia desde el presente, o una mención última del momento de la escritura.

Tanto en la enunciación de los apartados referidos a conceptos de la estructura narrativa conocidos previamente como en la enunciación de los conceptos nuevos hemos evitado, por supuesto, utilizar un registro técnico y especializado.

Además, en la última parte de estas dos pautas de control y revisión individual, se les pide a los estudiantes que observen la frecuencia con que aparece en sus textos una serie de unidades y construcciones lingüísticas cuyos aspectos morfológicos, semánticos y sintácticos ya se habrán estudiado en 3º de ESO: sustantivos, adjetivos calificativos, pronombres, determinantes, adverbios, tiempos verbales, interjecciones, conjunciones o locuciones conjuntivas, y estilo directo e indirecto.

Como en el caso de los elementos estructurales, para tratar los aspectos lingüísticos, hemos recurrido a los conocimientos previos que poseen los alumnos, porque hemos perseguido ir introduciendo paulatinamente, en las pautas, los aspectos que se estudiarán más formalmente en temas posteriores. De esta manera, facilitaremos que los estudiantes vayan asimilando, de forma gradual y progresiva, los contenidos nuevos que habremos de impartir en los dos futuros temas. Debemos añadir que las dos primeras pautas de evaluación y revisión en grupo contemplan estos mismos propósitos; por ello, el contenido y el léxico de ambas son semejantes a los de sus respectivas pautas de control y revisión individual.<sup>9</sup>

9. Las dos primeras pautas de control y revisión individual pueden observarse en el Capítulo 4, pp 100-103; y 112-115.

Una vez explicados los nuevos contenidos y después de haber realizado y comentado los correspondientes cuestionarios, les entregaremos a los alumnos una pauta de control y revisión individual en la que habremos utilizado un estilo formal y preciso, para referirnos a la estructura narrativa y a los elementos lingüísticos de la composición titulada “Un día cualquiera de las vacaciones de verano”.

En el apartado de la estructura narrativa, esta pauta tiene en cuenta el orden y presencia de las macroproposiciones, la función de la Moraleja y la Coda en la narración, y la relevancia del mundo interior del protagonista mediante la abundancia de datos evaluativos. Para proceder al análisis de las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas, la pauta se refiere a la presencia de estas unidades y construcciones: valor defectivo de los pronombres, de los adverbios de lugar y tiempo, y de los tiempos verbales pertenecientes al *mundo comentado*; utilización de sustantivos, adjetivos y verbos afectivos o evaluativos; empleo de marcadores del discurso y uso del estilo directo y el indirecto.<sup>10</sup>

- **Las pautas de evaluación utilizadas por el profesor**

Las pautas de evaluación que el profesor seguirá para valorar la primera de las narraciones de los alumnos (“El último día de clase de 3º de ESO”) y la última redacción (“El primer día de clase de 4º de ESO”) recogen cada uno de los puntos que habrán sido tratados en las anteriores pautas de control y revisión individuales. Por lo tanto, en estas pautas, se presta atención a la relación que mantienen los elementos de la situación de comunicación con la superestructura narrativa y con el uso de unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad.<sup>11</sup>

Por otra parte, las pautas con las que el docente habría de valorar los borradores finales de las demás producciones (“Mi juego preferido durante la infancia”; “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”, y “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”) deberían disponer de los mismos apartados que poseen las correspondientes pautas de revisión y evaluación en grupo, facilitadas a los estudiantes.

- **Las fichas que constituyen una síntesis de los temas**

Las fichas que hemos elaborado contienen la información sustan-

10. La última pauta de control y revisión individual se encuentra en el Capítulo 4, pp. 139-141.

11. Las pautas de evaluación utilizadas por el profesor para valorar el *pre texto* y el *pos-texto* pueden revisarse respectivamente en las siguientes páginas del Capítulo 4: 82-83; y 149.

cial de los temas expuestos, o bien ofrecen esquemas de algunos de sus apartados. Además, las diferentes fichas se hallan en correlación con las pautas de control y revisión individual facilitadas, y remiten a los mismos conceptos discursivos, estructurales y lingüísticos.

En total, proporcionaremos a los alumnos las 16 fichas siguientes: 1/ Adecuación del texto a las exigencias y restricciones de la situación de comunicación; 2/ Los subprocesos del proceso de escritura (Tema I); 3/ Algunos lugares sociales de los textos; 4/ Algunas finalidades de los textos; 5/ Algunos de los elementos de la situación de producción de la narración; sus elementos de la interacción social (Tema II); 6/ Principales entidades de la enunciación y la recepción en las narraciones; 7/ Características del narrador-protagonista; 8/ Sugerencias sobre el significado de la alusión al mundo interior del protagonista (Tema III); 9/ Características generales de algunos de los distintos tipos de narraciones autobiográficas (Tema IV); 10/ La estructura narrativa canónica; 11/ Esquema de la estructura narrativa canónica (ADAM, 1985) (Tema V); 12/ Subjetividad de las unidades lingüísticas deícticas; 13/ Subjetividad de las unidades de valor afectivo y evaluativo; 14/ Subjetividad de los marcadores del discurso; 15/ Conjunciones y locuciones conjuntivas coordinantes y subordinantes. 16/ Subjetividad en el uso del estilo directo y el indirecto (Tema VI).<sup>12</sup>

- **La propuesta del tema de la próxima redacción**

En las sesiones correspondientes propondremos el tema de la siguiente redacción, para que, durante el tiempo que transcurra entre el día en que anunciemos el tema de la futura producción y la siguiente sesión, los alumnos puedan reflexionar sobre la narración que habrán de escribir y tengan ocasión de realizar una primera planificación, textualización y revisión de su composición. De ese modo, no tendrán que enfrentarse sin previa información con el *horror*, reconozcámoslo, que les suele producir la página en blanco, y propiciaremos, a la vez, que los estudiantes lleven a cabo más prácticas de los subprocesos de escritura.

Además, con la propuesta anticipada del tema de la producción, relacionaremos la futura redacción con la teoría que vengamos exponiendo y con el texto de autor que hayamos leído y analizado, contextualizando así la próxima composición en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- **La planificación, revisión y textualización individual**

En las sesiones dedicadas a la producción de los propios textos,

12. Estas fichas se encuentran desarrolladas en las siguientes páginas del Capítulo 4: 88, 91, 92, 96, 97, 98, 108, 109, 110, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, y 133.

los alumnos actualizarán los contenidos trabajados hasta entonces, al realizar las sucesivas prácticas de planificación, textualización y revisión para elaborar los borradores finales o, en otros casos, las versiones definitivas de las composiciones.

De este modo, los contenidos conceptuales y los procedimentales se complementan mutuamente: las producciones devienen tareas necesarias para consolidar la teoría impartida en los temas y trabajada en los cuestionarios, en las fichas y en las pautas; a la vez, esta teoría sirve de base a los alumnos para realizar las prácticas de los distintos subprocesos de escritura.

La primera práctica de redacción no se llevará a cabo hasta la **Sesión 11**. Ello se debe a que las cinco sesiones anteriores se habrán ocupado con los temas y cuestionarios que harán tomar conciencia a los estudiantes de los elementos de la situación de comunicación, de los subprocesos de escritura y de los parámetros de la situación de producción y la interacción social. De esta forma, cuando los alumnos tengan que realizar la primera de sus redacciones, dispondrán de información suficiente para saber que la producción de textos, a partir de situaciones reales de escritura, supone planificar, textualizar y revisar el escrito atendiendo a las exigencias y restricciones de los elementos de la situación de comunicación, e incorporar las modificaciones que puedan originarse con la aplicación recursiva de los diferentes subprocesos de escritura.

Las tareas de planificación, textualización y revisión individual de los textos se llevarán a cabo en las **Sesiones 11, 16 y 26**. Durante estas prácticas, los alumnos empezarán por analizar la situación de comunicación de sus producciones; a continuación, establecerán unos objetivos locales y globales que les permitan adecuar el texto a la situación de comunicación, lo que implicará realizar sucesivas prácticas de planificación, textualización y revisión de los borradores, y/o modificar reiteradamente los objetivos previamente fijados. Como es lógico, se ayudarán de las correspondientes pautas de control y revisión individual para realizar estas tareas.

Los estudiantes terminarán de elaborar, fuera del horario escolar, los borradores finales de “Mi juego preferido durante la infancia”, “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”, y “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”. Asimismo deberán traer dos copias de estos textos a las sesiones que, en su momento, se dedicarán a las tareas de revisión y evaluación en grupo. Una de estas copias le será entregada al profesor, que también podrá revisar y evaluar, así, las producciones.

En cambio, las versiones definitivas de “Mi último día de 3º de ESO” y de “Mi primer día de 4º de ESO” serán recogidas por el docente al finalizar sendas sesiones, para poder valorar, respectivamente, estos escritos como el *pre-texto* y el *pos-texto* de la secuencia.

- **La revisión y evaluación en grupo de las producciones**

Durante las Sesiones 12, 17 y 28, los estudiantes revisarán y evaluarán en colaboración las producciones de sus compañeros, utilizando para ello las correspondientes pautas de evaluación y revisión en grupo, cuyo contenido es semejante al de las respectivas pautas de control y revisión individual.<sup>13</sup>

Pretendemos que las valoraciones en grupo constituyan un modo de implementar la interacción oral en el aula sobre los procesos de planificación, textualización y revisión de las producciones. Esta actividad supondrá, así, realizar una serie de reflexiones sobre la construcción de los textos en las que la teoría y la práctica mantendrán una relación de reciprocidad.

Una de las funciones de las pautas de control y revisión en grupo será la de organizar el debate sobre las composiciones de los compañeros. Consideramos que estas pautas pueden contribuir, en cierta forma, a afrontar la interacción oral de manera sistemática, al proporcionar a los alumnos un guión de discusión que sintetice los contenidos estudiados. En este sentido, recordemos que Bain (1991) insiste en que organizar la interacción oral en el aula comporta prever y sistematizar una cierta formación en el diálogo y la negociación, sin pretender que este aprendizaje sea *incidental y espontáneo*.

El procedimiento elegido para la revisión y evaluación en colaboración de los textos es el siguiente: se establecerán 6 grupos —algunos de ellos pueden estar formados por 3 personas, y otros por otras 2 personas, o bien todos ellos pueden estar constituidos por 3 personas—; estos grupos deberán revisar y evaluar las producciones de cada uno de los integrantes de su grupo durante una sesión, tomando como guión la pauta correspondiente.<sup>14</sup> A lo largo de la secuencia, serán tres las redacciones que se revisarán y evaluarán en colaboración.

- **La puesta en común de las conclusiones sobre las producciones**

Las actividades de evaluación y revisión en grupo se completarán, respectivamente, con las que habrán de desarrollarse durante la Sesiones 13, 18 y 29.

En estas sesiones, se leerá una redacción de un miembro de cada uno de los seis grupos, con el fin de compartir con el resto de la clase algunas de las composiciones. Asimismo se explicitarán las diferentes conclusiones a las que los grupos hayan llegado tras evaluar y revisar

13. Las tres pautas de evaluación y revisión en grupo se hallan en las siguientes páginas del Capítulo 4: 105-107; 116-118; y 143-145.

14. Insistimos en la conveniencia de realizar un desdoblamiento del grupo clase si la secuencia se desarrollara en un crédito asimilado. El número de alumnos no sería un problema, en cambio, en un crédito variable.

estas producciones. El autor leerá el texto, y otro miembro del grupo expondrá las conclusiones; la existencia de distintas voces propiciará una mayor atención y facilitará una participación más numerosa.

Puesto que, en las diferentes sesiones dedicadas a la lectura de las composiciones y a la exposición de sus correspondientes conclusiones, se leerán y comentarán seis redacciones (de manera rotativa, una producción de cada uno de los seis grupos), después de las **Sesiones 13, 18 y 29**, se habrá leído en voz alta una composición de cada uno de los dieciséis o dieciocho alumnos de la clase.

Por otra parte, añadiremos que, después de haber efectuado la puesta en común de las conclusiones, los estudiantes tendrán que elaborar, en casa, las versiones definitivas de sus composiciones, introduciendo las modificaciones oportunas. Para ello, deberán tener en cuenta las sugerencias que, respectivamente, hayan propuesto sus compañeros y el profesor, tras haber revisado y evaluado las producciones.

Para terminar, subrayaremos que, aunque sólo se leerán en voz alta seis narraciones en las sesiones dedicadas a la puesta en común de las conclusiones, todas las composiciones habrán sido valoradas por los integrantes de cada grupo en las **Sesiones** precedentes —12, 17 y 28—. Además, el profesor proporcionará su propio comentario de las producciones mediante los siguientes procedimientos: las entrevistas personales y las apreciaciones, por escrito, referidas a la revisión y evaluación de los textos. Los alumnos recibirán estas apreciaciones al final de las **Sesiones 13, 18 y 29**.

#### • Las entrevistas personales

Las entrevistas personales que realizaremos pretenden únicamente ofrecer una valoración, oral e individual, de las composiciones de los alumnos, y propiciar también que los autores expongan los problemas con los que se hayan encontrado al producir sus textos.

A partir de la sesión 11, en la que los estudiantes ya habrán realizado la primera planificación, textualización y revisión individual de sus producciones, y durante algunas sesiones en las que los alumnos trabajarán en la elaboración de sus textos, así como en las que responderán los cuestionarios o revisarán en grupo las redacciones, el profesor efectuará 2 o 3 entrevistas individuales, de corta duración, en las que hablará con los alumnos sobre sus composiciones.

#### 3.3.4.3. Fase de evaluación

Al implementar la evaluación formativa en la secuencia didáctica, la fase de evaluación se desarrollará de manera progresiva y simultánea a las fases de preparación y realización, y formará parte de todas

las actividades del proceso de producción sin ceñirse, así, a la valoración de las producciones finales. Por ello, la mayoría de las cuestiones relativas a las diferentes aplicaciones de la evaluación formativa de nuestra secuencia ya han sido comentadas; ahora nos limitaremos a realizar una breve revisión de estas cuestiones.

- **Aplicación de la evaluación formativa durante la fase de preparación**

Para adaptar las actividades a las capacidades y necesidades de los alumnos, será necesario realizar una evaluación de sus conocimientos previos; con esta finalidad, los estudiantes realizarán el *pre-texto* “Mi último día de clase de 3º de ESO”, durante la Sesión 2.

Asimismo, tras ofrecer en la Sesión 3 la información pertinente (listado de los objetivos y los contenidos), durante la Sesión 4 se negociarán los objetivos de enseñanza y aprendizaje, después de haber leído algunos fragmentos de los *pre-textos*, y tras haber relacionado las carencias y aciertos de estas composiciones con los mencionados objetivos.

- **Aplicación de la evaluación formativa durante la fase de realización**

Con el fin de practicar la evaluación formativa en la fase de realización e inscribir esta evaluación en el proceso de formación, utilizaremos una serie de *instrumentos reguladores específicos*<sup>15</sup>: cuestionarios sobre los textos de autor; fichas que sintetizan los temas; pautas de control y revisión individual; y pautas de revisión y evaluación en grupo.

Estos documentos pueden considerarse *instrumentos reguladores específicos* de la evaluación formativa porque existe una interconexión entre el contenido de los cuestionarios, el de las pautas y el de las fichas. Nuestro propósito es que los alumnos utilicen los diferentes documentos de los que dispongan para realizar su trabajo en colaboración. Así, tendrán que usar las distintas fichas y pautas para responder los cuestionarios, y deberán emplear las correspondientes pautas para intercambiar juicios y reflexiones sobre los subprocesos de planificación, textualización y revisión de las composiciones, durante su evaluación en grupo.

Otra de las cuestiones evaluadas será la evolución existente entre la primera y la última de las narraciones producidas durante la secuencia, el *pre-texto* y el *pos-texto*. Se tratará de valorar si los alumnos han progresado en el dominio de la composición escrita, lo que

15. Véase el trabajo de Ribas (1996).

supone que los escritores hayan desarrollado las habilidades estructurales y lingüísticas pertinentes, y que se hayan propuesto adaptar sus producciones a las exigencias y restricciones de los elementos de la situación de comunicación. De resultar satisfactoria esta evaluación, podremos ratificar que los estudiantes, lejos de ser meros receptores, habrán construido conocimientos *significativos* a la hora de desarrollar individualmente los subprocesos de planificación, textualización y revisión de sus composiciones.

Por ello, el *pos-texto* realizado en la **Sesión 30** “Mi primer día de clase de 4º de ESO” será otro modo de aplicar la evaluación formativa. Aunque ya se habrán valorado los borradores finales de tres de sus anteriores producciones, con esta cuarta composición se evaluará, al compararla con la primera —“Mi último día de clase de 3º de ESO”—, el progreso de los alumnos en la elaboración de narraciones autobiográficas.

De este modo, además, la *evaluación sumativa* (valoración de los resultados obtenidos al final del proceso) vendrá a fundirse con la *formativa* (corroboración de que se han consolidado los objetivos preestablecidos), y resultará así especialmente eficaz (Ribas, 1996, 1997a).

Asimismo, como se explicitarán los criterios de evaluación de esta última composición al proporcionarles una copia de la pauta de evaluación utilizada por el profesor, y como se relacionarán estos criterios con los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la secuencia, el comentario de algunos fragmentos de esta última producción también deberá contribuir a la construcción de nuevos conocimientos *significativos* sobre las características y la producción del texto narrativo autobiográfico —**Sesión 33**—. Los alumnos podrán confirmar, una vez más, que los objetivos de enseñanza y aprendizaje habrán servido como criterios de producción y evaluación de las composiciones.

Finalmente, el cuestionario que los estudiantes habrán de responder en la **Sesión 34** puede entenderse también como una implementación de la evaluación *formativa*, pues los estudiantes podrán preguntarse si se han alcanzado los objetivos de enseñanza y aprendizaje preestablecidos, y evaluar la eficacia de algunas de las actividades desarrolladas.<sup>16</sup> Esta última sesión, al ser una valoración de la secuencia didáctica, se convertirá en una especie de contrapunto de la **Sesión 1**, en la que se les habrá propuesto a los alumnos participar en un *taller de escritura*.

16. Este último cuestionario puede observarse en el Capítulo 4, pp. 150-152.

## Capítulo 4

### PROGRAMACIÓN, POR SESIONES, DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA *ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO AUTOBIOGRÁFICO*

#### 4.1. Fase de preparación. Sesiones 1-4.

##### SESIÓN 1

##### OBJETIVOS:

1. Presentar la secuencia didáctica.
2. Definir la situación de comunicación de los textos que se producirán durante la secuencia didáctica.
3. Motivar a los alumnos para la participación en el *taller de escritura*.
4. Sensibilizar a los alumnos sobre el interés de elegir las experiencias personales como temas narrativos.
5. Tomar conciencia de la necesidad de adecuar las producciones a los elementos de la situación de comunicación.
6. Comprender que es necesario alcanzar una serie de conocimientos teóricos para conseguir escribir mejor.

##### ACTIVIDADES:

- A) Explicación de los siguientes aspectos:

1. Situación de comunicación de los textos producidos durante la secuencia didáctica *Análisis y elaboración del texto narrativo autobiográfico*.
2. El taller de escritura.
3. La futura publicación de una antología de los textos.
4. La cotidianidad y las experiencias personales como temas de algunas narraciones autobiográficas.
5. Mención de los conocimientos que facilitan la escritura.

## SESIÓN 2

### OBJETIVO:

1. Realizar una evaluación inicial de los conocimientos previos sobre algunos aspectos del texto narrativo:
  - Superestructura narrativa.
  - Presencia y distribución de los datos evaluativos.
  - Uso de las unidades lingüísticas portadoras de subjetividad.
  - Empleo del estilo directo y el indirecto.

### ACTIVIDADES:

#### A) Composición del *pre-texto*.

Elaboración de una composición que consiga captar el interés de los destinatarios más inmediatos —los compañeros de clase—, aun cuando no se exponga ningún hecho imprevisible o excepcional.

“Mi último día de clase de 3º de ESO”

### PAUTA DE EVALUACIÓN UTILIZADA POR EL PROFESOR —“Mi último día de clase de 3º de ESO”—:

1. Análisis de la dimensión secuencial:
  - 1.1. Orden, contenido y presencia de: Orientación, Complicación, Acción-Evaluación, Resolución.

1.2. Datos evaluativos en la Orientación, la Acción-Evaluación y la Resolución.

2. Análisis de la dimensión configuracional:

- 2.1. Presencia o ausencia de Moraleja, Coda y Resumen.
- 2.2. Remisión de la Moraleja a la Orientación.
- 2.3. Remisión de la Coda a la Moraleja.
- 2.4. Interrelación de la Orientación, la Moraleja y la Coda.

3. Empleo de marcas y construcciones lingüísticas subjetivas:

3.1. Valores deícticos de los demostrativos, los posesivos y los pronombres personales.

3.2. Referencias temporales y locales de adverbios y otros sintagmas.

3.3. Localización temporal de los tiempos deícticos. Frecuencia de tiempos verbales pertenecientes al *mundo comentado*.

3.4. Uso de sustantivos, adjetivos y verbos de valor afectivo y evaluativo.

3.5. Utilización de marcadores del discurso.

3.6. Uso de cierta clase de marcadores del discurso —conjunciones y locuciones conjuntivas escritas después de *punto y seguido* o de *punto y aparte*—.

3.7. Empleo del estilo directo e indirecto.

## SESIÓN 3

### OBJETIVO:

1. Ofrecer la información necesaria para una posterior negociación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica.

### ACTIVIDADES:

A) Se proporcionará a cada alumno un listado simplificado de los objetivos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo se le entregará un listado de los contenidos conceptuales, procedimentales, y de los referidos a las actitudes, valores y normas.

**B)** El profesor explicará, en líneas generales, los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica. Después, los relacionará con los contenidos conceptuales y procedimentales de ésta.

### **LISTADO SIMPLIFICADO DE LOS OBJETIVOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE —este listado será el que se les facilitará a los alumnos—:**

1. Participar en el desarrollo de un taller de escritura.
2. Escribir sobre las experiencias personales, y sobre los pensamientos y sentimientos del protagonista.
3. Adaptar las producciones a las exigencias de los elementos de la situación de comunicación.
4. Conocer los procesos de escritura que permiten adecuar los textos a los elementos de la situación de comunicación.
5. Realizar borradores y versiones definitivas de las producciones ayudándose de pautas de control y revisión individual.
6. Trabajar en colaboración: evaluar y revisar en grupo las composiciones mediante las correspondientes pautas; contestar a los cuestionarios de los relatos de autor; poner en común las conclusiones de las evaluaciones y de los cuestionarios.
7. Conocer algunos aspectos de las narraciones autobiográficas: identidad de autor, narrador y protagonista; clases de textos autobiográficos; estructura tradicional de la narración; estructura de algunas narraciones autobiográficas; características lingüísticas de algunas narraciones autobiográficas.
8. Trabajar con distintos documentos: fichas; pautas de control y revisión individual; pautas de evaluación y revisión en grupo; cuestionarios sobre los textos de autor.

### **LISTADO SIMPLIFICADO DE LOS CONTENIDOS —este listado será el que se les facilitará a los alumnos—:**

#### **Contenidos conceptuales:**

1. Adaptación de las producciones a los elementos de la situación de comunicación.
2. Elementos de la situación de comunicación de las narraciones: enunciador, destinatario, tema, espacio-tiempo, finalidad, características del texto.
3. El autor, el protagonista y el narrador en los escritos autobiográficos.

4. Clases de textos autobiográficos no ficticios.
5. Estructura de la narración tradicional.
6. Estructura de algunas narraciones autobiográficas.
7. Características lingüísticas de determinadas narraciones autobiográficas.

### **Contenidos procedimentales:**

1. Elaboración de composiciones que traten de la propia cotidianidad y las experiencias personales.
2. Planificación, textualización y revisión individual de las producciones.
3. Utilización de las pautas correspondientes de control y revisión individual para elaborar las diferentes versiones de las producciones.
4. Revisión y evaluación en grupo de las producciones mediante el uso de las correspondientes pautas.
5. Elaboración de un documento —*ficha* sobre la estructura de una de las producciones autobiográficas—.
6. Contestar cuestionarios sobre relatos de autores.
7. Puesta en común de las conclusiones sobre el trabajo en grupo: respuestas a los cuestionarios; revisión y evaluación de las producciones.

### **Actitudes, valores y normas:**

1. Participación en el desarrollo de un taller de escritura.
2. Colaboración en la publicación de una antología de los textos.
3. Afición por la lectura de relatos.
4. Interés por la lectura de la producciones de los compañeros.
5. Hábito de dialogar y trabajar en grupo, respetando las opiniones ajenas.
6. Adquisición de una progresiva seguridad ante la producción de textos narrativos autobiográficos.

## SESIÓN 4

### OBJETIVOS:

1. Comprender, mediante la lectura de fragmentos de los *pre-textos*, la relación existente entre los objetivos de enseñanza y aprendizaje y las carencias y errores de estas producciones.
2. Constatar, mediante la lectura de fragmentos de los *pre-textos*, los aciertos de las producciones, para que los alumnos sean conscientes de los conocimientos previos que poseen sobre el texto narrativo.
3. Observar, mediante la lectura de algunas composiciones realizadas por alumnos del curso anterior, los progresos que podrán constatarse en sus últimas producciones.

### ACTIVIDADES:

A) Entrega a cada alumno de una fotocopia con algunos fragmentos seleccionados. Los fragmentos habrán sido procesados en el ordenador. No constará el nombre de los autores.

B) Justificación de la selección de los fragmentos de los *pre-textos*. Los textos elegidos reflejarán determinadas insuficiencias y aciertos que puedan insertarse en alguno de los puntos que conforma la pauta utilizada por el profesor para valorar los *pre-textos*.

1. Superestructura narrativa.
2. Presencia y distribución de los datos evaluativos.
3. Uso de unidades lingüísticas subjetivas.
4. Uso de marcadores del discurso.
5. Uso del estilo directo y del indirecto.

C) Lectura de 3 textos narrativos del curso anterior que resulten especialmente significativos por el acierto en los procedimientos utilizados para respetar las exigencias de la situación de comunicación.

D) Negociación de los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

## 4.2. Fases de realización y evaluación. Sesiones 5-34.

### 4.2.1. Unidad I. *La situación de comunicación de los textos narrativos*. Sesiones 5-8

#### SESIÓN 5

##### OBJETIVOS:

1. Aproximarse a los elementos de la situación de comunicación.
2. Conocer los subprocesos de escritura.

##### ACTIVIDADES:

##### A) Exposición del Tema I.

**TEMA I:** Situación de comunicación. Relación de los procesos de escritura con los elementos de la situación de comunicación.

1. Elementos de la situación de comunicación. Adecuación del texto a estos elementos.
2. Los subprocesos del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión.
3. Relación de los subprocesos de escritura con los elementos de la situación de comunicación.

**B)** Entrega de dos fichas: adecuación del texto a los elementos de la situación de comunicación; y definición de los subprocesos de escritura.

**C)** Formación de grupos para cumplimentar los cuestionarios de los textos de autor, y para evaluar y revisar en grupo las producciones.

## FICHA 1:

**Adecuación del texto a las exigencias y restricciones de los elementos de la situación de comunicación.**

### A) Elementos de la situación de comunicación:

- Tema.
- Enunciador.
- Destinatario.
- Espacio-tiempo de la escritura.
- Finalidad.
- Características del tipo de escrito.

### B) Adecuación del texto:

El escritor tiene que recuperar los conocimientos útiles que posee sobre algunos aspectos (tema, particularidades de los destinatarios, características del tipo de texto y formas de planificar y representar esta clase de escritos), reorganizarlos, y adaptarlos a las exigencias y restricciones de los elementos de la situación de comunicación.

## FICHA 2:

### Los subprocesos del proceso de escritura.

En la escritura intervienen tres subprocesos o grupos de operaciones: la planificación, la textualización y la revisión.

**A) La planificación** contiene, a su vez, otros subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos en función de la situación de comunicación.

**B) La textualización** supone la transformación de las ideas y contenidos organizados en lenguaje visible y aceptable. El paso de una organización jerarquizada de las ideas y los contenidos a una organización lineal, en la que deben tenerse en cuenta aspectos gramaticales, léxicos y ortográficos, comporta realizar varias revisiones y nuevas operaciones de planificación.

**C) La revisión del escrito** implica releerlo para evaluarlo y tratar de mejorarlo. Se valora tanto el estilo como el contenido, relacionándolos siempre con los objetivos establecidos a partir de los elementos de la situación de comunicación.

El proceso de revisión puede tener lugar en cualquier momento, asimismo pueden organizarse nuevos ciclos de planificación y textualización; de hecho, todos los procesos se modifican unos a otros.

(Las fichas 1 y 2 están basadas en: Cassany, 1987; y Camps, 1994a)

## SESIÓN 6

### OBJETIVOS:

1. Estudiar los elementos de la situación de comunicación en el *pre-texto* titulado “Mi último día de clase de 3º de ESO”.
2. Comprobar si el texto respeta las exigencias y restricciones de los elementos de la situación de comunicación.
3. Implementar la interacción oral.

### ACTIVIDADES:

A) Responder, de forma individual, un cuestionario sobre los elementos de la situación de comunicación, y sobre los subprocesos de planificación, textualización y revisión de “Mi último día de clase de 3º de ESO”.

B) Poner en común las respuestas al Cuestionario 1.

### CUESTIONARIO 1:

**Elementos de la situación de comunicación y subprocesos de escritura de “Mi último día de clase de 3º de ESO”.**

1. Define las características del enunciador del texto.
2. Especifica las particularidades de los destinatarios.
3. Explica el tema del texto.
4. Define el lugar y el espacio en que se ha producido el texto.
5. ¿Cuál es la finalidad del escrito?
6. ¿Que características generales posee el tipo de texto que has redactado?
7. ¿Generaste y organizaste las ideas del texto en función de los elementos de la situación de comunicación, antes de pasar a la textualización?
8. ¿Estableciste unos objetivos en función de los elementos de la situación de comunicación, antes de pasar a la textualización?
9. ¿Qué objetivos formularías ahora para respetar las exigencias y restricciones de los elementos de la situación de comunicación?
10. ¿Tuviste en cuenta, al revisar el texto, si el contenido y el estilo se adaptaban a la situación de comunicación?
11. ¿Qué modificaciones introducirías ahora?

