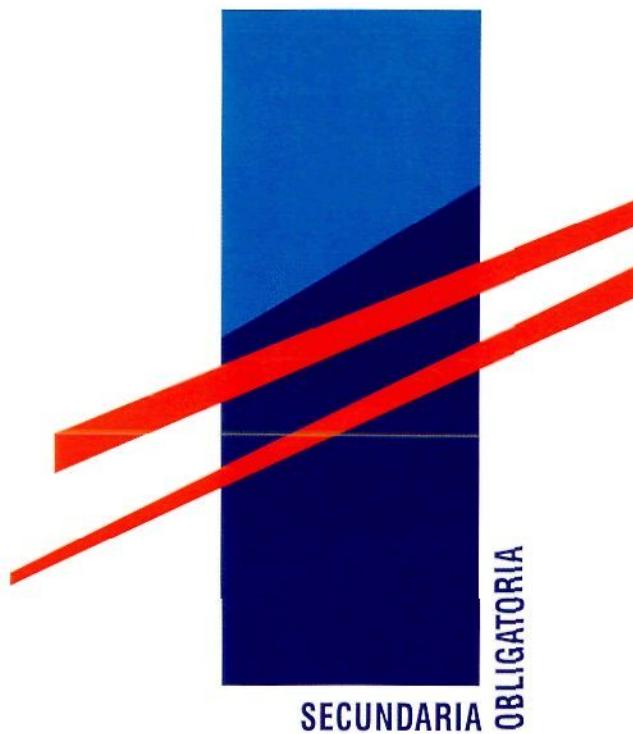


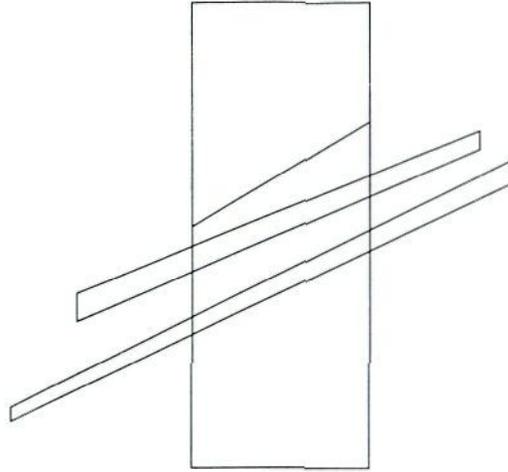
**Guía**  
*de*  
**RECURSOS DIDÁCTICOS**

## Lengua Castellana y Literatura



Ministerio de Educación y Ciencia





Educación Secundaria Obligatoria

---

## **Lengua Castellana y Literatura**

Autores:

Dolores Abascaí Vicente  
Carmen Barrientos Ruiz-Ruano  
Carlos Lomas García  
Ana Martínez Láinez  
Ana Orozco Pardo  
Andrés Osoro Hernández  
José Antonio Pinel Martínez  
Pilar del Riego Ganuza  
Carmen Rodríguez Gonzalo  
Amparo Tusón Valls  
Felipe Zayas Hernando

Coordinación:

Carmen Corral Domínguez,  
del Centro de Desarrollo Curricular



*Coordinación de la edición:*  
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR  
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



**Ministerio de Educación y Ciencia**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Desarrollo Curricular

Edita: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica

N. I. P. O.: 176-95-189-2

I. S. B. N.: 84-369-2653-6

Depósito legal: Z-2.454/95

Impresión: Edelvives

---

## PRÓLOGO

*La finalidad de estas **Guías de recursos**, para la Educación Secundaria Obligatoria, es apoyar al profesorado que empieza a impartir las nuevas enseñanzas en los centros que anticipan su implantación. Son materiales concebidos para facilitar el desarrollo del currículo en las diferentes áreas de conocimiento. Con su publicación y distribución, el Ministerio de Educación y Ciencia pretende proporcionar a los profesores y profesoras de los distintos Departamentos Didácticos un instrumento que les ayude a seleccionar y utilizar recursos didácticos para el desarrollo de sus programaciones y, en consecuencia, para el trabajo con los alumnos en el aula.*

*Estas **Guías** no se han elaborado con la pretensión de presentar los recursos existentes de forma exhaustiva; por el contrario, sus autores han procedido a seleccionar aquéllos que pueden resultar de mayor utilidad para el tratamiento de los contenidos de las áreas correspondientes, a lo largo de la etapa. Por ello, los recursos que aparecen en cada Guía están acompañados de comentarios y sugerencias sobre el aprovechamiento didáctico que se puede hacer de ellos.*

*El reto que para los centros educativos supone anticipar la implantación de las nuevas enseñanzas merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo decidido por parte del Ministerio que, a través de materiales curriculares y de otras actuaciones paralelas, pretende ayudar al profesorado a desarrollar sus tareas en condiciones adecuadas.*

*El Ministerio valora muy positivamente el trabajo realizado por los autores de estas **Guías de recursos**, que obedecen a una estructura propuesta por el Servicio de Educación Secundaria del Centro de Desarrollo Curricular, y han sido elaboradas en estrecha colaboración con los asesores de*

---

*dicho Servicio. El Ministerio considera que son instrumentos válidos para el desarrollo de las programaciones de las diferentes áreas. No obstante, son los profesores de las mismas los que tienen la última palabra acerca de su utilidad, en la medida en que les resulten una ayuda eficaz para llevar a cabo su tarea.*

*Es intención del Ministerio realizar un seguimiento sobre el grado de utilidad de estos y otros materiales de apoyo al desarrollo curricular, durante el período de implantación anticipada de la Educación Secundaria. En*

*este sentido, las sugerencias o contrapropuestas que el profesorado realice, a partir de su práctica docente, respecto a estas **Guías** y otros materiales didácticos, serán una ayuda imprescindible para mejorar o completar futuras ediciones y para proporcionar, por tanto, unos materiales de apoyo de mayor calidad a los centros y profesores que en cursos sucesivos se incorporen a la reforma educativa.*

**Miguel Soler Gracia**

DIRECTOR DEL CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

# ÍNDICE

|   |            |
|---|------------|
| Introducción .....  | 7          |
| <b>I. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y AUDIOVISUALES</b>               |            |
| Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua .....            | 13         |
| Proyectos de etapa y ciclo .....                                | 27         |
| Comunicación oral .....   | 33         |
| Comunicación escrita .....                                      | 61         |
| La lengua como objeto de conocimiento .....                     | 81         |
| La literatura .....   | 125        |
| Comunicación verbal y no verbal .....                           | 143        |
| Temas transversales .....                                       | 175        |
| <b>II. RECURSOS INFORMÁTICOS .....</b>                          | <b>181</b> |
| <b>III. LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO CENTRO DE RECURSOS .....</b> | <b>187</b> |
| <b>IV. ÍNDICE DE AUTORES .....</b>                              | <b>201</b> |



---

## INTRODUCCIÓN

Esta *Guía de recursos didácticos*, para el área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria, tiene como principal finalidad proporcionar a los profesores y profesoras del área instrumentos de reflexión e información sobre recursos (bibliográficos, audiovisuales, informáticos y materiales) que apoyen su tarea docente dentro del nuevo marco curricular. Ello supone interpretar el término «recurso didáctico», no con un sentido estricto de material directamente aplicable al aula (libro de texto, material audiovisual, Unidad didáctica, etc.), sino en un sentido bastante más amplio, acorde con la mayor flexibilidad del modelo curricular actual.

El hecho de que el currículo propuesto sea abierto y flexible modifica sustancialmente el papel del profesor, y en consecuencia las tareas que éste ha de desarrollar en relación con su labor docente, que ya no se limita a la programación de su intervención directa en el aula y a la elección de recursos para desarrollar unas unidades didácticas concretas. Muy al contrario, la planificación de la enseñanza se presenta ahora como un **proceso continuo** de toma de decisiones a distintos niveles (Proyecto educativo, Proyecto curricular, Programación didáctica, Programación de aula, etc.), decisiones que los profesores y profesoras de cada centro educativo han de adoptar de forma consciente, para concretar y adecuar el currículo oficial a las peculiaridades del centro y a las características de sus alumnos. Con la intención de proporcionar a los profesores y profesoras del área recursos útiles que cubran esa **multiplicidad de funciones y tareas** que se derivan del nuevo marco curricular, se presenta esta *Guía de recursos didácticos*, en la que se incluyen recursos de distinto tipo pensados como apoyo al profesorado de Lengua. Por un lado se pretende que estos instrumentos sirvan para una reflexión sobre los planteamientos disciplinares y didácticos

que fundamentan la práctica docente. Por otro lado, que sean instrumentos útiles para analizar y seleccionar los recursos disponibles más adecuados y coherentes con el enfoque del área en la etapa y con los planteamientos didácticos de partida, así como para guiar la elaboración de materiales didácticos propios o la adaptación de los ya existentes a la situación de cada grupo de alumnos. Esto explica que se hayan seleccionado recursos de muy diverso tipo, desde artículos con planteamientos teóricos, libros con enfoques teórico-prácticos, diferentes propuestas de secuencia para la etapa o unidades didácticas, hasta diccionarios, material audiovisual, etc.

No obstante, esta *Guía* no se ha de confundir con algo semejante a una bibliografía amplia sobre el área, puesto que en la selección de los recursos en ella citados se han tenido muy en cuenta la **coherencia y funcionalidad** de los mismos, respecto al nuevo modelo curricular y a la concepción de la enseñanza de la lengua y la literatura en la etapa. Así pues, en el comentario que acompaña a cada recurso, se ha intentado subrayar fundamentalmente su **utilidad**, teniendo siempre en perspectiva, en primer lugar, el marco en el que se sitúan las diferentes tareas del profesorado —antes mencionadas— y, en segundo lugar, los objetivos generales del área de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Otra circunstancia contemplada en la selección de los recursos reseñados ha sido el hecho de que, a los cambios generales relacionados con la implantación del nuevo marco curricular, se suman, en nuestra área, los derivados de la adopción de un **enfoque comunicativo y funcional** para la enseñanza de la lengua (tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria). Ello supone, sin duda, un cambio significativo con respecto a las formas de hacer más habituales en las aulas de nuestras enseñanzas medias. En efecto, si hasta ahora, en los institutos se insistía año tras año en el estudio de las categorías gramaticales, en las normas ortográficas de los usos escritos, en el análisis sintáctico y en la historia literaria, a partir de ahora de lo que se trata es de poner el acento en la **diversidad de usos lingüísticos y no lingüísticos** que caracterizan la comu-

nicación humana y de entender, por tanto, el aula como un escenario comunicativo de creación y recepción de los distintos textos verbales y no verbales que las personas utilizan habitualmente en su vida cotidiana (como oyentes, hablantes, lectores o escritores).

Esta *Guía* consta de **tres partes**: *Recursos bibliográficos y audiovisuales*, *Recursos informáticos* y *La biblioteca escolar como centro de recursos*.

La primera parte, ***Recursos bibliográficos y audiovisuales***, presenta una organización temática y proporciona información actualizada: en primer lugar, sobre trabajos referidos a toda la etapa, bien por ofrecer planteamientos y orientaciones generales sobre la didáctica del área, o bien por presentar materiales didácticos para todos los cursos de la etapa (capítulos I y II); en segundo lugar, sobre recursos y materiales específicos cuyo punto de referencia son los distintos bloques de contenido del currículo del área en la Educación Secundaria Obligatoria y los temas transversales.

El *primer capítulo* —de carácter general—, «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua», pretende recopilar textos básicos que orienten y apoyen la reflexión del docente acerca de cuáles pueden ser las aportaciones de las diferentes disciplinas lingüísticas y literarias (que se ocupan del texto o del discurso como unidad de comunicación), para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas en esta etapa educativa. Y, lo que es más importante, se incluyen también trabajos que subrayan la utilidad pedagógica de estas últimas investigaciones e inciden en la traducción de dichos conocimientos teóricos en instrumentos didácticos, para el estudio del uso de la lengua y el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión.

En el *segundo capítulo*, «Proyectos de etapa y ciclo», se mencionan aquellos recursos que hacen referencia a la etapa o a un ciclo en su conjunto, aunque el desarrollo o la concreción de cada uno de ellos sea distinta. Así se citan, por un lado, diferentes propuestas de secuencia para el área en Secundaria Obligatoria, y por otro, materiales curri-

culares que desarrollan unidades didácticas para todos los cursos de la etapa.

A partir de aquí, se presentan diversos capítulos —del *tercero* al *octavo*— que integran recursos específicos sobre aspectos parciales del área: «Comunicación oral»; «Comunicación escrita»; «La lengua como objeto de conocimiento»; «La literatura»; «Comunicación verbal y no verbal»; «Temas transversales».

Esta opción organizativa —referida a los bloques de contenido— pretende facilitar al profesorado una vía de acceso temática a los diferentes recursos, ante la necesidad de estructurar y separar de alguna manera aspectos parciales del área, que contribuyen al estudio y desarrollo del uso lingüístico, y que por tanto se hallan estrechamente relacionados unos con otros. No olvidemos que el desarrollo de la capacidad comunicativa (objetivo fundamental del área) implica la **integración** de los distintos componentes del aprendizaje lingüístico y literario, que se refieren tanto a las destrezas relacionadas con la producción como con la comprensión de la diversidad de discursos, ya sean orales, escritos o icono-verbales.

Así pues, la planificación didáctica y, en consecuencia, la utilización de los recursos —que en esta *Guía* se reseñan separados por bloques— no deben perder esa perspectiva integradora, en la cual se desarrollen de forma paralela las destrezas discursivas implicadas en la comprensión y producción de textos de diversa naturaleza (orales o escritos), y la reflexión metacomunicativa sobre esa diversidad de usos.

Esas interconexiones se manifiestan en los constantes cruces que se producen en las reseñas de esta *Guía*, y en los comentarios a los diferentes recursos. Así, aunque la perspectiva de entrada de un determinado recurso o material lo *adscriba a un apartado determinado*, en la reseña se ha intentado subrayar su interrelación con los demás aspectos, con la intención de proporcionar al profesor orientaciones para el aprovechamiento didáctico de tal recurso en el aula; siempre en el contexto de una estrategia didáctica que contemple el conjunto de conocimientos, destrezas y normas socioculturales que configuran la competencia comunicativa.

Junto a estos cinco bloques de contenido, se presenta el *octavo capítulo*, dedicado a los «Temas transversales», en el cual se incluyen recursos diversos sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, la educación para la salud, la interculturalidad y la educación para la paz; todos ellos relacionados con el tratamiento del área de Lengua Castellana y Literatura en su conjunto. El hecho de que estos temas figuren en un capítulo propio no ha de interpretarse, en ningún caso, como una invitación a trabajar dichos temas como contenidos añadidos al área; al igual que el resto de los bloques, deben tener una presencia constante a lo largo de toda la etapa. No olvidemos que dichos contenidos se relacionan con los conocimientos sociolingüísticos y sociocomunicativos de los hablantes, que se manifiestan a través de sus prejuicios, actitudes y estereotipos en cuanto al grupo social, el grupo étnico o al género-sexo en los intercambios comunicativos.

Dentro de cada uno de estos últimos capítulos (del *tercero* al *octavo*), dedicados a recursos específicos, se han distribuido los materiales en dos apartados: «Recursos para la plantificación didáctica» y «Recursos para trabajar en el aula».

En primer lugar, en el apartado «Recursos para la planificación didáctica», se presentan todos aquellos trabajos o materiales —fundamentalmente bibliográficos— que hacen referencia a las distintas dimensiones que debiera considerar el profesor en la planificación didáctica: los contenidos; el método de enseñanza o estrategias didácticas más adecuadas al tratamiento de dichos contenidos y a los objetivos que se persiguen; la secuencia de contenidos y la organización del aula. En suma, estos recursos sirven para establecer la conexión necesaria entre la teoría y la práctica, para aclarar el sentido de los contenidos del bloque en el enfoque comunicativo y funcional del área, y, en última instancia, para determinar las **implicaciones didácticas** que se derivan —para el tratamiento y desarrollo de los contenidos— del hecho de centrar el objeto de enseñanza y aprendizaje en las habilidades y destrezas discursivas.

En segundo lugar, en el apartado «Recursos para trabajar en el aula», se incluyen materiales heterogéneos —biblio-

gráficos y audiovisuales— para la programación de aula o para la realización de actividades con los alumnos. En algunos casos, estos recursos incluyen orientaciones teóricas —junto a las actividades—; en otros, se encuentran a medio camino entre la teoría y la práctica, y aunque no presenten actividades o propuestas concretas, sí proporcionan instrumentos u orientaciones muy precisas para trabajar con los alumnos en el aula. Si se ha optado por su inclusión en este apartado, es por considerar que la información que proporcionan se halla más próxima a la práctica de aula que a la reflexión teórica; y por otro lado, por la necesidad de compensar de alguna manera la escasez de recursos didácticos, propiamente dichos, coherentes con la nueva concepción del área.

En la segunda parte de la *Guía*, **Recursos informáticos**, se comentan diversos programas de ordenador, gestores de datos y programas de autoedición que pueden utilizarse como recursos didácticos, siempre que se adapten e integren como un instrumento más al servicio de los objetivos que persigue la clase de lengua.

Por último, en la tercera parte, **La biblioteca escolar como centro de recursos**, se presenta lo que constituye el recurso por excelencia de los centros educativos; no sólo por contener todos los textos, materiales o instrumentos de apoyo a la intervención didáctica que figuran en los capítulos anteriores, sino porque de su buena organización y funcionamiento, así como de su aprovechamiento como recurso didáctico va a depender, en gran medida, el desarrollo de ciertas destrezas y estrategias de aprendizaje fundamentales para los alumnos y alumnas.

Los recursos reseñados en esta *Guía* han sido seleccionados de acuerdo con los siguientes **criterios**:

- Su coherencia con los principios y orientaciones de la actual reforma educativa y, en consecuencia, con la nueva concepción del área en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Su utilidad respecto a las diferentes tareas que deben llevar a cabo los profesores y profesoras de

Lengua hasta llegar a la práctica de aula (tareas relacionadas tanto con la reflexión y planificación didáctica previa como con la intervención en el aula).

- Su fácil acceso o disponibilidad, por lo que han quedado al margen otros recursos interesantes, pero menos asequibles por diversas causas.

En conclusión, el objetivo de esta *Guía* no ha sido recoger de forma exhaustiva todos los recursos existentes en el mercado sino realizar, en primer lugar, una **selección** de acuerdo con los criterios arriba mencionados; y en segundo lugar, proporcionar a los profesores y profesoras de Lengua orientaciones e información para que ellos mismos establezcan su selección y **criterios de uso** de los materiales curriculares más adecuados al contexto en el que han de desarrollar su tarea docente.

A este respecto, conviene resaltar que los materiales didácticos —al igual que los métodos de enseñanza— no son buenos o malos en sí mismos, sino que pueden clasificarse en función de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos; así pues, habrá que buscar recursos que posibiliten un tratamiento flexible y que permitan adaptarlos y ajustarlos a las características y necesidades del alumnado.

Las reseñas incluidas en esta *Guía* —a veces algo extensas— pretenden orientar al profesorado en este sentido, para que pueda adecuar y adaptar los recursos didácticos a su programación y al grupo. Tarea ésta que, en los primeros pasos de la Reforma, se hace tanto más compleja por no existir aún gran variedad de recursos acordes con la nueva concepción del área.

No obstante, si el profesor es consciente de la limitación o de las muchas posibilidades que ofrecen los recursos que maneja, podrá seleccionar y adecuar los materiales a sus alumnos y a la programación, y paliar así, en parte, la escasez de materiales o de propuestas didácticas plenamente coherentes con el nuevo enfoque del área. Ayudar a los profesores y profesoras de Lengua en esta tarea ha sido el **objetivo fundamental** de esta *Guía de Recursos Didácticos*.