## SESIÓN 7

### OBJETIVOS:

1. Entender que las narraciones pueden referirse a personajes u objetos que están presentes en la situación de producción, o mencionar personajes u objetos ausentes de la situación de producción.
2. Comprender que el enunciador y el destinatario de las narraciones pueden estar presentes en la situación de producción, o bien no compartir ni el espacio ni el tiempo.
3. Observar qué instituciones constituyen los posibles lugares sociales de los textos.
4. Identificar las diferentes finalidades del discurso.

### ACTIVIDADES:

A) Exposición del Tema II.

**TEMA II:** Elementos de la situación de producción y de la interacción social de las narraciones.

1. Elementos de la situación de producción:

- 1.1. Productor.
- 1.2. Espacio-tiempo.
- 1.3. Interlocutores.

2. Elementos de la interacción social:

- 2.1. Lugar social.
- 2.2. Enunciador.
- 2.3. Destinatario.
- 2.4. Finalidad.

B) Entrega de tres documentos: posibles lugares sociales del discurso; principales finalidades del discurso; relaciones entre los parámetros de la situación de producción y los de la interacción social.

C) Lectura: “Los chicos”, *Historias de la Artámila*, A. Mª Matute.

### FICHA 3:

#### Algunos lugares sociales de los textos.

1. Instituciones económicas y comerciales.
2. Instituciones estatales y políticas.
3. Institución literaria (o literatura).
4. Institución académico-científica.
5. Instituciones de servicios.
6. Institución de represión (justicia y policía).
7. Institución escolar.
8. Institución familiares.
9. Instituciones mediáticas.
10. Lugar de prácticas de ocio.
11. Lugar de prácticas de contacto cotidiano.

(Traducido de Bronckart, 1985, p. 33)

### FICHA 4:

#### Algunas finalidades de los textos.

- **Informar**, es decir, transmitir al destinatario conocimientos, impresiones o cualquier otra clase de información.
- **Clarificar** un problema, una cuestión; particularmente, ayudar al destinatario a descubrir relaciones, a seguir un modo de argumentación, a resolver un enredo narrativo, en una palabra, a comprender un suceso o un discurso.
- **Activar**, es decir, hacer actuar al interlocutor (o al lector) en una dirección más o menos precisa.
- **Crear** un contacto, es decir, abrir/o mantener abierto un espacio de interacción con un destinatario (y/o interlocutor).

(Traducido de Bronckart, 1985, p. 34)

- **Divertir**, se trata de una función esencialmente emocional; la actividad lingüística correspondiente tendría por finalidad descargar las energías psíquicas, crear lazos estrechos en un determinado grupo construyendo referencias comunes (historias).

(Traducido de Schneuwly, 1988, p. 26)

## FICHA 5:

**Algunos de los elementos de la situación de producción de las narraciones; sus elementos de la interacción social.**

**1. Presencia o ausencia de los personajes de la narración, así como de los objetos que se describen en la situación de comunicación.**

**1.1. La narración puede tratar de personas u objetos presentes en el espacio y tiempo de la situación de producción.**

Ejemplo:

Narración en la que aparecen personas u objetos que están presentes en el espacio y tiempo de la situación de producción.

**1.2. La narración puede mencionar personas u objetos que no están presentes en el espacio y tiempo de la situación de producción.**

Ejemplo:

Narración sobre hechos pasados, o en las que se alude a personas ausentes u objetos no visibles.

**2. Presencia del enunciador y destinatario en la situación de producción de una narración. Ausencia del destinatario en la situación de producción.**

**2.1. El enunciador y el destinatario de una narración pueden compartir el tiempo y el espacio de la situación de producción; este espacio se corresponde asimismo con el lugar social de la narración.**

Ejemplo:

El productor enunciador (un profesor que escribe cuentos infantiles) explica oralmente una narración que está creando en ese momento a sus interlocutores-destinatarios (sus alumnos de un curso de cuarto de primaria). El espacio de la situación de producción (un aula) y el lugar social (la institución escolar) coinciden.

**2.2. El enunciador y destinatario de la narración no coinciden en el tiempo y el espacio de la situación de producción; este espacio y el lugar social de la narración no guardan relación alguna.**

Ejemplo:

El enunciador (un escritor de cuentos infantiles) redacta sus narraciones en casa, lejos de sus destinatarios (los futuros lectores). El

espacio de la situación de producción (la casa) y el lugar social (la institución literaria o literatura) no coinciden.

(La ficha 5 está basada en: Bronckart, 1985)

## SESIÓN 8

### OBJETIVOS:

1. Estudiar, en un relato literario, los elementos de la situación de producción y los de la interacción social.
2. Analizar una narración en la que los protagonistas son niños.
3. Observar una narración en la que abundan los datos evaluativos referidos a la narradora-protagonista.
4. Implementar la interacción oral.

### ACTIVIDADES:

A) Responder un cuestionario sobre el tema, los subtemas, los destinatarios, la finalidad, la autora y la narradora del relato.

“Los chicos”, *Historias de la Artámila*, A. M<sup>a</sup> Matute.

B) Poner en común las respuestas al Cuestionario 2.

### CUESTIONARIO 2:

**Temas, subtemas, destinatarios, finalidad, autora, narradora.**

“Los chicos”, *Historias de la Artámila*, A. M<sup>a</sup> Matute.

1. ¿Con qué adjetivos, comparaciones y metáforas describe la narradora cómo ven los niños del pueblo, y los adultos, a los hijos de los presos?
2. Señala los verbos que expresan las agresiones que los hijos de los presos dirigen a los niños del pueblo.  
¿Qué clase de relación mantienen entre sí los niños del pueblo y los hijos de los presos?
3. ¿Con qué objetivo te parece que se utilizan los anteriores adjetivos, comparaciones, metáforas y verbos? ¿Cómo ven, al principio, los niños del pueblo, y entre ellos la narradora, a los hijos de los presos?

4. ¿Con qué adjetivos, comparaciones o metáforas describe la narradora a Efrén?

5. Indica qué verbos expresan la admiración y el sometimiento de los niños del pueblo a Efrén.

¿Qué clase de relación entablan los niños del pueblo con Efrén?

6. ¿Con qué propósito crees que la narradora recurre a los adjetivos, comparaciones, metáforas y verbos referidos a Efrén? ¿Cómo ven los niños del pueblo, y entre ellos la narradora, a Efrén?

7. ¿Qué adjetivos, comparaciones o metáforas utiliza la narradora para describir al niño al que Efrén convierte en su *víctima*?

8. Indica los verbos que expresan el modo en que el *niño-víctima* trata de defenderse de los golpes de Efrén.

9. ¿Cómo ve la narradora al *niño-víctima* al final del cuento? ¿Te parece que este niño refleja en este episodio algunos aspectos de la personalidad de sus compañeros?

10. ¿Piensas que existe un contraste entre los adjetivos, comparaciones y verbos con los que la narradora describe a los hijos de los presos, y los que utiliza para describir al *niño-víctima*? ¿Cuál es la finalidad de la narradora al establecer este contraste?

11. Señala las expresiones que muestran el momento del día y el lugar en que encuentran a los hijos de los presos.

¿Crees que contribuyen a reflejar el miedo que les inspiran los hijos de los presos a los niños del pueblo?

12. ¿En qué lugar y momento del día golpea Efrén al *niño-víctima*? ¿Aumenta así el clima de violencia y crueldad?

13. Subraya los enunciados con los que la narradora expresa lo que siente y piensa mientras observa cómo Efrén golpea al chico. Señala también los enunciados que explicitan los sentimientos de la narradora cuando acaban por mirarse, mutuamente, ella y el *niño-víctima*.

14. ¿Te atreverías a formular el tema del relato?

Para ello puedes tener en cuenta los siguientes aspectos:

- objetivo de la narradora al mostrar la diferencias entre sus primeras apreciaciones sobre los hijos de los presos y el descubrimiento que hace al observar al *niño-víctima* a quien ve como “solo un niño”.
- sentimientos y reflexiones subrayados para contestar la pregunta 13.

15. Señala los enunciados que expresan el miedo de los niños del pueblo, y el de la narradora, mientras observan cómo Efrén se va a enfrentar a los hijos de los presos.

A continuación, relaciona estos enunciados con los que has encontrado al contestar las preguntas referidas a la descripción de Efrén.

¿Puedes ahora indicar un posible subtema del relato?

16. ¿Se te ocurre cómo formular otros subtemas del relato?

17. Si piensas en el tema y los subtemas del relato, seguramente podrás esbozar cuál es la finalidad de esta narración.

18. Asimismo, en función de los temas, subtemas y finalidad del relato, podrás sugerir cuál es el perfil de los destinatarios de la narración. Para ayudarte a definir estos destinatarios ten presente, además, las indicaciones de las dos siguientes preguntas.

19. En el relato aparecen dos dimensiones temporales: la de los hechos narrados, en imperfecto e indefinido, y la del momento de la escritura, en presente.

Busca los enunciados expresados en presente, ¿puedes aventurar ahora que la narradora se ha hecho mayor, que ya no es la niña que había participado en los acontecimientos explicados?

20. Si observas los temas y subtemas del relato, ¿crees que la autora, Ana M<sup>a</sup> Matute, dirige su narración a lectores-niños, o a lectores-adultos?

#### 4.2.2. Unidad II. *Características generales de las narraciones autobiográficas*. Sesiones 9-20.

### SESIÓN 9

#### OBJETIVOS:

1. Comprender la diferencia entre autor real y narrador.
2. Entender la oposición entre autor-lector empíricos y autor-lector implícitos.
3. Observar las características del narrador-protagonista.
4. Especificar en qué consiste *la alusión al mundo interior del protagonista*.
5. Introducir conceptos que serán necesarios para estudiar los géneros de la narrativa autobiográfica, y para realizar sus propias producciones (características del narrador-protagonista, configuración de la intimidad).

## ACTIVIDADES:

A) Exposición del Tema III.

**TEMA III:** Algunas entidades de la situación de comunicación en la narración autobiográfica no ficticia.

1. Entidades de la enunciación y la recepción:
  - 1.1. Autor y lector empíricos.
  - 1.2. Autor y lector implícitos.
  - 1.3. Narrador.
2. Características del narrador-protagonista.
3. Significado del concepto *alusión al mundo interior del protagonista*.

B) Entrega de tres fichas: algunas instancias de la enunciación y la recepción en la narración; características del narrador-protagonista; sugerencias sobre el significado de *la alusión al mundo interior del protagonista*.

C) Se iniciará la lectura de un relato que se acabará de leer en casa: “Los venenos”, Ritos, J. Cortázar.

## FICHA 6:

**Principales entidades de la enunciación y la recepción en la narración.**

**Autor empírico:** Es la persona responsable de la creación del texto, el escritor de la narración. No está incluido en la ficción de la historia.

**Lector empírico:** Está constituido por el conjunto de personas que leen la narración, los receptores o destinatarios del texto. No está incluido en la ficción de la historia.

**Autor implícito:** Versión que crea de sí mismo el autor real en cada obra, con cuyos valores se identifica. Su imagen imprime subjetividad a la narración, y sus características resultan de los aspectos formales y temáticos elegidos por el escritor.

**Lector implícito:** Esta entidad va cobrando forma a medida que se va perfilando el autor implícito, con cuyos presupuestos debería identificarse el lector implícito.

En su conjunto, constituye una serie de orientaciones que el texto de ficción ofrece a sus potenciales lectores, para su comprensión.

**Narrador:** Mientras que el escritor es una entidad real o empírica, el narrador es una entidad ficticia cuya función es la de enunciar el discurso.

El narrador le permite al autor empírico elegir el foco desde el que realizar la narración y proyectar ciertas actitudes ideológicas, culturales y estéticas.

(La ficha 6 está basada en: Booth, 1961; Eco, 1975; y Bal, 1977)

## FICHA 7:

### Características del narrador-protagonista.

- Expone sus propias experiencias.  
Desempeña el papel de protagonista o personaje central de la historia.
- Posee capacidad de penetrar en la intimidad del protagonista.
- Suele tener un conocimiento limitado de los demás personajes; pero también puede ser omnisciente y poseer información sobre la intimidad de estos.
- Posibilidad de manipular e influir en el lector por actuar como intermediario entre los personajes y el lector.
- Acceso al tiempo de la historia y al de la escritura.  
Puede aparentar no conocer el devenir de la historia.
- La elección del narrador-protagonista puede deberse al deseo de conseguir verosimilitud, objetividad e imparcialidad.
- Tiene la posibilidad de optar por un estilo objetivo o subjetivo.

(La ficha 7 está basada en: Kayser, 1970; y Bal, 1977).

## FICHA 8:

### Sugerencias sobre el significado de la alusión a la intimidad del protagonista.

*No hay autobiografía sin el acto de la escritura, de modo que lo escrito se convierte en objeto para los demás (...). Pero el objeto que se exhibe es la identidad que previamente se ha construido en la escritura, a expensas de la selección verificada de sus actuaciones y lo que la diferencia de la biografía— en la posibilidad de hacer mención in*

cluso de sus acciones internas, es decir, sus móviles, intenciones, interpretaciones que hizo de la realidad y de las que se derivaron sus actos. (Castilla del Pino, 1989c, p. 147. El subrayado es nuestro.)

*Pero (...) también en la vida de cada cual hay que contar con un infinito número, cuando menos un indefinido número, de acciones que quedaron en el ámbito interno del sujeto, que no se tradujeron en actuaciones propiamente dichas, pero que debieron influir en la medida que fuese sobre algunas de éstas: me refiero a proyectos, fantasías, figuraciones, emociones ante situaciones, cosas o personas, incluso sueños.* (Castilla del Pino, 1989c, p. 143)

## SESIÓN 10

### OBJETIVOS:

1. Aplicar en el análisis de un relato algunos de los conocimientos adquiridos en el Tema III (características del narrador-protagonista, del autor y lector empíricos, y del autor y lector implícitos).
2. Estudiar el mundo interior del protagonista del relato leído y comentado, con el fin de observar un modo de representar la intimidad del protagonista.
3. Repasar algunos aspectos de los relatos, estudiados durante el curso: argumento, estructura, temas, personajes, espacio y tiempo.
4. Analizar un relato en que aparecen episodios relacionados con los juegos de infancia.
5. Implementar la interacción oral.

### ACTIVIDADES:

A) Contestar en grupo un cuestionario:

“Los venenos”, *Ritos*, J. CORTÁZAR.

B) Poner en común las respuestas al Cuestionari 3.

C) Propuesta del tema de la próxima redacción: “Mi juego preferido durante la infancia”.

### CUESTIONARIO 3:

Argumento, personajes, tiempo, espacio, tema, narrador, autor y lector implícitos.

“Los venenos”, *Ritos*, J. CORTÁZAR

1. Resume el argumento del relato.
2. ¿Qué nos cuenta de sí mismo el protagonista? ¿En qué suele pensar cuando se encuentra solo?
3. ¿Qué información recibe el lector de los demás niños —la hermana del protagonista, Lila, Hugo, las de Negri—?
4. ¿Quiénes son los personajes adultos? ¿Qué sabe el lector de ellos?
5. ¿Quién le ofrece al lector la información sobre los personajes?
6. ¿Actúa el narrador como intermediario entre los personajes y el lector?
7. ¿Conoce el narrador aspectos de la intimidad de los niños?
8. ¿Da la impresión de que el narrador no sabe cómo terminará la historia?
9. ¿Has observado algún indicio, a lo largo del relato, de que Lila está enamorada de Hugo?
10. ¿Cuántos días transcurren, aproximadamente, desde el inicio hasta el final de la historia? ¿Dónde se desarrollan los acontecimientos?
11. ¿Puedes explicar cómo se trata el tema de los sentimientos de los niños en el relato?
12. El lector descubre, al mismo tiempo que el protagonista, que Hugo le ha regalado la pluma a Lila. ¿Cuál crees que es el objetivo del autor al usar este recurso?
13. ¿Cómo se llama el autor empírico del relato?
14. ¿Qué mínima información podrías ofrecer sobre el autor implícito, a partir de la lectura del relato?  
(Esta información no debe ser la que pudieras recabar sobre el autor real o empírico)
15. ¿Cuál es el perfil general de los lectores a los que se dirige el relato? ¿Te parece que es un relato escrito para niños o para adultos?
16. ¿Poseen la misma identidad el narrador-protagonista y el autor real?

## SESIÓN 11

### OBJETIVOS:

1. Planificar, textualizar y revisar la producción, atendiendo a los elementos de la situación de comunicación.
2. Usar la pauta de control y revisión individual.
3. Activar los conocimientos conceptuales y procedimentales al producir los propios textos.

### ACTIVIDADES:

A) Entrega de la pauta de control y revisión individual de la producción.

B) Entrega de una pauta de revisión de los siguientes aspectos: morfología, sintaxis, léxico, puntuación y ortografía. Será utilizada para elaborar las versiones definitivas de todas las producciones, y para la evaluación en grupo de las producciones.

C) Planificación, textualización y revisión individual.

— Elaboración de borradores, y redacción del borrador final: “Mi juego preferido durante la infancia”

### PAUTA DE CONTROL Y REVISIÓN INDIVIDUAL — “Mi juego preferido durante la infancia”.

1. Definición de la situación de comunicación.

Debo definir la situación de enunciación:

- ¿Quién es el enunciador?
- ¿Quién es el destinatario?
- ¿Cuál es el tema del texto?
- ¿Cuál es la finalidad del texto?
- ¿Qué clase de texto escribo?
- ¿Dónde y cuándo voy a producir el texto?

2. Planificación y textualización. Establecimiento de objetivos.

2.1. Debo seguir el subproceso de planificación: generación de ideas; organización de ideas; establecimiento de objetivos en función de los elementos de la situación de comunicación.

2.2. Debo formular unos objetivos en función de los elementos de la situación de comunicación —enunciador, destinatario, tema, finalidad, características del tipo de texto, lugar y tiempo de la escritura—.

2.3. Un objetivo puede ser lograr captar el interés de los lectores del taller de escritura, para lo que mi narración debería tener las siguientes características:

- Estructuración clara del contenido.
- Alusión al mundo interior del niño-protagonista, pues se trata de transmitir las razones por las que era su *juego preferido*.
- Inclusión de alguna mención al momento de la escritura. Puesto que estoy compartiendo el presente con mis destinatarios, la referencia a la actualidad puede ser un modo de captar su atención.
- Presencia del enunciador en el uso de determinadas unidades lingüísticas, y en la utilización del estilo directo y el indirecto.

### 3. Observemos si se constatan las anteriores características.

#### 3.1. Estructuración clara del contenido:

He realizado un esquema previo de los apartados que pretendía incluir en la narración, con el fin de ser conciso y no incurrir en digresiones.

He incluido la información necesaria y la he estructurado correctamente: presentación del protagonista y personajes, descripción del lugar y mención del tiempo en que se desarrolla la historia, acciones de los personajes —las que realizan durante el desarrollo del *juego preferido* y desenlace de la narración—.

#### 3.2. Alusión al mundo interior del protagonista:

¿He descrito el modo en que el niño-protagonista vivía su *juego preferido*? ¿Sus reflexiones sobre éste?

¿He hablado de su relación con los demás personajes?

### 3.3. Mención del tiempo de la escritura —el presente—:

¿He incluido algunas valoraciones del *juego preferido* desde el momento presente?

¿Dónde aparecen estos anunciados?

### 3.4. Creación de subjetividad lingüística:

La subjetividad lingüística supone el uso de determinadas unidades lingüísticas, y la utilización del estilo directo e indirecto. Mediante estas unidades y construcciones, se intensifica la presencia del enunciador en el texto.

#### 3.4.1. Frecuencia de palabras referidas a algunos elementos de la situación de comunicación:

Estas palabras, que se denominan *deícticas*, se suelen referir a los siguientes elementos de la situación de comunicación: enunciador, destinatario, lugar y tiempo de la escritura.

- Presencia de demostrativos, posesivos y pronombres personales referidos al enunciador o a los destinatarios.
- Presencia de adverbios de lugar y tiempo que se refieren al momento de la escritura.
- Presencia de tiempos verbales que aluden al momento de la escritura.

#### 3.4.2. Frecuencia de palabras que muestran cómo piensa el enunciador, y qué opina del texto:

Estas palabras, que se denominan *afectivas* o *evaluativas*, indican cuál es la ideología y la posición del enunciador ante la narración, y permiten al enunciador emitir juicios de valor.

- Uso de sustantivos y adjetivos subjetivos (de contenido afectivo o evaluativo).
- Uso de verbos de *sentimiento*, *percepción*, *habla*, *juicio* y *opinión*.

### 3.4.3. Frecuencia de marcadores del discurso:

Se trata de algunas interjecciones, adverbios y conjunciones que relacionan entre sí las partes del texto, o bien incluyen algún comentario en la oración. Suelen aparecer entre comas, al principio, en medio, o al final de la oración.

- Presencia de interjecciones.
- Presencia de adverbios de duda, de afirmación y negación.
- Presencia, después de *punto y seguido* o *punto y aparte*, de conjunciones y locuciones conjuntivas.

### 3.4.4. Uso del estilo directo e indirecto.

## 4. Revisión del texto.

4.1. ¿Qué modificaciones debo realizar atendiendo a los distintos aspectos del apartado 3?

## PAUTA PARA REVISAR LA PUNTUACIÓN, Y LOS ASPECTOS GRAMATICALES, LÉXICOS Y ORTOGRÁFICOS DE LAS PRODUCCIONES:

### 1. Morfología:

- Concordancia de determinantes, adjetivos y verbos.
- Uso correcto de los pronombres.
- Precisión en el uso de los tiempos verbales.
- Uso apropiado de preposiciones y locuciones prepositivas.
- Uso correcto de adverbios y locuciones adverbiales.
- Uso adecuado de conjunciones y locuciones conjuntivas.

### 2. Sintaxis:

- Concordancia de S y V.
- Orden de los sintagmas de la oración.
- Oraciones inacabadas.
- Enunciados con demasiadas oraciones subordinadas.
- Anacolutos.

### 3. Léxico:

- Riqueza léxica y precisión de vocabulario en consonancia con el registro lingüístico utilizado.

### 4. Ortografía:

- Respeto de las reglas ortográficas.

### 5. Puntuación:

- Uso correcto de los siguientes elementos gráficos: punto y aparte, punto y seguido, punto y coma, coma, dos puntos, signos de interrogación y exclamación, puntos suspensivos.

(Esta pauta está basada en: Cassany, 1993c)

## SESIÓN 12

### OBJETIVOS:

1. Activar los conocimientos conceptuales y procedimentales, al revisar y evaluar las producciones de cada uno de los miembros del grupo.
2. Asimilar dichos conocimientos mediante la interacción oral que se establece al comentar los apartados de las pautas de revisión y evaluación en grupo.
3. Tener en cuenta las observaciones hechas a las producciones ajenas para revisar las propias.
4. Utilizar la pauta de revisión y evaluación en grupo como guión del debate.

### ACTIVIDADES:

A) Revisión y evaluación en grupo: “Mi juego preferido durante la infancia”.

1. Lectura y revisión de las producciones de cada uno de los miembros del grupo.
2. Comentar en grupo la pauta de revisión y evaluación correspondiente.

B) Entrevistas personales.

C) El profesor recoge 1 copia de los borradores finales, para revisar-los y evaluarlos.

## PAUTA DE REVISIÓN Y EVALUACIÓN EN GRUPO —“Mi juego preferido durante la infancia”—.

### 1. Características estructurales:

- Se ha presentado al protagonista y a los demás personajes.
- Se ha localizado la historia en un lugar y tiempo determinados.
- Se han explicado las acciones referidas al *juego preferido*.
- Se ha incluido el desenlace de estas acciones.

### 2. Configuración del mundo interior del niño-protagonista:

- La explicación del *juego preferido* es meramente expositiva o transmite la intimidad del niño, sus pensamientos y sentimientos durante el juego.
- Expone el protagonista cuál es su relación con los demás personajes? ¿Los sentimientos y reflexiones que éstos le inspiran?
- Si subrayamos las frases de naturaleza subjetiva, observamos que éstas se encuentran en los siguientes apartados: presentación de personajes; descripción del lugar y el tiempo; acciones; desenlace.
- ¿En qué partes son mas abundantes?

### 3. Mención del momento de la escritura —el presente—:

- ¿El narrador se refiere a la actualidad en una pequeña introducción y/o en una valoración final?
- ¿Hay frases que contengan reflexiones y sentimientos del protagonista?

### 4. Creación de subjetividad lingüística:

La subjetividad lingüística supone el uso de determinadas unidades que se refieren a la situación de comunicación, o de elementos

afectivos o evaluativos que indican cuál es la ideología y la posición del autor frente a la narración.

Esta clase de subjetividad también se encuentra en el uso de los marcadores del discurso, y en el empleo del estilo directo y el indirecto.

#### 4.1. Unidades lingüísticas referidas a la situación de comunicación:

- Frecuencia de demostrativos, posesivos y pronombres personales que se refieren al enunciador o a los destinatarios.
- Frecuencia de adverbios de lugar y tiempo que se refieren al tiempo y/o espacio de la situación de comunicación.
- Frecuencia de tiempos verbales que mencionan el momento de la escritura.

#### 4.2 Unidades lingüísticas de valor afectivo o evaluativo:

- Uso de sustantivos y adjetivos de valor afectivo y evaluativo.
- Uso de verbos de *sentimiento*, *percepción*, *habla*, *juicio* y *opinión*.

#### 4.3. Marcadores del discurso:

- Presencia de interjecciones.
- Presencia de adverbios de duda, afirmación y negación.
- Presencia, después de *punto y seguido* y de *punto y aparte*, de conjunciones y locuciones conjuntivas.

#### 4.4. Uso del estilo directo y el indirecto.

### 5. El texto debería haber logrado captar nuestro interés por los siguientes motivos:

- Estructuración clara y concisa del contenido.
- Configuración del mundo interior del niño-protagonista.
- Mención del presente, del momento de la escritura.
- Presencia del enunciador en el texto, mediante el uso de determinadas unidades lingüísticas (4.1, 4.2 y 4.3), y mediante el uso del estilo directo e indirecto (4.4).

### 6. ¿El texto se adapta a las exigencias y restricciones de los mencionados elementos?

¿Nos parece que, por los resultados obtenidos, han sido formulados unos objetivos en función de los elementos de comunicación

—emisor, destinatario, tema, finalidad, lugar y tiempo de la escritura—?

## 7. Revisión del texto.

¿Qué modificaciones resulta conveniente introducir atendiendo a lo que hemos comentado en los anteriores apartados?

## SESIÓN 13

### OBJETIVOS:

1. Conocer las reacciones inmediatas de los destinatarios de los textos —los compañeros de clase—.
2. Poner en común algunas de las producciones y sus correspondientes conclusiones.
3. Observar la revisión y evaluación —realizadas por el profesor— de los borradores finales.

### ACTIVIDADES:

A) Puesta en común: “Mi juego preferido durante la infancia”.

1. Lectura, por parte de los respectivos autores, de una producción por grupo.
2. Exposición de las conclusiones —sobre la revisión y evaluación en grupo— de la producción leída.
3. Apreciaciones del profesor.

B) El docente devuelve los borradores finales, revisados y evaluados. A continuación, efectúa una serie de comentarios generales sobre las producciones leídas.

## SESIÓN 14

### OBJETIVOS:

1. Conocer los rasgos más característicos de las distintas clases de escritos autobiográficos.
2. Poder identificar estos rasgos en los textos autobiográficos.

### ACTIVIDADES:

A) Exposición del Tema IV.

**TEMA IV:** Rasgos genéricos de la narrativa autobiográfica:

1. Autobiografía.
2. Memorias.
3. Crónicas periodísticas.
4. Diarios íntimos.
5. Libros de viajes.
6. Epistolarios.
7. Historias de vida.

B) Entrega de un documento con las características generales de los diferentes textos autobiográficos.

C) Lectura: “Aldecoa se burla”, *Cuentos completos*, I. ALDECOA

### FICHA 9:

**Características generales de algunos de los distintos tipos de narraciones autobiográficas.**

#### 1. Autobiografía:

*Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad.*

(Lejeune, 1991, p.48)

## **2. Memorias:**

Mientras que la autobiografía centra su interés en el protagonista (se cuentan frecuentemente hechos privados sobre uno mismo y aparecen reflexiones sobre la propia intimidad), las memorias conceden mayor relevancia a la exposición de acontecimientos. Los textos en los que predomina la información sobre el protagonista serían los más autobiográficos, aunque siempre se producen interferencias entre memorias y autobiografía.

## **3. Crónicas periodísticas:**

Información de unos hechos ocurridos en un período de tiempo determinado que se emite desde el lugar en que estos se desarrollan y respetando el orden cronológico. El informador ha vivido los acontecimientos como testigo o protagonista y conoce su contexto actual y sus antecedentes.

En la elaboración de la información influyen las características del medio y las de los receptores. La finalidad principal de la crónica periodística es el análisis y la valoración de los sucesos expuestos.

## **4. Diarios íntimos:**

En el diario íntimo, a diferencia de la autobiografía, se anotan cada día las experiencias y reflexiones de la jornada que el diarista considera de interés. Por lo tanto, la perspectiva no es retrospectiva sino inmediata, y tampoco se relata toda una vida hasta el presente sino fragmentos del día correspondiente al momento de la escritura, o fragmentos de otras jornadas próximas a este momento. Los diarios, al no pretender ser publicados, pueden ser más connotativos que las autobiografías y eludir la explicación de determinadas circunstancias.

## **5. Libros de viajes:**

Así como la autobiografía mantiene relación con la novela íntima, algunos diarios de viaje se corresponden con las novelas de aventuras. La perspectiva temporal de estos libros puede ser la de la autobiografía o la del diario íntimo. Asimismo, el acento se puede poner en la implicación del protagonista en el viaje, en las personas conocidas durante el itinerario, o en el espacio recorrido.

## **6. Epistolarios:**

Los epistolarios pueden constar de las cartas escritas por un solo

corresponsal a varias personas, o de las intercambiadas por dos corresponsales. Las características de cada destinatario, las relaciones del que escribe con su corresponsal y los propósitos de cada carta determinarán su contenido.

Las cartas con un solo emisor pueden configurarse como una extensa confesión a un destinatario totalmente ausente y del que no se espera respuesta ni opinión, o como un diálogo en el que sólo se oye la intervención de uno de los corresponsales.

## 7. Historias de vida:

Según Espinet (1994: 57), la historia de vida es “*un egodocument creat deliberadament pels científics socials, a partir de l'oralitat, per tal de conèixer el món del subjecte per pròpia boca d'aquest*”.

Estos egodocumentos se originaron al convertir las entrevistas personales y la transcripción de los relatos orales en los que los entrevistados eran los protagonistas en método de investigación científica. Se trata de testimonios mediatizados por el entrevistador que será el transcriptor de la historia.

(La ficha 9 está basada en: Girard, 1963; Tacca, 1973; Lejeune, 1975; Didier, 1976; May, 1979; Cebrián Herreros, 1992; y Espinet, 1994).

## SESIÓN 15

### OBJETIVOS:

1. Observar en un relato los paralelismos existentes entre la primera y la tercera personas narrativas para recordar, así, los contenidos estudiados en los Temas III y IV.
2. Analizar algunos elementos de la superestructura narrativa del relato.
3. Comentar un relato en el que se expone una anécdota escolar.
4. Implementar la interacción oral.

### ACTIVIDADES:

A) Responder un cuestionario sobre los paralelismos existentes entre la primera y tercera persona narrativas, y sobre algunos aspectos de la superestructura del relato:

“Aldecoa se burla”, *Cuentos completos*, I. Aldecoa.

B) Poner en común las respuestas al Cuestionario 4.

C) Entrevistas personales.

D) Propuesta del tema de la próxima redacción: “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”.

## CUESTIONARIO 4:

**Paralelismos existentes entre la primera y la tercera personas narrativas (cuestiones 1-11).**

**Algunos aspectos de la estructura narrativa (cuestiones 12, 13, 14).**

“Aldecoa se burla”, *Cuentos completos*, I. Aldecoa

1. Subraya las frases que expresan reflexiones de Aldecoa.
2. ¿Quién las enuncia? ¿En qué persona narrativa están expuestas? ¿Cuál es su contenido?
3. Señala las frases que contienen reflexiones de los compañeros.
4. ¿Quién las enuncia? ¿En qué persona narrativa están expuestas? ¿Cuál es su contenido? ¿Cómo evoluciona la actitud de los compañeros ante el castigo?
5. Localiza las frases que contienen reflexiones de don Amadeo.
6. ¿Quién las enuncia? ¿En qué persona narrativa están expuestas? ¿Cuál es su contenido?
7. ¿Las anteriores reflexiones pertenecen a la intimidad de sus respectivos personajes?
8. ¿Te parece que estas reflexiones muestran la ideología y la posición de los personajes ante los hechos narrados?
9. ¿Crees que el narrador actúa, por tanto, como intermediario entre los personajes y el lector?
10. ¿Consideras que el narrador se identifica con el protagonista? ¿Te parece que establece distancia, en cambio, con algunos personajes?
11. ¿Crees que las reflexiones de Aldecoa, así como las de los compañeros y las del profesor, podrían haber sido enunciadas en primera persona? Razona tu respuesta teniendo en cuenta las anteriores preguntas.
12. ¿Qué elementos del relato sirven para crear el ambiente escolar propio de la posguerra?
13. ¿Cuándo es presentado el protagonista? ¿Y los demás personajes?
14. ¿Existe alguna relación entre el enunciado que don Amadeo obliga a copiar a Aldecoa y la última frase del relato?

## SESIÓN 16

### OBJETIVOS:

1. Planificar, textualizar y revisar la producción atendiendo a los elementos de la situación de comunicación.
2. Usar la pauta de control y revisión individual.
3. Activar los conocimientos conceptuales y procedimentales al producir los propios textos.
4. Aprender a conceder, en la composición, más relevancia al modo en que el protagonista vive el suceso narrado que a la propia anécdota.

### ACTIVIDADES:

A) Planificación, textualización y revisión individual.

— Elaboración de borradores, y redacción del borrador final: “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”.

B) Repartir las pautas de control y revisión individual de “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”.

C) Entrevistas personales.

**PAUTA DE CONTROL Y REVISIÓN INDIVIDUAL.** —“Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”—.

#### 1. Definición de la situación de comunicación.

Debo definir los elementos de la situación de comunicación: enunciador, destinatario, tema, finalidad, lugar y tiempo de la escritura, tipo de texto.

#### 2. Planificación y textualización. Establecimiento de objetivos.

2.1. He de seguir el subproceso de la planificación: generación de ideas, organización de ideas, establecimiento de objetivos en función de los elementos de la situación de comunicación.

2.2. Tengo que formular unos objetivos en función de los elementos de la situación de comunicación —enunciador, destinatario, tema, finalidad, lugar y tiempo de la escritura, tipo de texto—.

2.3. Un objetivo puede ser lograr captar el interés de mis compañeros, para lo que mi narración debería poseer las siguientes características:

- Estructuración clara del contenido.
- Alusión al mundo interior del niño-protagonista pues se trata de exponer el modo particular en que vivió la *anécdota escolar*.
- Inserción de alguna mención al momento de la escritura. Puesto que estoy compartiendo el presente con mis destinatarios, la referencia a la actualidad puede ser un modo de captar su atención.
- Presencia del enunciador en el uso de determinadas unidades lingüísticas y en la utilización del estilo y el indirecto.

### 3. Observemos si se constatan las anteriores características.

#### 3.1. Estructuración clara del contenido:

- He realizado un esquema previo de los apartados que pretendía incluir en la narración para ser conciso y no incurrir en digresiones.
- He incluido la información necesaria y la he estructurado correctamente: presentación del protagonista y personajes, descripción del lugar y alusión al tiempo en que se desarrolla la historia, acciones de los personajes durante la explicación de la *anécdota escolar*, desenlace de la narración.

#### 3.2. Alusión al mundo interior del protagonista:

- ¿He descrito el modo en que el niño-protagonista vivió la *anécdota escolar*?
- ¿He centrado el interés en el acontecimiento o en la propia intimidad?
- ¿He hablado de la relación del protagonista con los demás personajes?
- ¿He insertado alguna valoración de los hechos desde el pasado, es decir, he expuesto la evaluación que haría el protagonista mientras se está desarrollando el suceso? ¿En qué parte aparece?

### 3.3. Mención del tiempo de la escritura —el presente—:

- ¿He incluido alguna valoración o análisis del suceso desde el momento presente, el de la escritura?
- ¿En qué partes están insertados estos enunciados?

### 3.4. Creación de subjetividad lingüística:

La subjetividad lingüística supone el uso de determinadas unidades lingüísticas, y la utilización del estilo directo e indirecto. Mediante estas unidades y construcciones, se intensifica la presencia del enunciador en el texto.

#### 3.4.1. Frecuencia de palabras *deícticas*:

Las palabras denominadas *deícticas* son unidades lingüísticas que aluden a algunos elementos de la situación de comunicación: enunciador, destinatario, lugar y tiempo de la escritura.

- Frecuencia de demostrativos, posesivos y pronombres personales que se refieren al enunciador y/o a los destinatarios.
- Frecuencia de adverbios de lugar y tiempo que mencionan el tiempo y/o espacio de la situación de la escritura.
- Frecuencia de adverbios de lugar y tiempo que mencionan el lugar y el momento de la escritura.
- Frecuencia de tiempos verbales que localizan el momento de la escritura.

#### 3.4.2. Frecuencia de palabras *afectivas* o *evaluativas*:

Las palabras denominadas *afectivas* o *evaluativas* son unidades lingüísticas que indican cuál es la ideología, cultura y posición del enunciador ante la narración, porque le permiten al enunciador incluir juicios de valor en el texto.

- Uso de sustantivos y adjetivos de contenido afectivo o evaluativo.
- Uso de verbos de *sentimiento*, *percepción*, *habla*, *juicio* y *opinión*.

#### 3.4.3. Frecuencia de marcadores del discurso:

Se trata de algunas interjecciones, adverbios y conjunciones que relacionan entre sí las partes del texto, o bien incluyen algún comentario en la oración. Suelen aparecer entre comas, al principio, en medio, o al final de la oración.

- Presencia de interjecciones.
- Presencia de adverbios de duda, de afirmación y negación.
- Presencia, después de *punto y seguido* o *punto y aparte*, de conjunciones y locuciones conjuntivas.

#### 3.4.4. Uso del estilo directo e indirecto.

### 4. Revisión del texto.

¿Qué modificaciones debo realizar atendiendo a los distintos aspectos del apartado 3?

## SESIÓN 17

### OBJETIVOS:

1. Activar los conocimientos conceptuales y procedimentales al revisar y evaluar en grupo las producciones.
2. Asimilar dichos conocimientos mediante la interacción oral que se establece al comentar las pautas de revisión y evaluación en grupo.
3. Tener en cuenta las observaciones hechas a las producciones ajenas para revisar las propias.
4. Utilizar la pauta de revisión y evaluación en grupo como guión para el debate.

### ACTIVIDADES:

A) Revisión y evaluación en grupo: “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”.

1. Lectura y revisión de las producciones de cada uno de los miembros del grupo.
2. Comentar en grupo la pauta de evaluación correspondiente.

B) Entrevistas personales.

C) El profesor recoge 1 copia de los borradores finales, para revisarlos y evaluarlos.

## PAUTA DE REVISIÓN Y EVALUACIÓN EN GRUPO —“Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”—.

### 1. Características estructurales.

- Se ha presentado al protagonista y a los demás personajes.
- Se ha localizado la historia en un lugar y tiempo determinados.
- Se han explicado las acciones que conforman la anécdota escolar.
- Se ha incluido el desenlace de estas acciones.

### 2. Configuración del mundo interior del niño-protagonista.

- La explicación de la *anécdota escolar* se limita a exponer cronológicamente los hechos, o transmite además la intimidad del protagonista (sus sentimientos y reflexiones durante el suceso narrado).
- El narrador describe a los demás personajes. Se detiene en reflejar sus sentimientos. Observa su personalidad. Expone qué tipo de relación mantiene con ellos.
- Si subrayamos las frases de naturaleza subjetiva, observamos que éstas se encuentran en los siguientes apartados: presentación de personajes, descripción del lugar y el tiempo, acciones, desenlace.
- ¿En qué partes son más abundantes?
- ¿Existe alguna valoración de la historia, por parte del protagonista, desde el pasado, desde el momento en que se está desarrollando el suceso? ¿Esta valoración es subjetiva, refleja también su intimidad?

### 3. Alusión al presente, al momento de la escritura.

- El narrador se refiere a la actualidad en una pequeña introducción.
- El narrador incluye una evaluación o análisis del suceso desde el momento presente, el de la escritura.
- ¿Dónde aparecen estas referencias?

### 4. Creación de subjetividad lingüística.

La subjetividad lingüística supone el uso de unidades lingüísticas que se refieren a la situación de comunicación —palabras *deícticas*— ,

o que indican cuál es la ideología, cultura y posición del autor frente a la narración —palabras *afectivas* o *evaluativas*—.

Esta clase de subjetividad también se encuentra en uso de los marcadores del discurso, y en el empleo del estilo directo y el indirecto.

#### 4.1. Unidades lingüísticas referidas a la situación de comunicación —*deicticas*—:

Estas unidades se refieren a algunos elementos de la situación de comunicación: enunciador, destinatario, lugar y tiempo de la escritura.

- Frecuencia de demostrativos, posesivos y pronombres personales que se refieren al enunciador y/o a los destinatarios.
- Frecuencia de adverbios de lugar y tiempo que aluden al tiempo y/o espacio de la situación de comunicación —tiempo y lugar de la escritura—.
- Frecuencia de tiempos verbales que aluden al momento de la escritura.

#### 4.2. Unidades lingüísticas de valor *afectivo* o *evaluativo*:

Estas unidades permiten al enunciador expresar sus juicios de valor. Por ello, los elementos *afectivos* o *evaluativos* reflejan ciertos rasgos de la ideología y cultura del enunciador, así como la relación que éste mantiene con el contenido del texto.

- Uso de sustantivos y adjetivos de valor afectivo y evaluativo.
- Uso de verbos de *sentimiento*, *percepción*, *habla*, *juicio* y *opinión*.

#### 4.3. Marcadores del discurso:

Se trata de algunas interjecciones, adverbios y conjunciones que relacionan entre sí las partes del texto, o bien incluyen algún comentario en la oración. Suelen aparecer entre comas, al principio, en medio, o al final de la oración.

- Presencia de interjecciones.
- Presencia de adverbios de duda, afirmación y negación.
- Presencia, después de *punto y seguido* y de *punto y aparte*, de conjunciones y locuciones conjuntivas.

#### 4.4. Uso del estilo directo y el indirecto.

**5. El texto debería haber logrado captar nuestro interés por los siguientes motivos:**

- Estructuración clara y concisa del contenido.
- Configuración del mundo interior del protagonista de la anécdota escolar.
- Alusión al presente, al momento de la escritura.
- Creación de subjetividad mediante el uso de determinados elementos lingüísticos, y mediante el uso del estilo directo y el indirecto.

**6. ¿El texto se adapta a las exigencias y restricciones de los mencionados elementos?**

¿Nos parece que, por los resultados obtenidos, han sido formulados unos objetivos en función de los elementos de la situación de comunicación —emisor, enunciatario, tema, finalidad, tipo de texto, lugar y tiempo de la escritura—?

**7. Revisión del texto.**

¿Qué modificaciones resultaría oportuno realizar ahora atendiendo a lo que hemos comentado en los anteriores apartados?

## **SESIÓN 18**

### **OBJETIVOS:**

1. Conocer las reacciones inmediatas de los destinatarios de los textos —los compañeros de clase—.
2. Poner en común algunas de las producciones y sus correspondientes conclusiones.
3. Observar la revisión y evaluación —realizadas por el profesor— de los borradores finales.

## ACTIVIDADES:

A) Puesta en común: “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”.

1. Lectura, por parte de los respectivos autores, de una producción por grupo.
2. Exposición de las conclusiones —sobre la revisión y evaluación en grupo— de la producción leída.
3. Apreciaciones del profesor.

B) El docente devuelve los borradores finales, revisados y evaluados. A continuación, efectúa una serie de comentarios generales sobre las producciones leídas.

## SESIÓN 19

### OBJETIVOS:

1. Conocer las macroproposiciones obligatorias y optativas de las narraciones.
2. Definir la dimensión secuencial y la configuracional de la narración. Distinguir las macroproposiciones que pertenecen a una y otra dimensión.
3. Redundar en el significado que le otorga Adam a la Moraleja.
4. Identificar los datos evaluativos y su distribución.
5. Examinar la función de la abundancia de datos evaluativos referidos al protagonista: configuración del mundo interior de éste.

### ACTIVIDADES:

A) Exposición del Tema V.

TEMA V: Estructura de la narración:

1. Partes de la estructura narrativa.
2. Narraciones con dimensión secuencial. Partes obligatorias de la estructura narrativa.
3. Narraciones con dimensión configuracional. Partes optativas de la estructura narrativa.
4. Influencia de algunos elementos de la situación de comunicación en la estructura de la narración.

## 5. Estructuras narrativas homogéneas y heterogéneas.

B) Entrega de dos fichas: características de las partes obligatorias y optativas de la estructura narrativa; y esquemas de la estructura narrativa.

C) Lectura: “Extraños en la noche”. *Escenas del cine mudo*, J. Llamazares.

### FICHA 10:

#### La estructura narrativa canónica (Adam, 1985a):

**Resumen:** Esta parte señala el inicio de la narración. Para ello, el enunciador puede utilizar simples fórmulas de comienzo, o realizar introducciones plenamente evaluativas en las que informa al destinatario del interés y/o del tema del relato.

**Orientación-Pn1:** En ella se presenta al protagonista y a los demás personajes, se ofrecen las características del lugar y el tiempo en que se desarrolla la historia. Asimismo, se puede incluir algún suceso cuyo conocimiento le parezca necesario al enunciador para una mejor comprensión del texto.

**Complicación-Pn2:** En esta parte se explica el suceso que viene a modificar la situación precedente. Se convierte en el inicio de la historia propiamente dicha.

**Acción o Evaluación-Pn3:** Esta macroproposición incluye las acciones emprendidas por el protagonista en la nueva situación (Acción), así como las reflexiones de éste (Evaluación).

**Resolución-Pn4:** Un nuevo elemento modificador permite que el protagonista alcance una situación comparable a la primera por ser también estable.

**Moraleja o Estado final-Pn5:** Esta parte incluye las conclusiones que pueden extraerse de la historia, o las valoraciones que ésta merece. Si la evaluación es explícita se denomina Moraleja, y si es implícita, Estado final. Suele mantener algún tipo de relación semántica con la Orientación, es decir, remite a alguna de las informaciones incluidas en la Orientación.

**Coda:** Aparece al final de la narración. Puede estar formada por simples fórmulas, o bien guardar semejanzas con la Moraleja. En este último caso, la Coda adquiere valor evaluativo, y aporta valoraciones y conclusiones. Además, las Coda reconducen la narración al presente —aluden al momento en que se está escribiendo la narración—.

Cuando el relato no posee Moraleja, pero sí contiene una Coda evaluativa, es esta última macroproposición la que suele remitir a la Orientación.

**Datos evaluativos:** Los datos evaluativos se encuentran preferentemente en la Acción o Evaluación, pero también suelen estar presentes en otras macroproposiciones narrativas —la Orientación y la Resolución—.

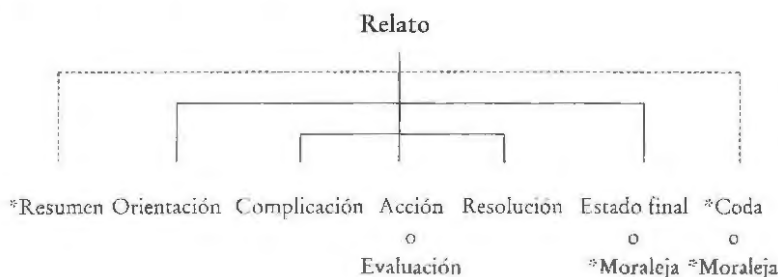
Asimismo abundan en las macroproposiciones evaluativas —la Moraleja y la Coda—. En el Resumen, también se suelen insertar datos evaluativos.

**Narraciones con dimensión secuencial:** Constan de Orientación, Complicación, Acción o Evaluación, y Resolución.

**Narraciones con dimensión configuracional:** Contienen Moraleja y/o Coda. Además, pueden incluir un Resumen.

## FICHA 11:

### Esquema de la estructura narrativa:



(Traducido de Adam, 1985, p.162)

## SESIÓN 20

### OBJETIVOS:

1. Observar la superestructura narrativa en un texto de autor.
2. Implementar la interacción oral.

### ACTIVIDADES:

A) Contestar en grupo un cuestionario sobre la superestructura narrativa:

“Extraños en la noche”, *Escenas del cine mudo*, J. Llamazares.

B) Entrevistas personales.

C) Poner en común las respuestas al Cuestionario 5.

### CUESTIONARIO 5:

Superestructura narrativa de “Extraños en la noche”, *Escenas del cine mudo*, J. Llamazares.

1. Divide la narración en macroproposiciones.
2. ¿Qué secuencias descriptivas se intercalan en la Orientación?
3. ¿Cuál es el elemento modificador de la Complicación?
4. ¿Qué acciones emprenden los diferentes personajes a partir de la noticia que escuchan en la radio?
5. ¿Cuáles son las reflexiones del protagonista en la Acción o Evaluación?
6. El relato tiene una evaluación explícita o Moraleja que alude al descubrimiento que el narrador realiza aquella noche. ¿Puedes explicar cuál es este descubrimiento?
7. ¿Crees que este descubrimiento guarda algún tipo de relación con el papel que juega la radio en una parte del relato, en concreto, en la Orientación? Razona tu respuesta.
8. ¿Qué unidades lingüísticas se refieren al presente de la escritura en la Coda de esta narración?
9. Explica cuál es la interrelación entre el contenido de la Orientación, la Moraleja y la Coda.
10. Explica cuál es la *dimensión configuracional* de este relato. Ten en

cuenta, para ello, que poseen Moraleja y Coda, y que ambas macroproposiciones remiten a la Orientación.

11. ¿Cobra relevancia el mundo interior del protagonista en esta narración? Observa si existen *datos evaluativos* referidos al yo del narrador-protagonista en las diferentes macroproposiciones, y en qué macroproposiciones resultan más abundantes.

#### 4.2.3. Unidad III. *La subjetividad lingüística en las narraciones autobiográficas*. Sesiones 21-30.

### SESIÓN 21

#### OBJETIVOS:

1. Abordar el estudio de las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad, desde una perspectiva funcional.
2. Consolidar una serie de conocimientos *declarativos* sobre las unidades lingüísticas subjetivas de algunos textos autobiográficos, con los siguientes fines: analizar textos de autor; producir y revisar las propias producciones; evaluar las de los compañeros.
3. Observar las relaciones entre los elementos discursivos y los lingüísticos.

#### ACTIVIDADES:

##### A) Exposición del Tema VI.

**TEMA VI:** Unidades y construcciones lingüísticas subjetivas en la narración autobiográfica.

1. La subjetividad deíctica.
  - 1.1. Valores deícticos y anafóricos de pronombres y adverbios. Su referencia a la situación de comunicación.
  - 1.2. La deixis de los tiempos verbales. Los tiempos del *mundo comentado* y los del *mundo narrado*.

2. La subjetividad de las unidades *afectivas* o *evaluativas*.

2.1. Valor afectivo y evaluativo de sustantivos, adjetivos y verbos.

3. La subjetividad de los marcadores del discurso.

4. La subjetividad en el estilo directo y el indirecto.

B) Entrega de varias fichas sobre las unidades y construcciones lingüísticas de subjetivas: subjetividad deíctica; subjetividad de las unidades afectivas o evaluativas; subjetividad de los marcadores del discurso; listado de conjunciones y locuciones conjuntivas subordinantes; subjetividad del estilo directo y el indirecto.

C) Explicación detallada de las fichas 12 y 13.

## FICHA 12:

### 1. Subjetividad de las unidades lingüísticas *deícticas*.

Las unidades lingüísticas deícticas se refieren al enunciador, al destinatario, al lugar o al momento de la escritura. Señalan, por lo tanto, los elementos de la situación de comunicación.

#### 1.1. Pronombres personales:

*Yo/tú*: deícticos.

*Él/ella* y *ellos/ellas*: deícticos y anafóricos.

*Nosotros* (*yo+tú/vosotros*): deíctico.

*Nosotros* (*yo+él/ellos* o *yo+tú/él*): deíctico y anafórico.

*Vosotros* (*plural de tú*): deíctico.

*Vosotros* (*tú+él*): deíctico y anafórico.

#### 1.2. Posesivos:

*Mío, tuyo, suyo*.

*Nuestro; vuestro; suyo*.

Su valor es deíctico si su referente es un elemento de la situación de enunciación. Y anafórico, si su referente es un elemento del texto.

### 1.3. Localización espacial de los demostrativos y adverbios:

#### 1.3.1. Demostrativos: *Este, ese, aquel.*

Deícticos: funcionan como enlace con la situación de enunciación.

Anafóricos: se refieren al cotexto y retoman un elemento anteriormente introducido en el texto.

#### 1.3.2. Adverbios: Señalan el lugar en que se halla el enunciadador, o algún objeto. Pueden ser deícticos o anafóricos.

Ejemplos: *cerca de/lejos de; delante de/detrás de, a la derecha de / a la izquierda de...*

### 1.4. Localización temporal de adverbios y locuciones adverbiales:

#### 1.4.1. Deícticos: se refieren al momento en que se enuncia el texto.

Simultaneidad: *en este momento, ahora.*

Anterioridad: *ayer, anteayer, el otro día, la semana pasada, hace un rato, recientemente.*

Posterioridad: *mañana, pasado mañana, el año próximo, dentro de dos días, desde ahora, pronto, dentro de poco, en seguida.*

Neutros: *hoy, el lunes, esta mañana, este verano.*

#### 1.4.2. Anafóricos: se refieren a algún momento previamente expresado en el contexto.

Simultaneidad: *en ese/aquel momento, entonces.*

Anterioridad: *la víspera, la semana anterior, un rato antes, un poco antes.*

Posterioridad: *al día siguiente, después, al año siguiente, dos días más tarde, desde entonces, un poco después, a continuación.*

Neutros: *otro día.*

### 1.4. Localización temporal de algunas preposiciones y locuciones prepositivas:

Ejemplos: *desde, a partir de.*

### 1.6. Localización temporal de algunos adjetivos:

Ejemplos: *moderno, antiguo, futuro, próximo. etc.*

## 1.7. Valor deíctico o anafórico de los tiempos verbales:

1.7.1. Los tiempos verbales que realizan la localización temporal de la situación enunciativa, son deícticos. Su referencia temporal se encuentra en el momento de la escritura. Son los tiempos propios del *discurso*.

Estos tiempos pertenecen al grupo del *mundo comentado* y muestran la implicación del narrador en el texto. Con estos tiempos el enunciador expresa los sentimientos y reflexiones emitidos desde el presente, desde el momento de la escritura.

Los tiempos del indicativo del *mundo comentado* son los siguientes: presente, pretérito perfecto, futuro imperfecto y futuro perfecto.

1.7.2. Los tiempos verbales que efectúan la localización temporal de la narración son anafóricos. Su referencia temporal se encuentra en el momento del acontecimiento narrado. Son los tiempos propios del *relato*.

Estos tiempos pertenecen al grupo del *mundo narrado* y aparecen en la parte del texto en la que el narrador explica los sucesos.

Los tiempos del indicativo del *mundo narrado* son los siguientes: pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior, condicional simple y compuesto.

1.7.3. Tiempos característicos del *discurso* que pueden aparecer también en el *relato*, con diferentes valores y funciones.

- Presente con valor de pasado (para dramatizar la narración).
- Presente con valor descriptivo semejante al imperfecto.
- Pretérito perfecto (testimonio directo de los hechos).
- Futuro con valor prospectivo semejante al del condicional.

1.7.4. Creación de un *segundo nivel* en la narración mediante determinados valores del imperfecto:

- Informar sobre los personajes o el espacio.
- Incluir comentarios del narrador.
- Efectuar descripciones.
- Insertar enunciados secundarios u optativos.

(La ficha 12 está basada en: Weinrich, 1964; Benveniste, 1966; Kerbrat-Orecchioni, 1980; Calsamiglia, 1989; y Maingueneau; Salvador, 1995).

## FICHA 13:

### Subjetividad de las unidades de valor *afectivo* y *evaluativo*.

El índice de subjetividad de un enunciado depende de la mayor o menor intensidad con que aparezcan las unidades lingüísticas de valor *afectivo* y *evaluativo*. Mediante estas unidades, el enunciador emite juicios de valor, y muestra cuál es su actitud o relación con los hechos narrados.

#### 1. Sustantivos subjetivos.

Estos sustantivos emiten juicios evaluativos peyorativos o elogiosos. Algunos tienen un valor positivo o negativo permanente. En cambio, el valor positivo o negativo de otros sustantivos depende del contexto en que aparecen y de la ideología del enunciador.

Ejemplos: *amor, belleza, disciplina, nacionalismo, sexismo, racismo, etc.*

#### 2. Adjetivos subjetivos.

A diferencia de los adjetivos objetivos, que son descriptivos (*pelo rubio*) o clasificadores (*lengua francesa*), los adjetivos subjetivos contienen juicios de valor del enunciador y expresan la toma de posición de éste. Emiten propiedades que no pueden ser adjudicadas de forma unívoca a sus respectivos elementos, y que se atribuyen en función de unos parámetros aceptados cultural y socialmente.

2.1. Algunos adjetivos subjetivos, además de expresar un juicio de valor positivo o negativo del elemento al que califican, enuncian la actitud emocional o el compromiso afectivo del emisor con respecto a éste.

Ejemplos: *desgarrador, alegre, patético, bueno, bonito, correcto, etc.*

2.2. Otros adjetivos subjetivos conllevan una evaluación cualitativa o cuantitativa del elemento al que se refieren, pero no expresan la actitud emocional o el compromiso afectivo del emisor con respecto a este elemento.

Ejemplos: *grande, lejano, caliente, abundante, rico, etc.*

### 3. Verbos subjetivos.

El valor subjetivo de los verbos depende de varios aspectos:

- Se evalúa el objeto del proceso en términos de *bueno/malo* o *verdadero/falso*.
- La evaluación puede partir del enunciador o de otro agente, pero siempre expresan una actitud y toma de posición frente al enunciado.
- Verbos de sentimiento: *gustar, apreciar, desear, odiar, etc.*
- Verbos de percepción: *parecer, tener la impresión, etc.*
- Verbos de habla: *decir, pedir, ordenar, acusar, felicitar, etc.*
- Verbos de juicio: *acusar, etc.*
- Verbos de opinión: *imaginar, pensar, etc.*

(La ficha 13 está basada en: Kerbrat-Orecchioni, 1980; Hernanz; Brucart, 1987)

### FICHA 14:

**La subjetividad de los marcadores del discurso.**

#### **1. Algunas características de los marcadores del discurso.**

##### **1.1. Funciones de los marcadores del discurso.**

- Expresan cuál es la actitud del enunciador con el enunciado y/o con el enunciatario.
- Pueden aportar, además, otros comentarios a la oración que completan la interpretación y comprensión de ésta.
- Adquieren diversos valores y significados en función del contexto en que se insertan, y del registro lingüístico del enunciado.
- Algunos, se limitan a modificar el significado del enunciado que introducen.
- La mayoría, vinculan o interrelacionan un bloque de oraciones con otro.

*En resumen, los marcadores del discurso, además de marcar la conexión entre las partes del texto o modificar el significado de una oración, señalan las estrategias del escritor y las instrucciones de lectura, al tiempo que reflejan la actitud del enunciador.*

## 1.2. Independencia de los marcadores del discurso.

Son elementos independientes del SN y del SV. Poseen, por tanto, autonomía sintáctica dentro de la oración.