- *Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua (p. 13)*
- *Proyectos de etapa y ciclo (p. 27)*
- *Comunicación oral (p. 33)*
- *Comunicación escrita (p. 61)*
- *La lengua como objeto de conocimiento (p. 81)*
- *La literatura (p. 125)*
- *Comunicación verbal y no verbal (p. 143)*
- *Temas transversales (p. 175)*

## CIENCIAS DEL LENGUAJE Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Por *Carlos Lomas García*  
*Amparo Tusón Valls*

### ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

#### **Teorías lingüísticas y literarias** (p. 14)

*Obras de carácter general* (p. 14)

*Retórica* (p. 15)

*Pragmática* (p. 16)

*Sociolingüística* (p. 16)

*Psicología del lenguaje  
y psicolingüística* (p. 17)

*Lingüística del texto* (p. 19)

*Análisis del discurso* (p. 20)

*Semiótica* (p. 20)

*Teorías de la Literatura* (p. 21)

#### **Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua** (p. 22)

#### **Revistas** (p. 24)

Sin duda parece claro que quienes nos dedicamos a la enseñanza de la lengua y la literatura estamos de acuerdo en que nuestro objetivo principal es el de **ampliar las capacidades comprensivas y expresivas** de nuestros alumnos y alumnas. De acuerdo con este principio, la educación lingüística y literaria de la enseñanza obligatoria debería orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades necesarias para hablar, entender, leer y escribir cuando se habla, se escucha, se lee o se escribe; en definitiva se trataría de mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje en la vida de las personas.

Sin embargo, de forma general, en la formación inicial del profesorado se sigue insistiendo en la descripción interna del sistema lingüístico y se deja prácticamente de lado todo aquello que serviría para acercarse a la tarea docente con una perspectiva innovadora y más eficaz. Parece evidente que un enfoque comunicativo y funcional como el adoptado ahora para la enseñanza del área exige una lectura crítica de las tradiciones disciplinares y didácticas (ligadas a la teoría gramatical, a los estructuralismos, al formalismo literario y a la psicología conductista) en las que nos hemos formado la mayoría de quienes enseñamos lengua y literatura en la Educación Secundaria. A la vez, resulta necesario adoptar una actitud abierta ante las aportaciones de disciplinas que se ocupan precisamente de estudiar y de describir cómo se produce la comunicación verbal y no verbal entre las personas.

En efecto, desde hace ya algunas décadas, se ha producido un desplazamiento hacia la descripción y el análisis del uso lingüístico común, de tal manera que, al lado de las teorías que intentan construir un modelo de la competencia lingüística de los hablantes (lo que algunos llaman la «gramática implícita»), se ha desarrollado una serie de disciplinas que intentan explicar la **competencia comunica-**

**tiva**, ese conjunto de instrumentos verbales y no verbales que las personas ponen en funcionamiento a la hora de comunicar(se) en situaciones diversas y concretas.

Esas «ciencias del lenguaje» orientan cada vez más sus investigaciones hacia el análisis de los usos comunicativos, incluyendo en sus estudios las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos, así como los procesos cognitivos implicados en la comprensión y en la producción de los mensajes. En su afán por el estudio del uso comunicativo de las personas, disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística o la semiótica constituyen, a nuestro juicio, una perspectiva sugerente y útil a la hora de acercarse a los fenómenos de la comunicación verbal y no verbal y, por tanto, a la hora de programar acciones didácticas dirigidas a afianzar y a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas.

No se trata, sin embargo, de sustituir ahora las referencias gramaticales por las aportaciones de las últimas corrientes lingüísticas o didácticas, ni de incorporar como antaño a los programas escolares, a los manuales y a las clases de lengua el glosario conceptual y terminológico de unas disciplinas como las citadas que —no lo olvidemos— no han sido creadas con fines pedagógicos. De lo que se trata es de conocer mejor el complejo panorama de las ciencias del lenguaje con el fin de ir tendiendo puentes entre las aportaciones de estas disciplinas a la comprensión de la comunicación humana y un trabajo pedagógico orientado al desarrollo de las destrezas comunicativas del alumnado.

En cuanto a los **criterios** que hemos utilizado para seleccionar los trabajos que a continuación glosamos, conviene destacar los siguientes:

En *primer lugar*, no hemos incluido las referencias bibliográficas de los clásicos de la retórica o de la lingüística, ya que su obra es suficientemente conocida entre el profesorado del área y citarlos convertiría este capítulo en un listado de títulos que en nada se ajustaría a las intenciones de este documento: servir de guía al profesorado para la planificación didáctica en el área de Lengua Caste-

llana y Literatura. Sin embargo, hemos intentado que la referencia a la reflexión retórica, lingüística o antropológica de estos y de otros autores aparezca reflejada en el comentario de los tratados monográficos sobre algunas disciplinas (por ejemplo, en las referencias a títulos sobre retórica, sobre sociolingüística o sobre pragmática).

En *segundo lugar*, hemos agrupado las obras comentadas en este capítulo en torno a dos apartados. Mientras en el primero, «Teorías lingüísticas y literarias», sugerimos la consulta y lectura de diversos títulos fundamentales para iniciarse en el conocimiento de las disciplinas que estudian los fenómenos del lenguaje y de la comunicación entre las personas, en el segundo, «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua», que justifica el título de este capítulo de la *Guía*, comentamos algunos trabajos que intentan tender puentes entre la reflexión lingüística y psicopedagógica y el trabajo didáctico en el aula de lengua. Se trata, por tanto, de intentos de evaluar la utilidad pedagógica de las últimas tendencias de la investigación lingüística y literaria, poniendo en relación las aportaciones de diversas disciplinas a la comprensión del uso verbal y no verbal de las personas con los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua.

## Teorías lingüísticas y literarias

### Obras de carácter general

- CRYSTAL, D. (1987). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus, 1994, 475 pp.

Útil compendio de informaciones referidas al lenguaje, en una cuidada edición en la que abundan las ilustraciones, los mapas y una síntesis ajustada de los conceptos más relevantes sobre la historia, el funcionamiento y la estructura del lenguaje. El libro se organiza en torno a diez capítulos (ideas sobre el lenguaje, lenguaje e identidad, estruc-

tura del lenguaje, hablar y escuchar, leer y escribir, los signos y la visión, trastornos del lenguaje, lenguas del mundo y el lenguaje del mundo). Concluye este valioso trabajo (en el que hay que subrayar el trabajo de adaptación al ámbito lingüístico castellano del equipo del profesor Moreno) con un apéndice en el que se incluyen glosario, símbolos fonéticos, cuadros de lenguas del mundo, lecturas recomendadas, bibliografía, índice de lenguas, familias y dialectos, índice de autores y personajes citados, y un índice de materias.

- ROBINS, R. H. (1967). *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Paraninfo, 1974, 239 páginas.

Esta obra se ha convertido en un clásico de referencia obligada para quienes tengan interés en conocer las principales líneas que, a lo largo de los siglos, han seguido las reflexiones sobre el lenguaje. No debe perderse de vista que, debido al momento de su publicación, 1967, apenas se hace referencia a los inicios de la gramática generativa y transformacional. Sin embargo, el autor, aborda con gran conocimiento y de forma asequible la historia del pensamiento lingüístico desde sus inicios hasta la primera mitad del siglo XX.

- SERRANO, S. (1993). *Comunicació, societat i llenguatge. El desenvolupament de la lingüística*. Barcelona: Empúries, 285 páginas.

Este título puede servir de perfecto complemento a la obra de Robins, ya que en él, Serrano dedica más de la mitad de su libro a abordar los derroteros diversos, complejos y de indudable interés, por los que ha recorrido el pensamiento sobre el lenguaje y su uso durante la segunda mitad de nuestro siglo. El autor se ocupa tanto de las teorías específicamente gramaticales, como de aquellas influidas por la lógica, la filosofía analítica, la antropología o la sociología.

- TUSÓN, J. (1984). *La lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcelona: Barcanova, Col. «Temas Universitarios», 368 páginas.

Uno de los aspectos más destacables de este manual lo constituye su propia estructura, anunciada en el subtítulo del libro. Se nos propone un acercamiento a los grandes temas del estudio lingüístico no sólo a partir de la exposición de Tusón, sino también a partir de textos de autores clásicos y básicos (Crystal, Chomsky, Jespersen, Sapir, Hudson o Benveniste, entre otros). Para cada tema, el autor comenta uno de esos textos y propone ejercicios entre los que incluye otros textos del mismo tipo. Se convierte así este libro en un instrumento muy útil de introducción al mundo del pensamiento lingüístico y de autoaprendizaje en este campo del saber. Los grandes bloques en los que está estructurada esta obra son «Comunicación, lenguaje y lingüística», «Los métodos en lingüística», «La estructura de una lengua» y «La lingüística y su entorno».

## Retórica

---

- ALBALADEJO, T. (1989). *Retórica*. Madrid: Síntesis, Col. «Textos de Apoyo», 198 páginas.

Como el resto de los títulos que integran esta colección, esta *Retórica* trata de combinar la exposición clara y asequible a los no iniciados en el tema con un básico rigor en la presentación del devenir de una disciplina olvidada o relegada a un segundo plano durante muchos años y que, por fortuna, últimamente se está rescatando por todo lo que puede aportar al conocimiento de los mecanismos que se ponen en funcionamiento cuando se utiliza el lenguaje, especialmente en situaciones más o menos formales.

- MORTARA GARAVELLI, B. (1988). *Manual de Retórica*. Madrid: Cátedra, 1991, 396 páginas.

Este excelente manual es altamente recomendable, en especial por dos aspectos. En primer lugar, porque ofrece a los lectores una introducción al desarrollo de la retórica clásica y a su actual renacimiento. En segundo lugar, porque, a partir del gran número de ejemplos que presenta y analiza tomados de la vida cotidiana (conversaciones, radio, televisión, etc.), demuestra que la retórica no sólo tiene interés para abordar los usos literarios, sino que se puede convertir en un instrumento de gran ayuda para la interpretación de cualquier tipo de mensaje.

## Pragmática

- ESCANDELL, M.<sup>a</sup> V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos / UNED, 297 páginas.

La obra de Escandell está organizada en tres partes. En la primera aborda la definición de la «pragmática» y los conceptos básicos que se han desarrollado a partir de esta disciplina. En la segunda parte se presentan las principales propuestas teóricas, tales como la teoría de los actos de habla (Austin y Searle), el principio de cooperación (Grice), la teoría de la argumentación (Anscombe y Ducrot), la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson) y el principio de cortesía (Lakoff, Brown y Levinson, Leech). Por último, la tercera parte está dedicada a demostrar la bondad y eficacia de las explicaciones pragmáticas aplicándolas a determinados fenómenos de la lengua (la conjunción «y», los enunciados interrogativos, la metáfora) y de la literatura. La autora concluye con una reflexión sobre el estatuto específico de la pragmática dentro de la teoría lingüística.

- REYES, G. (1990). *La Pragmática Lingüística (El estudio del uso del lenguaje)*. Barcelona: Montesinos, 152 páginas.

En este libro de divulgación, que constituye una excelente introducción para quienes quieran iniciarse en el conocimiento de la pragmática, Graciela Reyes sitúa el

lugar de esta disciplina en el conjunto de las ciencias del lenguaje. En capítulos sucesivos ofrece una amena introducción a teorías como la de los *actos de habla* de Austin y Searle, la del *principio de cooperación* conversacional de Paul Grice o la de la *relevancia* de Sperber y Wilson. Presenta más adelante algunos ejemplos de aplicación de los principios de la pragmática al análisis del uso de algunos tiempos verbales en castellano y concluye con una breve, pero clara, exposición sobre el *carácter dialógico* del habla a partir de las ideas de Bajtin y de Ducrot.

## Sociolingüística

- BOURDIEU, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985, 160 páginas.

Según Pierre Bourdieu, los intercambios comunicativos actúan en el seno de un verdadero «mercado lingüístico» y constituyen un reflejo simbólico del estatus de las personas en la estructura social. Quienes detentan el «capital lingüístico» y producen y reproducen la «lengua legítima» actúan a la búsqueda de «beneficios» de distinción social, por lo que el uso lingüístico realiza una función socialmente clasificadora orientada a perpetuar las formas culturales de quienes ejercen el control de la sociedad, cuyas prácticas discursivas adquieren así el rango de *prácticas legítimas*. Lenguaje, poder simbólico, discurso ritual, procedimientos de censura o formalización... son algunos de los aspectos tratados por Bourdieu en su afán de reconocer los mecanismos sociopolíticos que consagran la legitimidad de unos usos lingüísticos frente a otros.

- COOK-GUMPERZ, J., y GUMPERZ, J. J. (eds.). (1986). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós/MEC, 1988, 277 páginas.

Todos los artículos que componen esta obra se enmarcan dentro de la sociolingüística interaccional. Sus autores

conciben el concepto de *alfabetización* como el conjunto de saberes que hacen que una persona sea considerada «competente» en su sociedad. Los autores cuyos trabajos se recogen en este volumen analizan el papel que la escolarización desempeña en la formación de los individuos y ponen el acento en los conflictos socioculturales que se pueden producir en las aulas, y que tienen su origen en las diferencias que existen entre la «cultura» escolar y las diversas «culturas» o subculturas que existen en la sociedad. Puede resultar de especial interés para aquellos profesores que tengan que atender en sus aulas a alumnos y alumnas procedentes de diversas culturas o de grupos marginados socialmente.

- GUMPERZ, J. J., y BENNETT, A. (1980). *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama, 1981, 138 páginas.

La primera parte de la obra está dedicada a revisar en un tono divulgativo las características del lenguaje humano desde un punto de vista cognitivo y gramatical. En la segunda parte, quizá la más interesante, se aborda el lenguaje desde una perspectiva sociocultural y se plantean las relaciones entre lengua, cultura y sociedad, teniendo en cuenta las aportaciones de la antropología y la sociolingüística. Los autores ponen el acento en cómo las diferencias sociales se manifiestan a través de los usos lingüísticos, también diversos, y revisan algunos de los estudios más importantes que se han realizado en ese ámbito.

- HUDSON, R. A. (1980). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama, 1981, 260 páginas.

Este manual introductorio puede ser un excelente instrumento para quienes se interesen por esta disciplina. El autor parte de la definición y delimitación de la sociolingüística para desarrollar, a continuación, temas tan cruciales como el de las variedades lingüísticas, las relaciones entre lenguaje, pensamiento y cultura, o el papel que desempeña el habla en la interacción social. De especial interés para quienes nos dedicamos a la enseñanza puede

resultar el último capítulo, en el que, bajo el título de «Desigualdad lingüística y social», trata el tema de los prejuicios lingüísticos, de los estereotipos de maestros y alumnos y del debate en torno a la denominada *teoría del déficit*.

- HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier, 219 páginas.

Esta publicación en lengua francesa de D. H. Hymes, uno de los fundadores de la etnografía de la comunicación —una de las fuentes de los enfoques funcionales y comunicativos de la enseñanza de las lenguas—, consta de dos partes. En la primera, el autor discute la noción chomskiana, para él restrictiva, de «competencia lingüística» y aboga por una concepción que englobe no sólo los saberes gramaticales, sino también el conjunto de conocimientos sociales y culturales que permiten a los miembros de una comunidad comportarse comunicativamente de forma apropiada a cada situación. En la segunda parte, de especial interés para nuestros propósitos, Hymes reflexiona sobre el éxito que ha tenido la noción de «competencia comunicativa» precisamente en el ámbito educativo.

## Psicología del lenguaje y psicolingüística

- HORMAN, H. (1976). *Querer decir y entender. Fundamentos para una semántica psicológica*. Madrid: Gredos, 1982, 674 páginas.

Horman, en su revisión de las corrientes de la psicolingüística, critica la rigidez del conductismo y de la gramática generativa con su visión estática de la lengua y su olvido intencional del uso comunicativo. Desde una mayor sintonía con la filosofía del lenguaje y con los psicólogos de la escuela soviética (Leontjev, Vygotsky, Luria...), Horman entiende como función esencial del lenguaje la comunicati-

va por lo que *querer decir* y *entender* son procesos en los que intervienen los interlocutores en situaciones y contextos de comunicación concretos y con experiencias y presuposiciones determinadas, sean éstas compartidas o no. De ahí que los procesos, innatos y aprendidos, del *querer decir* y *entender* tengan como objetivo «hacer inteligible el mundo» y que «el objetivo de la acción de uso del lenguaje por el adulto sea siempre guiar la conciencia del oyente».

■ LURIA, A. R.

- (1979). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor, 1984 (2.ª ed.), 286 páginas.
- (1980). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos, 137 páginas.

A juicio de Luria, exponente con Vygotsky de la psicología sociocognitiva de la escuela soviética, «sólo cuando los complejos aspectos de la actividad psíquica son considerados como operaciones que se forman a lo largo de la historia social del individuo (...) es posible iniciar un análisis científico de las formas superiores de la actividad psíquica». Luria es autor de sugerentes investigaciones sobre el papel del lenguaje en el desarrollo de los procesos mentales, sobre la función reguladora del lenguaje y sobre los procesos de la expresión (motivación o estímulo, elaboración de los núcleos semánticos y comunicación verbal desplegada) y de la comprensión (sentido general, ideas claves, significado de las palabras e indentificación del sentido último del texto o «subtexto»).

Es obvio que tales explicaciones de los procesos psicológicos implicados en la expresión y en la comprensión de los textos nos pueden ser útiles en la planificación de actividades diferenciadas que favorezcan, en cada momento, el logro de esa comunicación verbal desplegada o de esa comprensión última del «subtexto». Habrá por tanto que partir de actividades en las que se presenten problemas y que requieran discusión colectiva y trabajo cooperativo para dar paso más tarde a otras que favorezcan el tratamiento de algunos conceptos o el uso de los procedimien-

tos comunicativos que hagan posible la resolución de tareas expresivas y comprensivas diversas.

Con relación al primer texto, *Conciencia y Lenguaje*, *vid.* también capítulo «Comunicación oral» de esta *Guía*, página 41.

■ VYGOTSKY, L. S.

- (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977, 219 páginas.
- (1960). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979, 226 páginas.

Desde la psicología de orientación sociocognitiva, Vygotsky demuestra que el lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Las interacciones verbales en este sentido «desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores» facilitando el desarrollo de «las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta». El lenguaje es una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural.

Desde la interpretación sociocultural que hace Vygotsky de la construcción de los procesos psicológicos superiores (en los que la lengua, como instrumento de mediación, es fundamental) y de sus concepciones sobre el aprendizaje significativo (sólo posible en la medida en que el conocimiento anterior es el punto de partida para la integración de nuevas estructuras de conocimiento), es posible deducir algunos criterios para el trabajo docente. Así, por ejemplo, el que se refiere a la conveniencia de que la presentación de los contenidos se haga desde lo general y simple hacia lo particular y complejo. O el que sugiere partir de las prácticas discursivas más cercanas a los alumnos y a las alumnas y más habituales en sus consumos comunicativos (los discursos prácticos y de los *media*) para avanzar progresivamente hacia formas discursivas más complejas y elaboradas (los usos formales o literarios).

■ WERTSCH, J. V.

- (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988, 264 páginas.
- (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor Aprendizaje, 1993, 185 páginas.

El primero de los títulos constituye una útil introducción a los aspectos fundamentales del pensamiento de Vygotsky sobre el papel que los procesos sociales realizan en la formación de los procesos psicológicos superiores. En el segundo de los trabajos citados, James Wertsch, desde una perspectiva psicosemiológica que parte de Vygotski y muestra una clara voluntad de encuentro entre la psicología evolutiva y la semiótica, analiza las aportaciones de Bajtín, se detiene en el estudio de la pluralidad y heterogeneidad de voces del significado y tiende puentes entre nociones como escenario sociocultural, lenguajes sociales y acción mediada.

Especialmente sugerente para las tareas docentes es el primero de los dos títulos, por lo que tiene de iniciación a las concepciones del psicólogo soviético sobre el modo en que se producen los aprendizajes. Las consecuencias didácticas que se deducen de tales concepciones son evidentes. Si para Vygotski el aprendizaje sólo es significativo y funcional si se inscribe sobre los conocimientos previos del sujeto, entonces está claro que una enseñanza de la lengua orientada a una progresiva y duradera interiorización de las capacidades comunicativas de las personas debe partir del capital lingüístico que los alumnos y las alumnas ya poseen para ir ampliando progresivamente sus habilidades discursivas en el uso (en un uso cada vez más descontextualizado y formal) y en la reflexión sobre ese uso. Por otra parte, si para Vygotski la «zona de desarrollo próximo» es el espacio ocupado por la capacidad autónoma de aprendizaje del sujeto y por su potencial capacidad para nuevos aprendizajes con apoyos externos, el papel del profesorado —y el de los compañeros de aprendizaje— debe consistir en partir de lo que ya saben hacer con las

palabras los alumnos y las alumnas para ir suministrando los apoyos específicos —e ir retirándolos luego gradualmente— que les permitan la resolución cada vez más autónoma de las diversas tareas comunicativas.