- Algunos marcadores del discurso suelen aparecer entre comas.
- Algunos marcadores del discurso admiten mucha movilidad; así, se pueden incluir al principio, en medio, o al final de la oración.

*En resumen, los marcadores del discurso, por ser independientes del SN y del SV, pueden admitir movilidad dentro de la oración y aparecer entre comas.*

## 1.3. Categorías gramaticales de los marcadores del discurso.

- Están constituidos por distintas categorías gramaticales: conjunciones y locuciones conjuntivas; conjunciones y locuciones adverbiales; interjecciones y locuciones interjectivas.
- Sólo algunos adverbios y locuciones adverbiales son marcadores del discurso.

Las conjunciones y locuciones conjuntivas son siempre marcadores del discurso.

- Sólo algunas conjunciones y locuciones subordinantes son marcadores del discurso.
- Por el momento, únicamente consideremos que son marcadores del discurso las conjunciones y locuciones conjuntivas —coordinantes y subordinantes— que aparezcan después de *punto y seguido* y de *punto y aparte*.  
Algunas interjecciones que son marcadores del discurso están formadas por nombres (*hombre/mujer*), o por verbos lexicalizados (*mira, oye*).

*En resumen, algunas conjunciones y locuciones conjuntivas, determinados adverbios y locuciones adverbiales, así como las interjecciones son marcadores del discurso.*

## 2. Los marcadores del discurso formados por *adverbios oracionales*.

Algunos marcadores del discurso están formados por los denominados *adverbios oracionales*. También pueden estar constituidos por locuciones adverbiales.

Estos adverbios poseen las siguientes características:

- No se pueden sustituir por el adverbio *así*, porque no desempeñan la función de los Complementos Circunstanciales de Modo.
- Afectan a toda la oración, porque incluyen algún comentario independiente en ella. —Muestran cuál es la actitud del enunciador frente al enunciado.

Ejemplos: *verdaderamente, ciertamente, francamente, afortunadamente, desgraciadamente, matemáticamente, erróneamente, probablemente, seguramente, por suerte, por desgracia.*

### 3. Una posible clasificación de los marcadores del discurso (Portolés, 1998).<sup>1</sup>

#### 3.1. Estructuradores de la información.

Organizan el contenido del enunciado, incluyendo comentarios nuevos, estableciendo la apertura, la continuidad o el cierre del discurso, o introduciendo digresiones.

**3.1.1. Comentadores:** *Pues, bien, pues bien, así las cosas, etc.*

**3.1.2. Ordenadores:** *En primer lugar/ en segundo /.../ por una parte/ por otra parte, de un lado/ de otro lado, asimismo, por lo demás, etc.*

**3.1.2. Digresores:** *Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.*

#### 3.2. Conectores.

Vinculan dos partes del enunciado, e incluyen argumentos y contraargumentos.

**3.2.1. Conectores aditivos:** *Además, encima, aparte, incluso, etc.*

**3.2.2. Conectores consecutivos:** *Por tanto, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, etc.*

1. Como ya se ha señalado en el Capítulo 2, la clasificación, terminología, ejemplos y definiciones sobre marcadores de discurso —que aparecen en el apartado 3, de la Ficha 14— están tomados de Portolés (1998). Véase, especialmente, el cuadro en el que este autor sintetiza su tipología de marcadores (Portolés, 1998:146).

**3.2.3. Conectores contraargumentativos:** *En cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien, etc.*

### **3.3. Reformuladores.**

Presentan nuevas formulaciones del enunciado (aclaraciones, correcciones y resúmenes o conclusiones).

**3.3.1. Reformuladores explicativos:** *O sea, es decir, esto es, en otras palabras, etc.*

**3.3.2. Reformuladores de rectificación:** *Mejor dicho, más bien, etc.*

**3.3.3. Reformuladores de distanciamiento:** *En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera, etc.*

**3.3.4. Reformuladores recapitulativos:** *En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.*

### **3.4. Operadores discursivos.**

Se limitan a modificar únicamente al enunciado que introducen, es decir, no lo vinculan, además, con el enunciado anterior. Se utilizan, sobre todo, para reforzar un argumento o para incluir algún ejemplo.

**3.4.1. Operadores de refuerzo argumentativo:** *En realidad, de hecho, claro, desde luego, etc.*

**3.4.2. Operadores de concreción:** *Por ejemplo, en concreto, etc.*

**3.4.3. Operadores de formulación:** *Bueno.*

### **3.5. Marcadores de control de contacto.**

Sirven para mantener el contacto con el interlocutor, o para llamar su atención.

*Hombre / mujer, mira, oye, etc.*

(La ficha 14 está basada en: Kerbrat-Orecchioni, 1980; Maingueneau; Salvador, 1995; Hernanz; Brucart, 1987; Martín Zorraquino, 1998; y Portolés, 1998).

## **FICHA 15:**

### **A) Conjunciones y locuciones conjuntivas coordinantes.**

#### **1. Copulativas:**

Y, e, ni, que, además, como...

#### **2. Disyuntivas:**

O, u, o bien.

#### **3. Distributivas:**

Bien...bien, ya...ya, ora...ora.

#### **4. Adversativas:**

Mas, pero, sino, aunque, sin embargo, no obstante...

#### **5. Explicativas:**

O sea, es decir, esto es...

(Gómez Torrego, 1998, pp. 232-237)

### **B) Conjunciones y locuciones conjuntivas subordinantes.**

#### **1. Consecutivas:**

Conque, así que, de modo que, de forma que, por (lo) tanto, luego, pues bien, de manera que, por consiguiente...

#### **2. Causales:**

Porque, como, pues, dado que, puesto que, ya que...

#### **3. Finales:**

Que, a fin de que...

#### **4. Concesivas:**

Aunque, por más que, por mucho que, si bien, aun cuando...

#### **5. Condicionales:**

Si, como, cuando, con tal que, siempre y cuando, siempre que, a no ser que...

(Gómez Torrego, 1998, pp. 241-243)

## FICHA 16:

### Subjetividad en el uso del estilo directo y el indirecto.

#### Estilo directo:

Se *dramatiza* la situación ya que el narrador concede momentáneamente la palabra a un personaje, o la toma el mismo como tal.

Aunque, con el estilo directo, se reproduce el enunciado con las mismas palabras que ha utilizado el personaje, el significado de éstas puede modificarse al extraerlas de su contexto.

Los enunciados del estilo directo dependen de verbos *declarativos* y de *pensamiento*.

#### Estilo indirecto:

El narrador reproduce el enunciado de un personaje con mayor o menor exactitud, inmiscuyéndose en el discurso en diversos grados.

El estilo indirecto puede modificar el enunciado del personaje mediante los siguientes procedimientos: síntesis el discurso; empleo de otras palabras para transmitirlo.

Los enunciados del estilo indirecto dependen de verbos *declarativos* y de *pensamiento*.

(La ficha 16 está basada en: BAL, 1977; Peña-Marín, 1982; y Mainueneau; Salvador, 1995).

## SESIÓN 22

### OBJETIVOS:

1. Consolidar una serie de conocimientos sobre la subjetividad lingüística.

2. Aplicar los conocimientos sobre la subjetividad lingüística, en las siguientes tareas: analizar textos de autor; producir y revisar las propias producciones; evaluar las de los compañeros.
3. Observar las relaciones entre los elementos discursivos y los lingüísticos.
4. Insistir en el estudio de las unidades y construcciones lingüísticas, con el propósito de conseguir una integración más profunda de sus contenidos.

## ACTIVIDADES:

- A) Explicación detallada de las fichas 14, 15 y 16.
- B) Lectura: “Aquel verano del 75”, *Aquel verano*, A. Grandes.

## SESIÓN 23

### OBJETIVOS:

1. Identificar, en un relato de autor, las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad:
  - Analizar los valores deícticos y anafóricos de los determinantes y los pronombres.
  - Determinar qué tiempos verbales se incluyen en el grupo del *mundo comentado* y qué otros en el grupo del *mundo narrado*.
  - Identificar los referentes respectivos de los adverbios y locuciones adverbiales deícticos y anafóricos.
  - Localizar sustantivos, adjetivos y verbos subjetivos.
  - Constatar si aparecen marcadores del discurso.
  - Observar el uso del estilo directo y el indirecto.
2. Comprender que el uso frecuente de unidades y construcciones lingüísticas subjetivas comporta una intensificación de la subjetividad lingüística.
3. Tomar conciencia de que la intensificación de la subjetividad lingüística supone una mayor articulación del enunciado con la situa-

ción de comunicación y una presencia más evidente del enunciador en el texto.

4. Implementar la interacción oral.

## ACTIVIDADES:

A) Responder en grupo un cuestionario sobre las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad: “Aquel verano del 75”, *Aquel verano*, A. Grandes.

B) Entrevistas personales.

C) Poner en común las respuestas al Cuestionario 6.

## CUESTIONARIO 6:

**Unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad.**  
“Aquel verano de 1975”, A. Grandes.

1. Indica los posesivos y pronombres personales que cobran valor déictico en el relato, por referirse al enunciador o al destinatario.
2. Señala algunos demostrativos y pronombres personales que adquieran valor anafórico en el relato, por tener como referentes elementos que han aparecido anteriormente en el texto.
3. Busca adverbios, sintagmas nominales o preposicionales que, por realizar la localización temporal o espacial del momento de la escritura, sean déicticos.
4. Subraya los tiempos verbales pertenecientes al *mundo comentado*, por tener su referencia temporal en el momento de la escritura.
5. ¿Qué tiempos verbales son los que se utilizan en la explicación de los sucesos narrados? Localiza algunos ejemplos.
6. Busca tres sustantivos subjetivos y explica por qué poseen este valor.
7. Localiza seis adjetivos subjetivos y explica por qué poseen este valor.
8. Subraya un ejemplo de cada uno de los siguientes verbos subjetivos: *sentimiento*, *habla*, y *opinión*.
9. Observa si existen marcadores del discurso que sean conjunciones o locuciones conjuntivas, y que aparezcan después de *punto seguido* y de *punto y aparte*.
10. Subraya los enunciados en estilo directo e indirecto que encuentres.

## SESIÓN 24

### OBJETIVOS:

1. Consolidar una serie de conocimientos sobre la subjetividad lingüística.
2. Aplicar los conocimientos sobre la subjetividad lingüística, en las siguientes tareas: analizar textos de autor; producir y revisar las propias producciones; evaluar las de los compañeros.
3. Observar las relaciones entre los elementos discursivos y los lingüísticos.
4. Insistir en el estudio de las unidades y construcciones lingüísticas, con el propósito de conseguir una integración más profunda de sus contenidos.

### ACTIVIDADES:

- A) Redundar en la explicación de las fichas 14, 15 y 16.
- B) Lectura: “Aquel verano del 47”, *Aquel verano*, L. Mateo Díez.

## SESIÓN 25

### OBJETIVOS:

1. Identificar, en un relato de autor, las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad:
  - Analizar los valores deícticos y anafóricos de los determinantes y los pronombres.
  - Determinar qué tiempos verbales se incluyen en el grupo del *mundo comentado* y qué otros en el grupo del *mundo narrado*.
  - Identificar los referentes respectivos de los adverbios y locuciones adverbiales deícticos y anafóricos.
  - Localizar sustantivos, adjetivos y verbos subjetivos.
  - Constatar si aparecen marcadores del discurso.
  - Observar el uso del estilo directo y el indirecto.
2. Comprender que el uso frecuente de unidades y construcciones

lingüísticas subjetivas comporta una intensificación de la subjetividad lingüística.

3. Tomar conciencia de que la intensificación de la subjetividad lingüística supone una mayor articulación del enunciado con la situación de comunicación y una presencia más evidente del enunciador en el texto.

4. Implementar la interacción oral.

## ACTIVIDADES:

A) Responder en grupo un cuestionario sobre las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad: “Aquel verano del 47”, L. Mateo Díez.

B) Poner en común las respuestas del Cuestionario 7.

C) Propuesta del tema de la próxima redacción: “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.

## CUESTIONARIO 7:

Unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad.

“Aquel verano del 47”, L. Mateo Díez.

1. Localiza las veces en que se utilizan los pronombres personales *yo*, *me*, *mí* y *nos*. ¿Tienen valor deíctico o anafórico?

2. Señala los posesivos *mí* y *nuestros* del texto, e indica si poseen valor deíctico o anafórico.

3. Busca en el texto algún complemento circunstancial de tiempo, e indica si tiene valor deíctico o anafórico.

4. Subraya los presentes de indicativo que encuentres en el texto. Indica si estos verbos aluden al momento de la escritura. ¿A qué grupo de verbos pertenecen?

5. Localiza algunos pretéritos indefinidos del texto. ¿Se usan para explicar los sucesos? ¿A qué grupo de verbos pertenecen?

6. Busca tres sustantivos subjetivos y explica por qué poseen este valor.

7. Localiza seis adjetivos subjetivos y explica por qué poseen este valor.

8. Busca un verbo de *habla* y otro de *sentimiento* en el texto.
9. El marcador del discurso *pero* aparece una vez después de *punto y aparte*, y otra después de *punto y seguido*. Sustitúyelos por otros marcadores del discursivo que tengan un valor semejante.
10. Subraya el enunciado en estilo directo que se encuentra en el texto. ¿A quién pertenecen las palabras reproducidas?

## SESIÓN 26

### OBJETIVOS:

1. Planificar, textualizar y revisar un texto en función de los elementos de la situación de comunicación.
2. Conceder importancia al mundo interior del protagonista, en la composición.
3. Producir una narración en la que no ocurra nada extraordinario, sin que ello suponga que no resulte interesante.
4. Usar una pauta de control y revisión individual en la que aparecen los conocimientos sobre la estructura narrativa de Adam y sobre las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad —Temas V y VI—.

### ACTIVIDADES

A) Planificación, textualización y revisión individual.

— Elaboración de borradores, y redacción del borrador final: “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.

B) Repatir las pautas de control y revisión individual de “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.

C) Entrevistas personales.

## **PAUTA DE CONTROL Y REVISIÓN INDIVIDUAL —“Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”—.**

1. He tenido en cuenta si el texto se adapta a las restricciones y exigencias de los elementos de la situación de comunicación —enunciador, destinatario, tema, circunstancias espacio-temporales de la escritura, características del tipo de texto—.

2. He seguido los subprocesos de planificación, textualización y revisión en función de las exigencias y restricciones de los elementos de la situación de comunicación.

### **3. Estructura de la narración.**

3.1. Orden y presencia de las siguientes macroproposiciones: Resumen, Orientación, Complicación, Acción-Evaluación, Resolución, Moraleja, Coda.

3.2. Dimensión configuracional de la narración.

- Presencia de Moraleja y/o Coda.
- Remisión de la Moraleja a la Orientación.
- Remisión de la Coda a la Orientación.

3.3. Relevancia del mundo interior del protagonista. Datos evaluativos referidos al protagonista y al enunciador.

- Abundancia de datos evaluativos en la Acción o Evaluación.
- Presencia de datos evaluativos en la Orientación y la Resolución.
- Alusión al presente en el Resumen y la Coda.

### **4. Unidades lingüísticas portadoras de subjetividad.**

Estas unidades son las siguientes: unidades deícticas; unidades de valor afectivo o evaluativo; y marcadores del discurso.

4.1. Subjetividad deíctica.

Se observa en los elementos lingüísticos referidos a la situación de comunicación.

Estos elementos suelen aludir al enunciador y al destinatario, así como a las circunstancias espacio-temporales de la escritura.

4.1.1. La frecuencia de elementos deícticos muestra la relación de la narración con los elementos de la situación de comunicación:

- Pronombres demostrativos, posesivos y personales que se refieren al enunciador o al enunciatario.
- Demostrativos para crear referencias espaciales de la situación de comunicación.
- Adverbios de lugar para crear referencias temporales y espaciales de la situación de comunicación.
- Adverbios y locuciones adverbiales para crear referencias temporales de la situación de comunicación
- ¿Hay pronombres o adverbios con valor anafórico?

4.1.2. Otros elementos deícticos son los tiempos verbales pertenecientes al *mundo comentado*.

Los tiempos del *mundo comentado* muestran las reflexiones, pensamientos y sentimientos que el enunciador emite desde el presente, desde el momento de la escritura. Aluden, en el texto, a la situación de comunicación.

- Uso de tiempos del *mundo comentado*: presente, pretérito perfecto, futuro imperfecto y futuro perfecto.

En cambio, los tiempos del *mundo narrado* se refieren a los hechos de la historia narrada, a los sucesos. Por lo tanto, son anafóricos.

- Uso de tiempos del *mundo narrado*: pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior, condicional simple y condicional compuesto.

Por otra parte, los tiempos característicos del *mundo comentado* pueden aparecer también en el *mundo narrado* (presente, pretérito perfecto, futuro, imperfecto). Estos tiempos adquieren entonces diferentes valores y funciones.

4.2. Subjetividad de las unidades afectivas o evaluativas.

Mediante el uso de las unidades afectivas o evaluativas, el enunciador emite juicios de valor, muestra cuál es su actitud y relación con los hechos narrados, alude a su mundo interior, y refleja aspectos de su cultura e ideología.

- Presencia de sustantivos que emiten juicios evaluativos positivos o negativos.
- Presencia de adjetivos calificativos que emiten juicios de valor positivos o negativos.
- Presencia de verbos que expresan evaluaciones en términos de *bueno/malo* o *verdadero/falso*. Verbos de *sentimiento, habla, juicio y opinión*.

### 4.3. Subjetividad de los marcadores del discurso.

Asimismo, con los marcadores del discurso, el enunciador puede añadir ciertos comentarios a la oración, indicar la conexión entre las partes del texto, y mostrar su relación con el enunciatario y con el enunciado.

- Presencia de *adverbios oracionales* (ver ficha 14 — apartado 2—)
- Presencia de marcadores del discurso que no sean conjunciones o locuciones conjuntivas (Ver ficha 14 — apartado 3 —)
- Presencia, después de *punto y seguido* y de *punto y aparte*, de marcadores del discurso que sean conjunciones o locuciones conjuntivas.

## 5. Construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad.

### 5.1. Subjetividad mediante el uso del estilo directo y el indirecto.

Mediante el estilo indirecto el narrador reproduce las intervenciones de los personajes con mayor o menor exactitud, al sintetizar el enunciado o al utilizar palabras diferentes, por lo tanto, suele haber un mayor grado de subjetividad que en el estilo directo. Aunque este último también puede comportar subjetividad si las palabras se extraen de su contexto.

## 6. Revisión del texto.

¿Qué modificaciones estructurales y lingüísticas debo realizar si tengo en cuenta los anteriores apartados?

## SESIÓN 27

### OBJETIVOS:

1. Reflexionar sobre la estructura narrativa de una de sus producciones autobiográficas: “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.
2. Observar las diferencias que existen entre las respectivas estructuras narrativas de “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria” y “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.

### ACTIVIDADES:

A) Elaborar, individualmente, una ficha sobre el contenido de la Complicación y la Resolución de “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”. Los alumnos deben consultar los documentos sobre la estructura narrativa de los que disponen.

B) El profesor recoge las fichas al final de la sesión.

**PAUTA QUE EL PROFESOR UTILIZARÁ PARA EVALUAR LA FICHA, ELABORADA POR LOS ALUMNOS, DE LAS CARACTERÍSTICAS SEMÁNTICAS DE LA COMPLICACIÓN Y LA RESOLUCIÓN —“Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”—:**

1. Existirá una interrelación entre la Complicación y la Resolución, que serán de naturaleza semejante —previsibles—.

## SESIÓN 28

### OBJETIVOS:

1. Activar los conocimientos conceptuales y procedimentales al revisar y evaluar en grupo las producciones.
2. Asimilar dichos conocimientos mediante la interacción oral que se

establece al comentar los apartados de la pauta de revisión y evaluación en grupo.

3. Tener en cuenta las observaciones hechas a las producciones ajenas para revisar las propias.

4. Utilizar la pauta de revisión y evaluación en grupo como guión para el debate.

5. Comentar el contenido y los resultados de las fichas elaboradas por los alumnos.

## **ACTIVIDADES:**

A) Revisión y evaluación en grupo: “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.

1. Lectura y revisión de las producciones de cada uno de los miembros del grupo.

2. Comentar en grupo la pauta de evaluación y revisión correspondiente.

B) El profesor recoge 1 copia de los borradores finales, para revisarlos y evaluarlos.

C) El docente devuelve las fichas, revisadas y evaluadas, a los alumnos. Seguidamente, efectuará los comentarios oportunos.

## **PAUTA DE REVISIÓN Y EVALUACIÓN EN GRUPO —“Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”—.**

### **1. Características estructurales.**

#### **1.1. Dimensión secuencial.**

Orden, presencia y contenido de las siguientes macroproposiciones: Orientación, Complicación, Acción-Evaluación, Resolución.

#### **1.2. Dimensión configuracional de la narración.**

- Presencia de Moraleja y/o Coda.
- Remisión de la Moraleja a la Orientación.
- Remisión de la Coda a la Orientación.
- Interrelación entre Orientación, Moraleja y Coda.

### 1.3. Datos evaluativos referidos al yo del enunciador.

- Abundancia de datos evaluativos en Acción-Evaluación.
- Presencia de datos evaluativos en Orientación y Resolución.
- Datos evaluativos en el Resumen, la Moraleja y la Coda.

## 2. Características lingüísticas.

- Uso de unidades lingüísticas portadoras de subjetividad por constituir distintos modos de manifestar la presencia del enunciador en el enunciado.

### 2.1. Subjetividad deíctica.

Empleo de unidades lingüísticas que articulan el texto con la situación de comunicación por referirse al enunciador, al destinatario, al lugar, o al momento de la escritura.

- Frecuencia de demostrativos, posesivos y pronombres personales referidos al enunciador o al destinatario.
- Frecuencia de adverbios de lugar y tiempo que se refieren al espacio o al momento de la escritura.
- Frecuencia de tiempos del *mundo comentado* — presente, pretérito perfecto, futuro imperfecto y futuro perfecto—.

### 2.2. Subjetividad de las unidades afectivas o evaluativas.

Mediante las unidades lingüísticas con valor afectivo o evaluativo, el enunciador emite juicios de valor, manifiesta rasgos de su cultura e ideología, o muestra cuál es su actitud y relación con los hechos narrados.

- Presencia de sustantivos que emiten juicios evaluativos positivos o negativos.
- Presencia de adjetivos calificativos que emiten juicios de valor positivos o negativos.
- Presencia de verbos que expresan evaluaciones en términos de *bueno/malo* o *verdadero/falso*. Verbos de *sentimiento*, *percepción*, *habla*, *juicio* y *opinión*.

### 2.3. Subjetividad de los marcadores del discurso.

Asimismo, con los marcadores del discurso, el enunciador puede añadir ciertos comentarios a la oración, marcar la conexión entre las partes del texto, y mostrar su relación con el enunciatario y con el enunciado.

- Presencia de *adverbios oracionales* (ver ficha 14 —apartado 2—).
- Presencia de marcadores del discurso que no sean conjunciones o locuciones conjuntivas (ver ficha 14 —apartado 3—).
- Presencia, después de *punto y seguido* y de *punto y aparte*, de marcadores del discurso que sean conjunciones o locuciones conjuntivas.

### 2.4. Subjetividad mediante el uso del estilo directo y el indirecto.

Mediante el estilo indirecto, el narrador reproduce las intervenciones de los personajes con mayor o menor exactitud, al sintetizar el enunciado o al utilizar palabras diferentes, por lo tanto, suele haber un mayor grado de subjetividad que en el estilo directo. Aunque este último también puede comportar subjetividad si las palabras se extraen de su contexto.

### 3. El texto logra captar nuestro interés por los siguientes motivos:

- Estructuración clara y concisa del contenido.
- Explicitación del mundo interior del protagonista de “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.
- Creación de subjetividad mediante el uso de unidades lingüísticas subjetivas, y del estilo directo y el indirecto.

### 4. ¿El texto se adapta a las exigencias y restricciones de la situación de comunicación?

¿Nos parece que, por los resultados obtenidos, han sido formulados unos objetivos en función de los elementos de la situación de comunicación —tema, audiencia, finalidad, características del tipo de texto, lugar y tiempo de la escritura—.

### 5. Revisión del texto.

¿Qué modificaciones resultaría oportuno realizar ahora atendiendo a lo que hemos comentado en cada uno de los apartados?

## SESIÓN 29

### OBJETIVOS:

1. Conocer las reacciones inmediatas de los destinatarios de los textos —los compañeros de clase—.
2. Poner en común algunas de las producciones y sus correspondientes conclusiones.
3. Observar la revisión y evaluación —realizadas por el profesor— de los borradores finales.

### ACTIVIDADES:

A) Puesta en común: “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.

1. Lectura, por parte de los respectivos autores, de una producción por grupo.
2. Exposición de las conclusiones —sobre la revisión y evaluación en grupo— de la producción leída.
3. Apreciaciones del profesor.

B) Entrevistas personales.

C) El docente devuelve los borradores finales, revisados y evaluados. A continuación, efectúa una serie de comentarios generales sobre las producciones leídas.

## SESIÓN 30

### OBJETIVOS:

1. Aplicar los conocimientos y destrezas adquiridos durante la secuencia didáctica para la producción del *pos-texto*.
2. Usar las pautas de control y revisión individual facilitadas durante la secuencia didáctica.

## **ACTIVIDADES:**

A) Planificación, textualización y revisión individual.

— Elaboración de borradores, y redacción de la versión definitiva: “Mi primer día de clase de 4º de ESO”.

B) Recoger las versiones definitivas de “Mi primer día de clase de 4º de ESO”.

### **4.2.4. Coordinación de la publicación de una antología de las producciones. Sesión 31.**

## **SESIÓN 31**

### **OBJETIVO:**

1. Publicar una antología de las producciones.

### **ACTIVIDADES:**

A) Coordinar la publicación de los textos.

B) Asignar, a los distintos grupos de la clase, los diferentes trabajos que comporta la publicación de los textos.

#### 4.2.5. Síntesis y valoración final de la secuencia didáctica. Sesiones 32-34.

### SESIÓN 32

#### OBJETIVOS:

1. Ordenar y revisar el cuaderno del alumno.
2. Revisar, globalmente, los conocimientos adquiridos.

#### ACTIVIDADES:

A) Revisión de las 16 fichas que sintetizan los seis temas expuestos por el profesor. Síntesis de 2 o 3 fichas por grupo.

B) Comentario de los apartados que contienen las tres pautas de revisión y evaluación en grupo.

### SESIÓN 33

#### OBJETIVOS:

1. Presentar a los alumnos los progresos realizados durante la secuencia en la producción de textos narrativos autobiográficos.
2. Comprobar los progresos alcanzados entre la primera composición, “Mi último día de clase de 3º de ESO”, y la última, “Mi primer día de clase de 4º de ESO”.

#### ACTIVIDADES:

A) Repartir una fotocopia con fragmentos seleccionados del texto “Mi primer día de clase de 4º de ESO”. No constará el nombre de los autores.

B) Comentario, por parte del profesor, de los fragmentos que muestran el uso de soluciones correctas, para los siguientes aspectos:

1. Dimensión secuencial y configuracional de la narración.
2. Presencia y distribución de los datos evaluativos.
3. Uso de unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad.

## PAUTA DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESOR —“Mi primer día de clase de 4º de ESO”—.

(La pauta de evaluación será la misma que se utilizó para valorar el *pre-texto* —“Mi último día de clase de 3º de ESO”—)

### 1. Superestructura narrativa:

- 1.1. Orden, presencia y contenido de: Orientación, Complicación, Acción, Resolución.
- 1.2. Presencia o ausencia de: Resumen, Moraleja, Coda.

### 2. Presencia y distribución de datos evaluativos:

- 2.1. Presencia de datos evaluativos en la Orientación, la Acción-Evaluación y la Resolución.
- 2.2. Remisión de la Moraleja o de la Coda a la Orientación.
- 2.3. Interrelación de la Orientación, la Moraleja y la Coda.

### 3. Uso de unidades y construcciones lingüísticas subjetivas:

- 3.1. Valores deícticos de los demostrativos, los posesivos y los pronombres personales.
- 3.2. Localización temporal y espacial de adverbios y otros sintagmas.
- 3.3. Deixis de los tiempos verbales. Frecuencia de tiempos verbales pertenecientes al *mundo comentado*.
- 3.4. Uso de sustantivos, adjetivos y verbos de valor afectivo y evaluativo.
- 3.5. Uso de determinados marcadores del discurso.
- 3.6. Uso de cierta clase de marcadores del discurso —conjunciones y locuciones conjuntivas escritas después de *punto y seguido* o *punto y aparte*—.
- 3.7. Uso del estilo directo o del indirecto.

## SESIÓN 34

### OBJETIVOS:

1. Comprobar que, tal como se pretendía al definir las características del *taller de escritura*, se ha publicado una antología de las producciones.
2. Ampliar, mediante la publicación de la antología, el número y el perfil de los destinatarios.
3. Recoger las críticas positivas y negativas de la secuencia didáctica desarrollada, para tenerlas presentes en el diseño de futuras secuencias.

### ACTIVIDADES:

- A) Repartir a cada alumno la publicación de la antología de los textos producidos durante la secuencia.
- B) Cumplimentar, en grupo, un cuestionario en el que se valora la secuencia didáctica.
- C) Puesta en común de las respuestas al Cuestionario 8.

### CUESTIONARIO 8:

#### Valoración de la secuencia didáctica:

1. ¿La secuencia me ha permitido lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje negociados?
  - Participar en el desarrollo de un *taller de escritura*.
  - Escribir sobre la cotidianidad y las experiencias personales.
  - Adaptar las producciones a las restricciones de la situación de comunicación.
  - Conocer la estructura canónica de las narraciones, y la de los textos narrativos autobiográficos producidos durante la secuencia.
  - Analizar las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad.

- Redactar una clase de narraciones que, aunque no exponen hechos excepcionales, pueden resultar interesantes.
- Incentivar el interés por la lectura de relatos de autor.
- Fomentar el interés por la lectura de las producciones de mis compañeros.
- Revisar y evaluar mis producciones.
- Revisar y evaluar las producciones de mis compañeros.
- Elaborar un documento.
- Exponer conclusiones.
- Compartir los resultados de los trabajos realizados en grupo.
- Practicar la interacción oral al trabajar en grupo.
- Aprender a dialogar.

2. ¿He dispuesto de material de apoyo para la producción y revisión de mis textos?

- Relatos de autor.
- Cuestionario sobre una de mis producciones.
- Cuestionarios sobre los relatos de autor.
- Fichas que sintetizan los temas.
- Pautas de control y revisión individuales.
- Pautas de revisión y evaluación en grupo.

3. ¿He elaborado documentos?

- Una ficha sobre algunos aspectos de la estructura narrativa de una de mis producciones.

4. ¿El trabajo en grupo, la interacción oral que éste comporta, y el uso de documentos me han ayudado a consolidar los contenidos de la secuencia?

5. ¿La lectura de los textos, y la elaboración y evaluación de producciones han contribuido también a la consolidación de dichos contenidos?

6. ¿Hemos valorado tanto los borradores finales como las versiones definitivas de las composiciones?

7. ¿Mis composiciones han tenido una audiencia amplia?

- Revisión y evaluación de mi producción por los compañeros de mi grupo.
- Lectura de una de mis producciones a los demás compañeros de clase.

- Publicación de una antología.
- Depósito de varios ejemplares de esta antología en la biblioteca del Centro.

8. ¿Las entrevistas individuales con el profesor me han ayudado en algunas de las dificultades que me planteaban la producción de los textos?

9. ¿Los comentarios de mis compañeros sobre mis producciones han resultado eficaces para encontrar soluciones a los problemas detectados? ¿Estos comentarios han sido útiles también para introducir modificaciones, en las versiones definitivas, después de la revisión y evaluación en grupo?

10. ¿Han resultado beneficiosas las revisiones y evaluaciones de mis producciones, realizadas por mi profesor? ¿He podido introducir modificaciones, en las versiones definitivas de mis textos, a partir de sus sugerencias?

## Capítulo 5

### DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA DE UNA SECUENCIA YA EXPERIMENTADA

#### 5.1. Objetivos específicos de investigación didáctica

La organización de la secuencia explicada en los dos anteriores capítulos se fundamenta en dos principios previos que se complementan mutuamente: 1) las habilidades para la composición escrita, lejos de ser algo congénito del ser humano, se pueden enseñar y aprender; 2) las propuestas didácticas deben huir de las orientaciones prescriptivas y, por ello, conviene indagar sobre la operatividad de las programaciones que se realizan.

Con respecto a la primera premisa, debemos empezar por reiterar que la capacidad de elaborar composiciones coherentes y cohesionadas no constituye un conjunto de destrezas innatas ni exclusivas de unos cuantos alumnos privilegiados; por el contrario, estas habilidades son asumibles por la mayoría del grupo clase si la enseñanza de la composición escrita se realiza mediante el método adecuado (Bain; Schneuwly, 1986; Camps, 1994a; Camps; Castelló, 1996; Pasquier; Dolz, 1996). Sin embargo, también es cierto que el método utilizado no impide que puedan variar los niveles de adquisición de conceptos y procedimientos, así como la calidad de las producciones de los distintos miembros del grupo.

Pero, en cualquier caso, para incentivar la capacidad creativa de los alumnos es necesario establecer modelos apropiados de enseñanza y aprendizaje de la escritura; y parece que estos modelos se materializan en las secuencias didácticas sobre la composición escrita, en

las que, como hemos visto, se llevan a cabo las sucesivas tareas de planificación, textualización y revisión que comporta todo proceso de escritura.

En cuanto a la segunda premisa, indicaremos que nuestro deseo de observar, en parte, el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el análisis de la operatividad de los contenidos delimitados, así como de las estrategias y los procedimientos empleados, se explica por la voluntad de no acabar en la defensa de una orientación prescriptiva de la didáctica de la composición escrita. Las soluciones a los problemas que ésta entraña no pueden presentarse como un recetario en el que no quepan las dudas ni los errores, y en el que los resultados siempre se hallen coronados por el éxito, sin dejar el menor resquicio a las sombras del fracaso.

En este sentido, Camps (2001), al referirse a la didáctica de la lengua, señala que, de la elaboración y aplicación de una propuesta didáctica con unos contenidos bien delimitados, no siempre se debe esperar ingenuamente la asimilación y consolidación de estos contenidos, sino que los resultados de aprendizaje pueden ser diferentes a los previstos. Por ello, las investigaciones sobre didáctica de la lengua han de centrarse en la observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de que la elaboración de la teoría didáctica se realice a partir de la reflexión sobre la práctica:

*...el objetivo del conocimiento didáctico no es la prescripción. Tampoco es simplemente la descripción de lo que ocurre en el aula. La investigación en didáctica de la lengua intenta comprender e interpretar la realidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Pero esta comprensión no es un fin en sí misma, sino que se orienta a la transformación de la práctica. La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos. (Camps, 2001, p.10)*

Las premisas que hemos enunciado al principio de este apartado nos llevaron a plantearnos, en un trabajo anterior, dos objetivos específicos de investigación didáctica interrelacionados entre sí (Pérez, 1999). Uno de los objetivos específicos de investigación didáctica consistía en realizar un estudio aproximativo del funcionamiento de dos estrategias didácticas. El otro pretendía observar en profundidad la incidencia de la intervención pedagógica al finalizar la secuencia didáctica, mediante el análisis del progreso existente entre los textos iniciales y los finales, producidos por los alumnos.

Para comprobar los resultados de estos objetivos fue necesario diseñar y aplicar una secuencia sobre la composición escrita, que se impartió en una clase de 2º de BUP, del IES *La Salzedra* de Sta. Colo-

ma de Gramenet, durante el curso académico 1997-1998. La secuencia, denominada *Estudio y producción del texto narrativo autobiográfico*, era muy similar a la que hemos propuesto que se implemente en un curso de 4º de ESO, ya sea en un crédito variable o en un crédito asimilado.

A continuación, expondremos el planteamiento, el desarrollo y las conclusiones de cada uno de estos dos objetivos de investigación didáctica.

### 5.1.1. Funcionamiento de dos estrategias didácticas

Durante la última parte de la secuencia, llevamos a cabo un estudio aproximativo de dos estrategias didácticas —elaboración individual de documentos, e interacción oral para evaluar y revisar en grupo las producciones—. Esperábamos que este acercamiento nos permitiera, en trabajos posteriores, profundizar y sistematizar el análisis de estos dos procedimientos.

Este objetivo específico de investigación didáctica lo enunciamos del siguiente modo:

**I. Realizar el análisis aproximativo del funcionamiento de dos estrategias didácticas que resultan pertinentes para el buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de un determinado tipo de textos narrativos autobiográficos, y para conseguir una *construcción compartida* de conocimientos.**

#### 5.1.1.1. La elaboración individual de un documento

Los alumnos realizaron individualmente un documento —*ficha*— sobre dos macroproposiciones de la estructura narrativa de uno de sus textos. Para una mejor comprensión del contenido de los documentos, explicaremos, en primer lugar, las particularidades semánticas que, desde nuestra perspectiva, adquieren estas dos macroproposiciones y, a continuación, comentaremos los documentos examinados.

#### • Particularidades semánticas de la Complicación y la Resolución de las producciones elaboradas en la secuencia didáctica

En las narraciones denominadas *naturales*, tanto Van Dijk (1978) como Adam (1985) consideran que la Complicación se presenta como producto del azar; las modificaciones que tendrán lugar en la Resolución son también desconocidas.

Para Van Dijk (1978), el que la Complicación sea inesperada justifica, desde una perspectiva pragmática, la explicación de unos hechos cuyo desenlace no se conoce hasta la Resolución que también constituye, por tanto, una incógnita. Como se observa en las palabras de este investigador, el que los hechos se *desvíen* de las *expectativas* posibles es precisamente lo que les proporciona el *interés* de ser narrados:

*Esta característica semántica de un texto narrativo se une con otra de orden pragmático: por regla general, un hablante sólo explicará unos sucesos o acciones que en cierta manera sean "interesantes". Evidentemente, este criterio hay que considerarlo relativamente y de acuerdo a cada contexto; sin embargo, presupone que únicamente se explican el suceso o las acciones que hasta cierto punto se desvían de una norma, de expectativas o costumbres. No se narra una historia adecuada sobre el desayuno, el mecanografiado de una carta o el abrir de una puerta si con ello no va ligado algo especial. En otras palabras: un texto narrativo debe poseer como referentes como mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio de interés. Si se convencionaliza este criterio, se obtiene una primera categoría de superestructura para los textos narrativos, la COMPLICACIÓN. (Van Dijk, 1992, p.154 —el subrayado es nuestro—)*

Una consecuencia derivada de que la Complicación sea imprevisible es que la Resolución también adquiera esta naturaleza y que se desconozca cómo acabarán las acciones emprendidas por las personas implicadas en los hechos; como mucho, el destinatario puede realizar conjeturas sobre cuál será el desenlace:

*Por lo demás, una resolución puede ser tanto positiva como negativa: nuestra reacción ante otra acción u otro suceso puede tener éxito o fracasar, por lo que la narración puede acabar "bien" o "mal". (Van Dijk, 1992, p.155)*

Al contrario de lo que ocurre en la mayoría de narraciones *naturales*, en los textos producidos por nuestros alumnos, no parece necesario que la Complicación interrumpa lo probable ni que, en consecuencia, la Resolución se distancie de las expectativas lógicas, para que las narraciones posean la función pragmática de despertar el *interés* del lector. En nuestra opinión, aunque no explican sucesos especiales de la cotidianidad, las narraciones de nuestros alumnos cobran relevancia porque reflejan la vivencia particular de esa cotidianidad por parte del protagonista-enunciador, y porque destacan todo cuanto se halla más próximo al ámbito de la subjetividad. Todo ello, puede propiciar, en la misma medida que la exposición de hechos insólitos y excepcionales, el que el enunciador logre captar la atención del enunciatario y mantener su interés.

- **Recopilación de datos. Comentario de los documentos examinados**

En la Sesión 24 de la secuencia didáctica, solicitamos a los estudiantes que redactaran un documento —*ficha*— sobre las particularidades semánticas de dos de las macroproposiciones de una de sus composiciones: la **Complicación** y la **Resolución** de “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”. Consideramos que podríamos confirmar los buenos resultados en la elaboración de este documento si corroborábamos que se habían percatado de que la **Complicación** y la **Resolución** de esta clase de textos narrativos autobiográficos eran previsibles.

Cada uno de los 32 alumnos de la clase escribió su propio documento. En las respectivas definiciones que ofrecían sobre la **Complicación** y la **Resolución** se podían observar ciertas semejanzas, lo que nos indujo a agrupar los documentos en función de los paralelismos que presentaban. En síntesis, y parafraseando las palabras de los autores, éstas son las definiciones que constatamos:

**A) Conjunto I de documentos —2 fichas—:**

La **Complicación** y la **Resolución** constituyen respectivamente el comienzo y el final de la **Acción** o **Evaluación**.

**B) Conjunto II de documentos —11 fichas—:**

En la **Complicación** y la **Resolución**, se representan respectivamente las primeras y las últimas actividades del día.

**C) Conjunto III de documentos —13 fichas—:**

Si en la **Complicación** no ocurre nada imprevisto, tampoco se producirá nada insólito en la **Resolución**, puesto que existe una interrelación entre ambas macroproposiciones.

**D) Conjunto IV de documentos —3 fichas— :**

En la **Complicación** no sucede nada imprevisto. Y la **Resolución** estará constituida por la explicación del final de la jornada.

**E) Conjunto V de documentos —3 fichas— :**

Si en la **Complicación** no ocurre nada imprevisto, tampoco sucederá nada excepcional en la **Resolución**. Además, ambas macroproposiciones forman parte de la **Acción** o **Evaluación**.

Las definiciones del Conjunto I de documentos, al integrar la **Complicación** y la **Resolución** en la **Acción** o **Evaluación**, indicaban implícitamente que no existía ningún elemento modificador en la **Complicación** que desencadenara el relato. En el Conjunto II de documentos, los autores observaban que la **Complicación** y la **Resolu-**

ción constituían, respectivamente, las actividades habituales con las que el protagonista iniciaba o finalizaba una de sus jornadas de las vacaciones veraniegas; es decir, se percataban de que no ocurría nada imprevisto en estas dos macroproposiciones. Por su parte, las definiciones del Conjunto III de documentos constataban la interrelación existente entre la Complicación y la Resolución, especificando que, como consecuencia de que no ocurriera nada insólito en la Complicación, tampoco sucedería nada excepcional en la Resolución. En cuanto a los documentos del Conjunto IV, diremos que sus autores no reconocían la existencia de la Complicación en sus producciones, alegando, como los anteriores, que ello se debía a que no había ocurrido nada especial. Además, identificaban la Resolución con el final de la jornada. Por último, los autores del Conjunto V de documentos, del mismo modo que los del Conjunto I, consideraban que la Complicación y la Resolución formaban parte de la Acción o Evaluación. Asimismo, como los autores del Conjunto III, entendían que la Complicación y la Resolución se hallaban interrelacionadas y que, por ello, eran de naturaleza semejante —probables—.

Después de analizar las analogías que presentaban las definiciones de los cinco conjuntos de documentos, consideramos que todos los autores habían acabado por exponer las mismas características sobre la Complicación y la Resolución, con la diferencia de que unos destacaban que estas macroproposiciones se referían respectivamente al inicio y el final de la jornada (Conjuntos I y II), mientras que otros subrayaban que la interrelación existente entre la Complicación y la Resolución implicaba que estas macroproposiciones fueran previsibles (Conjuntos III, IV y V). De este modo, los estudiantes, además de haber observado la particularidad de la Complicación y la Resolución de sus producciones, recogieron en sus documentos algunos de los presupuestos de Adam (1985) sobre estas macroproposiciones.<sup>1</sup>

#### 5.1.1.2. La evaluación y revisión en grupo de las producciones

El análisis de las interacciones orales tenía un doble propósito: 1) constatar los aspectos referidos a las características estructurales que habían sido consolidados y aquellos otros en los que se debería insistir en la secuencia desarrollada; 2) proponer algunas sugerencias para

1. Como se recordará, desde la perspectiva de Adam (1985), la Complicación desencadena el relato y se convierte en el inicio de la historia propiamente dicha, mientras que la Resolución se halla en relación con el proceso iniciado en la Complicación y supone el final de este proceso.

una futura secuencia que ampliara el estudio de las particularidades lingüísticas de los textos narrativos autobiográficos estudiados y producidos en la secuencia desarrollada.

Por ello, tras explicar el método seguido para recopilar los datos de la interacción oral, expondremos los aspectos y sugerencias mencionados.

- **Recopilación de datos**

Durante la Sesión 26 de la secuencia didáctica, grabamos las conclusiones que los estudiantes expusieron, tras haber revisado y evaluado en grupo sus narraciones tituladas “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.

Cada grupo, en cuya composición no intervino la profesora, estaba integrado por dos o tres personas y, de todas las grabaciones, elegimos arbitrariamente las de dos grupos. Hemos de puntualizar que la secuencia didáctica se desarrolló durante las horas *B*, a las que acudía la mitad de la clase, por lo que cada uno de los grupos seleccionados pertenecía a sendas mitades de la clase.

En la Sesión 25, tras haber leído cada una de las redacciones de los componentes de su grupo, los alumnos subrayaron y tomaron nota, composición por composición, de los aspectos estructurales, lingüísticos y discursivos que les parecieron relevantes. A continuación — Sesión 26—, pasaron a explicitar y argumentar sus conclusiones; este último proceso fue el que grabamos y analizamos posteriormente.

Por otra parte, subrayaremos que, con el fin de propiciar en lo posible el buen desarrollo de la interacción oral durante la evaluación y revisión en grupo de las producciones, facilitamos a los alumnos la pauta que debían utilizar como guión del diálogo y que impediría, con más o menos éxito, que dejaran de comentarse determinados apartados.<sup>2</sup>

Asimismo, para realizar el análisis de la interacción oral de nuestros alumnos, seguimos el guión de la pauta que les habíamos proporcionado, por lo que observamos sus distintos apartados: características estructurales; características lingüísticas; motivos por los que el texto logra captar el interés del lector; adaptación del texto a las exigencias de la situación de comunicación; y revisión del texto.

- **Sugerencias, derivadas del análisis de la interacción oral, para la secuencia desarrollada y para la futura secuencia**

En su momento, consideramos que describir e interpretar detenidamente las interacciones orales de los dos grupos seleccionados sobrepasaría los propósitos de aquel trabajo; insistiremos en que nues-

2. Se trata de la **pauta de evaluación y revisión en grupo** que se entregó en la Sesión 25. Esta pauta es idéntica a la que figura en el Capítulo 4, pp. 143-145.

tra intención era únicamente utilizar el análisis de la interacción oral para acotar los contenidos que parecieran no haber sido totalmente consolidados por nuestros alumnos, o los que todavía no habían sido integrados. De este modo, tal como apuntamos anteriormente, dispondríamos, a la vez, de las bases necesarias para poder introducir las modificaciones oportunas en la secuencia que habíamos desarrollado, y para poder diseñar otras secuencias complementarias sobre el estudio y producción de determinadas narraciones autobiográficas.

Por otra parte, advertiremos que éramos conscientes de que los presupuestos que defendíamos eran el resultado del análisis de las conversaciones de dos grupos de la clase y de la evaluación de un solo texto —“Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”—. Si hubiéramos pretendido llegar a conclusiones más firmes, posiblemente, habría sido necesario examinar los comentarios de todos los grupos de la clase sobre cada una de las redacciones elaboradas durante la secuencia didáctica.

### **I. Conocimientos estructurales de la secuencia desarrollada que habían sido consolidados. Aspectos estructurales en los que se debería insistir en la secuencia diseñada.**

Al analizar las intervenciones orales de los dos grupos, dedujimos que eran muchos los conocimientos sobre la estructura narrativa adquiridos por los estudiantes en el período de la secuencia en que se encontraban —Sesión 26—. Así, conocían el contenido semántico de las macroproposiciones, el orden que éstas habían de respetar, las relaciones que mantenían entre ellas y cómo habían de estar delimitadas. Asimismo, sabían identificar los datos evaluativos de sus narraciones y su función. Únicamente mostraban cierta confusión en el significado de la Moraleja, a la que le atribuían un solo sentido.

Tras esta observación, pensamos que, en la secuencia que habíamos diseñado, deberíamos reiterar algunas **características estructurales** de los textos.<sup>3</sup> Sería conveniente insistir en los siguientes aspectos:

#### **A) Redundar en el significado que le otorga Adam a la Moraleja.**

Constatamos que, aunque todos los estudiantes aceptaban que la narración de un día cotidiano incluyera Coda (valoración enunciada

3. Al programar la secuencia didáctica de este libro, hemos tenido en cuenta ciertas cuestiones referidas a la estructura; por ello, hemos añadido una serie de objetivos en la Sesión 19 (véase Capítulo 4, p. 119). Se trata de unos objetivos que también deberían tenerse presentes en las siguientes sesiones de esta secuencia. En especial, en las sesiones que se dediquen a la planificación, textualización y revisión individual de las composiciones, y en las que se ocupen con la actividad de evaluación en grupo de las producciones.

desde el presente), no admitían que esta misma narración pudiera poseer Moraleja (evaluación formulada desde el pasado), aduciendo para ello que no podía desprenderse *enseñanza* alguna de un día cotidiano. Probablemente, esta contradicción se debía a que, antes de estudiar las macroproposiciones narrativas desde la perspectiva de Adam (1985), los alumnos sólo relacionaban el término *moraleja* con el significado de *lección moral*, *enseñanza* o *máxima*. Por ello, pensamos, llegaban a la conclusión de que las narraciones tituladas “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado” debían carecer de Moralejas, sin tener en cuenta que las valoraciones insertadas en estas macroproposiciones podían adquirir, como las de las Cudas, diferentes matices.<sup>4</sup>

### **B) Reiterar la explicación de la dimensión secuencial y de la configuracional de la narración.**

Los alumnos debían haber explicitado qué macroproposiciones pertenecían a la dimensión secuencial y qué otras permitían que la narración dispusiera de dimensión configuracional.

### **C) Examinar más detenidamente la función de los datos evaluativos.**

Hubiera resultado provechoso que los estudiantes observaran la conexión existente entre la abundancia de datos evaluativos referidos al protagonista, y la configuración de su mundo interior.

## **II. Conocimientos lingüísticos de la secuencia desarrollada que habían sido consolidados. Aspectos lingüísticos de la futura secuencia en los que se debería abundar.**

Debemos empezar por destacar que los alumnos conocían suficientemente la diferencia entre los elementos deícticos y los anafóricos, aunque a veces confundían unos con otros. Asimismo, acostumbraban a citar bastantes unidades deícticas.

En cuanto a los elementos afectivos o evaluativos, y a las demás unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad, los estudiantes hallaban, fundamentalmente, los siguientes obstáculos: escasa localización de sustantivos subjetivos; dificultad para identificar algunos marcadores del discurso; y cierta confusión entre los rasgos formales del estilo directo y el indirecto.

Otro problema detectado fue que los alumnos no habían llegado a captar la repercusión que tenía para sus textos la frecuencia del uso de

4. Sin embargo, en las producciones finales, elaboradas después de la evaluación y revisión en grupo, estos alumnos acabaron por incluir sendas Moralejas en sus composiciones. De lo que pudimos deducir, que se habían percatado del sentido amplio que estas macroproposiciones poseen.

las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas. Es decir, no relacionaban la intensificación de la subjetividad lingüística con una mayor presencia del enunciador en el texto; lo que, por otro lado, nos parecía previsible.<sup>5</sup>

Las apreciaciones que acabamos de exponer sobre el dominio, por parte de los alumnos, del significado de los conceptos lingüísticos manejados nos indujeron a sostener que se podría diseñar otra secuencia didáctica que complementara la que habíamos desarrollado, y que abordara de forma más específica algunas particularidades lingüísticas de estos textos narrativos autobiográficos.

Para profundizar en las **características lingüísticas** de esta clase de narraciones autobiográficas, resultaría pertinente tener en cuenta las siguientes sugerencias:

#### **A) Estudio de las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas.**

Se debería insistir en el estudio de las unidades lingüísticas deícticas y en el de las unidades afectivas o evaluativas de los textos narrativos autobiográficos, así como en el análisis de las características formales del estilo directo y el indirecto.

#### **B) Comprensión del alcance de la intensificación lingüística en algunas narraciones.**

Habría que intentar que los estudiantes se percataran de la conexión existente entre las características semánticas de las macroproposiciones narrativas, por una parte, y la frecuencia y distribución en ellas de las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas, por otra.

Los estudiantes deberían llegar a comprender que la calidad literaria de sus narraciones autobiográficas no depende únicamente de que abunden en ellas las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas, sino que el uso frecuente de estas unidades y construcciones comporta una intensificación de la subjetividad lingüística (una mayor articulación del enunciado con la situación de comunicación, y una presencia más evidente del enunciador en el texto).

5. Al programar la secuencia didáctica de este libro, hemos añadido 3 sesiones a la anteriormente desarrollada, con la finalidad de insistir en los contenidos referidos a la subjetividad lingüística y tratar de alcanzar, así, una posible consolidación de éstos. (véanse las **Sesiones 22, 24 y 25** —Capítulo 4, pp 133-134, 136, y 136-137, respectivamente—). No obstante, para conseguir una mejor interiorización de los conocimientos sobre la subjetividad lingüística, sería conveniente diseñar una secuencia didáctica que tuviera estos contenidos como objetivos prioritarios, y completara la que hemos explicado en el Capítulo IV.

**C) Desarrollo de la capacidad de exponer sus conocimientos discursivos, estructurales y lingüísticos.**

Al mismo tiempo, sería deseable que no sólo se consolidaran los conocimientos discursivos, estructurales y lingüísticos sobre esta clase de textos narrativos autobiográficos, sino que también se propiciara el desarrollo de la capacidad de los alumnos para exponer los mencionados conocimientos y dialogar sobre ellos.

**D) Incidencia del desarrollo de los conocimientos discursivos, estructurales y lingüísticos en el subproceso de revisión.**

Por último, cabría esperar que el estudio de la subjetividad lingüística, desde la perspectiva indicada, facilitara que los alumnos asumieran que las modificaciones del subproceso de revisión no deben referirse únicamente a las cuestiones estructurales, sino que también han de contemplar las lingüísticas y las discursivas.

#### **5.1.2. Conocimientos interiorizados y construidos al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje**

Como se recordará, otro objetivo específico de investigación didáctica de nuestra secuencia consistía en observar la incidencia de la intervención pedagógica al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para constatar los conocimientos interiorizados y construidos al terminar este proceso, analizamos los textos iniciales, redactados a modo de *pre textos*, y los finales, elaborados como *pos textos*, esperando que existiera un progreso entre las primeras y las últimas redacciones. Los criterios que seguimos para comparar ambos escritos habían sido objeto de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la secuencia, y se referían a las características discursivas, estructurales y lingüísticas de las producciones.

Este otro objetivo específico de investigación didáctica lo formulamos así:

**II. Explicar la relación existente entre los contenidos o representaciones que el alumno posee previamente y algunos de los nuevos contenidos de aprendizaje. Es decir, determinar qué contenidos discursivos, estructurales y lingüísticos habían construido los alumnos al finalizar una secuencia didáctica sobre el estudio y la producción de un tipo de textos narrativos autobiográficos.**

### 5.1.2.1. Supuestos sobre las características estructurales y lingüísticas de los *pos-textos*, y sobre el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje

Para constatar el progreso en la producción de un determinado tipo de textos autobiográficos, era necesario verificar algunos supuestos referidos a determinadas particularidades estructurales y lingüísticas de los *pos-textos*, y a la asimilación de contenidos. Por ello, los cinco primeros supuestos se refieren a las características de la estructura narrativa de la última composición analizada, el sexto atañe a las particularidades lingüísticas de esta, y el séptimo al funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica. Estos supuestos eran los siguientes:

1. La última composición se atenderá a la estructura narrativa propuesta por Adam (1985), y dispondrá de la dimensión secuencial y configuracional.
2. Los datos evaluativos referidos al protagonista —autor, narrador y enunciador—, así como los que contienen sus percepciones y opiniones sobre los elementos de la narración y sobre los de la situación de comunicación, serán muy abundantes en todas las macroproposiciones de la última composición.
3. La abundancia de datos evaluativos otorgará interés a las producciones y vendrá a suplir, en la última composición, la expectación que proporcionan, en las narraciones convencionales, el carácter inesperado de la Complicación y de la Resolución y el desconocimiento, por parte de los destinatarios, de la anécdota narrada.
4. La frecuencia de datos evaluativos en las macroproposiciones de la dimensión secuencial mitigará, en la última composición, la dicotomía existente entre esta dimensión y la configuracional.
5. Tanto en la primera como en la última composición, los escritores seleccionarán, entre los actores posibles, a los actores-alumnos para desempeñar el papel de agentes de la acción de las macroproposiciones narrativas, con el fin de aumentar el índice de subjetividad.
6. La última composición se caracterizará por una intensificación de la subjetividad lingüística, tal como la explica Kerbrat-Orecchioni (1980), y además coexistirán en ella unidades lingüísticas propias del *relato* y del *discurso*, según postulan Maingueneau y Salvador (1995).

7. El adecuado funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica, en lo que se refiere al estudio y la producción de esta clase de narraciones autobiográficas, se verificará al comprobar que la última composición posee las anteriores características estructurales y lingüísticas, y que los escritores han tratado de adaptar sus textos a las restricciones de la situación de comunicación.

#### 5.1.2.2. Consideraciones sobre la asimilación de los conocimientos, tras el análisis de los *pos-textos*

El corpus lingüístico estaba formado por dos textos narrativos, el primero y el último de las composiciones escritas por los alumnos durante la secuencia didáctica. Éstas se titulaban, respectivamente, “Mi último día de clase de 1º de BUP” y “Mi primer día de clase de 2º de BUP”. Sumaban un total de 64 composiciones, 2 por cada uno de los alumnos de la clase.

La comparación de la última redacción con la primera nos llevó a constatar una serie de consideraciones sobre la asimilación, por parte de los alumnos, de la dimensión secuencial y configuracional de las narraciones estudiadas y producidas en la secuencia didáctica, así como sobre la asimilación de las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas que las caracterizan. La verificación de la asimilación de las particularidades estructurales y lingüísticas en la última redacción confirmó, además, el progreso de los alumnos en la producción de esta clase de textos narrativos autobiográficos.

#### A) Asimilación de la dimensión secuencial.

Comprobamos que, en la última redacción, existía una perfecta asimilación de la dimensión secuencial (Orientación, Complicación, Acción o Evaluación y Resolución). Así, no sólo se incluía la información que había de contener cada una de las macroproposiciones que la componen, sino que, además, el contenido de estas macroproposiciones referido a los actores, las acciones y las circunstancias espacio-temporales era más amplio y detallado que en la primera redacción. En ésta, los escritores solían omitir la presencia de algunos actores, y no acostumbraban a contextualizar las acciones debidamente, por desconocer las características semánticas de las macroproposiciones narrativas, con lo que la información objetiva sobre los actores, las acciones, el tiempo y el espacio era mucho menos profunda y matizada.

Asimismo, en estas cuatro macroproposiciones de la última redacción se constató un claro protagonismo de los actores-alumnos, pues la mayoría de las acciones, que habían aumentado, estaban de-

sempañadas por los alumnos y no por los profesores. Al ser los actores-alumnos los agentes de la acción, se intensificó el grado de subjetividad de las narraciones.

### **B. Asimilación de las funciones de los datos evaluativos de la Orientación, la Acción o Evaluación y la Resolución.**

En la última redacción, se observó un incremento de los datos evaluativos, el cual respetaba el siguiente orden: Acción o Evaluación, Orientación y Resolución. Estos datos mostraban el modo particular en que el protagonista había vivido la jornada, así como sus percepciones y opiniones sobre los actores, las acciones y las circunstancias espacio-temporales de la historia narrada. Pero, además, estas macroproposiciones solían contener datos evaluativos emitidos desde el presente que se referían, por tanto, a los elementos de la situación de comunicación, es decir, al tiempo y al espacio de la escritura.