## Lingüística del texto

■ ADAM, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan, 223 páginas.

J. M. Adam es quizás uno de los estudiosos que más se ha preocupado, a lo largo de su trayectoria investigadora, de la problemática que plantea el establecimiento de una tipología textual que atienda a las características lingüísticas e intencionales de los diferentes textos. Siete años después de la publicación de su conocido artículo «Quel types de textes?» en *Le français dans le monde*, núm. 192, este autor revisa sus planteamientos y propone una nueva tipología más ajustada y productiva.

■ BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe, 320 páginas.

Una de las características que hacen de esta obra una introducción original a la lingüística del texto consiste en que no se limita, como es habitual, a los trabajos publicados en los países occidentales sino que presenta también las aportaciones realizadas en la Europa Oriental (antiguas Unión Soviética y R. D. A., por ejemplo). Es un título muy útil a la hora de adentrarse en la problemática que presenta el estudio textual más allá de los límites de la oración para plantear el tipo de entidad que es el texto en el uso social y cultural. Entendiendo todo estudio del texto como estudio del uso comunicativo del lenguaje, el autor presenta, a modo de inventario sistemático, las diversas propuestas y temas que han ido apareciendo en los años anteriores al de la publicación de este libro, especialmente las que se refieren a la *coherencia del texto* y a la *tipología textual*. (Vid. capí-

tulo «La lengua como objeto de conocimiento», apartado «Recursos para la planificación didáctica», página 91.)

- DIJK, T. A. van (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983, 309 páginas.

Desde una perspectiva interdisciplinar con voluntad integradora, T. A. van Dijk, uno de los máximos representantes de la lingüística del texto, expone la preocupación de esta disciplina por dar cuenta de los diferentes aspectos que intervienen en la producción y la comprensión de los textos, así como los efectos que producen a partir de las complejas relaciones que se establecen entre los textos y sus contextos. (Vid. apartado «Recursos para la planificación didáctica» de los capítulos «Comunicación escrita» y «La lengua como objeto de conocimiento», páginas 68 y 94, respectivamente.)

## Análisis del discurso

- BROWN, G., y YULE, G. (1983). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros, 1993, 344 páginas.

Brown y Yule presentan, en este interesante manual introductorio, los temas y los problemas básicos con los que se encuentra quien intenta analizar una pieza de discurso, ya sea oral o escrito (organización temática, estructura, presuposición, coherencia, etc.), tanto desde un punto de vista teórico como en su aplicación práctica, a partir de ejemplos de una gran riqueza por su variedad y por permitir apreciar la productividad de las técnicas de análisis que se utilizan.

- STUBBS, M. (1983). *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza Psicología, 1987, 256 páginas.

En el libro de Stubbs se puede encontrar una perspectiva integradora y crítica de las aportaciones de diferentes perspectivas que intentan dar cuenta tanto del habla informal como de los textos escritos por autores no expertos. Sus planteamientos teóricos van siempre acompañados por la reflexión sobre el alcance que pueden tener en el análisis de lo que ocurre en «la vida» y, muy especialmente, en la vida de las aulas.

## Semiótica

- ECO, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 1977, 463 páginas.

Siguiendo a Peirce, Eco es quizá el máximo representante de una corriente de la semiótica cuyo afán se orienta a intentar dar cuenta del modo en que los signos designan o representan la realidad. Este denso trabajo constituye la expresión más acabada de la voluntad del semiólogo italiano por dar a luz un proyecto de semiótica general que integre una teoría de los códigos (una semiótica de la significación) y una teoría de la producción de los signos (una semiótica de la comunicación). Umberto Eco construye una semiótica abierta que enlaza con la antropología, con la retórica, con la teoría de los actos de habla y con la pragmática. Texto difícil, pero imprescindible, para conocer las teorías de Eco sobre aspectos esenciales como la función semiótica, las tipologías de signos, el debate sobre el iconismo, el texto estético o la manipulación ideológica.

- VOLOSHINOV, V. N. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad, 1992, 209 páginas.

En su afán por construir una teoría materialista del lenguaje, Voloshinov defiende que la construcción del significado sólo es posible entenderla en la medida en que se produce entre personas socialmente organizadas. El interlocutor se prefigura como «representante del grupo social al que el

hablante pertenece» y el lenguaje se concibe como un texto dialógico en el que encontramos ecos de otros usos textuales y de otras voces culturales. Para Voloshinov (o Bajtin), la interacción verbal o diálogo es la realidad esencial de todo lenguaje y los signos están abiertos a significar aquello que la clase social en cuyo seno se expresan tiende a denotar o connotar. En su proyecto de semiótica social orientada a dar cuenta de la ideología y de la dimensión dialógica de los signos, el autor analiza conceptos como los de enunciado, interacción discursiva, significación, discurso directo e indirecto...

## Teorías de la Literatura

■ BAKHTIN, M. M.

— (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982, 396 páginas.

— (1975). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1989, 519 páginas.

Contemporáneo de los formalistas rusos, Bakhtin criticó un acercamiento estrictamente formal a la obra literaria y justificó en sus trabajos la conveniencia de un análisis socio-ideológico de los contenidos y de las formas del lenguaje que partiera del carácter dialógico y polifónico de la enunciación verbal (oral o escrita, literaria o coloquial). Es en este diálogo de múltiples voces donde el filólogo ruso encuentra en los textos literarios el trasfondo de lo social. Bakhtin fue en este sentido un adelantado de la semiótica de la cultura y de los análisis de orientación pragmática de la comunicación literaria.

El trabajo de Bakhtin es enormemente sugerente para una enseñanza de lo literario que entienda que en el texto se inscriben los contextos sociales que lo hacen posible y que, por tanto, incluya una reflexión sobre las determinaciones culturales de lo literario y sobre la presencia en el seno de las formas literarias de ecos de otras voces textua-

les: el folklore, la tradición oral, las creencias, costumbres e ideologías, los conflictos sociales y religiosos, otros textos literarios...

■ EAGLETON, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. México: F. C. E., 1988, 267 páginas.

Terry Eagleton revisa en este libro algunas de las más relevantes corrientes de la crítica literaria de este siglo, poniendo en cuestión la caracterización de lo literario a partir de la noción formalista de «extrañamiento lingüístico» y haciendo hincapié en cómo se construyen socialmente los cánones literarios. En consecuencia, Eagleton considera la literatura «no tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes (...) sino como las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito». El autor, con un sólido conocimiento de las diversas teorías literarias y con gran amenidad expositiva, y fina ironía en algunos casos, repasa algunas de las teorías literarias más influyentes de este siglo, como la fenomenología, la hermenéutica, la teoría de la recepción, el estructuralismo, la semiótica y el psicoanálisis concluyendo que, a la postre, la crítica ejerce un poder «que vigila lo que se escribe y lo clasifica en literario y no literario» y que «no existe literatura de veras grande ni de veras insignificante si se desliga de las formas específicas de la vida social e institucional». (*Vid.* capítulo «La literatura», apartado «Recursos para la planificación didáctica», página 128.)

■ ECO, U. (1979). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1981, 330 páginas.

Para Eco, el texto es un artefacto construido con materiales lingüísticos cuyo sentido se crea en la cooperación interpretativa con el lector. Éste, «como principio activo de la interpretación, forma parte del marco generativo del propio texto». En este trabajo (también citado en el capítulo «La literatura», apartado «Recursos para la planificación didáctica», página 132), el semiótico italiano nos acerca a algunas

nociones implicadas en la cooperación textual, como las de enciclopedia, lector modelo o estructuras discursivas, narrativas e ideológicas, y estudia los mecanismos de cooperación en diversos textos.

- LOTMAN, Y. M. (1970). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Itsmo, 1988, 364 páginas.

Para Yuri Lotman, exponente de la escuela de Tartu, el texto artístico o literario «puede considerarse como un mecanismo organizado de un modo particular que posee la capacidad de contener una información de una concentración excepcionalmente elevada». De ahí que «el aumento de las posibilidades de elección sea ley de organización del texto artístico». Lotman analiza el arte como lenguaje, el significado del texto artístico, los elementos que constituyen el texto poético, la noción de punto de vista, las tipologías textuales o las estructuras culturales que condicionan la creación e interpretación de los textos artísticos.

- MAYORAL, J. A. (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros, 212 páginas.

Es éste un libro colectivo en el que se recogen diversos estudios coincidentes en su voluntad de revisar la tradición formalista o estructuralista, con su énfasis en los aspectos estilísticos y gramaticales de los textos literarios, y de incorporar el análisis de los factores cognoscitivos y sociales que rigen y determinan los procesos de la comunicación literaria. De esta manera, «del intento de constituir una teoría del texto en sí se pasará al intento de constituir una teoría del texto en íntima conexión con una teoría de los contextos de producción y de recepción». Destacamos los trabajos sobre lo literario en el marco de una teoría de los *actos de habla* (trabajos de Ohmann, Levin y Domínguez Caparrós) o de una teoría de la comunicación (trabajos de Lázaro Carreter, van Dijk y Siegfried J. Schmidt, entre otros).

## Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua

- ALCALDE CUEVAS, L., y LÓPEZ HERNÁNDEZ, V. (coord.). (1990). *El área de Lengua y Literatura en la etapa 12-16*. Salamanca: Centro de Profesores de Salamanca, 331 páginas.

Los contenidos tratados por diversos autores en este volumen colectivo «fueron programados en torno al conjunto de problemas que planteaba el desarrollo del Diseño Curricular del área de Lengua Castellana y Literatura para la etapa». Algunos de los temas tratados en él se refieren al enfoque funcional de la enseñanza de la lengua, la didáctica de los usos orales, la planificación y la comprensión de textos, la lectura como instrumento de aprendizaje, la actividad gramatical en el marco de una pedagogía del texto, los géneros literarios, el discurso publicitario, los lenguajes no verbales y el papel del vídeo o el ordenador en la clase de Lengua y Literatura.

Aunque el libro está editado antes de que se publicara el currículo oficial del área, nos parece especialmente útil en la medida en que en él se justifica con claridad el sentido educativo del enfoque comunicativo adoptado para la enseñanza de la lengua, se revisa el estado actual de las ciencias del lenguaje y se incorporan, como puede deducirse de la descripción de su contenido, algunas sugerencias didácticas referidas a los diversos bloques de contenido.

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (ed.)
  - (1987a). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal, 435 páginas.
  - (1987b). *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid: Akal, 128 páginas.

El primero de estos dos volúmenes es una selección de textos de ilustres filólogos y lingüistas (Américo Castro, Rosenblat, Allen, Roulet, Cazden...) cuya edición pretende contribuir, a juicio de Álvarez Méndez, al encuentro entre la lingüística y la didáctica. Se trata de «conjugarlo científico de la lingüística con las condiciones contextuales de enseñanza y aprendizaje que se presentan en la situación escolar». El segundo volumen, desde similares intenciones, propone la necesidad de una sólida formación lingüística que actúe como conocimiento aplicado para intervenir didácticamente en el aula.

Subrayamos el interés pedagógico del primer volumen citado desde una doble perspectiva. Por una parte, en algunos capítulos de este libro colectivo asistimos a una revisión crítica de las tradiciones didácticas dominantes en la enseñanza de la lengua en nuestro país y a la defensa de la conveniencia de tender puentes entre las aportaciones disciplinares y el trabajo práctico de los enseñantes. Por otra, hay que destacar la publicación en este libro de textos escasamente difundidos hasta entonces, y por tanto poco conocidos entre el profesorado del área, de ilustres filólogos y lingüistas sobre las tareas docentes en la clase de lengua. Así, los ensayos cargados de sensatez pedagógica de Américo Castro y Rodolfo Lenz sobre los usos y abusos de la enseñanza gramatical, el magnífico texto de Ángel Rosenblat sobre los criterios de corrección que reflejan la presencia de prejuicios lingüísticos o las colaboraciones de orientación sociolingüística sobre la norma culta o sobre los usos lingüísticos en la educación.

- BRONCKART, J. P. (1985). *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO, 123 páginas.

En este trabajo Bronckart nos ofrece un panorama breve y claro de las aportaciones de las ciencias del lenguaje en este siglo y evalúa la influencia que las distintas teorías lingüísticas han tenido sobre la enseñanza de las lenguas. Las relaciones entre lengua y sociedad, desde las gramáticas históricas a la sociolingüística, los intentos de descripción de las lenguas, desde la gramática de Port-Royal a Bloom-

field, los problemas del significado, el generativismo, las corrientes más recientes (las teorías enunciativas, la pragmática, la lingüística del texto, el análisis del discurso o el análisis de la conversación) constituyen los principales hitos de este esclarecedor libro de Bronckart que, en su último capítulo, nos ofrece algunas orientaciones sobre el tipo de trabajo lingüístico que, a su juicio, debe orientar las tareas docentes en el aula de lenguaje.

- LOMAS, C., y OSORO, A., (comp.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 276 páginas.

Este volumen colectivo presenta *tres partes* bien diferenciadas. En la primera encontramos una serie de trabajos cuya finalidad se orienta tanto a revisar de forma crítica las tradiciones didácticas de la enseñanza de la lengua en nuestro país como a justificar la utilidad pedagógica de las aportaciones de algunas disciplinas (especialmente, de la psicolingüística, de la sociolingüística, de la pragmática y de la semiótica literaria e iconográfica) que se interesan por cómo se producen en la vida de las personas los intercambios comunicativos. En la segunda y tercera parte del libro las colaboraciones intentan tender puentes entre las consideraciones teóricas y el trabajo práctico de los enseñantes.

En el difícil y siempre complejo paso desde el currículo del área a las programaciones de aula el profesorado se encuentra con la tarea de diseñar su trabajo docente desde criterios que afectan tanto a la selección y secuencia de los contenidos y de las actividades como a la conveniencia de revisar la concepción tradicional de aspectos como la reflexión gramatical, la enseñanza literaria o la corrección de los escritos escolares. En este sentido, el libro puede ser útil porque aporta, junto a las consideraciones teóricas, propuestas concretas de secuencia de contenidos y orientaciones didácticas concretas sobre la lengua oral, la comunicación escrita, las actividades gramaticales, la enseñanza literaria o el discurso televisivo (es decir, sobre los cinco bloques de contenido del área en la Educación Secundaria Obligatoria).

- LOMAS, C.; OSORO, A., y TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 117 páginas.

Los autores de este trabajo describen el paisaje de las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han dirigido sus miradas al estudio del lenguaje y de la comunicación, señalando el interés de la tradición retórica, las limitaciones didácticas de los enfoques estructuralistas y la utilidad pedagógica de las aportaciones de la pragmática, la psicolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual, la sociolingüística o la semiótica, entre otras, por su contribución al análisis de los usos verbales y no verbales de las personas en situaciones diversas de comunicación. En la segunda parte del libro, aportan criterios para la planificación educativa en el aula de lengua e insisten en la necesidad de disponer de una concepción global del área que dé sentido al diseño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y las tareas de aprendizaje y de evaluación.

- McCARTHY. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 213 páginas.

Este libro es un excelente manual sobre las implicaciones didácticas del análisis del discurso en la enseñanza de la lengua desde una perspectiva crítica. Plantea los temas básicos de la disciplina intercalando las explicaciones con ejercicios para que los realice el lector. Por todo ello puede considerarse como un manual de auto-aprendizaje ejemplar para profesores o estudiantes avanzados en el área de la educación lingüística.

- STUBBS, M. (1976). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1984, 148 páginas.

En este trabajo, Stubbs analiza la lengua en la escuela desde una perspectiva sociolingüística. Tras abordar algunas

nociones básicas como las de dialecto, norma, competencia comunicativa y competencia lingüística, dedica dos capítulos a examinar la polémica entre Berstein y Labov a propósito de la norma. Más adelante defiende la conveniencia de un estudio del lenguaje y de la comunicación en el aula, presenta algunas investigaciones en este sentido y concluye proponiendo algunos temas para la investigación en este campo. La edición española omite al final las referencias bibliográficas a las que se remite con frecuencia el autor en este texto. Este título puede resultar de especial interés para quienes se preocupen por cómo convertir el aula de lengua en un pequeño ámbito de investigación-acción en el que profesores y estudiantes puedan reflexionar conjuntamente sobre los usos lingüísticos y su significado sociocultural. (Vid. capítulo «Comunicación oral», páginas 43 y ss).

## Revistas

Ofrecemos a continuación un breve comentario sobre algunas publicaciones periódicas que se ocupan habitualmente de aspectos que tienen que ver con la innovación didáctica en la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura, y aludimos a aquellos números que a nuestro juicio revisten un especial interés para el profesorado del área.

### ■ *Aula de Innovación Educativa*

Director: Antoni Zabala. Redacción: Graó Educación. Calle de l'Art, 81, bajos. 08026 Barcelona.

Con una periodicidad mensual, artículos breves y un tono divulgativo en sus textos, *Aula* suele dedicar la mitad de sus páginas a un tema monográfico. En este sentido, de especial interés para los enseñantes de lengua son los monográficos de los números 2 (sobre la expresión escrita), 14 (sobre la innovación en la enseñanza de la lengua) y 16-17 (sobre actitudes, valores y normas).

### ■ *Comunicación, Lenguaje y Educación*

Directores: Amelia Álvarez, Pablo del Río e Ignasi Vila.  
Redacción: Carretera de Canillas 132-2.º, 16C. 28043 Madrid.

De clara orientación psicológica, *CL&E* trata en la mayoría de sus números asuntos que tienen que ver con la adquisición y el desarrollo del lenguaje y con la didáctica de las lenguas. Destacamos el número 1 (lengua oral y lectoescritura), el interesantísimo número doble 7/8 sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras (el enfoque por tareas, el aprendizaje precoz, la interacción en el aula...), el número 9 (enseñanza de la literatura y formación permanente del profesorado del área), el número doble 19/20 (evaluación informal de la lectoescritura), y el número 23, dedicado a la didáctica de la lengua oral (*vid.* página 39).

### ■ *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*

Directora: Victoria Fernández. Redacción: Editorial Fontalba, Valencia 359, 6.º-1.º, 08009 Barcelona.

Publicación comprometida con la animación a la lectura y con el fomento de las estrategias que faciliten la adquisición de los hábitos lectores, informa mensualmente de novedades editoriales, entrevista a autores de libros infantiles o juveniles y reflexiona sobre la lectura en la escuela. El número 49 presenta una selección de títulos que puede ser útil a la hora de recomendar lecturas a alumnos y alumnas.

### ■ *Cuadernos de Pedagogía*

Director: Fabrizio Caivano.

Redacción: Editorial Fontalba, Valencia 359, 6.º-1.º, 08009 Barcelona.

Esta veterana publicación educativa, comprometida desde casi hace dos décadas con la renovación pedagógica y con la innovación en la escuela, ofrece habitualmente en sus páginas colaboraciones que plantean reflexiones y

experiencias que tienen que ver con la enseñanza de la lengua en las diferentes etapas educativas. Conviene destacar los siguientes números monográficos: 168 (sobre reforma y currículo), 181 (sobre el área de Lengua y Literatura), 194 y 203 (sobre materiales didácticos) y 216 (sobre lectura y escritura).

### ■ *Educación y biblioteca*

Director : Ramón Salaberría. Redacción: López de Hoyos, 135, 5.º D. 28002 Madrid.

Publicación mensual orientada hacia las bibliotecas escolares y las bibliotecas públicas. Incluye información, entrevistas, dossiers y recursos didácticos diversos para la formación lectora de los jóvenes. En el número 15 se trata, de forma monográfica, la situación de las bibliotecas escolares.

### ■ *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*

Director: Carlos Lomas. Redacción: CEP de Gijón. Calle Magnus Blikstad, 58-entresuelo. 33207 Gijón.