Con el alto porcentaje de datos evaluativos en las macroproposiciones de la dimensión secuencial, los escritores proyectaban con más matices la personalidad del protagonista, pretendiendo así captar el interés de sus destinatarios más inmediatos —los compañeros de clase—. No olvidemos que estos destinatarios conocían por anticipado los hechos del relato, porque se exponían experiencias comunes a todos ellos, y sabían que la Complicación y la Resolución de las narraciones serían previsibles, si se respetaban las consignas relativas a la no excepcionalidad de los sucesos narrados.

Por otra parte, la mayor frecuencia de datos evaluativos en estas tres macroproposiciones de la dimensión secuencial era una manera de profundizar y solidificar la dimensión configuracional de estas narraciones. De este modo, en la última redacción, se mitigaba considerablemente la dicotomía entre las macroproposiciones estrictamente narrativas o argumentales (las de la dimensión secuencial) y las pragmáticas o evaluativas (las de la dimensión configuracional).

### **C. Asimilación de la dimensión configuracional.**

Para analizar la asimilación de la dimensión configuracional, observamos las características de las Moralejas, las Codas y los Resúmenes de la primera y la última redacción.

Por lo que respecta a la Moraleja, destacaremos que, mientras en la primera redacción sólo existía 1 Moraleja, en la última redacción, todos los escritores la incluían.

Las 32 Moralejas de esta última redacción remitían a sus respectivas Orientaciones de tres modos: repetían los mismos elementos temáticos; mostraban la evolución de los sentimientos y actitudes representados en la Orientación; se confirmaban las previsiones formuladas en la Orientación.

Además, en 10 textos, las Moralejas se hallaban relacionadas también con las Acciones o Evaluaciones, con lo que se intensificaba la dimensión configuracional y se consolidaba la coherencia de las narraciones. Los datos evaluativos de la Acción o Evaluación, en estos 10 textos, ampliaban o complementaban los de la Orientación.

En cuanto a las Codas, cabe subrayar que, en la primera redacción, sólo había 9 Codas y que, en cambio, en la última, se contabilizaban 31 Codas.

Puesto que, en la última redacción, el número de Moralejas y Codas era prácticamente equivalente (32 frente a 31), la función de las Codas no quedaba restringida a aportar las valoraciones que hubieran incluido las Moralejas en los textos que carecieran de éstas. Es decir, las Codas no se limitaban a suplir a las Moralejas, tal como propone Adam (1985).

Otra consecuencia inmediata de la presencia simultánea de Moralejas y Codas era que las Codas de la última redacción no remitían directamente a sus Orientaciones sino que se relacionaban, en primer lugar, con sus respectivas Moralejas. En este sentido, las Codas respondían a los interrogantes de la Moralejas, confirmaban las previsiones incluidas en estas últimas, reiteraban los temas de las Moralejas, o mostraban la evolución de los sentimientos manifestados en estas macroproposiciones.

En la misma línea, los Resúmenes de la última redacción eran también más evaluativos que los de la primera, pues en ellos se apelaba explícitamente al enunciatario, o se explicaba el interés o el tema de narración.

Por otra parte, el contenido e incremento de las Moralejas y las Codas, en la última redacción, determinaron que se perfilara con mayor nitidez la naturaleza pragmática de los textos. Así, en la última redacción, la remisión de la Moraleja a la Orientación, o de la Coda a la Moraleja, permitía que al destinatario se le fueran presentando los hechos en el mismo orden en que habían ocurrido, y tal como los había vivido el narrador protagonista. Aunque, en el momento de la escritura, el autor sabía de antemano las respuestas a los interrogantes sobre el desarrollo del día o del curso, o sobre la evolución de sus sentimientos, prefería no darlos a conocer hasta la Moraleja o la Coda para mantener, así, la expectación del destinatario.

En nuestra opinión, el que esta información no se ofreciera con antelación parecía fruto de una deliberada *disposición pragmática de la información* (conciencia por parte del enunciadore de que, a través del enunciado, mantiene una relación con el enunciatario, y de que entre ellos media una finalidad —lograr su interés y entretenerle—).

#### D. Asimilación de la estructura narrativa.

Para completar el análisis de la integración de los conocimientos sobre la estructura narrativa propuesta por Adam (1985), observamos también el número de macroproposiciones incluidas en la primera y la última redacción, y contabilizamos el uso de *puntos y aparte* para delimitar las macroproposiciones.

Mientras que en la primera redacción se omitían, por este orden, la Moraleja, la Complicación, la Coda y el Resumen, en la última, prácticamente todos los textos poseían estas macroproposiciones —con excepción de 13 escritos que carecían de Resumen y 1 que no poseía Coda—.

Asimismo, en la última redacción, los escritores habían recurrido al uso de elementos gráficos —*puntos y aparte*— para separar las macroproposiciones, lo que debía interpretarse como una compartimentación consciente de la estructura del texto.

#### E. Asimilación de las unidades deícticas.

Un procedimiento del que el enunciador dispone para articular el texto con la situación de enunciación es la profusión en el uso de unidades deícticas.

Por lo que se refiere a los pronombres personales con valor deíctico en función de sujeto, verificamos que, en los textos analizados, el narrador-protagonista, además de representarse a sí mismo mediante el *yo*,<sup>6</sup> lo hacía recurriendo al *nosotros*. En cambio, el uso del *tú generalizador*<sup>7</sup> era mucho más escaso, seguramente, por la adscripción de algunas de estas oraciones al registro coloquial. El empleo de las pasivas e impersonales reflejas era aún menos frecuente porque, al omitirse en ellas el agente de la acción, no parece que sean las construcciones más idóneas para mostrar la intervención del protagonista en los hechos, y asignarle sentimientos y pensamientos.

Por otra parte, en la última redacción, verificamos que el *yo* del enunciador se incluía en el *nosotros* en más casos que en la primera. Resultaba lógico que aumentara el uso del pronombre *nosotros* en función de sujeto porque las macroproposiciones eran ahora más extensas y ofrecían más información sobre las acciones y percepciones de los actores-alumnos.

Al analizar la presencia de *nos* y *te* (CD o CI) en correlación con el *nosotros* y el *tú generalizador* (Sujetos), confirmamos que la dis-

6. Dimos por sentado que el uso del *yo* en las narraciones autobiográficas era obligado, por ello no lo contabilizamos. De alguna manera, la presencia de este pronombre se había constatado previamente, además, al observar las acciones y percepciones del protagonista. En estos enunciados, el pronombre solía aparecer como anáfora elíptica de los correspondientes verbos.

7. El concepto de *tú generalizador* se puede observar en: Clamps, 1994a, p. 188.

tribución y frecuencia de *nos* y *te* era la misma que la de sus respectivos sujetos. Asimismo, en más de la mitad de los Resúmenes de la última redacción, el enunciador apelaba explícitamente al enunciatario mediante el pronombre *os* (CI).

Por otra parte, en la última redacción, se incrementaba también la utilización de los posesivos *mi* y *nuestro*, en la Orientación y, a continuación, en la Acción o Evaluación, ya que se transmitían más datos sobre las pertenencias del enunciador y las de sus compañeros. En cambio, en la Moraleja y en la Coda, al ser macroproposiciones poco propicias para incluir detalles sobre las posesiones del protagonista, los posesivos resultaban escasos.

En lo concerniente a la deixis espacial y temporal de los complementos circunstanciales que especifican el espacio y el momento de la escritura, hay que destacar que, en la última redacción, se usaban más estos complementos que en la primera. Los autores ofrecían datos referidos a las circunstancias espacio-temporales de la situación de comunicación porque consideraban que estas circunstancias también afectaban al protagonista, dada la correferencia existente en los textos entre autor, narrador, protagonista y enunciador.

Asimismo, comprobamos que la deixis temporal y espacial de los complementos circunstanciales de tiempo y lugar era mucho más abundante en las Codas que en otras macroproposiciones evaluativas —la Moraleja y el Resumen—, tanto en la primera como en la última redacción.

También observamos que las deixis temporal y espacial de los complementos circunstanciales estaba más proporcionalmente distribuida en las macroproposiciones de la dimensión secuencial de la última redacción que en las de la primera, donde únicamente se concentraban en la Acción o Evaluación. La explicación se encontraba en que, en la última redacción, se había incrementado el uso de los datos evaluativos en las macroproposiciones de la dimensión secuencial, y en que algunos de estos datos estaban enunciados desde el presente.

Por otra parte, en ambas redacciones, se emplearon los elementos que denominamos *indicadores de las circunstancias espacio-temporales de la narración y de la escritura* (unidades lingüísticas que introducían una subordinada adverbial de tiempo o que desempeñaban la función de complemento circunstancial de lugar o tiempo, y que aparecían después de *punto y seguido* o de *punto y aparte*).

Estas unidades, que en nuestra opinión **organizan la estructura interna** de los textos, se incrementaron en la Orientación y la Acción o Evaluación de la última redacción para referirse al tiempo y al espacio de la narración. Ello se debía a que también había aumentado en estas macroproposiciones narrativas el número de acciones y percepciones expuestas. Asimismo, en la última redacción, la presencia de

los mencionados *indicadores* era significativa en la Moraleja y la Coda, pues resultaban necesarios para especificar que los datos evaluativos de las Moralejas pertenecían al tiempo y al espacio de la narración, y para manifestar que los de la Coda aludían al tiempo y al espacio de la escritura.

Pero, como se sabe, la referencia temporal al momento de la escritura también se puede realizar recurriendo a los tiempos verbales propios del *discurso* o del *mundo comentado* —presente, pretérito perfecto, futuro imperfecto y futuro perfecto—. En la última redacción, se emplearon con más frecuencia que en la primera los tiempos deícticos en la Coda y el Resumen, porque había aumentado el número de estas macroproposiciones —las cuales se hallan más directamente relacionadas con la situación de comunicación—. Además, también se incrementó su uso en otra de las macroproposiciones evaluativas, la Acción o Evaluación y, a continuación, la Orientación.

El tiempo deíctico más utilizado fue el presente, seguido del pretérito perfecto, ya que estos tiempos se refieren a hechos o percepciones localizados en el momento de la escritura. En muy pocas ocasiones se usó el futuro imperfecto, y en ninguna, el futuro perfecto; daba la impresión de que, con respecto al devenir, a los escritores sólo les interesaba ofrecer algunas informaciones sobre el futuro inmediato.

Para terminar, diremos que el incremento de las unidades deícticas en la última redacción mostraba que, en estas narraciones autobiográficas, podían coaparecer las marcas lingüísticas propias del *discurso* y las del *relato*. Además, confirmamos que las características semánticas de cada una de las macroproposiciones de la estructura narrativa habían determinado que algunas macroproposiciones se prestaran más que otras a admitir la incorporación de las diferentes unidades lingüísticas deícticas.

Por otra parte, destacaremos que el alto porcentaje de estas unidades lingüísticas en la última redacción —así como su adecuada distribución— reflejaba que los escritores, al finalizar la secuencia didáctica, sabían utilizar uno de los procedimientos de los que el enunciador dispone para articular el texto con la situación de enunciación: la profusión en el uso de unidades deícticas.

#### F. Asimilación de las unidades afectivas o evaluativas, de los marcadores del discurso y del uso del estilo indirecto.

Otros recursos que el enunciador posee para evidenciar su presencia en el texto son el uso de sustantivos, adjetivos y verbos subjetivos, así como el empleo de los marcadores del discurso y la utilización del estilo directo y el indirecto.

En lo que se refiere al uso de sustantivos y adjetivos subjetivos,

debemos indicar que, tanto en la primera como en la última redacción, las macroproposiciones de la dimensión secuencial en las que más sustantivos y adjetivos subjetivos se concentraban eran la Acción o Evaluación y la Orientación, porque es donde se incluyen más datos evaluativos.

En cuanto a las macroproposiciones de la dimensión configuracional, señalaremos que la Coda y el Resumen eran las macroproposiciones en las que figuraban con más frecuencia estas unidades, ya que son las más pragmáticas; en la última redacción, también abundaban en la Moraleja por ser asimismo una macroproposición evaluativa. Además, en ambas redacciones, eran más numerosos los adjetivos subjetivos que los sustantivos, por las características léxicas de unos y otros.<sup>8</sup>

Por otra parte, la mayor presencia de verbos subjetivos y marcadores del discurso, en la última redacción, mostraba que no sólo habían aumentado las acciones y percepciones incluidas en los verbos, sino que existía, mediante el empleo de ciertos marcadores del discurso, una mayor variedad de modalidad oracional y de comentarios oracionales.

Como en el caso de los sustantivos y adjetivos subjetivos, las macroproposiciones de la dimensión secuencial donde más verbos subjetivos y marcadores del discurso se concentraban eran la Acción o Evaluación, seguida de la Orientación. Asimismo, las macroproposiciones evaluativas en las que más aparecían estas unidades eran la Moraleja y la Coda.

Con respecto a los marcadores del discurso, formados por conjunciones y locuciones conjuntivas y localizados después de *punto y seguido* o *punto y aparte*, hay que subrayar que se utilizaron muy poco en ambas redacciones.<sup>9</sup>

8. Aunque los sustantivos subjetivos pueden convertirse en elementos *predicadores*, en los adjetivos, ésta es una cualidad inherente que se acentúa de forma proporcional a su grado de subjetividad

9. Como se recordará, Portolés (1998: 51-52) realiza una distinción entre los marcadores del discurso formados por conjunciones coordinantes y los constituidos por conjunciones subordinantes. Las primeras son marcadores del discurso prototípicos; en cambio, las conjunciones subordinantes, con excepción de *aunque*, pueden ser o no marcadores del discurso, en función de que la oración que introduzcan sea una subordinada o no.

Con respecto a la transposición didáctica de los marcadores del discurso que realizamos desde la perspectiva de este autor, hemos de señalar dos cuestiones: 1/ nos pareció que entrañaba mucha dificultad para nuestros alumnos determinar en qué casos las conjunciones y locuciones conjuntivas subordinantes introducían oraciones subordinadas, y en qué otros encabezaban oraciones más independientes; 2/ consideramos que también resultaría complicado para ellos admitir que todas las conjunciones y locuciones conjuntivas son marcadores del discurso; mucho más, si teníamos en cuenta que posiblemente habían estudiado la coordinación con el enfoque de la gramática oracional.

El escaso uso de estos marcadores se debía, en parte, a que se trataba de textos narrativos y estos marcadores son más propios de los textos argumentativos y, en parte también, a que suponen un elevado dominio de la lengua escrita que no poseían los escritores de los textos analizados.

Asimismo, subrayaremos que la mayor subjetividad lingüística de la última redacción la verificamos, además, al constatar un aumento del empleo del estilo indirecto; en éste, existía una preponderancia de los enunciados declarativos sobre los interrogativos. Tanto en la primera como en la última redacción las construcciones en estilo indirecto eran más frecuentes en la Acción o Evaluación, pues ésta es la macroproposición donde no sólo se suelen incluir los pensamientos y palabras del protagonista sino también las intervenciones de los demás personajes.

Por lo que respecta a la utilización del estilo directo, remarcaremos que fue muy escasa tanto en la primera como en la última redacción, y que también destacaban las construcciones declarativas sobre las interrogativas. Pensamos que las narraciones autobiográficas analizadas no eran muy proclives a reflejar las intervenciones de los actores en estilo directo, y que este estilo parece más propio de las narraciones orales de registro coloquial. Asimismo, resulta característico de las narraciones escritas cuya extensión permite incorporar escenas con diálogos, o de aquellas otras que, aunque de corta extensión, pretenden reproducir con la máxima exactitud las intervenciones de las personas para ofrecer una versión fidedigna y precisa de un hecho concreto.

Para finalizar, diremos que, como en el caso de los elementos deícticos, corroboramos que las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas eran más abundantes en la última redacción, y constatamos la coexistencia de unidades lingüísticas propias del *discurso* y del *relato*. Además, comprobamos que las características semánticas de las macroproposiciones habían condicionado la frecuencia y distribución, en ellas, de las mencionadas unidades y construcciones lingüísticas.

Se nos ocurrió que un modo de solventar, en la secuencia desarrollada, los anteriores problemas podría consistir en adjudicarles la categoría gramatical de marcadores del discurso únicamente a las conjunciones y locuciones conjuntivas que aparecieran después de *punto y seguido* o de *punto y aparte*.

Por otra parte, esta solución explica que observáramos las conjunciones y locuciones conjuntivas precedidas de los mencionados signos gráficos como un conjunto independiente de marcadores del discurso, en el análisis de los *pre-textos* y los *pos-textos*. Además, de este modo, nuestro estudio era coherente con el contenido de las fichas, y con el de las pautas de evaluación y revisión facilitadas a los estudiantes.

El incremento de las unidades afectivas o evaluativas, el elevado número de determinados marcadores del discurso y el mayor empleo del estilo indirecto, en la última redacción, manifestaban un progreso en el aprendizaje, en tanto que existía una voluntad, por parte de los escritores, de reflejar el mundo interior del protagonista, su personalidad e ideología, y en tanto que se observaba un dominio de los recursos lingüísticos que ayudan a representar estos aspectos. De este modo, además, resultaba más evidente la relación del enunciador con el contenido del texto, y con el enunciatario.

### 5.1.2.3. Respuestas específicas a los supuestos formulados sobre las características de los *pos-textos*, y sobre el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje

En el anterior subapartado, hemos ido exponiendo nuestros comentarios sobre los supuestos inicialmente planteados. A la vez que explicábamos los aspectos relativos a las características estructurales y lingüísticas de las últimas producciones, nos íbamos refiriendo al funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no queremos terminar este apartado sin ofrecer una respuesta específica y precisa a cada uno de los supuestos formulados.

El **primero** de los supuestos argumentaba que la última redacción respetaría la estructura narrativa propuesta por Adam (1985), y que dispondría de la dimensión secuencial y configuracional. La asimilación de la dimensión secuencial se corroboró al ratificar que, en la última redacción, los autores habían redactado mayoritariamente las macroproposiciones narrativas, y que la información era más exhaustiva que la de la primera redacción. La consolidación de la dimensión configuracional se comprobó con la presencia significativa, en la última redacción, de las Moralejas, así como con el uso de Codas y Resúmenes de naturaleza evaluativa. El dominio, por parte de los alumnos, de la estructura narrativa de Adam (1985) se verificó, además, atendiendo al uso y al modo de delimitar cada una de las macroproposiciones.

El **segundo** de nuestros supuestos defendía la abundancia, en la última redacción, de datos evaluativos referidos al protagonista y al enunciador; se trataba de unos datos que expresarían sus percepciones y opiniones sobre los elementos de la narración y los de la situación de comunicación. Este supuesto se confirmó con el análisis de los datos evaluativos que contenían las macroproposiciones de la dimensión secuencial y las de la dimensión configuracional.

El **tercer** supuesto postulaba que los anteriores datos evaluativos suplirían, en la última redacción, la expectación que despiertan, en las

narraciones convencionales, el carácter inesperado de la Complicación y la Resolución, así como el desconocimiento, por parte de los destinatarios, de la anécdota narrada. En efecto, pudimos corroborar que el interés de la última redacción no provenía de la anécdota explicada —no ocurría nada insólito y los hechos eran conocidos por los destinatarios más inmediatos, los compañeros de clase—, sino de la abundancia y adecuada distribución de los datos evaluativos en todas las macroproposiciones.

En el **cuarto** supuesto se argumentaba que, en la última redacción, se neutralizaría la dicotomía entre la dimensión secuencial (formada por macroproposiciones especialmente narrativas) y la configuracional (constituida por macroproposiciones marcadamente evaluativas). Verificamos que la dimensión configuracional de esa clase de textos narrativos autobiográficos, además de encontrarse en las macroproposiciones evaluativas (Resumen, Moraleja y Coda), dependía también de la relevancia que adquirirían los datos evaluativos incluidos en tres macroproposiciones de la dimensión secuencial (Orientación, Acción o Evaluación y Resolución).

Con el **quinto** supuesto se postulaba que el hecho de que los actores-alumnos desempeñaran un papel predominante en las macroproposiciones de la dimensión secuencial, en detrimento del que podrían haber desarrollado los actores-profesores, debía ser interpretado como un indicio de subjetividad. Como se ha ido confirmando al comentar el contenido de la Orientación, la Complicación, la Acción o Evaluación y la Resolución, los actores-alumnos eran preferentemente los agentes de la acción en las mencionadas macroproposiciones.

El **sexto** supuesto defendía que habría una intensificación de la subjetividad lingüística en la última redacción debido al incremento de los datos evaluativos, y que esta intensificación constituiría un modo de acentuar la presencia del enunciador en el texto. A la vez, la intensificación de la subjetividad lingüística permitiría que figuraran en las composiciones unidades y construcciones lingüísticas propias del *relato* y del *discurso*. En primer lugar, se ratificó que, en la última redacción, había aumentado el uso de los elementos deícticos, y que su distribución se adaptaba a las características semánticas de las macroproposiciones de la estructura narrativa propuesta por Adam (1985). En segundo lugar, se verificó la correcta distribución y el incremento del uso de unidades afectivas o evaluativas, así como el empleo de ciertas construcciones portadoras de subjetividad, en la última redacción.

Sólo nos queda comentar el **séptimo** de nuestros supuestos, que se refería al progreso en el aprendizaje del estudio y producción de una determinada clase de textos narrativos autobiográficos. Las ca-

racterísticas estructurales, lingüísticas y discursivas observadas en la última redacción confirmaron que los estudiantes, además de haber consolidado la estructura narrativa de Adam (1985), habían asimilado las especificidades estructurales de sus propias producciones. Además, y como consecuencia del buen funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la última redacción, se constató una intensificación de la subjetividad lingüística, desde la perspectiva de Kerbrat-Orecchioni (1980), y de Maingueneau y Salvador (1995).

En síntesis, el estudio del contenido de las macroproposiciones demostró que los alumnos habían integrado unos conocimientos sobre la estructura narrativa de Adam (1985), y sobre la de sus narraciones, en cuyas macroproposiciones debía figurar un mayor número de datos evaluativos referidos al protagonista para que el texto lograra captar el interés del destinatario. Pero, a la vez, el análisis de la frecuencia y la distribución de las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad en la última redacción, en comparación con la primera, demostró que había habido un progreso, por parte de los estudiantes, en sus conocimientos sobre el uso y funciones de las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas, en la habilidad para utilizarlas, y en la conciencia de que son elementos que evidencian o bien contribuyen a reflejar la presencia del enunciador en el texto, así como su personalidad.

Verificamos, por lo tanto, que, en la última redacción, los escritores se habían valido de los conocimientos estructurales, lingüísticos y discursivos trabajados durante la secuencia didáctica para adaptar sus textos a las exigencias y restricciones de la situación de comunicación. Recordemos que la primera y la última redacción se elaboraron en el aula —convertida en *taller de escritura*—, y que sus destinatarios más inmediatos eran los compañeros de clase, los cuales habían compartido las experiencias narradas y sabían por anticipado que no se explicaría en ellas ninguna anécdota insólita, pero desconocían el modo particular en que cada protagonista-enunciador había vivido las respectivas jornadas escolares —*el último día de clase de 1º de BUP y el primer día de clase de 2º de BUP*—.

## Conclusiones generales

Como expusimos en la introducción, con este trabajo pretendíamos delimitar los conocimientos conceptuales y procedimentales imprescindibles para el estudio y producción de una determinada clase de textos narrativos autobiográficos. Esto ha determinado el contenido de los dos primeros capítulos: 1) estudio de las particularidades de la autobiografía real frente a la ficticia, su autorreferencialidad y sus instancias de la enunciación y la recepción; 2) análisis de las características semánticas, estructurales, pragmáticas y lingüísticas de la narración *cotidiana* o *natural*. Al referirnos a ellos, destacaremos las ideas directrices de las teorías estudiadas puesto que son las que hemos seleccionado para realizar la transposición didáctica de la autobiografía y la narración *cotidiana* o *natural*.

Asimismo, nos propusimos aplicar la metodología adecuada para impartir dichos conocimientos. Por ello, en otros dos capítulos ha sido necesario realizar lo siguiente: 3) diseñar y organizar la secuencia didáctica *Estudio y producción del texto narrativo autobiográfico*; 4) programar por sesiones la mencionada secuencia.

Por último, con la voluntad de no ofrecer una visión prescriptiva de nuestra propuesta docente, hemos dado cuenta de ciertos aspectos de un estudio anterior (Pérez, 1999): 5) se trata de los resultados de dos objetivos específicos de investigación didáctica que nos habíamos planteado en el mencionado estudio, al desarrollar una secuencia sobre la composición escrita semejante a la que hemos explicado en este libro.

## Capítulo 1. Las narraciones autobiográficas no ficticias.

En primer lugar, diremos que nos hemos identificado con aquellas posiciones críticas que entienden que el protagonista de la narración autobiográfica real, al contrario del de la ficticia, remite a un autor empírico que explica sus vivencias imbricadas en un contexto histórico. En la narración autobiográfica, debe existir, por lo tanto, cierta voluntad documental, una conciencia de autorreferencialidad, un *compromiso* ante el lector de exponer hechos verídicos y de referirse a personas reales, así como una identidad entre autor, narrador y protagonista. Esto no impide, sin embargo, que la representación del autor empírico y de su entorno se pueda llevar a cabo con mayor o menor exactitud e imparcialidad, y desde una perspectiva más o menos subjetiva (Castilla del Pino, 1987a, 1987b, 1989a, 1989b; Hernández Rodríguez, 1993; Espinet, 1994).

A partir de esta opción, hemos entendido que algunos de los escritos próximos a la autobiografía son los diarios, los libros de viaje, las crónicas periodísticas, los epistolarios y las historias de vida que relatan experiencias personales reales. Estos escritos se distinguen entre sí por poner más énfasis en los aspectos externos y en el entorno, o en la intimidad, así como por la distancia existente entre el tiempo de la narración y el de la escritura. Pero todos ellos, pensamos, tienen en común el poder formar parte, a modo de fragmentos, de la autobiografía no ficticia, cuya definición más ajustada es, en nuestra opinión, la de Lejeune (1991: 48).

Por otra parte, al analizar las principales tendencias de la crítica sobre la autobiografía, nos hemos propuesto ir configurando una visión más panorámica de las distintas observaciones y definiciones de que ha sido objeto esta escritura.

Durante el siglo XX se producen tres tendencias críticas sobre la autobiografía —*bios*, *autos* y *graphé*— (Olney, 1980). Con el artículo de Gusdorf (1956), se empiezan a cuestionar los postulados positivistas de la primera etapa —*bios*—, al negar que la autobiografía pueda reproducir objetivamente el pasado y al argumentar que, en ella, se crea un nuevo *yo* en el que se imprime la conciencia adquirida a lo largo de los años.

La defensa de la subjetividad frente a la objetividad da origen a la segunda etapa —*autos*—. La crítica de esta etapa coincide en centrar su interés en el nuevo *yo* surgido a partir de la escritura de las experiencias vividas, por lo que se examina la capacidad cognoscitiva de la autobiografía, sin que ello suponga reclamar una absoluta semejanza entre el mundo representado en la autobiografía y el de la realidad. En esta etapa se producen, sin embargo, diferentes tendencias críticas

(1/ las que otorgan relevancia al modo en que la memoria configura el *yo* autobiográfico; 2/ las de carácter pragmático; 3/ las estilísticas; 4/ las teorías feministas postmodernistas).

Las orientaciones de carácter pragmático tienen en común, además de discutir la objetividad de la autobiografía, el redefinir las funciones del autor y las del lector. Entre las investigaciones estudiadas, preferimos los trabajos de Lejeune (1975) y Caballé (1995), por ser quienes más explícitamente delienden la identidad entre autor, narrador y protagonista, así como la diferencia entre la autobiografía real y la ficticia. Lejeune (1975) postula que el escritor de autobiografías establece un *pacto* con el lector para cobrar credibilidad y para que éste confirme la correferencia entre autor, narrador y protagonista. Según Caballé (1995), el escritor de autobiografías, al asumir públicamente su identidad con el protagonista —al contrario que el novelista—, se autocensura e incurre en algunas omisiones, condicionado por las posibles reacciones del lector ante la relación de determinados hechos. Desde la perspectiva de ambos críticos, el lector no sólo corroborará la veracidad de la narración y la interpretará, sino que también contribuirá a la elaboración del texto, lo que implicará que pueda constatar su figura en la escritura autobiográfica.

En la tercera etapa —*graphé*—, y desde diferentes ópticas, se analiza la relación entre escritura autobiográfica, autorreferencialidad y lenguaje. Ahora no se redefinirán los conceptos de lector y autor autobiográficos, como en la anterior etapa, sino el del sujeto de la autobiografía, argumentando que la escritura autobiográfica crea un tercer *yo* —distinto al del enunciado y al de la enunciación, aunque mantiene una relación dialéctica con ellos—. El descubrimiento de este tercer *yo* comporta, además, negar la presunta identidad entre autor, narrador y protagonista defendida en la etapa del *autos*; así, se sostiene que el escritor, al no poder controlar el desdoblamiento que se produce entre el narrador y el protagonista, acaba por dar la palabra a diversas entidades que no remiten a un autor unitario ni unívoco. Estas premisas determinarán que la dimensión cognoscitiva y textual de la escritura autobiográfica se aborden desde diferentes perspectivas (1/ se niega su autorreferencialidad; 2/ se postula la imposibilidad de que el lenguaje represente el pensamiento; 3/ se defiende el protagonismo de la alteridad en la escritura autobiográfica; 4/ se contrastan la autorreferencialidad y la ficción; 5/ se relaciona la escritura autobiográfica con otras disciplinas científicas).

Por nuestra parte, y en consonancia con los presupuestos que hemos expuesto anteriormente —referidos a que la escritura autobiográfica real se diferencia de la ficticia por el hecho de que la primera representa a personas y mundos empíricos—, nos hemos identificado con una de las tendencias críticas de la etapa del *autos*, la pragmática.