*Signos* surge del Norte con el fin de impulsar una reflexión crítica y progresista sobre el sentido de los cambios educativos en nuestro país y aborda en sus páginas habitualmente asuntos que tienen que ver con la educación lingüística y literaria y la innovación didáctica en el área de Lengua y Literatura. En este sentido hay que subrayar el número 2, ya agotado (sobre los usos y formas de la comunicación oral), el número 3 (sobre las marcas de la oralidad en la escritura, la formación literaria del lector escolar y el discurso publicitario), el número 7 (sobre ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y sobre la educación literaria en Secundaria), el número 10 (sobre estrategias de comprensión lectora en el aprendizaje escolar y los *procedimientos* en el aula de idiomas), el número 11 (sobre los talleres literarios y los prejuicios lingüísticos) y el número 12 (en el que se reeditan los artículos sobre el discurso oral en el aula publicados en el número dos y encontramos un sugerente texto de inspiración semiótica sobre el lenguaje televisivo).

*Signos* se envía de forma directa y gratuita a los CEPs y a otras instituciones de formación permanente de las distintas comunidades autónomas, a los ICEs, a las escuelas de Formación del Profesorado, a las facultades de Ciencias de la Educación, a las bibliotecas públicas de capitales de provincia...

■ *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*

Dirección: Carlos Lomas, Inés Miret, Uri Ruiz Bikandi y Amparo Tusón Valls. Redacción: Graó Educación. Calle de l'Art, 81, bajos. 08026 Barcelona.

Aparecida en abril de 1994, *Textos* «desea contribuir a la innovación didáctica de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura mediante la creación en sus páginas de un espacio abierto, pluralista y cooperativo de reflexión e inter-

cambio de ideas» por lo que «se dirige a todas las personas interesadas tanto en el conocimiento de las diversas disciplinas lingüísticas y literarias que se ocupan de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación como en la continua renovación del discurso pedagógico en el área de Lengua y Literatura de las diferentes etapas educativas». Bajo el título genérico «Enseñar lengua», dedica la sección monográfica de su número uno tanto a revisar de forma crítica la tradición didáctica del área como a orientar al profesorado en las implicaciones pedagógicas de los nuevos enfoques comunicativos de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura. En su segunda entrega las páginas monográficas se orientan a analizar el sentido del trabajo gramatical en el contexto de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. El tercer número se dedica a la didáctica de los usos orales de la lengua.

---

# PROYECTOS DE ETAPA Y CICLO

Por José Antonio Pinel Martínez

## ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

*Secuencias* (p. 27)

*Materiales didácticos* (p. 30)

El capítulo que se presenta a continuación comprende recursos que se refieren a la etapa en su totalidad. Por un lado, las secuencias de objetivos y contenidos que constituyen el primer nivel de desarrollo curricular, y que pueden servir de ayuda para orientar las primeras decisiones que habrán de adoptar los profesores de Lengua en sus programaciones didácticas, en cuanto a la organización y distribución de objetivos y contenidos en los distintos ciclos y cursos de la etapa. Por otro lado, se incluyen proyectos de materiales que se sitúan en el último nivel de concreción, puesto que desarrollan unidades didácticas para todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, y por tanto de inmediata aplicación al aula.

## Secuencias

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). «Secuencia de objetivos y contenidos por ciclos». En *Materiales para la Reforma. Secundaria Obligatoria. Área de Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: MEC, páginas 36-75.

Estos materiales de la «Caja Roja» de Educación Secundaria constituyen también el contenido del Anexo de la Resolución de 5 de marzo, de la Secretaría de Estado de Educación (BOE n.º 73 de 25-III-92)

Esta propuesta comprende las partes siguientes: una *introducción* en la que se delimitan los tres ejes vertebradores de la secuencia; un *desarrollo* narrado y por ciclos de los contenidos comprendidos en cada uno de los ejes; y un complemento en columnas de la *secuencia*.

Al presentar los contenidos de ambos ciclos de forma correlativa y en columnas se pretende dar al profesor una visión de conjunto del área, que le permita observar con facilidad la progresión gradual de los mismos e, incluso, su tratamiento recurrente en ambos ciclos.

La secuencia que presenta el MEC estructura el área en torno a *tres ejes de contenido*: «Los usos lingüísticos», «La interpretación y producción de textos literarios» y «La reflexión sobre la lengua». Se parte del tratamiento que se le ha dado a estos tres ejes de contenidos en la etapa anterior, y se pretende avanzar gradualmente en la adquisición de las capacidades de comprensión y expresión.

La actividad comunicativa, primer eje de la secuencia, comprende los usos orales y escritos y los discursos de los medios de comunicación. La reflexión sobre la lengua —tercer eje— se fundamenta en los indicadores propios del texto: la coherencia del discurso, su adecuación a la situación comunicativa, la cohesión textual y su corrección lingüística.

En cada ciclo, los contenidos que se agrupan en estos ejes se trabajan con un grado de profundidad distinto. El texto literario se trata en el primer ciclo desde las capacidades de lectura, comprensión e interpretación; en el segundo ciclo se avanza en el tratamiento de sus rasgos estéticos y creativos, y se contempla como producto histórico, social y cultural.

La delimitación de los contenidos y su concreción por ciclos posibilita un fácil acceso al desarrollo de la programación de curso.

■ VV. AA. (1993). *Propuestas de Secuencia. Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: MEC / Escuela Española S. A., 275 páginas.

— ALCALDE CUEVAS, L.; GONZÁLEZ NIETO, L., y PÉREZ GONZÁLEZ, S. *Propuesta A*.

La propuesta A comprende cuatro apartados:

- «Introducción», en la que se muestran los criterios estructurales: la delimitación del saber específico del área, el planteamiento de los criterios básicos para la distribución secuencial de los contenidos y la exposición conjunta de los objetivos por ciclos.
- «Contenidos del área», en el que se traza el mapa conceptual del área de Lengua Castellana y Literatura a partir de unas «oposiciones-clave» (funcional/formal; oral/escrito; verbal/no verbal; producción/compreensión; lengua/literatura).
- «Organización y secuencia de contenidos». En este apartado, los autores muestran su modelo de secuencia a través de **ejes temáticos** y **niveles** de aplicación, siendo el resultado unos módulos de contenidos que constituyen la secuencia interniveles.
- «Módulos de contenidos». Se presenta la distribución de los contenidos en los diferentes módulos —según los ejes temáticos establecidos en el apartado anterior— y una propuesta de distribución de los objetivos por ciclos.

A partir del mapa conceptual que figura en la página 19 y de las «oposiciones-clave», los autores definen para realizar la secuencia cinco ejes temáticos, con los cuales reorganizan los contenidos del área para la Educación Secundaria Obligatoria: 1) La actividad comunicativa; 2) Procedimientos textuales; 3) Procesos textuales de tratamiento de la información; 4) Lengua, sociedad y cultura. La construcción de la norma; 5) Comunicación, discurso y cultura literarios.

De este modo, y sin priorizar ningún tipo de contenidos, se hace descansar el peso específico de los conceptos en el primer eje, el de los procedimientos en el segundo y tercero, y el de las actitudes en el cuarto. Añaden un quinto, caracterizado por aquellos contenidos directamente relacionados con la literatura.

Partiendo siempre del uso y la reflexión como principios fundamentales de la propuesta, fijan *la significatividad y la funcionalidad* como los criterios que establecen los niveles en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir del uso y reflexión sobre los tipos de discurso, se organizan los contenidos agrupándolos en torno a diferentes tipos de prácticas discursivas: los discursos prácticos (orales y escritos, espontáneos y formales), los discursos teóricos (de la actividad escolar), los discursos artísticos (principalmente los literarios) y los discursos de los medios de comunicación. El resultado es la secuencia que los autores presentan en el apartado cuarto de la secuencia, «Módulos de contenidos» (*vid.* esquema 6 páginas 36 y 37). En él quedan definidos cinco módulos de contenidos —que reorganizan los bloques del currículo—, en los que se establecen cuatro niveles correspondientes a los distintos cursos de la etapa.

Posteriormente se van presentando propuestas de objetivos de referencia. Así, para cada uno de los módulos de contenidos se presentan unos objetivos de referencia distribuidos en el primer y segundo ciclos.

Esta primera propuesta ofrece ejes modélicos claros para hacer una distribución de contenidos. Toma como punto de partida el eje uso/reflexión y presenta una distribución de discursos directamente unida a los procedimientos textuales.

— BARRIENTOS RUIZ-RUANO, C. (1993). *Propuesta B*.

La *Propuesta B* se divide en tres partes: en la primera parte, se establecen los criterios que fundamentan la secuencia; en la segunda, «caracterización de los ciclos», se ofrece la adecuación de los objetivos generales del área a cada uno de los ciclos de la etapa; y en la última se presenta la secuencia de contenidos por ciclos, siguiendo el orden que ofrecen los cinco bloques de contenido en el currículo de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Secundaria Obligatoria.

La secuencia se apoya en tres elementos de reflexión que se exponen al principio de la misma :

- El desarrollo evolutivo del adolescente a lo largo de la etapa 12-16. La autora muestra como elemento característico de este momento el cambio cualitativo del pensamiento concreto al pensamiento formal.
- La concepción constructivista y significativa del aprendizaje, aplicable al aula según los siguientes principios: de lo más familiar a lo más desconocido, de lo más general a lo más específico, de lo más simple a lo más complejo y de lo más concreto a lo más abstracto.
- El enfoque del área y la elección como punto de referencia de las teorías lingüísticas más actuales como lingüística enunciativa, situacional, textual, funcional, pragmática lingüística y lingüística de los actos de lenguaje.

Tomando como punto de partida el Currículo oficial, la secuencia se va desarrollando en columnas contiguas en las que se hace una distribución de contenidos y se muestra el distinto tratamiento que se da a los mismos en cada uno de los ciclos.

Cada uno de los bloques está encabezado por un mapa conceptual que resume y relaciona todos los contenidos conceptuales que integra.

Son de especial interés los esquemas que la autora presenta al final del capítulo I, en los que organiza y clasifica los distintos tipos de textos atendiendo a diferentes criterios: la estructura secuencial de base o estructura formal dominante (tabla 1), la intención comunicativa (tabla 2) o el dominio social de su realización (tabla 3). De igual modo, cabe destacar la tabla 4, en la que se especifican los niveles de entrada textual (pragmático, semántico y formal), sobre los cuales se apoya, en esta secuencia, el desarrollo de los procedimientos de comprensión, análisis y producción de la diversidad de discursos.

En conclusión, la información que puede encontrar aquí el profesor le puede resultar muy útil para realizar una reflexión previa a su programación y para encontrar elementos de ayuda importantes sobre el establecimiento de una secuencia de enseñanza y aprendizaje basada en los procedimientos.

— CAMARERO GEA, M., y HERRERO AÍSA, C. *Propuesta C.*

El trabajo se organiza en cuatro apartados fundamentales. En el primero, se plantean los criterios previos para la elaboración de una secuencia; en el segundo, se describe una caracterización de ambos ciclos; en el tercero, se desarrolla la secuencia de contenidos por ciclos; y en el cuarto, se ofrece una secuencia intraciclos, es decir, una organización de contenidos por curso.

En primer lugar se hace un estudio de la etapa 12-16. Partiendo de fuentes como Vigotsky, Piaget y Kostiuk, se analizan las características que definen los procesos cognitivos, de desarrollo afectivo y de los diferentes ritmos de los adolescentes en los procesos de aprendizaje. A continuación se sientan los criterios básicos a partir de los cuales se organizan los contenidos del área (idea central, currículo en espiral, equilibrio, diferenciación por el grado de dificultad, etc.). Se hace, además, una reflexión sobre la metodología que conlleva la concepción del área.

Posteriormente se ofrece una distribución por ciclos de las capacidades de los objetivos unidas a determinados contenidos.

En el mapa conceptual de la página 234, se recoge la organización de todos los contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura en torno al acto de la comunicación. El esquema abre dos amplios ejes: *a) funciones* (comunicación interpersonal, social y literaria) y *b) formas* (diálogo, descripción, narración, exposición y argumentación). Se toman como puntos nucleares los elementos que directamente intervienen en el acto de comunicación: ¿quién?, ¿a quién?, ¿dónde? y ¿cómo?

La secuencia parte de un primer bloque, «La comunicación», y recorre los cinco del currículo, siguiendo los tres

tipos de contenidos, esto es, conceptos, procedimientos y actitudes.

Se da un tratamiento recurrente a los contenidos de un ciclo a otro, observable desde dos puntos de vista: por un lado, se puede comprobar cómo determinados contenidos del primer ciclo también se trabajan en el segundo, pero con un mayor grado de complejidad; y por otro, se observan diferentes técnicas de trabajo intelectual que requieren del alumno un mayor grado de autonomía en el proceso de aprendizaje.

La organización y secuencia de contenidos se presenta por cursos, y distinguiendo conceptos, procedimientos y actitudes. Con esta secuencia intraciclos los autores intentan facilitar el paso a la programación de aula. No obstante, cualquier equipo docente que la adoptara como punto de partida debería adecuarla a las características propias de su centro.

## Materiales didácticos

■ GRUPO ALBORÁN. (1994). *Lengua Castellana y Literatura. ESO* (4 vols.). Madrid: MEC/Mare Nostrum.

Estos materiales son el resultado de uno de los proyectos de elaboración de materiales para la Educación Secundaria Obligatoria convocados por el CIDE.

Se componen de cuatro libros (uno para cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria). Cada curso contiene quince unidades didácticas agrupadas en cinco módulos o bloques temáticos.

Dichos módulos presentan un perfil global de macrounidades, y están articulados, a su vez, en tres submódulos o unidades, cuya estructura pretende integrar los contenidos de los diferentes bloques del currículo con la organización siguiente:

- Submódulo 1: dedicado a desarrollar destrezas de expresión y de comprensión.
- Submódulo 2: dedicado a conceptos y principios de Lengua y Literatura.
- Submódulo 3: referido a contenidos de la comunicación verbal y no verbal, medios de comunicación y técnicas de trabajo intelectual.

Cada Unidad didáctica (o submódulo) presenta los mismos elementos estructurales de acuerdo con el modelo instruccional —«módulos de instrucción» inspirados en los criterios derivados de la psicología de la educación de Ausubel— que da coherencia a todo este proyecto de materiales. Así, encontramos en cada Unidad didáctica los siguientes tipos de actividades:

- Ambientación: actividades de conexión con la información previa, tareas de prebúsqueda, organizadores previos.
- Presentación de los nuevos contenidos y habilidades del módulo: sinopsis y exposición básica.
- Práctica controlada del estudiante y realimentación: actividad modelo, indicadores de evaluación, técnicas de apoyo.
- Práctica independiente: ejercicios individuales y en grupo.
- Actividades posmodulares, de revisión general/particular y de socialización: recuperación, ampliación, actividades recreativas.
- Refuerzo de la comprensión y orientación: glosario, agenda del alumno.

Esta estructuración un tanto compleja de los materiales puede permitir, no obstante, al profesor utilizar cada submódulo (Unidad didáctica) de forma independiente y con otra organización secuencial distinta, puesto que cada uno de ellos, a pesar de formar parte de una macrounidad, presenta una estructura cerrada.

■ MARTÍNEZ LAÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ GONZALO, C., y ZAYAS HERNANDO, F.

— (1990). *Para narrar. Lengua (castellano). 1.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

(Libro del profesor; libro del alumno).

— (1991). *Para informar(se). Lengua (castellano). 2.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

(Libro del profesor; libro del alumno).

— (1992). *Para convencer. Lengua (castellano). 3.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / Ministerio de Educación y Ciencia.

(Libro del profesor; libro del alumno).

— (1993). *Los textos literarios. Lengua (castellano). 4.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / Ministerio de Educación y Ciencia.

(Libro del profesor y libros del alumno: *51 Narraciones «De los orígenes a las vanguardias», Poemas, Textos teatrales*).

Este conjunto de materiales didácticos pertenece a un proyecto para la experimentación de la Educación Secundaria Obligatoria, dentro del marco del Programa de Reforma de la Enseñanza de la Generalitat Valenciana.

Está basado en el enfoque comunicativo y funcional de la lengua, es decir, en los usos del lenguaje y la reflexión sobre los mismos, guardando así una sintonía perfecta con el currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura. Su aplicación puede ser directa e inmediata en cualquier centro de Secundaria Obligatoria.

Cuenta con una experimentación de varios años y en distintos centros de la Comunidad Valenciana a lo largo de la etapa experimental de la Reforma. En este sentido, es oportuno resaltar que son el resultado de una aplicación previa y una valoración posterior por los mismos grupos de profesores que los han llevado a cabo.

El conjunto de estos materiales se distribuye de la manera siguiente: para el primer ciclo de la etapa, *Para narrar* (primer curso) y *Para informarse* (segundo curso); y para el segundo ciclo, *Para convencer* (tercer curso) y *Los textos literarios* (cuarto curso).

El eje que permite articular todo el proyecto a lo largo de los distintos cursos de la etapa, son las **funciones comunicativas**: hablar y escribir para contar, informar(se), convencer, jugar-crear-divertirse. Este hilo conductor proporciona un marco coherente para las prácticas discursivas (en la comunicación habitual y en la literaria) y para la reflexión sobre el uso de la lengua en situaciones de comunicación definidas.

El material de cada curso comprende los módulos de «trabajo con textos» y «actividades gramaticales», así como un libro dirigido al profesor.

El módulo «trabajo con textos» organiza, en diversas unidades didácticas, actividades de análisis, planificación y producción de textos orales y escritos. Estas actividades constituyen el eje de toda secuencia didáctica.

El módulo «actividades gramaticales» proporciona ejercicios para el trabajo sistemático de reflexión sobre la lengua y sus condiciones de uso. El trabajo se organiza en diver-

sos niveles: la relación del texto con el contexto, la cohesión del texto, la construcción de la oración y la formación de las palabras. Este módulo está al servicio del módulo central «trabajo con textos».

Los libros del profesor proporcionan, unidad a unidad, las orientaciones teóricas y didácticas, así como una bibliografía específica, para la utilización de los módulos que se han descrito. Estos libros contienen, además, una introducción teórica sobre el tipo de actividad discursiva y de secuencia(s) textual(es) sobre las que se dirige el foco de la enseñanza y aprendizaje en cada curso, una relación comentada de las lecturas que se proponen y una bibliografía general.

En el cuarto curso, el alumno dispone de tres antologías (narraciones, poemas y textos teatrales). El profesor, a su vez, cuenta con una guía para la lectura, llamada *Tiempo de lectura*, otra para los textos teatrales, llamada *Poética teatral* y una propuesta de actividades para los trabajos narrativos, llamada *La narración literaria*.

Junto a los recursos anteriormente citados, se han publicado varios volúmenes de material complementario, también dirigidos a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria: *Ensayo general para el poema; poética teatral; Tiempo de lectura*. Estos materiales aparecen comentados en el capítulo «La Literatura», apartado «Recursos para trabajar en el aula», página 138). (Para información más detallada sobre distintos aspectos de este proyecto de materiales *vid.* en esta *Guía* los capítulos «Comunicación escrita», «La Lengua como objeto de conocimiento», «La Literatura» y «Temas transversales»).

---

# COMUNICACIÓN ORAL

Por *Dolores Abascal Vicente*  
*Ana Martínez Laínez*

## **ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO**

**Introducción** (p. 33)

**Recursos para la planificación  
didáctica** (p. 37)

*Fundamentación  
e implicaciones didácticas* (p. 37)

*Desarrollo de los contenidos* (p. 44)

**Recursos para trabajar en el aula** (p. 50)

*Recursos bibliográficos* (p. 50)

*Recursos audiovisuales* (p. 57)

*a) Documentos sonoros* (p. 58)

*b) Documentos grabados en vídeo* (p. 58)

## **Introducción**

Uno de los cambios más destacados que introducen los nuevos currículos que desarrollan la L.O.G.S.E. es la gran importancia asignada al desarrollo de la capacidad de comunicación oral, que se considera uno de los objetivos comunes a las distintas áreas en todas las etapas. Por lo que se refiere al área de Lengua Castellana y Literatura, la novedad no consiste tanto en proclamar el carácter fundamental de este componente del área como en proponer objetivos y contenidos específicos al respecto (tanto relativos a conceptos como a procedimientos y a actitudes). Estos no sólo representan una mayor presencia explícita de la lengua oral en los planes de estudio, sino que hacen necesaria una atención permanente y sistemática a su tratamiento didáctico. Esta situación plantea un reto importante para el profesorado de Lengua, ya que nos encomienda enseñar algo que no hemos sido enseñados a enseñar y, sobre todo, algo que no nos han enseñado a nosotros, por lo que es fácil caer en el escepticismo ante las dificultades de controlar y evaluar este componente del aprendizaje lingüístico, escepticismo cuya superación requiere interés, paciencia (el aprendizaje de procesos como la comprensión y la producción oral requieren mucho tiempo) y contar con los recursos adecuados. El objetivo fundamental de este trabajo es contribuir en este último aspecto.

La perspectiva comunicativa y funcional del lenguaje, desde la que se plantean los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación relativos al área de Lengua Castellana y Literatura supone para la práctica docente una serie de implicaciones que pueden resumirse en:

- La ampliación del objeto de aprendizaje.
- El tratamiento integrado de los distintos componentes del aprendizaje lingüístico.

de lengua extranjera y de lengua materna en torno a los presupuestos de un enfoque de la enseñanza de la lengua basado en la comunicación.

En el apartado **«Desarrollo de los contenidos»**, se ofrecen materiales que pueden aportar ideas tanto para la configuración de los contenidos como para la forma de plantearlos. Una visión de conjunto de los contenidos puede encontrarse en los libros de Blecua y de Ellis y Mc Clintock. En ambos se revisan sucintamente, con voluntad divulgativa y didáctica, los diferentes elementos que se ponen en funcionamiento cuando los hablantes se comunican oralmente, con lo que ofrecen un repertorio de «asuntos» a los que cabe prestar atención en relación con el bloque de contenido de lengua oral. Ellis y Mc Clintock incluyen además ejercicios prácticos y análisis de situaciones comunicativas a partir de las cuales se pueden elaborar propuestas de observación de textos.

Más monográfico es el libro de Knapp, que trata por extenso los elementos no verbales que intervienen en la comunicación oral. A la necesidad de contar con un libro que desbroce la amalgama de señales que configuran la interacción oral, se suma en este caso el interés de la perspectiva integradora de este autor al analizar la relación entre la comunicación verbal y la no verbal, que se manifiesta con claridad en la propuesta de una guía para el análisis de la comunicación humana en la que la observación minuciosa de los aspectos no verbales no pretende suplantar la observación de los textos que los hablantes producen, sino contribuir a una mejor explicación de éstos.

Un análisis en profundidad de otros contenidos relevantes para el análisis de la oralidad se encuentra en las obras de Gumperz, Cots, André-Larochebouvy, Tusón y Tannen, todas ellas en relación con el análisis de la conversación. El libro de Gumperz recoge artículos de carácter ensayístico que se pueden considerar fundacionales del interés actual por este tema. Un análisis más sistemático ofrece el libro de André-Larochebouvy, que relaciona con claridad y precisión los componentes que actúan en los intercambios conversacionales, por lo que proporciona una

valiosa información que puede, además, traducirse en la elaboración de propuestas de observación de textos. El artículo de Cots *et al.* hace también una revisión de los conceptos fundamentales que se manejan en el análisis de la conversación y resulta de gran utilidad para situar las contribuciones de diversas disciplinas a este análisis. Tusón se detiene en algunos aspectos puntuales: describe las diferencias entre conversaciones formales e informales y analiza los malentendidos que se producen por la diferencia de comportamientos comunicativos de los interlocutores y el significado de los cambios de código en el transcurso de la conversación. El libro de Tannen, de carácter divulgativo, trata también aspectos centrales de la pragmática de la conversación, con un tono menos académico, pero no carente de fundamentación.

En el libro de Alvermann, se analiza la discusión en el aula, género oral de especial significación en el trabajo docente. Propone la discusión como método para que los alumnos mejoren la comprensión de los textos orales que utilizan para el aprendizaje de las materias del currículo, y es especialmente interesante porque muestra una posibilidad de integrar en el aula el tratamiento de diferentes bloques del currículo, concretamente las destrezas de comprensión y producción de textos orales y escritos.

Finalmente, el libro de Ong presenta una visión antropológica de la oralidad y de la escritura, así como de las huellas que deja en la configuración del pensamiento la pertenencia a sociedades que articulan su relación sobre un modo u otro de comunicación. Aunque las ideas que se exponen en esta obra no tienen una traslación directa a la actividad docente, la reflexión que promueve el autor sensibiliza al lector respecto a las implicaciones profundas de la relación de los grupos sociales con el lenguaje.

Bajo el título de **«Recursos para trabajar en el aula»**, incluimos materiales para la programación y realización de actividades de clase. Entre éstos se observará la presencia de materiales elaborados para la didáctica de otras lenguas, que hemos incorporado en aquellos casos en que las propuestas resultan de especial interés. En casi todas las obras reseñadas, las actividades que se proponen van acompa-

El papel central de los contenidos relativos a procedimientos —derivado del hecho de que se considere como objeto de aprendizaje el uso de la lengua y no la descripción o el análisis de ésta— tiene como principal consecuencia para el tratamiento de la lengua oral en esta etapa la necesidad de fomentar en clase actividades que supongan la participación de los alumnos en situaciones de comunicación oral, de manera que éstos puedan apreciar las dificultades que se presentan y vayan siendo progresivamente capaces de superarlas. Es obvio que para ello es necesario conocer conceptos relacionados con el funcionamiento de la lengua, pero siempre teniendo en cuenta que la adquisición de conceptos se plantea al servicio de la mejora de la capacidad de producción y comprensión y no como objeto de análisis en sí mismo.

Las consideraciones hasta aquí expuestas han llevado a la selección de unos recursos que puedan proporcionar a los profesores una mayor información sobre el sentido que se pretende dar al tratamiento de la lengua oral en el currículo de Lengua Castellana y Literatura y sobre las bases teóricas en las que se fundamenta, así como materiales de apoyo que faciliten una intervención didáctica acorde con los nuevos planteamientos curriculares.

En el apartado «**Fundamentación e implicaciones didácticas**» se recogen contribuciones que orientan sobre los fundamentos en los que se basan los objetivos y los contenidos del área para esta etapa en lo que se refiere a la capacidad de comunicación oral. Esta capacidad, tanto en su vertiente de comprensión como en la de producción, es objeto de aprendizaje explícito, pero también, y de manera privilegiada, instrumento esencial para la realización de cualquier aprendizaje en el medio escolar. Mediante el lenguaje oral se enseñan y se aprenden, no sólo contenidos académicos en sentido tradicional, sino también valores, actitudes, expectativas, maneras de comportarse, que se manifiestan en muchos casos en pautas de comunicación lingüística dentro del aula. Al estudio de estas pautas, de las peculiaridades de la interacción en el marco escolar y de su incidencia en el aprendizaje —de interés para cualquier docente, pero en especial para el profesio-

rado de Lengua, por su responsabilidad en el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos— se dedican trabajos como el de Cazden o Stubbs. Este último, con especial atención a los prejuicios sociolingüísticos que se manifiestan en el ámbito escolar y a la influencia negativa de éstos en el aprendizaje de muchos alumnos.

Desde un punto de vista psicológico, la obra de Luria constituye una referencia teórica fundamental para entender el funcionamiento de los procesos de comprensión y producción. Partiendo de esta base y de otras afines, el trabajo de Del Río muestra posibilidades de intervención didáctica.

Se incluyen también en este apartado tres artículos publicados en el monográfico de la revista *Signos* dedicado al lenguaje oral, que en su conjunto proporcionan criterios de intervención favorecedores del desarrollo de las destrezas comunicativas orales. En particular, el trabajo de Calsamiglia ofrece un marco teórico a partir del contraste entre lengua oral y lengua escrita, mientras que la propuesta de Tusón orienta la programación del trabajo sobre lengua oral en el aula a partir de consideraciones sociolingüísticas, y el artículo de Nussbaum distingue niveles de análisis relevantes para el estudio del lenguaje oral y su tratamiento en la clase de Lengua.

El trabajo de Pujol-Berché es interesante como síntesis descriptiva de los diferentes aspectos implicados en la didáctica de la lengua oral, a partir de las aportaciones de la Lingüística y la Psicología al respecto. La relación entre ambas disciplinas se plasma también en un monográfico de la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*, en el que se recogen artículos pensados para orientar la práctica docente.

Como obra de conjunto que aborda la didáctica de la lengua oral en el marco del nuevo currículo, combinando consideraciones teóricas y sugerencias prácticas, se incluye el libro de Reyzábal.

En el libro de Littlewood se puede encontrar una buena base para el inicio de un trabajo conjunto entre profesores

de lengua extranjera y de lengua materna en torno a los presupuestos de un enfoque de la enseñanza de la lengua basado en la comunicación.

En el apartado «**Desarrollo de los contenidos**», se ofrecen materiales que pueden aportar ideas tanto para la configuración de los contenidos como para la forma de plantearlos. Una visión de conjunto de los contenidos puede encontrarse en los libros de Blecua y de Ellis y Mc Clintock. En ambos se revisan sucintamente, con voluntad divulgativa y didáctica, los diferentes elementos que se ponen en funcionamiento cuando los hablantes se comunican oralmente, con lo que ofrecen un repertorio de «asuntos» a los que cabe prestar atención en relación con el bloque de contenido de lengua oral. Ellis y Mc Clintock incluyen además ejercicios prácticos y análisis de situaciones comunicativas a partir de las cuales se pueden elaborar propuestas de observación de textos.

Más monográfico es el libro de Knapp, que trata por extenso los elementos no verbales que intervienen en la comunicación oral. A la necesidad de contar con un libro que desbroce la amalgama de señales que configuran la interacción oral, se suma en este caso el interés de la perspectiva integradora de este autor al analizar la relación entre la comunicación verbal y la no verbal, que se manifiesta con claridad en la propuesta de una guía para el análisis de la comunicación humana en la que la observación minuciosa de los aspectos no verbales no pretende suplantarse la observación de los textos que los hablantes producen, sino contribuir a una mejor explicación de éstos.

Un análisis en profundidad de otros contenidos relevantes para el análisis de la oralidad se encuentra en las obras de Gumperz, Cots, André-Larochebouvy, Tusón y Tannen, todas ellas en relación con el análisis de la conversación. El libro de Gumperz recoge artículos de carácter ensayístico que se pueden considerar fundacionales del interés actual por este tema. Un análisis más sistemático ofrece el libro de André-Larochebouvy, que relaciona con claridad y precisión los componentes que actúan en los intercambios conversacionales, por lo que proporciona una

valiosa información que puede, además, traducirse en la elaboración de propuestas de observación de textos. El artículo de Cots *et al.* hace también una revisión de los conceptos fundamentales que se manejan en el análisis de la conversación y resulta de gran utilidad para situar las contribuciones de diversas disciplinas a este análisis. Tusón se detiene en algunos aspectos puntuales: describe las diferencias entre conversaciones formales e informales y analiza los malentendidos que se producen por la diferencia de comportamientos comunicativos de los interlocutores y el significado de los cambios de código en el transcurso de la conversación. El libro de Tannen, de carácter divulgativo, trata también aspectos centrales de la pragmática de la conversación, con un tono menos académico, pero no carente de fundamentación.

En el libro de Alvermann, se analiza la discusión en el aula, género oral de especial significación en el trabajo docente. Propone la discusión como método para que los alumnos mejoren la comprensión de los textos orales que utilizan para el aprendizaje de las materias del currículo, y es especialmente interesante porque muestra una posibilidad de integrar en el aula el tratamiento de diferentes bloques del currículo, concretamente las destrezas de comprensión y producción de textos orales y escritos.

Finalmente, el libro de Ong presenta una visión antropológica de la oralidad y de la escritura, así como de las huellas que deja en la configuración del pensamiento la pertenencia a sociedades que articulan su relación sobre un modo u otro de comunicación. Aunque las ideas que se exponen en esta obra no tienen una traslación directa a la actividad docente, la reflexión que promueve el autor sensibiliza al lector respecto a las implicaciones profundas de la relación de los grupos sociales con el lenguaje.

Bajo el título de «**Recursos para trabajar en el aula**», incluimos materiales para la programación y realización de actividades de clase. Entre éstos se observará la presencia de materiales elaborados para la didáctica de otras lenguas, que hemos incorporado en aquellos casos en que las propuestas resultan de especial interés. En casi todas las obras reseñadas, las actividades que se proponen van acompa-

ñadas de orientaciones teóricas, lo que justificaría en ocasiones su presencia en otros apartados de esta *Guía* (a su vez, en muchas de las obras recogidas en apartados anteriores se proponen actividades, como aparece recogido en las correspondientes reseñas). La razón de incluirlas aquí es el mayor peso que tiene en ellas la presentación de actividades que, en la mayoría de los casos, pueden ser llevadas directamente al aula, siempre que se establezcan en torno a unos contenidos y con unos objetivos coherentes con el resto de la programación.

Los trabajos de Pallarés y de Vargas *et al.* se recogen aquí como repertorios de técnicas generales para la realización de actividades con grupos. Esta forma de organización, trivializada y reducida a mero pasatiempo escolar en demasiadas ocasiones, ofrece grandes posibilidades para desarrollar contenidos centrados en la comunicación oral. Es necesario insistir en que las técnicas que se recogen en los trabajos mencionados han de ser tomadas como tales, es decir, como meros recursos que se pueden poner al servicio de una planificación de contenidos específicos determinados previamente en función de objetivos de aprendizaje.

Utilizando en muchos casos técnicas de grupos que aparecen recogidas en los repertorios que mencionamos más arriba, García Caeiro *et al.* ofrecen una serie de actividades organizadas en torno a tipos de texto y a géneros propios de la comunicación oral (como la conferencia, el debate, la exposición...). Estos géneros constituyen el principal criterio de organización del trabajo de Fernández de la Torre, en el que se incluye asimismo el tratamiento de estructuras textuales de distinto tipo (narración, descripción...). En relación con estas estructuras se plantean también actividades de observación y producción en los trabajos de Abascal, Beneito y Valero (en particular sobre la descripción, la narración y la exposición), de Vanoye (donde las actividades relacionadas con estructuras textuales se centran en la narración y en algunos aspectos de la argumentación) y de Zuccherini (que dedica un capítulo a la exposición), aunque este último, como el de Pierro de Luca, se plantea más como una propuesta general en torno a los diversos aspectos relacionados con el aprendizaje de destrezas orales.

Algunas de las obras reseñadas en este apartado recogen propuestas especialmente dirigidas al análisis y a la observación de textos. Es el caso del trabajo de Lébry-Peytard y, en parte, de la obra de Nolasco y Arthur, centrada en el análisis conversacional. En relación indirecta con dichas obras, el libro de Streyhorn proporciona pautas interesantes para la observación de situaciones en las que se plantean problemas de comunicación que pueden afectar a las relaciones interpersonales.

La propuesta de Cassany, Luna y Sanz tiene como eje organizador la doble vertiente de comprensión y producción de textos orales. Especialmente centrada en esta última faceta, la obra de Charles y Williams ofrece un variado repertorio de actividades organizadas en fichas de trabajo.

Por último, el monográfico de la revista *Textos* recoge tantos artículos de fundamentación teórica como propuestas didácticas para el trabajo en el aula. En cuanto a materiales de carácter audiovisual elaborados con intención didáctica para el tratamiento específico de la lengua oral, es de lamentar su escasez. No obstante, existen documentos sonoros o audiovisuales que pueden utilizarse para la observación. Recursos de este tipo aparecen recogidos en el último apartado. Para la recopilación y elaboración de materiales de este tipo por parte de los mismos profesores, pueden encontrarse orientaciones de interés en algunas de las obras que reseñamos (*vid.* en particular Abascal, Beneito y Valero, Lébry-Peytard y Nussbaum).

## Recursos para la planificación didáctica

### Fundamentación e implicaciones didácticas

- CAZDEN, C. B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (Título original:

*Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*). Madrid: M. E. C. / Paidós, 1991, 235 páginas.

C. B. Cazden, profesora universitaria de reconocido prestigio internacional en temas relacionados con el lenguaje y la educación, se propone en esta obra analizar las peculiaridades de la organización social de la conversación en el aula. Esta organización social del discurso resulta de especial importancia en la institución escolar, ya que ésta, frente a otras instituciones, persigue su propósito fundamental mediante la comunicación lingüística, orientada a las tres funciones nucleares del lenguaje: la transmisión de información proposicional, la creación y el mantenimiento de relaciones sociales, y la expresión de la identidad y actitudes del que habla (función expresiva).

El libro, dirigido tanto a profesores como a investigadores especializados en el tema, recoge investigaciones realizadas fundamentalmente en centros educativos de distintos niveles en EE.UU. y Gran Bretaña, y está organizado en tres partes («La conversación con el profesor», «La conversación entre iguales» y «Formas de conversación»), a continuación de las cuales se incluye un amplio repertorio bibliográfico y dos índices (de autores y temas).

En los capítulos dedicados a «La conversación con el profesor», se expone cómo la capacidad de participar en la clase forma parte de la competencia comunicativa de los alumnos, y cómo se puede intervenir en el desarrollo de esta capacidad. Para ello se analizan los patrones de interacción de alumnos y profesores en la clase, atendiendo a aspectos relativos al derecho a hablar (quién regula los turnos de palabra y cómo, a quién se habla en la clase, cómo incide la distribución del espacio en el aula en la forma de participación de los alumnos), el papel del profesor (que determina el sentido y la función de sus intervenciones y, en consecuencia, las de los alumnos), las características del estilo de comunicación oral en la clase y los géneros de discurso propios de ésta, en función del tipo de interacción profesor/alumno que se establezca. Este análisis de la interacción en el aula pone de relieve su importancia decisiva para la transmisión de valores y actitudes que condicionan y enmarcan el proceso de enseñanza y aprendizaje y el

papel fundamental del profesor como modelo de comportamiento comunicativo.

El capítulo titulado «Discurso en clase y aprendizaje del alumno», en el que se plantean cuestiones relacionadas con el discurso dirigido por el profesor, resulta de particular interés. Los puntos de vista tradicionales sobre la influencia de la interacción social de la clase en el aprendizaje se basaban en la consideración del profesor como suministrador de nuevas informaciones, modelo de una ejecución perfecta y fortalecedor de los intentos del alumno por realizar los aprendizajes propuestos. En la actualidad existe otro enfoque, expuesto con detalle en el libro de Cazden, que despierta creciente interés entre los investigadores interesados en el desarrollo de la capacidad cognoscitiva general. Según este enfoque, basado en las investigaciones del psicólogo soviético L. S. Vigotski, la cognición se inicia en situaciones sociales en las que el niño/alumno comparte responsabilidad con el adulto/profesor en la producción de una ejecución completa en la que el niño hace lo que puede y el adulto hace el resto; el aprendizaje se produce gradualmente a medida que el adulto va aumentando sus expectativas sobre lo que es capaz de hacer el que aprende. En las interacciones sociales de este tipo el discurso del profesor/adulto es decisivo, como «andamiaje» que ayuda a la construcción de conocimientos por parte del alumno. En el capítulo mencionado se analiza el papel del profesor desde esta perspectiva y también como instrumento de reconceptualización (para hacer que los alumnos lleguen a adquirir nuevos conceptos).

En la segunda parte del libro, «La conversación entre iguales», destaca por su interés el capítulo 7 («La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos»), que subraya los motivos por los que es beneficioso el discurso entre los alumnos para el aprendizaje: como activador de la capacidad discursiva, lingüística y de razonamiento lógico; como posibilidad de representar papeles complementarios mediante los que los alumnos pueden ayudarse entre ellos; como familiarización con un tipo de interacción en la que interviene un público, un destinatario distinto al profesor; como forma de hablar en público de manera no definitiva

(es decir, con una función similar a la que tendría la redacción de borradores sucesivos previos a la versión final). Otras razones que se exponen a favor de este tipo de conversación en clase son, por ejemplo, las posibilidades que ofrece para intercambiar el papel de los alumnos con el del profesor (así, pueden dar instrucciones, hacer preguntas «de control»...), para practicar formas de discurso académico de cierta formalidad, y su gran valor potencial para el desarrollo social en una sociedad plural, al promover interacciones en igualdad en las que intervienen todos los alumnos. En este tipo de interacción inciden factores como la diversidad del alumnado y el papel del profesor, a cuyo análisis se dedica un capítulo.

La última parte del libro, «Formas de conversación», se dedica al estudio del registro (entendido como forma convencional de hablar en un determinado papel social) del profesor y de los alumnos.