Asimismo, ya hemos apuntado que, entre los estudios pragmáticos revisados sobre la autobiografía, coincidimos muy especialmente con los postulados de Lejeune (1975) y Caballé (1995).

Además, hemos tomado las teorías pragmáticas de estos dos autores como marco de referencia para poder impartir los conocimientos sobre la autobiografía en nuestra secuencia, y para realizar la transposición didáctica. No hay que olvidar tampoco que, desde la perspectiva lingüística, la pragmática es una de las orientaciones que atiende a la influencia del contexto discursivo en el uso de la lengua y que éste desempeña un papel relevante en las producciones de las secuencias didácticas.

Por cuanto acabamos de señalar, pensamos que resulta oportuno sintetizar las razones por las que hemos seleccionado, desde una perspectiva didáctica, las teorías pragmáticas de Lejeune (1975) y Caballé (1995), y nos hemos adherido a ellas. En primer lugar, la identidad que estos investigadores establecen entre autor, narrador y protagonista supone, por una parte, considerar que esta escritura no debe crear mundos de ficción ni imaginarios y, por otra, no rechazar tan radicalmente el lenguaje para representar al yo del autor, aunque no sea un instrumento lo suficientemente adecuado y perfecto. En segundo lugar, ambos estudiosos le atribuyen al lector un papel importante en la elaboración del texto; además de catalogar el escrito como autobiográfico a partir de sus propias convenciones literarias, el lector verifica la mencionada identidad, y condiciona la selección del contenido, pues el escritor ha de compaginar sus propósitos de veracidad con el reto de conseguir el beneplácito del destinatario. Por último, la influencia y participación que Lejeune (1975) y Caballé (1995) le asignan al lector no dan origen, sin embargo, a que éste alcance las cotas de autonomía y poder que le otorgan algunas de las teorías más extremistas de la etapa de la *graphé*, las deconstruccionistas. Recordemos que, según estos postulados, la autobiografía pierde toda su potencial autorreferencialidad al convertirse en *heterobiografía* por la *coparticipación* del lector, o al adquirir una *estructura confesional* en la que se establece una conversación a tres voces —la del autor, la del protagonista y la del lector—.

Por otra parte, la importancia concedida al lector así como la defensa de la identidad entre autor, narrador y protagonista de las teorías pragmáticas han determinado que observemos también cuáles son las instancias subyacentes de la enunciación y la recepción de las narraciones autobiográficas no ficticias. Y lo hemos hecho desde la óptica de la pragmática y la semiología pues estas disciplinas conciben la narración como una situación de comunicación en la que, además de las entidades empíricas correspondientes, aparecen signos in-

manentes de la enunciación —autor implícito y narrador—, y de la recepción —lector implícito y narratario—.

Las entidades subyacentes de lector y autor han recibido diversas denominaciones y significados. Entre las que hemos estudiado, nos han convencido especialmente las definiciones de Eco (1979) sobre el *autor y lector modelos* —dos estrategias discursivas creadas por el autor empírico para que el texto pueda ser actualizado y adquirir sentido—. Otra instancia de la recepción inmanente del enunciado es el narratario; entre las definiciones revisadas, creemos que la de Prince (1973) es una de las más completa, pues expone detenidamente las diferentes clases y funciones del narratario, cuya personalidad se puede inferir a partir de las referencias y apelaciones implícitas o explícitas que el narrador le dirige.

Para el análisis del narrador-protagonista, hemos seleccionado algunos de los estudios que señalan las fronteras entre el uso de la primera y la tercera persona gramatical, así como algunos de los que destacan los paralelismos existentes entre el narrador que emplea la primera persona y el que utiliza la tercera. Estos últimos presupuestos nos han parecido mucho más interesantes —Kayser (1970) y Bal (1977)—.

Para terminar, debemos especificar que, en nuestra opinión, la diferencia entre las instancias de la enunciación y la recepción inmanentes de las narraciones autobiográficas ficticias y las reales estriba en que el *yo* de los escritos autobiográficos que crean mundos imaginarios no reenvía al del escritor. Este *yo*, al no referirse a una entidad empírica, no posee existencia fuera del discurso literario, como sí la tiene la primera persona de las narraciones autobiográficas reales, en las que se superponen las entidades de narrador, protagonista y autor.

## Capítulo 2. Características estructurales y lingüísticas de las narraciones *naturales* o *cotidianas* escritas, y de algunos textos narrativos autobiográficos.

En primer lugar, sintetizaremos las características estructurales, semánticas y pragmáticas, de la narración *cotidiana* o *natural* (en la lengua escrita, relatos en los que personas no profesionales de la escritura y con diferentes niveles de destreza lingüística explican experiencias personales). Con esta finalidad, destacaremos las teorías de Bronckart (1985, 1987, 1992) y Adam (1984, 1985, 1992), y nos referiremos, respectivamente, al modo de anclaje y a la superestructura de las narraciones canónicas.

Además, debemos recordar que estos postulados han sido un referente constante en el diseño de nuestra secuencia didáctica.

Con el concepto de modo de anclaje de los textos, Bronckart (1985, 1987, 1992) alude a las diversas relaciones que se establecen entre los parámetros de la situación de producción, los de la interacción social, y los del referente. Entre los parámetros de la situación de producción y los del referente puede existir una relación de conjunción o disjunción. Y, entre los parámetros de la situación de producción y los de la interacción social, se puede entablar una relación de implicación o autonomía. A partir de algunas de las combinaciones posibles de estos parámetros, se producen cuatro clases de arquetipos discursivos —*discurso en situación; relato en situación o conversacional; discurso teórico; y narración*—, los cuales se caracterizan por unas marcas lingüísticas determinadas. En opinión de este autor, el modo de anclaje de los textos determina que éstos sean *arquetípicos* o *intermedios* —Bronckart (1992) utiliza la terminología de *subgrupos de textos homogéneos y heterogéneos*—.

Desde la perspectiva de Bronckart (1985), la narración arquetípica se corresponde con la literaria —disjunta y autónoma—. Su lugar social es la institución literaria o literatura, el enunciador es el escritor, el destinatario son los lectores reales o potenciales, y la finalidad consiste en informar, clarificar, establecer interacción, influir en el receptor y lograr su interés. Las narraciones arquetípicas contienen unas marcas lingüísticas específicas que las diferencian de los textos narrativos intermedios —*narración histórica, diario de viajes, relato autobiográfico*—.

Asimismo, según Adam (1984, 1985), en la superestructura narrativa, las microproposiciones narrativas y evaluativas se organizan en macroproposiciones que se combinan entre sí. Se pueden distinguir cinco macroproposiciones: Pn1-Orientación + Pn2-Complicación + Pn3-Acción o Evaluación + Pn4-Resolución + Pn5-Moraleja o Estado Final. Además, algunos relatos también poseen Resumen y/o Coda.

Mientras determinadas macroproposiciones suelen contener microproposiciones narrativas y evaluativas, otras están constituidas fundamentalmente por una serie de microproposiciones evaluativas. Así, en la Orientación y la Acción o Evaluación se incluyen ambas clases de microproposiciones; en cambio, el Resumen, la Moraleja y la Coda se caracterizan por contener sobre todo microproposiciones evaluativas. Mediante las microproposiciones evaluativas —también llamadas datos evaluativos—, la Moraleja, o en su defecto la Coda, remite a la Orientación, otorgándole sentido global al relato y propiciando el paso de la dimensión secuencial —argumental— a la configuracional. Pero, de hecho, todas las microproposiciones evaluativas ofrecen al destinatario diferentes claves para desentrañar el significado y la finalidad del texto.

En cuanto a la alternancia de secuencias textuales en un mismo enunciado, Adam (1987a, 1987b, 1992) señala que los textos raramente presentan estructuras homogéneas y que, por el contrario, suelen disponer de estructuras heterogéneas, en las que se observa la intercalación de secuencias diferentes a las de la estructura prototípica del texto. Las narraciones que poseen estructuras homogéneas son los relatos mínimos (formados por una sola secuencia narrativa que consta por lo menos de Orientación, Complicación y Resolución), y los que contienen un número indeterminado de secuencias narrativas enlazadas entre sí mediante los procedimientos de *alternancia*, *encaje* o *encadenamiento*. Las narraciones con estructuras secuenciales heterogéneas se caracterizan por incluir, junto a las secuencias narrativas, las otras cuatro secuencias prototípicas o básicas —*argumentativas*, *descriptivas*, *conversacionales* y *expositivas*—, mediante las articulaciones denominadas de *inserción* o de *dominancia*.

Por otra parte, indicaremos que, para analizar las marcas lingüísticas de las narraciones *cotidianas* o *naturales*, hemos seguido a Kerbrat-Orecchioni (1980) y a Maingueneau y Salvador (1995), por dos motivos. En primer lugar, estos investigadores centran su interés en analizar las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad de los enunciados, y esta clase de unidades y construcciones lingüísticas son precisamente las que esperamos encontrar en las narraciones autobiográficas producidas durante la secuencia didáctica diseñada. En segundo lugar, se trata de la subjetividad lingüística que es objeto de enseñanza y aprendizaje en la mencionada secuencia.

Una consecuencia de que se inserten unidades y construcciones lingüísticas subjetivas en las narraciones es que se contrarresta la oposición, establecida por Benveniste (1966), entre *discurso* (caracterizado por la deixis personal, espacial y temporal, y la modalización de los enunciados) y *relato* (caracterizado por los anclajes anafóricos, y la neutralización de los enunciados), al superponerse y coaparecer las particularidades de uno y otro prototipo textual.

Kerbrat-Orecchioni (1980) distingue dos tipos de subjetividad lingüística: la de las unidades deícticas y la de las unidades evaluativas o afectivas. Desde la perspectiva de Maingueneau y Salvador (1995), también son portadores de subjetividad lingüística los marcadores del discurso y determinadas construcciones lingüísticas (entre ellas, el estilo directo y el indirecto).

Para finalizar, señalaremos cuáles son las características discursivas, estructurales y lingüísticas de unos textos narrativos autobiográficos cuya Complicación y Resolución son previsibles, y cuyo interés estriba en que se pone de relieve el mundo interior del protagonista (Pérez, 1999).

En síntesis, las particularidades de esta clase de narraciones autobiográficas son las siguientes: abundancia de datos evaluativos referidos al protagonista y al enunciador; ruptura de la dicotomía entre la dimensión secuencial y la configuracional; predominancia de la participación de unos actores sobre la de otros, en las macroproposiciones narrativas; intensificación de la subjetividad lingüística; aparición de unidades y construcciones propias del *discurso* en el *relato*. Estas particularidades son, al mismo tiempo, las estrategias de las que disponen los escritores para adaptar sus textos a las restricciones de la situación de comunicación —lograr captar el interés de los lectores reflejando la intimidad del protagonista y su vivencia particular de la anécdota narrada, y ofreciendo a la vez información sobre el enunciador—.

### Capítulo 3. Fases y actividades de nuestra secuencia didáctica

Camps (1994a) diferencia tres fases en las secuencias didácticas sobre la composición escrita: preparación, realización y evaluación. En estas fases, que no se suceden de forma lineal, se articulan cuatro grupos de actividades: evaluación de los conocimientos previos; estudio de la forma y el contenido del género textual elegido; producción de textos; y evaluación y revisión de los mismos en función de los objetivos de enseñanza y aprendizaje establecidos (Schneuwly, 1995a).

Estas teorías son las directrices con las que hemos diseñado y organizado nuestra secuencia didáctica *Análisis y elaboración del texto narrativo autobiográfico*. En efecto, las **fases** de nuestra secuencia son las de preparación, realización, y evaluación. En la **fase de preparación**, se definirá la situación de comunicación de las narraciones, se realizará el texto inicial o *pre-texto*, se explicitarán los contenidos y se negociarán los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

En la **fase de realización** se estudiarán las características discursivas, estructurales y lingüísticas de los textos que se han de redactar durante la secuencia. Además de haber concretado el conjunto de actividades necesarias para impartir los contenidos conceptuales y procedimentales de la secuencia, hemos propuesto efectuar las tareas sucesivas de la producción de textos, y hemos defendido la necesidad de coordinar la publicación de una antología de las composiciones.

La **fase de evaluación** se habrá de desarrollar progresivamente a lo largo de toda la secuencia y deberá ser simultánea a las fases de preparación y realización, respetando las premisas de la evaluación formativa.

#### Capítulo 4. Programación por sesiones de nuestra secuencia. Objetivos de enseñanza y aprendizaje; contenidos conceptuales y procedimentales.

En primer lugar, señalaremos que la programación por sesiones de nuestra secuencia didáctica pretende, por una parte, mostrar una posible vía de convertir en contenidos didácticos los estudios realizados en los Capítulos 1 y 2 y, por otra, realizar una aplicación de la metodología de las secuencias didácticas sobre la composición escrita.

En este sentido, pensamos que resulta oportuno exponer una síntesis de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, así como de los contenidos conceptuales y procedimentales.

**A) Los objetivos de enseñanza y aprendizaje** de la secuencia didáctica, **comunes** a las **tres unidades** o bloques que la conforman, son un reflejo de los **contenidos conceptuales y procedimentales**.

Estos objetivos se pueden sintetizar del siguiente modo:

Aprender a adaptar las narraciones a las restricciones de la situación de comunicación.

—Realizar las tareas de planificación, textualización y revisión oportunas.

Distinguir los parámetros de producción y los de la interacción social en las narraciones.

—Conocer las características principales de los diferentes géneros autobiográficos no ficticios.

—Dominar la estructura canónica de la narración.

—Observar las particularidades estructurales y lingüísticas de sus producciones.

Trabajar con los documentos de la secuencia didáctica facilitados por el profesor.

—Elaborar los propios documentos.

—Incentivar el interés por la lectura de los textos de autor y la de los compañeros.

—Compartir las composiciones de los compañeros que no pertenecen al propio grupo, mediante la lectura en voz alta de éstas, y la publicación de una antología.

Trabajar en grupo para cumplimentar los cuestionarios, y para revisar y evaluar las producciones.

—Implementar la interacción oral.

**B) Los contenidos conceptuales** están formados por **seis temas** agrupados en **tres unidades** o bloques interrelacionados:

## **Unidad 1. La situación de comunicación.**

1.1. **Tema I:** Elementos de la situación de comunicación. Relación de los procesos de escritura con estos elementos.

1.2. **Tema II:** Elementos de la situación de producción y de la interacción social de las narraciones.

## **Unidad 2. Las narraciones autobiográficas no ficticias.**

2.1. **Tema III:** Algunas entidades de la situación de comunicación en la narración autobiográfica.

2.2. **Tema IV:** Rasgos genéricos de las narraciones autobiográficas.

2.3. **Tema V:** Estructura de la narración.

## **Unidad 3. La subjetividad lingüística de las narraciones autobiográficas no ficticias.**

3.1. **Tema VI:** Unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad en la narración autobiográfica.

**C)** En los contenidos procedimentales de las tres unidades o bloques existe también un continuo y hemos pretendido, además, que se hallen en consonancia con los contenidos conceptuales.

Los contenidos procedimentales de cada unidad son los siguientes:

## **Unidad 1. La situación de comunicación.**

1.1. Elementos de la situación de comunicación. Relación de los procesos de escritura con estos elementos.

—**Cuestionario 1:** Elementos de la situación de comunicación y subprocesos de escritura en “Mi último día de clase de 3º de ESO”. **Contestar**, individualmente, el cuestionario, y **poner en común** las respuestas.

—**Uso de 2 fichas:** 1/ Adecuación del texto a las exigencias y restricciones de la situación de comunicación; 2/ Los subprocesos del proceso de escritura.

1.2. Elementos de la situación de producción y de la interacción social de las narraciones.

—**Cuestionario 2:** Temas, subtemas, destinatarios, finalidad, autora, narradora (“Los chicos”). **Contestar**, en grupo, el cuestionario, y **poner en común** las respuestas.

—**Uso de 3 fichas:** 3/ Algunos lugares sociales de los textos; 4/ Algunas finalidades de los textos; 5/ Algunos de los elementos de la situación de producción de las narraciones; sus elementos de la interacción social.

## **Unidad 2. Las narraciones autobiográficas no ficticias**

2.1. Algunas entidades de la situación de comunicación en la narración autobiográfica.

—Cuestionario 3: Argumento, personajes, tiempo, espacio, tema narrador, autor y lector implícitos (“Los venenos”). Contestar, en grupo, el cuestionario, y poner en común las respuestas.

—Uso de 3 fichas: 6/ Principales entidades de la enunciación y la recepción en las narraciones; 7/ Características del narrador-protagonista; 8/ Sugerencias sobre el significado de la alusión a la intimidad del protagonista.

—Planificación, textualización y revisión individual de “Mi juego preferido durante la infancia”. Utilización de la pauta de control y revisión individual correspondiente. Uso de la pauta para revisar la puntuación y los aspectos gramaticales, léxicos y ortográficos de las producciones (esta pauta se empleará también en las demás producciones).

—Revisión y evaluación en grupo de “Mi juego preferido durante la infancia”. Utilización de la pauta de evaluación y revisión en grupo correspondiente.

—Lectura en voz alta de una narración por grupo. Puesta en común de las conclusiones —sobre la revisión y evaluación, en grupo— de esta producción.

—Entrevistas personales.

## 2.2. Rasgos genéricos de las narraciones autobiográficas.

—Cuestionario 4: Paralelismos entre la primera y la tercera personas narrativas. Algunos aspectos de la estructura narrativa (“Aldecoa se burla”). Contestar, en grupo, el cuestionario, y poner en común las respuestas.

—Uso de 1 ficha —y de las 3 anteriores—: 9/ Características generales de los distintos tipos de narraciones autobiográficas.

—Planificación, textualización y revisión individual de “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”. Utilización de la pauta de control y revisión individual correspondiente.

—Revisión y evaluación en grupo de “Una anécdota escolar durante la Enseñanza Primaria”. Utilización de la pauta de evaluación y revisión en grupo correspondiente.

—Lectura en voz alta de una narración por grupo. Puesta en común de las conclusiones —sobre la revisión y evaluación, en grupo— de esta producción.

—Entrevistas personales.

## 2.3. Estructura de la narración.

—Cuestionario 5: Superestructura narrativa (“Extraños en la noche”). Contestar, en grupo, el cuestionario, y poner en común las respuestas.

—Uso de 2 fichas: 10/ La estructura narrativa canónica (Adam, 1985); 11/ Esquema de la superestructura narrativa (Adam, 1985).

### Unidad 3. La subjetividad lingüística de las narraciones autobiográficas no ficticias.

#### 3.1. Unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad en la narración autobiográfica.

—**Cuestionarios 6 y 7:** Unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad (“Aquel verano del 75”; “Aquel verano del 47”). Contestar, en grupo, los cuestionarios, y poner en común las respuestas.

—**Uso de 5 fichas:** 12/ Subjetividad de las unidades lingüísticas deícticas; 13/ Subjetividad de las unidades de valor afectivo y evaluativo; 14/ Subjetividad de los marcadores del discurso; 15/ Conjunctiones y locuciones conjuntivas coordinantes y subordinantes; 16/ Subjetividad en el uso del estilo directo y el indirecto.

—**Planificación, textualización y revisión individual** de “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”. Utilización de la pauta de control y revisión individual correspondiente.

—**Revisión y evaluación en grupo** de “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”. Utilización de la pauta de evaluación y revisión en grupo correspondiente.

—**Lectura en voz alta de una narración por grupo.** Puesta en común de las conclusiones —sobre la revisión y evaluación, en grupo— de esta producción.

—**Elaboración individual** de una ficha sobre la Complicación y la Resolución de “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”.

—**Planificación, textualización y revisión individual** de “Mi primer día de curso de 4º de ESO”. Utilización de las pautas de control y revisión individual facilitadas durante la secuencia didáctica.

—**Comentario colectivo y lectura crítica** de algunos fragmentos de “Mi primer día de curso de 4º de ESO”.

—**Entrevistas personales.**

D) Al diseñar nuestra secuencia, además de especificar los objetivos de enseñanza y aprendizaje y de programar los contenidos, nos hemos planteado **unos objetivos generales de investigación didáctica**, de acuerdo con la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Esta concepción rechaza la orientación *transmisiva* de los conocimientos, y propone la construcción *significativa y compartida* de éstos, por lo que es necesario tener en cuenta los procesos de interiorización de conocimientos, así como los procedimientos y estrategias pertinentes para adquirirlos e impartirlos —*qué y cómo aprenden los alumnos*— (Coll, 1990, 1991; Onrubia, 1991).

Los **objetivos generales de investigación didáctica** de nuestra secuencia son los siguientes: 1/ organizar una secuencia didáctica en la que se aplique la modalidad *constructiva* de la enseñanza de la com

posición escrita; 2/ elaborar los parámetros que sirvan a la vez como criterios de producción y evaluación de los textos trabajados durante la secuencia.

## **Capítulo 5. Resultados de los objetivos específicos de investigación didáctica de una secuencia semejante, ya experimentada.**

En una secuencia muy similar a la que ahora proponemos, nos planteamos dos **objetivos específicos de investigación didáctica** que concernían, respectivamente, al desarrollo y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje de la secuencia (PÉREZ, 1999).

Por un lado, tratamos de examinar, de forma aproximativa, dos estrategias didácticas. Y, por otro, nos propusimos investigar en profundidad qué contenidos habían construido los alumnos sobre una determinada clase de textos narrativos autobiográficos, al finalizar la secuencia.

### **A. Análisis aproximativo de dos estrategias didácticas llevadas a cabo durante la secuencia.**

Para observar el funcionamiento de dos estrategias didácticas, analizamos lo siguiente: 1/ el documento elaborado individualmente por los propios alumnos —*ficha* sobre las particularidades semánticas de la Complicación y la Resolución de “Un día cualquiera de las vacaciones del verano pasado”—; 2/ la interacción oral mantenida por dos grupos de la clase para exponer sus conclusiones, después de haber revisado y evaluado en colaboración esta misma producción.

Con respecto al estudio que realizamos de esta última estrategia didáctica, cabe recordar que comparamos las conclusiones parciales a las que habíamos llegado tras el examen de la interacción oral de los dos grupos, pues nos habíamos propuesto solventar algunas cuestiones a partir de dichas conclusiones.

Así, por una parte, nos planteamos comprobar los conocimientos que habían sido consolidados, y aquellos otros en los que convendría recluir en la secuencia didáctica que habíamos desarrollado. Por otra, pretendimos aportar algunas sugerencias para diseñar una futura secuencia didáctica que tratara de profundizar en los aspectos lingüísticos de las narraciones estudiadas y producidas durante nuestra secuencia.

Asimismo, debemos insistir en que estas conclusiones eran únicamente el resultado del análisis de dos grupos de la clase que evaluaron una sola composición.

#### **• Características del documento elaborado individualmente:**

1. Todos los alumnos aludían a la previsibilidad de la Complicación y la Resolución de la composición analizada.

2. Algunos alumnos explicitaban que la Complicación y la Resolución se referían respectivamente al inicio y al final de la jornada. Otros apuntaban que la interrelación existente entre ambas macroproposiciones comportaba que éstas tuvieran en común su naturaleza previsible.

• **Conocimientos consolidados de la secuencia desarrollada, y aspectos en los que convendría redundar:**

1. Conocían las particularidades semánticas de las macroproposiciones.

2. Distiguían los datos evaluativos de sus producciones.

3. Deberían haber otorgado un sentido más amplio a la Moraleja.

4. En ocasiones, citaban unidades con valor anafórico como defécticas, y viceversa.

5. A veces, mostraban cierta confusión con respecto a los sustantivos subjetivos, los marcadores del discurso y los rasgos formales del estilo directo y el indirecto.

• **Sugerencias para una futura secuencia didáctica que profundizara en el estudio de la subjetividad lingüística:**

1. Redundar en el estudio de las unidades y construcciones lingüísticas subjetivas, tanto en las narraciones de autor como en las composiciones de los alumnos.

2. Aprender el alcance de la intensificación de la subjetividad lingüística: una mayor articulación del enunciado con la situación de comunicación, y una presencia más evidente del enunciador en el texto.

3. Comprender la conexión existente entre la intensificación de la subjetividad lingüística y el deseo de plasmar la intimidad del protagonista.

4. Corroborar la interrelación que el incremento de la subjetividad mantiene con el hecho de que autor, narrador, protagonista y enunciador posean una misma identidad.

5. Aplicar los conocimientos lingüísticos al proceso de revisión de las producciones

**B. Características estructurales y lingüísticas de la última narración autobiográfica producida durante la secuencia didáctica. Funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.**

Con el segundo objetivo específico de investigación didáctica de nuestra secuencia pretendimos observar la incidencia de la intervención pedagógica al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos propusimos corroborar si existía un progreso en los aspectos estructurales y lingüísticos de la última redacción, *pos-texto*, en comparación con la primera, *pre-texto*.

Este progreso lo debíamos verificar comprobando si los *pos-textos* disponían de las particularidades estructurales y lingüísticas que nosotros les habíamos asignado en nuestros supuestos —los cinco primeros supuestos concernían a los aspectos estructurales, y el sexto a los lingüísticos—. Si estos aspectos habían sido asimilados por los alumnos, se confirmaría el séptimo supuesto, que atañía al funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las conclusiones a las que llegamos se pueden enumerar del siguiente modo:

- **Características estructurales de la última redacción:**

1. Los textos disponían de la dimensión secuencial y configuracional.

2. Abundaban los datos evaluativos que, referidos al protagonista y al enunciador, configuraban su mundo interior.

3. El interés de unas narraciones —cuya anécdota era conocida por los lectores y en las que no ocurría nada excepcional— estribaba precisamente en los mencionados datos evaluativos.

4. El alto porcentaje de datos evaluativos en las macroproposiciones narrativas mitigaba la dicotomía existente entre la dimensión secuencial y la configuracional.

5. La preponderancia de los actores próximos al mundo afectivo del protagonista, en las macroproposiciones narrativas, constituía un indicio de subjetividad.

- **Características lingüísticas de la última redacción:**

1. Se produjo una intensificación de la subjetividad lingüística (articulación del enunciado con la situación de comunicación; y presencia del enunciador en el texto), mediante el incremento de las unidades y construcciones lingüísticas portadoras de subjetividad.

2. Se manifestó la coexistencia de unidades lingüísticas propias del *relato* y del *discurso*.

- **Progreso en el estudio y producción de las narraciones, en la última redacción:**

1. Se constató la asimilación de las anteriores características estructurales y lingüísticas.

2. Se observó una conciencia, por parte de los escritores, de la necesidad de adecuar las narraciones a las exigencias de la situación de comunicación.

3. La voluntad de adaptar el texto a las restricciones de la situación de comunicación se materializó en una *disposición pragmática de la información*; y en una considerable destreza a la hora de utilizar los recursos lingüísticos que impregnaban de subjetividad las narraciones.

## Apreciaciones finales

Para terminar, subrayaremos que, tal como nos propusimos al inicio de este trabajo, hemos conseguido delimitar los contenidos conceptuales y procedimentales imprescindibles para el estudio y la producción de una determinada clase de textos narrativos autobiográficos y que, asimismo, hemos logrado establecer los parámetros de producción y evaluación de estas narraciones.

Los contenidos conceptuales y procedimentales se encuentran explicitados en la secuencia didáctica que hemos diseñado. Los parámetros de producción y evaluación se hallan sintetizados en las diferentes pautas de control y revisión individual, así como en las diversas pautas de evaluación y revisión en grupo, elaboradas para programar la secuencia.

Por otro lado, al exponer los resultados de los objetivos de investigación didáctica establecidos en un estudio anterior (Pérez, 1999), hemos podido explicar, en parte, cuál fue el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de una secuencia que era muy semejante a la que ahora hemos propuesto y que fue experimentada en un aula. Insistiremos en que la información sobre estos resultados se debe al deseo de que las conclusiones a las que llegamos entonces puedan tenerse en cuenta al implementar la secuencia diseñada en *Inter-cambiar vivencias y reconocerse en la escritura*. Además, debemos indicar que algunos de estos resultados los hemos tomado en consideración a la hora de programar las sesiones de esta secuencia.

Todas estas apreciaciones nos parecen razón suficiente para que la secuencia didáctica que hemos organizado en este libro se lleve a cabo en la actualidad. En concreto, puede aplicarse en los créditos variables o asimilados que pretendan estudiar y producir el mismo tipo de textos narrativos autobiográficos, durante 4º de ESO. Asimismo, pensamos que esta propuesta docente puede constituir un punto de partida para elaborar diferentes secuencias didácticas sobre otras posibles clases de textos narrativos autobiográficos.

## Bibliografia

- ADAM, J.M. (1984), *Le récit*, PUF, Paris.
- (1985), *Le texte narratif*, Ed. L. ernand Nathan, Paris.
- (1987a), "Types de séquences textuelles élémentaires", *Pratiques*, n° 56.
- (1987b), "Textualité et séquentialité. L'exemple de la description", *Langue française*, n° 74.
- (1992), *Le texte: types et prototypes*, Nathan, Paris.
- ALARCOS, L. (1994), *Gramática de la lengua española*, Ispasa Calpe, Madrid.
- ALCINA, J.; BLECH A, J. M. (1975), *Gramática española*, Ariel, Barcelona.
- ALDECOA, I. (1995), *Cuentos completos*, Alfaguara, Madrid.
- ALLAL, L. (1979), "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación", pp. 4-22, *Infancia y Aprendizaje*, n° 11.
- (1988), "Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, retroactive et proactive", en Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires?*, Delachaux Niestle, Paris.
- (1993), "Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives", pp. 13-25, en Ribas (Coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Graó, Barcelona, 1997.
- ALLAL; SAADA-ROBERT (1992), "La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire", pp. 265-296, *Archives de Psychologie*, n° 60.
- AI VERMANN, D.E.; DILLON, D.R.; O'BRIEN, D.G. (1990), *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Visor, Madrid.
- BADDELFY, G. (1995), "El valor del treball oral a l'escola: el "National Oracy Project"", pp. 101-114, *Articles*, n° 6.
- BADIA, J.; LOPEZ, C.; NOGUEROL, A. (1991), "Diseño Curricular del área de lengua" en Signán (Coord.), *La enseñanza de la lengua*, Horsori, ICE, UB, Barcelona.