Aunque la lectura de esta obra, en la que continuamente se incluyen ejemplos de situaciones de clases de distintos niveles y materias, resulta aconsejable para todos los profesores, independientemente de la materia que enseñen, lo es especialmente para los profesores de Lengua, en cuanto que da orientaciones valiosísimas para la observación de las pautas comunicativas de la clase, punto de partida para hacer de ésta un auténtico espacio de comunicación en el que los alumnos puedan desarrollar su capacidad comunicativa oral.

■ *COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN*, número 23 (1994), monográfico *La didáctica de la lengua oral*.

Muchas aportaciones a este monográfico sobre la didáctica del uso oral (las de Mercè Pujol, Joaquim Dolz, Merie Josèphe Besson y Sandra Canelas-Trevisi) provienen de personas que trabajan en la Unidad de Didáctica de las Lenguas de la Universidad de Ginebra, lo que proporciona gran coherencia al conjunto de artículos.

En el marco de la pedagogía del texto que propone este grupo de investigadores, M. Pujol describe las operaciones

que debe realizar el alumno para la producción de un texto —resaltando la idea de que tener en cuenta estas operaciones implica atender no sólo al producto final (el texto producido), sino a la totalidad del proceso de producción— y señala algunas particularidades de la didáctica de la lengua oral.

J. Dolz muestra discrepancias con la tendencia de otros autores a enfatizar la oposición oral/escrito y observa que los grandes tipos de discurso que cabe reconocer para una pedagogía del texto no se oponen por su carácter oral o escrito. Analiza, además, los problemas que suscita la enseñanza de la argumentación y presenta una experiencia de trabajo en torno a ésta en la que la escritura de monólogos argumentativos parece ejercer un efecto de retorno sobre el monólogo argumentativo oral.

Por su parte, M. J. Besson y S. Canelas-Trevisi insisten en la necesidad de abordar la lengua oral conjuntamente con la escrita y proponen actividades que ponen el énfasis en los géneros de discurso que los estudiantes deberán producir para responder a las exigencias de la sociedad.

Finalmente, Daniel Bain analiza los resultados de la experimentación, llevada a cabo por un grupo de profesores, de una secuencia didáctica sobre el aprendizaje de la lengua oral.

Desde un contexto distinto, la Universidad de Barcelona, el artículo de Montserrat Vilà e Ignasi Vilà presenta una serie de criterios para la programación de actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Los autores del artículo llaman la atención sobre la necesidad de atender a las fases de planificación, producción y revisión de los textos, se decantan por conceder prioridad a los textos o discursos monológicos formales producidos en situaciones reales de comunicación en el contexto del aula (en torno a los contenidos curriculares de las distintas áreas) e insisten en la conveniencia de tratar tanto las habilidades productivas como las receptivas.

El monográfico incluye, además de los artículos a que hemos hecho referencia, otras tres aportaciones en torno a

aspectos relacionados con la enseñanza de la oralidad en etapas anteriores a la Secundaria.

- DEL RÍO, M.<sup>a</sup> J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona: ICE-Horsori, 143 páginas.

La propuesta de M.<sup>a</sup> José del Río se sitúa en un espacio intermedio entre las teorías que sustentan la intervención didáctica en el aprendizaje del uso oral de la lengua —teorías sobre el lenguaje y su desarrollo y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje— y las actuaciones concretas que el profesorado debe establecer en los Proyectos curriculares y en las Programaciones de aula. En eso reside la oportunidad de este libro que, sin duda, ayudará al profesorado a tomar decisiones para llevar a las aulas los contenidos de los nuevos currículos.

En los primeros capítulos la autora perfila y fundamenta sus posiciones respecto al asunto que aborda, decantándose por una metodología interactiva y comunicativa para trabajar la lengua oral y por una enseñanza explícita del uso oral cuya responsabilidad recaiga fundamentalmente en el profesor de Lengua, sin negar la importancia de la contribución a este aprendizaje desde las otras áreas del currículo, ni la conveniencia de que el conjunto del profesorado desarrolle habilidades comunicativas e interactivas que faciliten una enseñanza implícita de las destrezas orales a través de toda la actividad escolar. Después de la reflexión general que acompaña a esta toma de posiciones, el texto se centra en aspectos concretos que afectan a la planificación de la enseñanza del uso oral.

El capítulo 3, dedicado a la definición y organización de los contenidos, propone utilizar como eje para la disposición secuencial de éstos una relación de funciones pragmáticas del lenguaje —aunque advierte que esta opción, tomada de las experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras desarrolladas en las últimas décadas, plantea algunos problemas, puesto que no existe una taxonomía de funciones pragmáticas bien definidas, aceptadas por

todos los autores y válidas para todos los propósitos— y, en un segundo plano, las habilidades comunicativas que se asocian preferentemente a cada función.

En el capítulo 4 se establecen criterios para el diseño de actividades y estrategias de enseñanza para llevarlas a cabo, y se trata también sobre la intervención del profesor para corregir errores.

El capítulo 5 retoma el problema de la secuencia, atendiendo ahora a la forma en que evolucionan las destrezas orales de los alumnos —lo que obliga a tomar en consideración criterios evolutivos, psicolingüísticos y psicopedagógicos para ajustar la organización de los contenidos que se deriva de los criterios comunicativos expuestos en el capítulo 3— y a los procesos de evaluación de estos aprendizajes. Este último aspecto se trata con bastante detenimiento, haciendo un recorrido por el qué, cómo y cuándo evaluar, y ofreciendo sugerencias realistas y coherentes con la metodología propuesta. El libro se cierra con un capítulo en el que se analizan las posibilidades que ofrecen las nuevas propuestas curriculares para intervenir en el aprendizaje del uso oral.

- LITTLEWOOD, W. (1992). *La enseñanza de la comunicación oral*. (Título original: *Teaching Oral Communication. A Methodological Framework*). Barcelona: Paidós Comunicación, 1994, 143 páginas.

La reciente traducción de esta obra, escrita por uno de los primeros y más reconocidos promotores del denominado «enfoque comunicativo» en la enseñanza de lenguas extranjeras, es una buena muestra del interés creciente por los planteamientos didácticos centrados en la comunicación, tanto en lengua extranjera como en lengua materna.

El libro es una buena síntesis, clara y accesible, de los principios en que se basa el currículo de lenguas basado en la comunicación y de sus implicaciones prácticas. En la primera parte («La lengua», capítulos 1 y 2), el autor pasa revista a los conceptos clave de la teoría del lenguaje subyacente al currículo orientado al desarrollo de la capacidad

comunicativa de los alumnos; a continuación, en los capítulos 3, 4 y 5 («El aprendizaje») se exponen las principales concepciones sobre la naturaleza del aprendizaje lingüístico que están en la base de los de los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, por último, en la tercera parte («La enseñanza», capítulos 6 y 7), se establecen las bases metodológicas generales más adecuadas para promover el desarrollo de la capacidad comunicativa en el marco escolar.

Aunque el libro va dirigido fundamentalmente a los profesores de lengua extranjera, puede resultar útil para fundamentar una metodología de carácter comunicativo, especialmente por lo que se refiere a la teoría del lenguaje en que se basa la metodología de este tipo: en particular, es de especial interés, desde la perspectiva de lengua materna, la tercera parte del libro, en la que se tratan aspectos de especial relevancia para establecer un marco metodológico común de referencia para la enseñanza de las distintas lenguas del currículo, como, por ejemplo, el papel de la reflexión lingüística, los criterios para la selección de actividades, la forma de plantear la interacción en el aula, la consideración de los errores en relación al proceso de aprendizaje, la importancia de los procesos en el aprendizaje lingüístico, que aparecen planteados en el libro de manera que puedan dar pie a un interesante —y necesario— contraste de ideas y experiencias entre profesores de lengua materna y de lengua extranjera. En este sentido, el libro de Littlewood es de gran interés para iniciar un trabajo conjunto de reflexión entre profesores de lengua extranjera y de lengua materna, a partir del cual llegar a establecer líneas de actuación comunes que favorezcan la necesaria integración de los aprendizajes lingüísticos que se pretenden en el currículo.

■ LURIA, A. R. (1979). *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor, 1984, 286 páginas.

A. R. Luria, uno de los nombres importantes de la psicología soviética interesada por los problemas del lenguaje, es autor de obras fundamentales sobre los mecanismos

neuropsicológicos del lenguaje y sus alteraciones en caso de lesiones. Este libro, publicado después de su muerte, recoge dieciséis conferencias dictadas por él en la Facultad de Psicología de Moscú en los años setenta. En ellas parte de los conceptos sobre el lenguaje y la conciencia formulados por Vigotski, resume las principales tesis de otros autores y relaciona estas ideas con datos fundamentales de la lingüística contemporánea.

Estamos ante un libro excelente para entender la importancia de las aportaciones de la psicología a la didáctica de la lengua (motivo por el que ya se ha citado en el Capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua» de esta *Guía*), que incluimos entre los recursos para la enseñanza del uso oral por la especial relación de las conferencias X, XI, XII y XIII con el tema que nos ocupa. Se centran éstas en el análisis psicológico de los procesos que siguen los hablantes para producir y comprender textos. En la primera se contempla la enunciación verbal como un proceso complejísimo que comienza con la existencia de un motivo para la alocución y se continúa con un proyecto para la alocución o idea inicial —en cuyo desarrollo tiene un papel fundamental el lenguaje interior— y la conversión de esta idea en texto o enunciación verbal desplegada. De especial interés es la conferencia XI en la que se caracteriza el lenguaje oral y el lenguaje escrito como formas diferenciadas de la alocución verbal y se señalan semejanzas y diferencias entre lo que Luria denomina «lenguaje oral coloquial» —el lenguaje oral que se construye entre varios interlocutores— y el «monólogo». Las conferencias XII y XIII tratan del proceso de comprensión de palabras, frases y textos, introducen el concepto de «subtexto» para referirse al sentido interno o significado último del texto y plantean la existencia de distintos niveles de comprensión, en la medida en que no todos los lectores u oyentes alcanzan la comprensión total del discurso, que implica la percepción del sentido del texto y del motivo de la alocución.

■ PUJOL BERCHE, M. (1992). «Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral», en *Comunicación, lenguaje y educación*, 16, páginas 119-126.

En este breve artículo se expone una actualizada síntesis de las vías de intervención en la didáctica de la lengua oral basadas en las aportaciones significativas de la psicología y la lingüística. Con ello se proporciona un panorama general de los problemas y las posibilidades de actuación que se plantea en estos momentos la didáctica de la lengua oral. Se abordan en el artículo aspectos como los objetivos didácticos en torno a tipos de textos y de discursos, las unidades lingüísticas objeto de especial atención, la relación del aprendizaje de la lengua oral con las otras materias del plan de estudios, la evaluación o las necesidades de formación del profesorado.

- REYZÁBAL, M.<sup>a</sup> V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, 429 páginas.

Ensayo documentado y ambicioso sobre el lenguaje y la didáctica de la lengua en general, en el que la autora pone en relación reflexiones de muy distinta procedencia, al hilo de planteamientos entusiastas sobre la transcendental función del profesor de Lengua. Al final de cada capítulo se incluye un amplio repertorio bibliográfico de trabajos que, desde disciplinas diversas, abordan aspectos relacionados directa o indirectamente con los temas tratados en el capítulo. El libro se cierra con unas extensas fichas para la evaluación y auto-evaluación del oral.

Las informaciones recogidas en el libro pueden ser útiles a la hora de establecer relaciones entre la lengua oral y los distintos bloques de contenido, en particular con el de «Literatura» (especialmente en los capítulos 6, «Tradición, Literatura y fuentes orales» y 4, «La oralización de textos escritos y la riqueza comunicativa de los códigos plurales») y el de «Medios de comunicación» (en el capítulo 5, «Código oral y medios técnicos de comunicación»).

De particular interés a la hora de plantearse la organización de la clase con vistas al trabajo sobre el oral puede resultar el apartado «Los grupos de trabajo como generadores de destrezas orales» (incluido en el capítulo 1).

En el capítulo 3 («Usos y formas de la comunicación oral»), se hace una propuesta de adaptación de los objetivos generales establecidos en los currículos oficiales a objetivos específicamente relacionados con la lengua oral que puede resultar muy orientadora para la elaboración de proyectos curriculares de centro en las diferentes etapas educativas. En el mismo capítulo se incluyen consideraciones interesantes (en el apartado «Tipos de discursos y técnicas de trabajo de la comunicación oral») sobre estructuras textuales y sobre géneros propios del discurso oral (como el debate, la entrevista o la conversación).

Para la evaluación de los aprendizajes relacionados con el lenguaje oral resultará de interés la consulta del último capítulo («Evaluación de la comunicación oral», escrito en colaboración con M.<sup>a</sup> Antonia Casanova), en el que se ofrecen además observaciones sobre la evaluación de los aprendizajes escolares en general. Este capítulo se cierra con unas exhaustivas fichas de evaluación y auto-evaluación del oral, a partir de las cuales se pueden hacer adaptaciones útiles para la práctica docente.

- *SIGNOS*, n.º 2, enero-marzo 1991. Revista editada por el Centro de Profesores de Gijón.

Este número de la revista *Signos* presenta un *dossier* monográfico titulado «Usos orales y escuela» con artículos de Helena Calsamiglia, Luci Nussbaum, Andrés Osoro y Amparo Tusón. El de Andrés Osoro, «Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en educación secundaria», tiene un carácter más general que la cuestión que nos ocupa, pero presenta un marco de integración de los aprendizajes lingüísticos de singular interés para situar los contenidos relativos al lenguaje oral en el conjunto de un Proyecto curricular. Más específicos son los otros tres artículos en los que las autoras manifiestan su preocupación por el hecho de que las instituciones educativas no hayan abordado el estudio sistemático del uso oral y presentan propuestas valiosas para invertir esta situación. Reseñamos a continuación el contenido de estas colaboraciones que aportarán, sin duda, al profesorado criterios de

actuación e instrumentos de trabajo de gran utilidad para el tratamiento didáctico de los usos orales en el contexto de los nuevos currículos.

— CALSAMIGLIA, H. «El estudio del discurso oral».

Tras constatar la desorientación y la impotencia que manifiesta el profesorado al enfrentarse con la enseñanza del uso oral, Helena Calsamiglia se propone contribuir al establecimiento de un marco teórico en el que puedan inscribirse los aprendizajes orales. Para ello, da cuenta en primer lugar de las aportaciones de diversas disciplinas al análisis del uso oral, y define discurso oral y discurso escrito como dos modos de realización de un mismo sistema que cumplen diferentes funciones socioculturales. A continuación se detiene en el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua oral, para señalar que está condicionado por las prácticas culturales presentes en el medio en que la persona crece y se desenvuelve, y llama la atención sobre la responsabilidad y el protagonismo de la escuela en ese proceso. Finalmente, caracteriza los dos modos de comunicación lingüística —oral y escrito—, describiendo dos muestras polarizadas: la conversación y la prosa expositiva escrita.

— NUSSBAUM, L. «De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral».

La autora considera que la didáctica del uso oral debe intentar aunar las aportaciones de la sociolingüística y las de la etnometodología y algunas otras tendencias del análisis de la conversación. Desde esa posición, propone tres niveles de análisis: una aproximación al contexto discursivo, en la línea del modelo de Hymes que explica Amparo Tusón; una aproximación a la estructura de los intercambios verbales, en la que tiene un papel central el concepto de negociación y la observación de los rituales de la interacción; y una aproximación a la organización de

los intercambios que atiende a la regulación de los turnos de habla. Propone a continuación la creación de sonotecas para las clases de lengua que permitan al profesor disponer de documentos sonoros variados y bien organizados y proporciona orientaciones para su elaboración y organización. Esos documentos facilitarán el análisis y la valoración de los enunciados orales en función de su adecuación a las finalidades comunicativas.

— TUSÓN, A. «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo».

Considera la autora que, frente a las teorías gramaticales, que no proporcionan los elementos teóricos y metodológicos necesarios para el desarrollo de la competencia oral, la Sociolingüística, al dirigir la mirada hacia el uso de la lengua, establece un marco para situar ese aprendizaje y aporta instrumentos para el análisis de la interacción verbal. A partir de estas consideraciones, Amparo Tusón presenta una propuesta —basada fundamentalmente en la etnografía de la comunicación— que permite analizar lo que hacemos al hablar y ofrece una guía para programar el trabajo de lengua oral en el aula. Esta propuesta incluye entre sus presupuestos básicos la consideración del hecho comunicativo como unidad de análisis y, siguiendo a Hymes, su caracterización en relación con ocho componentes: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos, normas y géneros.

■ STUBBS, M. (1983). *Lenguaje y escuela*. (Título original: *Language, Schools and Classrooms*). Madrid: Cincel, 1984, 148 páginas.

En este libro (reseñado en el capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua» de esta *Guía* por su interés para un planteamiento general de los aprendizajes lingüísticos) el autor reflexiona sobre el uso del lenguaje en

el medio escolar y sus repercusiones en el aprendizaje, y comenta en su exposición gran número de estudios sobre el tema realizados en el ámbito anglosajón. A falta de estudios e informes semejantes en nuestro contexto sociolingüístico, esta obra constituye una referencia imprescindible para el establecimiento de un marco adecuado para los aprendizajes orales, aunque ese no sea el objetivo último que se propone el autor.

La contribución de Stubbs al tema que nos ocupa se produce de manera indirecta, en la medida en que revisa conceptos sociolingüísticos —dialectos normativos y anormativos, dialectos regionales y dialectos sociales, dialecto y estilo, etc.—, analiza el valor social que se atribuye a las variedades lingüísticas y adopta posiciones críticas respecto a esos estereotipos. El autor señala en su argumentación que la incompreensión hacia las variedades lingüísticas —regionales y de estilo— que exhibe la escuela sitúan en desventaja a los alumnos que pertenecen a los grupos sociales menos favorecidos, y que estos prejuicios, y no las posibles deficiencias del lenguaje de los alumnos, son un obstáculo para el aprendizaje. Estamos ante un libro directo y atractivo que plantea una reflexión absolutamente necesaria para la intervención didáctica en el desarrollo de las destrezas orales.

## Desarrollo de los contenidos

- ALVERMANN, D.; DILLON, D., y O'BRIEN, D. (1990). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor, 93 páginas.

El título original del libro, *Using discussion to promote reading comprehension*, más preciso que el de la versión en castellano, resume con nitidez la propuesta de sus autores: utilizar la discusión sobre textos leídos por los alumnos para paliar las deficiencias observadas en la comprensión lectora de los estudiantes de Secundaria.

Alvermann, Dillon y O'Brien consideran que la discusión es un tipo de intercambio de mayor rentabilidad didáctica que las tradicionales preguntas del profesor orientadas a comprobar lo que han aprendido los alumnos. Caracterizan la discusión como una interacción (de los estudiantes entre sí y con el profesor) en la que los participantes exponen múltiples puntos de vista y permanecen dispuestos a cambiar sus concepciones sobre la materia que se discute, y proponen realizar discusiones a partir de la lectura de libros de texto o de otros materiales escritos que los alumnos manejan en las diferentes áreas de conocimientos. Estas discusiones pueden tener distintos objetivos —dominar un tema, llegar a conclusiones sobre un tema controvertido, resolver un problema...— y, para que tengan valor pedagógico, deben estar suficientemente planificadas por el profesor. La mayor parte del libro está dedicada a describir los aspectos que hay que tener en cuenta en esa planificación: objetivos de la discusión, selección de contenidos apropiados para una discusión, elección de estrategias para enriquecer la comprensión del texto por parte de los estudiantes, organización de la clase en grupos de discusión grandes o pequeños y evaluación de la enseñanza con este método. La reflexión sobre estos aspectos se completa con transcripciones de vídeos grabados en las clases y análisis de las estrategias seguidas por el profesor en el curso de las discusiones.

El libro tiene gran interés por diferentes motivos. En primer lugar, porque aborda, en el marco del constructivismo (aunque esa filiación no se hace explícita en el texto), una cuestión que afecta a todos los aprendizajes escolares: la mediación del lenguaje, oral y escrito, en la adquisición de cualquier tipo de conocimientos. En segundo lugar, porque, al relacionar una actividad de producción oral —la discusión— con la comprensión de textos escritos, muestra una forma de vincular en una misma actividad el desarrollo de diferentes destrezas comunicativas, aspecto de gran importancia para evitar la parcelación de los contenidos del área de lengua que en nada favorece los aprendizajes. Finalmente, las observaciones puntuales sobre el papel del profesor en la interacción, las indicaciones para planificar

las discusiones y otras sugerencias son de gran utilidad para crear en el aula condiciones adecuadas para el desarrollo de la competencia oral.

- ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D. (1984). *Introduction a l'analyse sémio-lingüistique de la conversation*, París: Didier, 196 páginas.

Estudio sistemático de la conversación perfectamente asequible para lectores no especializados por la claridad del modelo explicativo, la abundancia de ejemplos y transcripciones de conversaciones y el lenguaje sencillo que utiliza el autor.

Se define la conversación como una unidad de interacción verbal en la que los temas y objetivos no están marcados previamente y que requiere la presencia de al menos dos participantes con los mismos derechos en el uso de la palabra. Está limitada en un tiempo y un espacio, y comporta fases y fórmulas fuertemente ritualizadas. A partir de esta caracterización, el autor describe (en el capítulo II) lo que denomina «el exterior del sistema», que incluye a los participantes (dos o tres personas que entablan relaciones sociales dependientes de su estatus social —por su sexo, edad, profesión...— y de los papeles socialmente atribuidos a esas posiciones) y la situación (conjunto de hechos conocidos por cada uno de los participantes en cada momento del proceso verbal).

En el capítulo III, el más extenso, se describen las reglas que regulan la conversación. Algunas de éstas son constitutivas, es decir, tienen carácter imperativo porque son las que definen este tipo de intercambio: limitaciones en el tiempo y en el espacio, presencia de unos participantes con un código común, turnos de palabra, signos de cooperación... Otras son reglas estratégicas, que no son obligatorias, ni universales, ni inmutables, pero que construyen fuertemente el desarrollo de la conversación. Afectan a cuestiones como la abertura y el cierre de las conversaciones, la introducción o el cambio de tema, el saber escuchar, saber tomar la palabra, conservarla o cederla, la

manifestación de las diferencias o del reconocimiento del otro, o de la complicidad, etc. Finalmente, en el capítulo IV se definen, muy brevemente, las reglas tácticas que permiten elegir unas u otras realizaciones en función de parámetros sociales y psicológicos.

Aunque no es objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria enseñar los mecanismos de la conversación informal, la observación del funcionamiento de este tipo de textos tiene gran interés en la etapa por su repercusión en la adquisición de habilidades propias del uso formal. Esta obra ofrece al profesor un modelo de análisis y una información organizada y precisa que le facilitarán la programación de esas actividades de observación.

- BLECUA PERDICES, J. M. (1982). *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat, Col. «Temas Clave», 64 páginas.

El interés de este libro reside en la sencillez con que se abordan aspectos fundamentales de la investigación lingüística de las últimas décadas, algunas de las cuales son de gran relevancia para el análisis del uso oral de la lengua.

Publicado en una conocida colección de carácter divulgativo, comparte con los otros títulos de ésta el objetivo de acercar a un público no especializado los resultados de la investigación en un área de conocimientos. Adecuando su discurso a esta finalidad, el profesor José Manuel Blecua realiza un recorrido por los diferentes elementos que intervienen en el hablar. Parte de la consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social, lo que lleva a atender a dos tipos de reglas, si se quiere explicar la forma en que el hablante construye sus enunciados: reglas lingüísticas que constituyen el sistema de la lengua (fonéticas, sintácticas o semánticas) y reglas de uso, que permiten utilizar ese sistema como instrumento de comunicación. En este marco, el autor trata cuestiones muy diversas —comunicación no verbal, comunicación fónica, principios de la conversación, rutinas lingüísticas, reglas de cortesía y fórmulas de tratamiento, turnos de palabra...—,

señalando los problemas que se han planteado los lingüistas y exponiendo, con gran claridad, las explicaciones que hoy se ofrecen sobre ellos.

El libro será de gran utilidad como introducción sencilla, al tiempo que rigurosa, a los elementos que intervienen en el uso oral de la lengua. Por otra parte, la accesibilidad del texto —que se acompaña con fotografías y utiliza abundantes recursos tipográficos para llamar la atención sobre los conceptos básicos— permitirá proponer la lectura de algunos capítulos a los alumnos de los últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria.

- COTS, J. M., *et al.* (1989). «Conversa(r)», en *Caplletra*, 7, páginas 51-72.

Los autores se proponen dar cuenta de las bases disponibles en la actualidad para estudiar y entender la conversación. Para ello repasan, en primer lugar, los antecedentes históricos de los actuales estudios sobre el tema, y las diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas que se han desarrollado en la segunda mitad del siglo XX desde la antropología, la filosofía y la sociolingüística. Tras esa presentación del panorama de la investigación, definen la conversación como actividad verbal oral de carácter interactivo que se organiza (o estructura) en turnos de habla, y constatan la necesidad de contar con una tipología que caracterice los diversos géneros de interacción oral a partir de una primera oposición entre la conversación espontánea y las conversaciones formales que están más reguladas (debates, entrevistas, etc.). Comentan después las posiciones más polarizadas de algunas tendencias pragmáticas y sociolingüísticas a la hora de analizar el contexto situacional, y consideran que la etnografía de la comunicación se sitúa en un punto intermedio al establecer que el análisis de la conversación debe atender al contexto porque la elección que los hablantes hacen de unas u otras formas de su repertorio verbal se realiza, entre otras cosas, en función de la situación. Revisan también los conceptos de compromiso conversacional, cooperación y negociación, que permiten explicar el desarrollo de la conversación, y resumen

los modelos de varios autores para la descripción de su estructura. El artículo se cierra con una evaluación del conjunto de la investigación realizada en las últimas décadas, en la que se concluye que los conocimientos actuales son todavía escasos y que profundizar en ellos significa necesariamente introducirse en un terreno interdisciplinario en el que las aportaciones de cada perspectiva son relevantes para el resto.

El profesor encontrará en este artículo una visión de conjunto de gran utilidad para situar las distintas tendencias del análisis de la conversación y los conceptos más relevantes para este análisis. La carencia de obras generales que pongan en relación las diferentes perspectivas y faciliten el acercamiento con fines docentes acrecientan, sin duda, el valor de este texto de recopilación y síntesis.

- ELLIS, R., y Mc CLINTOCK, A. (1990). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. (Título original: *If you Take my Meaning. Theory into Practice in Human Communication*). Barcelona: Paidós, 1993, 231 páginas.

Partiendo de la importancia de la competencia comunicativa en la vida humana, y de la idea de que el desarrollo de esta competencia requiere disponer de ciertos conocimientos teóricos en relación con la adquisición de ciertas destrezas, los autores han escrito una introducción al estudio teórico de la comunicación humana, acompañada de ejercicios prácticos al final de cada epígrafe.

El libro no se refiere exclusivamente a la comunicación oral, a pesar de que la mayor parte de los temas tratados se abordan fundamentalmente desde una perspectiva centrada en la oralidad. Aparte de otros temas que aparecen en el libro (como la influencia de la percepción subjetiva en la comunicación, el funcionamiento de la comunicación dentro de las organizaciones o empresas, o los recursos que utilizan los medios de comunicación para influir en el público), interesan especialmente con relación al tratamiento de la lengua oral los capítulos que hacen referencia a:

- La relación entre comunicación verbal y no verbal.
- Los factores que facilitan o dificultan la escucha y la comprensión oral, así como la presentación de algunas estrategias para desarrollar esta capacidad.
- La influencia de los factores culturales en la configuración de la imagen social del emisor y del receptor.
- Algunos aspectos de cómo se establece la comunicación entre los miembros de un grupo social.

Es también de interés el tratamiento detallado que se hace de la entrevista, como género de comunicación oral, a pesar de limitarse básicamente en la entrevista como medio de selección de personal para las empresas.

Las numerosas referencias bibliográficas (casi exclusivamente en inglés) que se ofrecen al final de cada capítulo muestran que la obra recoge aportaciones tanto de la lingüística como de la psicología y de la sociología. Las referencias de procedencia lingüística se refieren con mucha frecuencia, aunque no exclusivamente, a la teoría de la comunicación desde una perspectiva semiótica; y en cuanto al enfoque psicológico, se deja ver una cierta inclinación a planteamientos conductistas. No obstante, el tratamiento que se hace de los aspectos que hemos destacado puede resultar útil para el profesor para configurar contenidos y para elaborar propuestas de trabajo en clase sobre observación de la comunicación oral, además de ser una lectura interesante a la hora de plantearse la reflexión sobre el papel del profesor como comunicador.

- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation*. París: Les Editions de Minuit, 1989, 185 páginas.

Este libro incluye la traducción al francés de varios capítulos de diferentes obras de John Gumperz, al que se deben aportaciones de gran importancia al análisis de la competencia comunicativa. Gumperz continúa la tradición de los antropólogos lingüistas (Boas, Sapir...) al formular con Hymes en los años 60 las bases de la etnografía de la

comunicación, cuyo objetivo es comprender el mundo cultural de diferentes grupos sociales por medio del análisis de su comportamiento comunicativo. En la década de los 70, incorpora a su enfoque los hallazgos de otras disciplinas y propone analizar las inferencias que se producen en el curso de una conversación como método para comprender lo que sucede en los intercambios comunicativos. *Engager la conversation* recoge algún texto de Gumperz que trata sobre estas investigaciones, que han dado lugar a la sociolingüística interaccional.

El autor constata que en una conversación todo hablante indica, de manera directa o implícita, el sentido en que su enunciado debe ser interpretado, y muestra por sus respuestas, verbales y no verbales, cómo interpreta el enunciado de otro interlocutor. Pero no todos los hablantes infieren lo mismo a partir de un enunciado, y la diversidad de inferencias guarda una relación estrecha con el conocimiento social que se deriva de la pertenencia del hablante a un grupo cultural determinado. Gumperz presenta numerosos ejemplos de los malentendidos que se producen por este motivo —una pregunta que se interpreta como petición, un cambio de registro que el interlocutor no interpreta adecuadamente, etc.— y llama la atención sobre el hecho de que las relaciones interculturales ocasionales tienen el riesgo de acentuar la distancia y mantener la separación de los diferentes grupos sociales por los malentendidos ocasionados por la diferencia de convenciones discursivas, vinculadas a diferencias de origen cultural, incluso en el caso de que se comparta la misma lengua. Estas situaciones son las que han llevado a considerar «pobre» y «estructuralmente poco desarrollado» el lenguaje de los grupos urbanos menos favorecidos, afirmación refutada por investigaciones recientes, que se abordan también en este libro junto a los estudios de la sociolingüística interaccional en el medio escolar.

La reflexión teórica a partir de datos empíricos que nos ofrece este libro ayuda a entender una corriente investigadora que está siendo muy fructífera en lo que se refiere a la comprensión de los procesos de interacción que tienen lugar en las aulas, y fundamenta una intervención didáctica

ca para desarrollar las destrezas orales atenta a toda la complejidad del uso de la lengua.

- KNAPP, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. (Título original: *Essentials of Nonverbal Communication*). Barcelona: Paidós, 1982, 373 páginas.

El desarrollo de la competencia oral que promueve el currículo no puede eludir la atención a los elementos no verbales de la comunicación, componente de notable importancia en la interacción cara a cara. Por ello, será útil para el profesor una obra como la de M. L. Knapp, libro de síntesis en el que se recogen, examinan y resumen, con una gran claridad expositiva, las aportaciones de distintas disciplinas a la comprensión de la comunicación no verbal.

El autor advierte en el prefacio de las simplificaciones y tergiversaciones a que ha dado lugar la popularización de algunos de estos trabajos y muestra, en distintos momentos, su convencimiento acerca de que la comunicación verbal y la comunicación no verbal deben tratarse como una unidad total e indivisible, dado que los comportamientos no verbales repiten, contradicen, sustituyen, complementan, acentúan o regulan el comportamiento verbal.

Comienza el libro con una clasificación de los elementos no verbales que intervienen en la comunicación y una exposición sobre el desarrollo de los comportamientos no verbales en el ser humano, especialmente en la infancia. A partir de ahí, cada capítulo se dedica a una clase de elementos no verbales: el entorno, el territorio y el espacio personal, la apariencia física y la ropa, el movimiento del cuerpo y la postura, la conducta táctil, las expresiones faciales, la conducta visual y las señales vocales que acompañan a las palabras habladas.

La obra se cierra con un capítulo de reflexión sobre la capacidad de las personas para emitir y descodificar señales no verbales y otro dedicado a la observación y registro de la conducta no verbal. Este último incluye una guía para el análisis global de la comunicación humana que, por su

minuciosidad, es una buena fuente de sugerencias para el diseño de actividades de observación de textos orales. Todos los capítulos se cierran con un resumen de lo expuesto y con un apartado de bibliografía. Un índice analítico al final del libro facilita la referencia a los distintos temas tratados. (Vid. apartado «Recursos para la planificación didáctica del capítulo» «Comunicación verbal y no verbal», página 148.)

- ONG, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (Título original: *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*). México: Fondo de Cultura Económica, 1987, 190 páginas.

El libro se ocupa de analizar las relaciones entre oralidad y escritura, el contraste entre los modos escritos y orales de pensamiento y expresión, especialmente en lo que se refiere a sus implicaciones para la mentalidad cultural. La historia de las relaciones entre cultura oral y cultura escrita se plantea a partir de la consideración de nuestra era, la era electrónica, como era de la «oralidad secundaria», caracterizada por la progresiva importancia de la comunicación oral (debida al desarrollo de los medios de comunicación y de la tecnología audiovisuales) y, a la vez, por la dependencia que esta oralidad guarda con relación a la escritura y a la impresión, tanto para la elaboración de los mensajes como para el propio funcionamiento de los medios.

Frente a la consideración, muy sostenida —incluso en nuestros días— de la escritura como mera representación visible de la lengua hablada, Ong reivindica las especificidades de la expresión y la forma de pensamiento basados en la oralidad frente a la expresión y la forma de pensamiento basados en la escritura. Para ello se pasa revista a las relaciones históricas entre escritura y oralidad en distintas culturas y en distintos ámbitos de comunicación, con especial incidencia en el literario. A este respecto, se exponen, por ejemplo, las repercusiones de la llamada «cuestión homérica» en la concepción misma de la Literatura, y se

analizan en los capítulos finales del libro las repercusiones que el modo de pensar basado en la tecnología de la impresión tiene en la configuración y en el desarrollo de las formas y géneros literarios.

Con relación al bloque de contenido que nos ocupa, así como para el relacionado específicamente con la lengua escrita, resultan de especial interés el capítulo III («Algunas psicodinámicas de la oralidad») y el IV («La escritura reestructura la conciencia»), por lo que aportan a la reflexión sobre las relaciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Aunque el libro no se ocupa específicamente de estas relaciones desde una perspectiva didáctica, las observaciones que se hacen sobre el paso de la cultura oral a la cultura escrita son en cierta medida extrapolables, si tenemos en cuenta que nuestros alumnos se encuentran en proceso de interiorización de la escritura y plenamente inmersos en la oralidad de los medios de comunicación y de sus relaciones sociales como grupo subcultural (en términos antropológicos), y que la escolarización es el instrumento social de incorporación de los ciudadanos a la cultura predominante, basada cada vez más en la escritura, como cultura de «oralidad secundaria».

En el primero de los capítulos citados («Algunas psicodinámicas de la oralidad»), se analizan las diferencias entre el pensamiento operacional y situacional propio de las culturas orales y el pensamiento formal característico de las culturas escritas, tomando como base las investigaciones de A. R. Luria. En el capítulo siguiente, «La escritura reestructura la conciencia», se exponen las formas en que las «tecnologías de la palabra» (la escritura, la imprenta, los ordenadores) han cambiado la forma de pensar, haciendo posible una introspección cada vez más articulada. En este punto es interesante la recategorización de la diferencia entre códigos lingüísticos «restringidos» y «elaborados», establecida por el sociolingüista B. Bernstein, como «códigos basados en la oralidad» (en los que el contexto inmediato cobra un gran peso en la atribución de significados) y «códigos basados en la escritura» (que concentran el significado en la lengua misma).

En definitiva, el libro resulta muy útil para comprender mejor el funcionamiento del lenguaje oral en relación con la escritura y para superar prejuicios sobre la oralidad y las formas de pensamiento y expresión con ella asociadas.

- TANNEN, D. (1980). *¡Yo no quise decir eso! Cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás.* (Título original: *That's not what I meant! How Conversational Style Makes or Breaks Relationships*). Barcelona: Paidós, 1992, 206 páginas.

La autora, discípula de lingüistas eminentes como W. L. Chafe, J. J. Gumperz o R. T. Lakoff expone en esta obra su visión como lingüista de las razones que hacen que la conversación pueda resultar un estímulo o un freno para la comunicación. El objetivo del libro no está directamente relacionado con el ámbito académico, ya que en definitiva trata de ofrecer posibilidades para mejorar la comunicación tanto en el ámbito privado como en el público. Sin embargo, se exponen en él ideas de interés para el profesor, y en particular para el profesor de Lengua en cuanto profesional de la comunicación, como, por ejemplo: por qué un mismo enunciado puede ser interpretado como muestra de descortesía o muestra de franqueza; cómo muchos casos de descortesía, obstrucción de la comunicación, falta de consideración o negativas a la cooperación conversacional responden más a diferencias en el estilo de comunicación entre los interlocutores que a las verdaderas intenciones de éstos; cómo y por qué la forma de decir comunica significados sociales; de qué forma el comportamiento conversacional está sometido a pautas culturales; qué esquemas de conversación se pueden establecer desde una consideración pragmática; qué diferencias en el estilo de comunicación se aprecian entre mujeres y varones y a qué responden, etc.

El libro se estructura en cuatro partes («Lingüística y estilo de conversación», «Estrategias en la conversación», «Estilo de conversación entre los íntimos» y «Lo que Ud. puede hacer y no puede hacer con el estilo de conversación»),

seguidas de una bibliografía en la que se recogen importantes contribuciones en el campo de la Pragmática y de un índice analítico.

A pesar de inscribirse en un contexto cultural y académico tan distinto al nuestro como es el norteamericano (lo cual afecta a la naturaleza de los ejemplos propuestos), y de que la traducción deja bastante que desear, la lectura de este libro, de carácter fundamentalmente divulgativo, puede contribuir a la reflexión sobre conceptos centrales de la pragmática de la conversación (como, por ejemplo, el «estilo conversacional», el «principio de cortesía» o las implicaciones de las «máximas conversacionales»), sin duda necesaria para el profesor en su faceta de promotor de una comunicación de calidad en el ámbito académico.

- TUSÓN, A. (1988). «El comportament lingüístic: l'anàlisi conversacional». En A. BASTARDAS y J. SOLER (eds.), *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries, páginas 133-154.

Desde los presupuestos de la sociolingüística interaccional, A. Tusón analiza en este artículo algunos de los aspectos que deben tomarse en consideración cuando se intenta dar cuenta de lo que los hablantes hacen cuando hablan. Caracteriza las conversaciones como formales o informales, atendiendo a criterios como la existencia de un tema prefijado, la duración de las intervenciones, la cantidad de encabalgamientos que se deriva de la alternancia de turnos de palabra o la explicitación sintáctica y léxica. Explica, a continuación, cómo los diferentes comportamientos comunicativos de los hablantes, relacionados con la pertenencia a diferentes grupos sociales, provocan malentendidos y desencuentros en las conversaciones (y a veces también efectos humorísticos) y son responsables de gran cantidad de estereotipos («los andaluces son poco serios», «los catalanes no tienen sentido del humor» desde la perspectiva de hablantes cuyos comportamientos lingüísticos no son coincidentes con los de estos grupos). La

autora se detiene, por último, en la observación del cambio de código, resumiendo la aportación de Gumperz al análisis del significado de la alternancia de lenguas en el curso de una conversación, y analizando ejemplos de la alternancia catalán/castellano. Esta reflexión es de gran interés para comprender aspectos significativos del uso de lenguas en comunidades bilingües, pero también para entender los motivos que impulsan a los hablantes de una comunidad monolingüe a cambiar de dialecto o de registro y la forma en que sus interlocutores interpretan estos cambios en el desarrollo de la conversación.

Las observaciones que se hacen en este artículo son una excelente contribución a la erradicación de prejuicios sociolingüísticos que a menudo obstaculizan el desarrollo de intercambios orales satisfactorios.