- BAIN, D. (1991), "Problemas psicopedagógicos de la lengua oral: las lecciones de una experiencia", pp. 91-115, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 23, 1994.
- BAIN; SCHNEUWLY (1986), "Hacia una pedagogía del texto", pp. 42-51, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 20, 1997.
- (1993), "Mecanismos de regulació de les activitats textuais", pp. 87-104, *Articles*, nº 2, 1994.
- BAL, M. (1977), *Teoría de la narrativa*, Cátedra, Madrid, 1985.
- BEBVENISTE, É. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, París.
- BERNARDEZ, E. (1994), "Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua", *Textos*, nº 2.
- BESSON; CANELAS-TRAVISI (1994), "Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase", pp. 29-43, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 23.
- BOOTH, W. C. (1961), *La retórica de la ficción*, Bosch, Barcelona, 1974.
- BREMOND, C. (1973), *Logique du récit*, Seuil, París.
- BRIZ, E. (1998), "La evaluación en el área de lengua y literatura", pp. 115-140, en Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Sdell, Ice, Horsori, UB, Barcelona.
- BRONCKART, J-P et alt. (1985), *Le fonctionnement des discours*, Delachaux & Niestlé, París.
- (1987), "Interactions discours, significations", *Langue française*, nº 74.
- (1992), "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico", pp. 3-48, *Anuario de psicología*, nº 54.
- BRUSS, E. (1976), "Actos literarios", pp. 62-79, *Anthropos Suplementos (La autobiografía y sus problemas teóricos)*, nº 29, diciembre, Barcelona, 1991)
- CABALLÉ, A. (1995), *Narcisos de tinta*, Megazul, Málaga.
- CALSAMIGLIA, H. (1989), *Funciones discursivas de los tiempos verbales en la narración escrita por preadolescentes*, Tesis Doctoral, Dep. Filología Española, UAB.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona.
- CAMBRA, M. (1998), "El discurso en el aula", pp. 227-238, en Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Sdell, ICE, Horsori, UB, Barcelona.
- CAMPS, A. (1994a), *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcanova, Barcelona.
- (Coord.), (1994b), *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Ed. Barcanova, Barcelona.
- (1996), "Proyectos de Lengua en la teoría y la práctica", pp. 43-57, *Cultura y Educación*, nº 2.
- (1997), "La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita", pp. 24-33, *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 20.
- (Coord.) (2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Graó, Barcelona.

- CAMPS, A.; CASTELLÓ, M. (1996), "Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura", pp. 321-342, en Monereo; Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Alianza Psicología, Madrid.
- CAMPS, A.; DOLZ, J. (1996) "Presentación: enseñar a escribir", pp. 27-30, *Cultura y Educación*, nº 2.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILLAN, M. (1991), "Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita", pp. 13-22, en Siguán (Coord.), *La enseñanza de la lengua*, Horsori, ICE, UB, Barcelona.
- CASSANY, D. (1987), *Describir el escribir*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1991.
- (1993b), *La cuina de l'escriptura*, Empúries, Barcelona.
- (1993c), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Graó, Barcelona.
- CASTELLÀ, J. M<sup>a</sup> (1996), "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones", pp. 23-31, *Textos*, nº 10.
- CASTELLÓ, M.; MONEREO, C. (1996), "Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos", pp. 39-55, *Infancia y Aprendizaje*, nº 74.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1987a), "Biografía", en CASTILLA DEL PINO, 1989c.
- (1987b), "Autobiografía", en CASTILLA DEL PINO, 1989c.
- (1989a), "Literatura y Psicología", en CASTILLA DEL PINO, 1989c.
- (1989b), "Paradojas de la novela", en CASTILLA DEL PINO, 1989c.
- (1989c), *Temas. Hombre, cultura, sociedad*, Barcelona, Península.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (1992), *Géneros informativos audiovisuales*, Ciencia 3 Distribución, Madrid.
- COLL, C. (1984), "Estructura grupal, interacción entre los alumnos y aprendizaje escolar", pp. 119-138, *Infancia y Aprendizaje*, nº 27/28.
- (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, Barcelona.
- (1991), "Concepción constructivista y planteamiento curricular", pp. 8-11, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1995), "Activitat conjunta, activitat discursiva i construcció del coneixement a l'aula", pp. 85-99, *Articles*, nº 6.
- COLL; COLOMINA; ONRUBIA; ROCHERA (1992), "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", pp. 189-232, *Infancia y Aprendizaje*, nº 59-60.
- COLOMER, T. (1998), *La formació del lector literari*, Barcanova, Barcelona.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991), *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Edicions 62, Barcelona.
- CORTÁZAR, J. (1976), *Ritos*, Alianza Editorial, Madrid.
- COSTE, D. (1980), "Trois conceptions du lecteur et leur contribution à une théorie du texte littéraire", pp. 354-371, *Poétique*, nº 43.
- COTS; NUSSBAUM; PAYRATO; TUSÓN (1990), "Coversa(r)", *Revista de Filologia*, nº 7.

- CULLER, J. (1982), *Sobre la deconstrucción*, Cátedra, Madrid, 1984.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1991a), *Formació Bàsica per a la Reforma*. Formació general, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- (1991b), *L'Ensenyament Secundari Obligatori i el Batxillerat en la nova proposta educativa*, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- (1991c), *Orientacions per a l'elaboració d'un crèdit*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- (1993), *Curriculum Educació Secundària Obligatòria*. Àrea de Llengua, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- DERRIDA, J. (1967), *De la grammatologie*, Minuit, París.
- (1984), *Otobiographies. L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*, Seuil, París.
- DIDIER, B. (1976), *Le journal intime*, PUF, París.
- DIJK, T. A. VAN. (1978), *La ciencia del texto*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1992.
- DOLZ, J. (1994), "La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación", pp. 17-27, *Comunicación, Educación y Lenguaje*, nº 23.
- (1995), "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura", pp. 21-34, *Articles*, nº 2.
- DOLZ, J.; ROSAT, M.C.; SCHNEUWLY, B. (1991), "Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes", pp. 38-47, *Le français-aujourd'hui*, nº 93.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996), "Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", pp. 77-98, *Textos*, nº 11, 1997.
- FAKIN, P. J. (1985), *Fictions in Autobiography: Studies in the Art of Self-Invention*, Princeton University Press, Princeton. Las páginas 181-201 y 209-227 están traducidas al castellano, "Autoinvención en la autobiografía: el momento del lenguaje", pp. 79-93, *Anthropos Suplementos (La autobiografía y sus problemas teóricos)*, nº 29, diciembre, Barcelona, 1991.
- (1992), *En contacto con el mundo*, Megazul-Endymion, Madrid, 1994a.
- ECO, U. (1979), *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milán, 1985.
- ESPINET, F. (1994), *Teoria dels Egodocuments*, Quaderns de Comunicació, Llibres de l'Index, Barcelona.
- FAGOAGA, C. (1982), *Periodismo interpretativo; el análisis de la noticia*, Mitre, Barcelona.
- FLOWER, L.; HAYES, J. (1981), "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition and Communication*, nº 32.
- FORMAN, E.A.; CAZDEN, C.B. (1984), "Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales", pp. 139-157, *Infancia y Aprendizaje*, nº 27/28.

- FREUD, S. (1916-17), *Introducción al psicoanálisis*, Alianza Editorial, Madrid, 1988.
- GARCIA-DEBANC, C. (1984), "Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture", pp. 21-53, *Pratiques*, n° 44.
- (1986), "Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", *Pratiques*, n° 49.
- (1989), "Le tri de textes: modes d'emploi", pp. 3-50, *Pratiques*, n° 2.
- GARCIA-DEBANC, C.; MAS, M. (1987), "Evaluation des productions écrites", pp. 133-145, en *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Prisme, Bruselas.
- GENETTE, G. (1972), *Figures III*, Seuil, París.
- GIL ESCUDERO, G; SANTANA ROSALES, B. (1984), "Los modelos del proceso de escritura", *Estudios de Psicología*, n° 19-20.
- GIRARD, A. (1963), *Le journal intime*, PUF, París.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1998), *Gramática didáctica del español*, SM, Madrid.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994), "Enseñar lengua en la Educación Secundaria", *Textos*, n° 1.
- (1997) "Hay textos para todo", pp. 229-265, *Guías Praxis para el profesorado de ESO. Lengua y Literatura*, Praxis, Barcelona.
- GRANDES, A. (1996), "Aquel verano del 75", en VV.AA., *Aquel verano*, Espasa, Madrid.
- GRAVES, D. H. (1983), *Didáctica de la escritura*, Morata/MEC, Madrid, 1991.
- GUASCH, O. (1993), "La enseñanza de las lenguas en la educación primaria", pp.53-56, *Aula*, n° 14.
- (1997), "L'error: una cina per a l'ensenyament", pp. 51-56, en Ribas (Coord), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Graó, Barcelona.
- (2001) "Cambio de lengua y funciones de la interacción oral en L1 en la composición escrita en L2", pp. 37-50, en Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Graó, Barcelona.
- GUSDORF, G. (1956), "Condiciones y límites de la autobiografía", pp. 9-18, *Anthropos Suplementos (La autobiografía y sus problemas teóricos)*, n° 29, diciembre, 1991, Barcelona..
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, V. (1993), "Algunos motivos recurrentes de la autobiografía", pp. 241-245, en Romera; Yllera; García-Page; Calvet (Eds), *Escritura autobiográfica*, Visor, Madrid.
- HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, F.J. (1993), *Y ese hombre seré yo (Las autobiografías de la Literatura Francesa)*, Universidad de Murcia, Murcia.
- HERNANZ, M. L.; BRUCART, J. M. (1987), *La sintaxis I*, Crítica, Barcelona.
- ISER, W. (1976), *El acto de leer*, Taurus, Madrid, 1987.
- JAY, Paul (1984), *El ser y el texto*, Megazul-Endymion, Madrid, 1993.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I; PRAT, A (Ed.) (2000), *Hablar y escribir para aprender*, ICE UAB, Síntesis, Madrid.
- JORBA; SANMARTÍ (1992), "L'avaluació: una peça clau del dispositiu pedagògic", pp. 39-48, *Guix* n° 182.
- KAYSER, W. (1970), "Qui raconte le roman?", pp. 498-524, *Poétique*, n° 4.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980), *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*, Hachette, Buenos Aires, 1986.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. (1967), "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience", en Helm (Ed.) *Essays in the Verbal and Visual Arts*, U. Washington Press, Seattle.
- LEJEUNE, P. (1975), *Le pacte autobiographique*, Seuil, París.
- (1980), *Je est un autre*, Seuil, París.
- (1991), "El pacto autobiográfico", pp. 46-71, *Anthropos Suplementos (La autobiografía y sus problemas teóricos)*, nº 29, diciembre, Barcelona.
- LLAMAZARES, J. (1994), *Escenas de cine mudo*, Seix Barral, Barcelona.
- LOMAS, C. (1995), "Saber y saber hacer en el aula de Literatura", pp. 75-84, *Textos*, nº 4.
- LOMAS, C.; MIRET, I. (1997), "La programación en el aula de lengua y literatura", pp. 5-21, *Textos*, nº 11.
- LOZANO, J.; PEÑA-MARÍN, C.; GONZALO, A. (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Cátedra, Madrid.
- LOURICHO, A. G. (1991-1992), "Autobiografía del otro (Rousseau, Torres Villarroel, Juan Goytisolo)", pp. 71-94, *Siglo XX/20th Century*, nº 9.
- (1991), "Problemas teóricos de la autobiografía", pp. 2-8, *Anthropos Suplementos (La autobiografía y sus problemas teóricos)*, nº 29, diciembre, Barcelona.
- (1993), "Direcciones en la teoría de la autobiografía", pp. 33-46, en Romera; Yllera; García-Page; Calvet (Eds.), *Escritura autobiográfica*, Visor, Madrid.
- (1994), "Diferencias feministas", pp. 9-32, en LouricHO (Coord.), *El gran desafío*, Megazul-Endymion, Madrid.
- MAINGUENEAU, D.; SALVADOR, V. (1995), *Elements de linguística per al discurs literari*, Tàndem, Valencia.
- MAN, P. DE (1979), "La autobiografía como desfiguración", pp. 113-118, *Anthropos Suplementos (La autobiografía y sus problemas teóricos)*, nº 29, diciembre, Barcelona, 1991.
- MARTÍN GONZÁLEZ, S. (1993), "Hacia una tipología de las estructuras de la instancia enunciativa en la escritura autobiográfica", pp. 289-294, en Romera; Yllera; García-Page; Calvet (Eds.), *Escritura autobiográfica*, Visor, Madrid.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M<sup>a</sup> A. (1998), "Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical", pp.19-53, en Martín Zorraquino; Montolio Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco Libros, Madrid.
- MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C.; ZAYAS, F. (1994), "Textos literarios y actividades gramaticales", pp. 35-46, *Textos*, nº 2.
- MATEO DÍEZ, L. (1996), "Aquel verano del 47", en VV.AA., *Aquel verano*, Espasa, Madrid.
- MATUTE, A. M<sup>a</sup>. (1999), *Historias de la Artámila*, Plaza&Janés, Barcelona.
- MAURI, T.; SOLÉ, I. (1995), "El constructivismo en la práctica educativa escolar", *Guix*, pp. 39-43, *Guix*, nº 216.

- MAY, G. (1979), *La autobiografía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*, La Muralla, Madrid.
- (1998), "El proceso de recepción lectora", pp. 169-189, en Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Sdell, Horsori, ICE, UB, Barcelona.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ VALERO, A; MARIOS, E. (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Akal, Madrid.
- MILIAN, M. (1994a), "La incidencia del destinatari en el text", pp. 51-68, en Camps (Coord.), *Context i aprenentatge de la llengua escrita*, Barcanova, Barcelona.
- (1994b), "Aprender a escribir. Enseñar a escribir", pp. 11-14, *Aula*, nº 26.
- (1996), "Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos", pp. 67-78, *Cultura y Educación*, nº 2.
- (2001) "Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita", pp. 23-36, en Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Graó, Barcelona.
- MILIAN, N.; GUANCH, O.; CAMPS, A. (1990), "Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic", pp. 161-171, en VV.AA., *Text i ensenyament*, Barcanova, Barcelona.
- MONNÉ, P. (1998), "La escritura y su aprendizaje", en Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Sdell, Ice, Horsori, UB, Barcelona.
- NOGUEROL, A. (1991), "Els textos explicatius i argumentatius a la classe", pp.7-13, *Perspectiva escolar*, 153.
- (1997), "Leer y escribir textos para explicar historias", pp. 123-220, *Guías Praxis para el profesorado de ESO. Lengua y Literatura*, Praxis, Barcelona.
- (1998), "Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura", pp. 61-74, en Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Sdell, ICE, Horsori, UB, Barcelona.
- NUSSBAUM, L. (1995a), "Aproximacions a l'oralitat per a les classes de llengües", pp. 59-70, *Articles*, nº 6.
- (1995b), "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva", *Textos*, nº 3.
- OLEZA, J. (1979), "Bases para una semiótica del discurso narrativo", pp. 111-143, *Dieciocho*, vol. II, nº 2.
- OLNEY, J. (1980), "Algunas versiones de la memoria/ Algunas versiones del bios: la ontología de la autobiografía", pp. 33-47, *Anthropos Suplementos (La autobiografía y sus problemas teóricos)*, nº 29, diciembre, Barcelona, 1991.
- ONRUBIA, J. (1991), "La concepció constructivista de l'aprenentatge escolar i de l'ensenyament: aspectes bàsics", pp. 1-16, *Formació Bàsica per a la Reforma*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- PASQUIER; DOLZ (1996), "Un decálogo para enseñar a escribir", pp. 23-41, *Cultura y Educación*, nº 2.

- PÉREZ ROMERO, F. (1999), *La escritura autobiográfica en el aula: una manera de aprender a narrar*, Tesis Doctoral, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, UAB, Barcelona.
- PETITJEAN, A. (1985), "Apprentissage de l'écriture et travail en projet", pp. 89-101, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 59.
- PIETRO, J-F DE; ZAHND, G. (1997), "Ensenyar les tècniques de l'expressió oral", pp. 53-63, *Articles*, n° 12.
- PITTARD, J. (1990), *Et pourtant ils lisent*, CRPP, Ginebra.
- PLUMMER, Ken (1989), *Los documentos personales (Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista)*, Siglo XXI, Madrid.
- PORTOLÉS, J. (1998), *Marcadores del discurso*, Ariel, Barcelona.
- POZUELO YVANCÓN, J. M<sup>a</sup>. (1978), "El pacto narrativo: del receptor inmanente en 'El coloquio de los perros'", pp. 147-166, *Anales cervantinos*, vol. XVI.
- PRINCE, G. (1973), "Introduction à l'étude du narrataire", pp. 178-196, *Poétique*, n° 14.
- PUJOL BERCHE, M. (1994), "La pedagogía del texto: enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n° 23.
- RAMSPOTT, A. (1992), "Comprensión y producción de textos narrativos", en *Signos*, n° 5-6.
- REYES, G. (1998), *Cómo escribir bien en español*, Arco Libros, Madrid.
- RIBAS, T. (1996), "Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita", pp. 79-91, *Cultura y Educación*, n° 2.
- (1997a), "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", *Textos*, n° 11.
- (1997b), "L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge", pp. 131-155, en Ribas (Coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Graó, Barcelona.
- (2001), "La regulación del proceso de composición escrita en grupo", pp. 51-67, en Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Graó, Barcelona.
- RICO, F. (1982), *La novela picaresca y el punto de vista*, Seix Barral, Barcelona.
- RODRÍGUEZ, C.; MARTÍNEZ, A.M.; ZAYAS, F. (1995), "La reflexión gramatical en un proyecto de escritura: Manual de procedimientos narrativos", pp. 37-46, *Textos*, n° 5.
- ROMERA CASTILLO, J. (1981), "La literatura, signo autobiográfico", pp. 13-56, en Romera Castillo (Coord.), *La literatura como signo*, Playor, Madrid.
- ROMERA; YLLERA; GARCIA-PAGE; CALVET (Eds.) (1993), *Escritura autobiográfica*, Visor, Madrid.
- SANTMARTÍ; JORBA (1997), "Importància del lleguatge en l'avaluació del procés de construcció del coneixements científics", pp. 27-50, en Ribas (Coord.), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Graó, Barcelona.

- SCHNEUWLY, B. (1985), "Le texte intermédiaire: un espace qui éclate", en Bronckart, *Le fonctionnement des discours*, Délachaux & Niestlé, Lausana.
- (1988), *Le langage écrit chez l'enfant*, Délachaux & Niestlé, Lausana.
- (1995a), "Diversificació i programació a DFLM: l'aportació de tipologies", pp. 7-16, *Articles*, nº 4.
- (1995b), "Parlar per escriure", pp. 23-34, *Articles*, nº 6.
- SCHNEUWLY; DE PIETRO; DOLZ; DUFOUR; ERARD; HALLER; KANEMAN; MORO; ZAHND (1997), "L'oral s'ensenya. Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral", pp. 9-18, *Articles*, nº 12.
- SERAFINI, T. (1989), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Paidós, Barcelona.
- SMITH, S. (1994), "El sujeto (femenino) en la escena crítica: la poética, la política y las prácticas autobiográficas", en Loureiro (Coord.), *El gran desafío*, Megazul, Madrid.
- SIGUÁN, M. (1991), "Aprendizaje de lenguas extranjeras", pp. 117-132, en Siguan (Coord.), *La enseñanza de la lengua*, Horsori, ICE, UB, Barcelona.
- SOLE, I. (1994), "Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza", pp. 5-10, *Aula*, nº 26.
- (1997), "La concepción constructivista y el asesoramiento en centros", pp. 77-95, *Infancia y Aprendizaje*, nº 77.
- SPRINKER, M. (1980), "Ficciones de 'yo': el final de la autobiografía", pp. 118-128, *Anthropos Suplementos (La autobiografía y sus problemas teóricos)*, nº 29, diciembre, Barcelona, 1991.
- STANTON, C. (Ed.) (1987), *The Female Autograph. Theory and Practice of Autobiography from the Tenth to the Twentieth Century*, Chicago University of North Caroline Press. London.
- STAROBINSKI, J. (1970), *La relation critique*, Gallimard, París.
- TACCA, O. (1973), *Las voces de la novela*, Gredos, Madrid, 1978.
- TUSÓN, A. (1991) "Las marcas de la oralidad en la escritura", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 3.
- (1994) "El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué)", pp.15-19, *Aula*, nº 26.
- (1995a), *Anàlisi de la conversa*, Ed. Empúries, Barcelona.
- (1995b), "L'aula com a escenari comunicatiu", pp. 47-58, *Articles*, nº 6.
- VILÀ, M. (1995), "De l'entrevista al reportatge periodístic (o de la llengua oral a l'escripta)", pp. 35-45, *Articles*, nº 6.
- (2001) "Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: propuesta de un modelo", pp. 87-107, en Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Graó, Barcelona
- VILÀ, M.; VILÀ, I. (1994), "Acerca de la enseñanza de la lengua oral", pp. 45-54, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 23.
- VILLANUEVA, D. (1990), "El realismo intencional", pp. 177-199, *Semiosis*, nº 24.
- (1991), *El polen de ideas*, PPU, Barcelona.

- (1993), "Realidad y ficción: la paradoja de la autobiografía", pp. 15-31, en Romera; Yllera; García-Page; Calvet (Eds.), *Escritura autobiográfica*, Visor, Madrid.
- VYGOTSKI, L.S. (1934), *Pensamiento y lenguaje*, La Pléyade, Buenos Aires, 1977.
- WEBB, N. M. (1982), "Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños", pp. 159-183, *Infancia y Aprendizaje*, nº 27/28, 1984.
- WEINRICH, H. (1964), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Gredos, Madrid, 1974.
- ZAYAS, F. (1996), "Reflexión gramatical y composición escrita", pp. 59-66, *Cultura y Educación*, nº 2.
- (1997), "Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO", pp. 23-36, *Textos*, nº 11.
- ZAYAS, F.; CAMPS, A. (1993), "La enseñanza de la lengua", pp. 5-9, *Aula*, nº 14.
- ZAYAS, F.; RODRÍGUEZ, C. (1992), "Composición escrita y contenidos gramaticales", pp. 13-16, *Aula*, nº 2.

## COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

### Títulos publicados:

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla.*
2. Los profesores y el curriculum. *Juana M<sup>a</sup> Sancho.*
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep M<sup>a</sup> Figueras.*
4. El curriculum en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala.*
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa.*
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana.*
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J.M. Serra, Cinta Comet.*
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky.*
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escaña, María Gil.*
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Mari.*
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls.*
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *M<sup>a</sup> José del Río.*
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafin Antúnez.*
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés.*
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové.*
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pèlach.*
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep M<sup>a</sup> Puig.*
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo.*
19. Educación y consumo. *Rosa M<sup>a</sup> Pujol.*
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet.*
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen.*
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.*
23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro.*
24. La Disciplina Escolar. *Concepció Gotzens.*
25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodrí guez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M<sup>a</sup> Navarro.*

26. Familia, Escuela y Comunidad. *Ignasi Vila.*
27. Mundialización y perfiles profesionales. *Rafael López-Feal.*
28. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé.*
29. De la estética romántica a la era del impudor. Diez lecciones de estética. *Julia Manzano.*
30. La acción directiva en las Instituciones Escolares. Análisis y propuestas. *Serafín Antúnez.*
31. Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del curriculum. *José Palos (Coord.)*
32. Habilidades Sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención. *Isabel Paula Pérez.*
33. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. *Joan Mateo.*
34. Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas. *Gemma Pujals, Celia Romea (Coords.)*
35. La incógnita de la Educación a distancia. *Flena Barberà (Coord.) Antonio Badia, José M.ª Mominó.*
36. Escribir y leer a través del curriculum. *Liliana Tolchinsky, Rosa Simó.*
37. ¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?. *Montserrat Guasch, Carmen Ponce.*
38. Una propuesta didáctica sobre la narración. *Francisca Pérez.*

## COLECCIÓN CUADERNOS PARA EL ANÁLISIS

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo.*
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns.*
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós.*
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns.*
5. Helvétius y D'Holbach. *J.M. Bermudo.*
6. Eficacia y justicia. *J.M. Bermudo.*
7. Para una tecnología educativa. *Juana Mª Sancho.*
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila.*
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep Mª Serra.*
10. La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. *Mª L. Pérez Cabani (Coord.), E. Barberà, P. Busquets, M. Castelló, L. Del Carmen, A.M. Geli, J. Juando, M. Milian, C. Monereo, M. Palma, Y. Postigo, J.I. Pozo, I. Solé, M.R. Terradellas, M. Trabal, E. Valls, I. Vila.*

11. Llengües en contacte i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa. *Àngel Huguet, Jordi Suils.*
12. Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: Llen-gua, Educació i Immigració. *Silvia Aznar y M. Rosa Terradellas (Coord.).*
13. Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad. *Jean Paul Bronckart, César Coll, Juan Delval, Eduard Martí, Maria-na Miras, Isabel Solé, M<sup>a</sup> Rosa Terradellas, Silvia Aznar y Eli-sabet Serrat (Coord.).*

## COL·LECCIÓ QUADERNS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep M<sup>a</sup> Guillen (Coord.).*
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí.*
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Bàscones.*
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma.*
7. La FP contínua i els agents de formació. *M<sup>a</sup> José Rubio.*
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes.*
9. La FP ajuda a trobar feina. *Josep Francí, Carles Sánchez.*
10. Els tutors d'empresa. El model de formació de les Cambres de Comerç Catalanes. *Anna Cuatrecasas (Coord.).*
10. Los tutores de empresa. El modelo de formación de las Cámaras de Comercio Catalanas. *Anna Cuatrecasas (Coord.).*
11. Aprender l'Empresa a l'Escola. La simulació d'empreses a la formació professional. *Miquel-Muç Vall (Coord.).*
11. Aprender la Empresa en la Escuela. La simulación de empresas en la formación profesional. *Miquel-Muç Vall (Coord.).*

## COLECCIÓN CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

### Títulos publicados:

1. La educación lingüística y literaria en la Educación Secundaria. *Carlos Lomas.*

2. Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria. *Manuel de Puelles.*
3. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria. *Elena Martín y Teresa Mauri.*
4. Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria. *Luis Cifuentes y J. M<sup>a</sup> Gutiérrez.*
5. La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria. *Elena Martín y Vicent Tirado.*
6. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. *Pilar Benejam y Joan Pagès.*
7. Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria. *Juan Manuel Escudero.*
8. Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente. *Eduardo Martí y Javier Orrubia.*
9. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria. *Luis del Carmen.*
10. Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria. *Javier Baigorri.*
11. Sociología de las instituciones de Educación Secundaria. *Maria-no Fernández Enguita.*
12. La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria. *Luis Rico.*
13. Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria. *Laura Pla e Ignasi Vila.*
14. L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària. *Anna Camps i Teresa Colomer.*
15. Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria. *César Coll.*
16. Elementos prácticos para la enseñanza de la economía. *Carlos Moslares y Lucinio González.*

### Títulos en preparación:

17. Estudios de ciencia, Tecnología y Sociedad. *Miguel A. Quintanilla y Eduard Aibar (Coord.)*
18. Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento. *Serafín Antúnez.*

## COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

22. **Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón**  
*Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*
23. **Alfredo Fierro**  
*El hecho religioso en la Educación Secundaria*
24. **Concepció Gotzens**  
*La Disciplina Escolar*
25. **Anna Escofet, Pilar Heras, Josep Ma Navarro, J. Luis Rodríguez Illera**  
*Diferencias sociales y desigualdades educativas*
26. **Ignasi Vila**  
*Familia, Escuela y Comunidad*
27. **Rafael López-Feal**  
*Mundialización y perfiles profesionales*
28. **Isabel Solé**  
*Orientación educativa e intervención psicopedagógica*
29. **Julia Manzano**  
*De la estética romántica a la era del impudor*
30. **Serafin Antúnez**  
*La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*
31. **José Palos (Coord.)**  
*Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del curriculum*
32. **Isabel Paula Pérez**  
*Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación*
33. **Joan Mateo**  
*La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*
34. **Gemma Pujals, M.ª Celia Romea**  
*Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas*
35. **Elena Barberà (Coord.)**  
*La incógnita de la Educación a Distancia*
36. **Liliana Tolchinsky, Rosa Simó**  
*Leer y escribir a través del curriculum*
37. **Montserrat Guasch, Carmen Ponce**  
*¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?*
38. **Francisca Pérez Romero**  
*Una propuesta didáctica sobre la narración. Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura*

Esta obra define las características de textos narrativos autobiográficos en los que resulta muy notable la información referida al mundo interior del narrador-protagonista. Asimismo, establece los contenidos que sobre estos textos pueden integrar y aplicar los estudiantes de Segundo Ciclo de Secundaria al analizar narraciones y al elaborar sus relatos. A la vez, con la delimitación de esos contenidos, se especifican los criterios de producción y valoración de las composiciones que deben seguir los alumnos, así como los parámetros de evaluación que pueden utilizar los docentes.

El libro se centra en el estudio y la producción de los mencionados textos porque esta actividad propicia que los adolescentes se habitúen a escribir sobre su cotidianidad de forma clara y natural. Aprender a narrar es aprender a expresarse, lo que supone conformar un discurso que resulte inteligible para el destinatario.

Por otra parte, conviene enumerar las ventajas que este libro le ofrece al profesor. La teoría que contiene sobre la narración autobiográfica es amplia y científica. Mediante la explicación del funcionamiento de una secuencia didáctica y su programación por sesiones, se presenta de manera detallada el material necesario y la información metodológica suficiente para su desarrollo. También se efectúa una memoria de la experimentación de una secuencia didáctica similar, al tiempo que se analiza su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, se incluyen unas conclusiones generales que incorporan un resumen y comentario crítico de los distintos capítulos.

*CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción —entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento de por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer— que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.*

*i c e*  
.....



UNIVERSITAT DE BARCELONA



**HORSORI**  
EDITORIAL

ISBN 84-85840-94-1