## Recursos para trabajar en el aula

### Recursos bibliográficos

- ABASCAL, M. D.; BENEITO, J. M., y VALERO, F. (1993). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Octaedro, 118 páginas.

Esta obra es producto de la investigación sobre la propia práctica llevada a cabo por los autores, profesores con amplia experiencia en la incorporación al aula de los planteamientos en que se basan las nuevas directrices curriculares.

En la primera parte del libro se analizan las posibles causas de la escasa atención que se suele prestar al trabajo sistemático de lengua oral en las clases de Lengua y se sitúa este trabajo a la luz de los nuevos currículos de Secundaria. En la segunda parte, se ofrece una reflexión sobre el marco en el que se inscribe la intervención didáctica en el terreno del lenguaje oral, mostrando las relaciones entre uso oral y uso escrito de la lengua. En los dos últimos capítulos, centrados respectivamente en la obser-

vación y producción de textos orales por parte de los alumnos, se incluyen ejemplos de actividades, acompañadas de transcripciones de textos orales, que palian en parte la ausencia de grabaciones. El libro se cierra con una bibliografía, tan breve como directamente relacionada con el tema del libro.

La utilidad de este trabajo consiste, fundamentalmente, en que, además de una síntesis sobre los principales puntos de reflexión en torno al tema del tratamiento del lenguaje oral, proporciona una serie de actividades, comentadas y bien fundamentadas.

- CASSANY, D.; LUNA, M., y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, Col. «El llapis», 576 páginas.

Este excelente manual práctico de didáctica de la lengua dedica una parte importante, dentro del extenso capítulo que se ocupa de las habilidades lingüísticas, al tratamiento de las habilidades relativas a la comunicación oral, tanto en la vertiente de la comprensión como en la de la expresión. Su consulta resultará de gran utilidad, ya que ofrece numerosos ejemplos, propuestas de actividades y orientaciones didácticas concretas en la línea de las nuevas propuestas curriculares, que representan una síntesis clara y muy accesible de los planteamientos actuales de la didáctica de la lengua en un enfoque comunicativo.

En el apartado sobre comprensión oral (páginas 100-133), la descripción del funcionamiento de este proceso y de las estrategias necesarias para su desarrollo satisfactorio se completa con propuestas didácticas que incluyen ejemplos de actividades de comprensión y orientaciones sobre la metodología con que llevar a la práctica estas actividades; entre éstas, son de especial interés las relativas al uso de recursos tecnológicos audiovisuales como apoyo a las actividades de lengua oral.

Las consideraciones sobre expresión oral se inician con una tipología de textos orales, realizada con el objeto de determinar los más adecuados para su tratamiento didáctico. A partir de esta tipología, la descripción de un modelo

teórico de la expresión oral orienta sobre los conocimientos y habilidades que intervienen en ella y que, por tanto, han de ser consideradas objeto de aprendizaje con relación a la producción oral. Como medios para facilitar este aprendizaje, el libro incluye una variada tipología de ejercicios y actividades de expresión oral, acompañadas de referencias bibliográficas de interés. Se cierra el apartado dedicado a expresión oral con orientaciones sobre planificación, organización, desarrollo y evaluación de actividades de producción.

- CHARLES, R., y WILLIAME, C. (1988). *La communication orale*. París: Nathan, 159 páginas.

Se trata de un libro de carácter eminentemente práctico en el que se recogen técnicas y consejos para el desarrollo de las habilidades necesarias en distintos tipos de comunicación oral: diálogos de distinto tipo, situaciones monogestionadas ante un público (exposiciones, conferencias, etc.) y situaciones plurigestionadas (debates, reuniones, etc.).

La obra se presenta como una serie de fichas a doble página, destinadas a tratar distintos aspectos y elementos de la comunicación oral. En cada una de ellas se proporciona una breve información sobre la situación de comunicación, elemento o aspecto de la comunicación oral que se trabaja y otras informaciones complementarias, así como ejemplos, listados de expresiones o de recursos lingüísticos adecuados para la situación tratada y ejercicios.

El libro puede ser útil como fuente de recursos, previa su adaptación (al tratarse de un libro pensado para el francés y no sólo para la clase de Lengua, sino también como ayuda para la actividad profesional).

- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. (1984). *Cómo hablar correctamente en público*, Madrid: Playor, 208 páginas.

La obra se presenta como un manual de autoaprendizaje para «hablar bien» en situaciones concretas. Está dividida

en capítulos breves; la mitad se dedica a la caracterización de la comunicación oral —diferencias oral/escrito, importancia de la dicción y del lenguaje del cuerpo, la consideración del receptor, etc.— y el resto se centra en los diferentes géneros orales: conferencias, informes, debates, discursos, intervenciones en radio y televisión... Cada capítulo incluye la descripción de un aspecto o género, instrucciones en relación con éste para que las intervenciones orales sean satisfactorias y ejercicios de repaso de los contenidos expuestos y de aplicación a situaciones prácticas.

No estamos ante un estudio lingüístico ni ante una propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria, sino ante un libro destinado a receptores adultos interesados en mejorar su competencia en situaciones de comunicación oral de carácter formal. Pero el profesor puede encontrar en él una información útil, expuesta con notable sencillez, sobre los géneros orales convencionales —las normas que los regulan, procedimientos para preparar las intervenciones, estructura de los textos, etc.— y puede también aprovechar algunas sugerencias de actividades.

- GARCÍA CAEIRO, *et al.* (1986). *Expresión oral*. Madrid: Alhambra, Col. «Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra», 135 páginas.

Este libro, publicado en una colección de recursos didácticos, es un repertorio de actividades para trabajar la expresión oral. En primer lugar aborda los aspectos fónicos de la comunicación oral, proponiendo ejercicios muy específicos —de reconocimiento de la entonación y las pausas en relación con los signos de puntuación del lenguaje escrito— y actividades de oralización de textos escritos con la finalidad de favorecer la lectura expresiva. A continuación, se agrupan las propuestas, en función de los tipos de texto o géneros textuales, en cinco apartados: «La descripción», «El relato», «La entrevista», «La reunión y el debate», y «La exposición oral y la conferencia». Cada apartado incluye la descripción de varias actividades, los procedimientos para llevarlas a cabo y numerosas fichas que, además de facilitar el trabajo, pueden servir para la reflexión colectiva

y para la evaluación. Un aspecto destacable de las propuestas es la atención que prestan al trabajo en grupos y a la participación continuada de los alumnos en el desarrollo de la clase.

- LÉBRE-PEYTARD, M. (1990). *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*. París: CLE International, 174 páginas.

Tras una introducción sobre el sentido y la finalidad de la utilización de textos orales auténticos en la clase de Lengua, la primera parte del libro se dedica a presentar y comentar tipos de ejercicios y actividades posibles a partir de documentos sonoros auténticos.

La segunda parte se centra en la escucha y comprensión de textos orales y ofrece propuestas de especial interés para el tratamiento de aspectos como el contexto pragmático o de situación, los implícitos discursivos o los mecanismos específicos mediante los cuales se establece la coherencia en los textos orales, acompañadas de pautas para el análisis de los rasgos distintivos de la oralidad frente a la escritura.

La tercera parte del libro, de carácter muy práctico, ofrece cinco ejemplos de análisis de textos orales desde la perspectiva de su posible utilización didáctica. Se incluyen también análisis de documentos orales y escritos con una referencia común (es decir, con el mismo tema o los mismos contenidos), para observar las diferencias que impone la realización oral o escrita a la configuración del texto. Tras un cuadro-resumen de las transformaciones implicadas en la transcodificación de oral a escrito y viceversa, se incluye un anexo con ejemplos de fichas pedagógicas para el trabajo con documentos sonoros.

A pesar de utilizar textos en francés, se aportan en el libro sugerencias didácticas de gran interés para el tratamiento didáctico del discurso oral de cierta formalidad (boletines informativos, discursos políticos, crónicas deportivas, entrevistas...), sin que falten las referencias al análisis de la conversación informal.

Dada la escasez de materiales de este tipo en español, resultará muy útil la consulta de esta obra, tanto para utilizar un método de análisis de documentos orales, imprescindible para desarrollar las capacidades de escucha y de comprensión oral, como para diseñar actividades a partir de textos orales auténticos. En particular, conviene resaltar la insistencia que se hace en el libro en la relación entre textos orales de carácter formal y textos escritos, con aspectos comunes que pueden abordarse tanto en el oral como en el escrito y elementos específicos que han de ser objeto de una intervención didáctica igualmente específica.

- NOLASCO, R., y ARTHUR, L. (1987). *Conversation*. Oxford University Press, Col. «Resource Books for Teachers», 148 páginas.

El libro consiste en una rica selección de actividades, tanto de producción como de observación y evaluación (tanto de producciones de otros como de las propias producciones de los alumnos). En una breve introducción se sintetizan los principales conceptos implicados en el trabajo en torno a la conversación.

Aunque en principio el ámbito de intervención preferente en lo que respecta a la lengua oral en Secundaria se sitúa en los aprendizajes relativos a los registros formales del oral, parece también necesario dedicar un espacio a la observación de fenómenos comunicativos que se ponen de manifiesto claramente en el uso conversacional, así como a la mejora de la calidad comunicativa de éste. Para abordar estos aspectos, el libro al que nos referimos puede ser de gran utilidad, en particular por su insistencia en cuestiones relacionadas con la adecuación de los usos orales, aspecto que, al menos desde la perspectiva de la lengua materna, suele ser postergado ante otros como la corrección o la fluidez.

La obra de Nolasco y Arthur parte de la idea de que hay destrezas orales específicas implicadas en el uso oral conversacional, en torno al cual se pueden plantear contenidos específicos orientados al desarrollo de la capacidad de par-

ticipar en conversaciones de manera que éstas resulten realmente fluidas, interactivas y comunicativamente enriquecedoras. Este planteamiento es de gran interés para la lengua materna, ya que el desarrollo satisfactorio de los usos orales informales forma parte de la competencia comunicativa general que se pretende promover desde el área, además de ser una buena base para alcanzar el desarrollo de destrezas comunicativas propias de los registros formales.

Las actividades propuestas en el libro se dividen en cuatro grandes apartados, de los cuales interesan desde la perspectiva de lengua materna los tres últimos —actividades de desarrollo de la conciencia lingüística («linguistic awareness»), actividades de fluidez y actividades de retroalimentación—, en los que se proporcionan orientaciones que, con las adaptaciones precisas al contexto de una lengua primera, pueden ser de gran ayuda para favorecer el desarrollo de la capacidad de comunicación oral de los alumnos.

Otro aspecto interesante del libro es el hecho de estar pensado para grupos en los que haya mezcla de nacionalidades, lo cual puede facilitar el trabajo en clases compuestas de alumnos procedentes de nacionalidades o culturas distintas a la mayoritaria de nuestro país.

- PALLARÉS, M. (1993). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: Ed. ICCE, 8.ª edición, 117 páginas.

El trabajo en grupos como forma de organizar la clase de manera que se favorezca la participación es particularmente relevante si tenemos en cuenta que el objetivo fundamental del área de Lengua Castellana y Literatura consiste precisamente en el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos. De esta importancia se deriva la necesidad de que los profesores estén familiarizados con una serie de estrategias y recursos que hagan posible la formación y el funcionamiento de grupos de trabajo cohesionados y eficaces. De acuerdo con estas premisas, el autor de este libro ha recogido en él una serie de materia-

les procedentes de varios cursos sobre dinámica de grupos impartidos a profesores. Las técnicas aquí presentadas no han de ser tomadas como actividades con valor en sí mismas, sino como instrumentos que, debidamente adaptados para tratar determinados contenidos de la programación, pueden facilitar el acercamiento a los objetivos propuestos para el desarrollo de la capacidad de comunicación oral.

- PIERRO DE LUCA, M. A. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz, 157 páginas.

La obra presenta un planteamiento coherente y sistemático para la intervención didáctica en el desarrollo de la capacidad de expresión oral. En la primera parte se hace un diagnóstico de los problemas que afectan a la expresión oral (y escrita) de los alumnos, analizándolos en relación con tres aspectos: dificultades en el plano del mensaje (entendiendo por tales las que se refieren a la organización de los contenidos), en el plano del lenguaje y en el plano de los mecanismos psicológicos. Este diagnóstico permite a la autora establecer objetivos en relación con los tres planos y proponer en la segunda parte una metodología que incida en ellos. La segunda parte consta de dos capítulos, uno dedicado a la conversación —espontánea y polémica— y otro a la exposición, e incluye numerosas propuestas de actividades. La tercera parte, muy breve, trata de la evaluación y la cuarta consiste en un apéndice de ejercicios específicos para mejorar las construcciones sintácticas, la ejecución fónica y la organización de los contenidos.

Esta *Didáctica de la lengua oral* tiene algunas limitaciones importantes. Se echa de menos una reflexión explícita sobre la relación entre enseñanza del uso oral y enseñanza del uso escrito y, en general, sobre la forma en que deben vincularse los aprendizajes orales con el conjunto de aprendizajes que promueve el área. Tampoco contempla la autora la necesidad de que los alumnos dispongan de modelos orales formales más allá del discurso del profesor, por lo que no hay propuestas que desarrollen este aspecto crucial en la educación para el uso oral. **Pese a esas caren-**

cias, nos encontramos ante una propuesta valiosa, en la que el profesor encontrará información sencilla sobre algunos aspectos del uso oral, sugerencias para realizar actividades y consideraciones generales de notable interés para un planteamiento coherente de la enseñanza de la expresión oral.

- STRAYHORN, N. (1986). *Cómo dialogar de forma constructiva*. (Título original: *Talking it out. A Guide to Effective Communication and Problem Solving*). Bilbao: Deusto, 154 páginas.

El libro va dirigido a profesionales interesados en los métodos de resolución de problemas y conflictos surgidos en las relaciones interpersonales, y su objetivo es ofrecer una serie de ejercicios que ayuden a analizar conflictos comunicativos y a resolverlos mediante el diálogo. Se trata, pues, de un libro con carácter muy práctico que, aunque no es directamente aplicable a la práctica de clase, proporciona pautas útiles para observar y analizar situaciones de comunicación que pueden resultar conflictivas, así como para orientar actividades de producción de carácter interactivo.

Tras la descripción y clasificación de tipos de mensajes que facilitan el diálogo (como, por ejemplo, la explicitación de deseos o sentimientos, el planteamiento de preguntas abiertas, la declaración de intenciones o el aplazamiento de la conversación) y de mensajes que lo dificultan (como, por ejemplo, los cortes de la conversación, las generalizaciones sobre el carácter del interlocutor, el sarcasmo o el cambio intencionado de tema), acompañados de ejercicios, se plantean ejercicios específicamente destinados a evitar los ataques verbales y a practicar estrategias de presentación de opciones ante un problema y de toma de decisiones sobre las mismas. Se tratan también, mediante ejercicios, aspectos como las consecuencias comunicativas del sarcasmo y de la incongruencia entre los mensajes verbales y los no verbales. Otras series de ejercicios se destinan a cómo manifestar lo que se suele callar, cómo evitar que el silencio y la vaguedad ahoguen la comunicación y cómo

animar al interlocutor a manifestar sus opiniones. Por último se ofrece un muestrario de problemas de comunicación que puede resultar útil como repertorio de situaciones para analizar desde un punto de vista lingüístico.

- *TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA*, núm. 3, enero 1995, monográfico *Hablar en clase*.

En este monográfico se recogen tanto artículos de fundamentación teórica como propuestas didácticas para el desarrollo de contenidos relativos a la lengua oral en la clase. Como fundamentación para la planificación didáctica, «La lingüística del habla: de la Retórica a la Pragmática», de S. Gutiérrez Ordóñez, sintetiza los conceptos más relevantes de la Pragmática relacionados con el discurso oral —enmarcados en la evolución de la Lingüística en este siglo y en relación con el desarrollo de disciplinas que se ocupan del estudio del habla—; «Análisis de componentes de la competencia comunicativa», de J. M.<sup>a</sup> Cots, presenta un modelo para el análisis del discurso oral y el desarrollo de la competencia comunicativa, y «El habla en radio y televisión», de Pedro Barea, pasa revista a las características del uso de la lengua en los mencionados medios de comunicación.

Por lo que se refiere a propuestas didácticas, L. Nussbaum Capdevilla, en su artículo «Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva», ofrece una serie de instrumentos y técnicas de observación, reflexión y evaluación metacomunicativa, así como pautas para analizar el discurso del profesor y el de los alumnos en el aula; D. Abascal Vicente, en «Registro de los usos orales: la sonoteca» proporciona criterios orientativos para la selección, registro y organización de documentos sonoros, de manera que el profesor pueda utilizarlos como apoyo al trabajo de clase; A. Cros Alavedra y M. Vilà Santasusana, en «La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria», analizan las dificultades con que se enfrentan los alumnos en la argumentación oral y proponen pautas de intervención didáctica para ayudar a superarlas.

En el monográfico se incluyen además el artículo «La interacción en el aula» de M. Sánchez Cano y M.<sup>a</sup> J. del Río y otras propuestas de trabajo («La narración oral y su didáctica», de J. M. Hernández Aguiar y «Marco para la práctica de la lengua oral en la escuela», de S. Antuña), así como una síntesis del presente capítulo («La enseñanza de los usos orales. Recursos»).

- VANOYE, F.; MOUCHON, J., y SARRAZAC, J. P. (1981). *Pratiques de l'oral*. París: Armand Colin, Col. «U», 127 páginas.

Publicada en Francia en unos momentos en que la aptitud de comunicarse oralmente cobraba gran importancia en el plan de estudios, la obra venía a ayudar a los profesores en la pedagogía del lenguaje oral, cuyo tratamiento sistemático, como ocurre en nuestro nuevo currículo, representaba una novedad importante.

En el libro confluye el trabajo de profesores de distintos niveles y con distinta formación que comparten una misma consideración del lenguaje oral como socialización de la experiencia individual, en la que pretenden incidir las actividades que se proponen. Éstas se estructuran en tres grandes apartados: «Escucha e interacción», «Palabra, gesto y movimiento» y «El relato», en los que se incluyen referencias bibliográficas, generalmente comentadas. Un índice conceptual al final de la obra ayuda a la localización de los elementos teóricos que se introducen.

En conjunto, se trata de una propuesta muy práctica que cubre un amplio panorama de posibilidades de trabajo con el oral, ya que incluye tanto actividades de producción como de observación, acompañadas siempre de reflexión sobre la práctica.

En el primer apartado se plantean actividades relacionadas con la capacidad de escuchar y comprender textos orales, con un capítulo dedicado en especial a la escucha en el «juego» (*jeu*) teatral. En el segundo, se proponen actividades para el análisis del papel del espacio y del tiempo en la comunicación oral, para la observación de las funciones y valores que se asignan a la palabra, al gesto y al

movimiento en distintas situaciones de comunicación y, en particular, en la representación teatral. Por último, el tercer apartado incluye actividades en las que se ponen en relación el relato y la dramatización, la voz y la imagen en el relato oral y se analizan las particularidades de este tipo de enunciación.

Las actividades se proponen a partir de síntesis de reflexiones y aportaciones teóricas, y se acompañan de comentarios detallados sobre su desarrollo, posibles aplicaciones, problemas que pueden plantear y sugerencias de ejercicios y actividades complementarias. No se sigue un orden de programación de las propuestas, que habrá de hacerse de acuerdo con las características y la planificación general de cada curso concreto.

Es de destacar la especial atención que se dedica a la expresión dramática. Esta especial incidencia hace que el libro sea útil a la hora de trabajar aspectos relacionados con el uso literario del lenguaje.

- VARGAS, L.; BUSTILLOS, G., y MARFÁN, M. (1993). *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Ed. Popular, 285 páginas.

De carácter eminentemente práctico, este libro se inscribe en el marco de la denominada *Escuela popular latinoamericana*, corriente pedagógica que trabaja fundamentalmente con población adulta desde una perspectiva de análisis crítico de la realidad social.

La obra, escrita en tono informal y en la que abundan las ilustraciones, recoge más de cien técnicas de dinamización de grupos, distribuidas en cinco apartados: «Dinámicas de animación», «Técnicas de análisis general», «Ejercicios de abstracción», «Ejercicios de comunicación» y «Dinámicas de organización y planificación». Más allá de su apariencia de repertorio de juegos o de actividades de animación de grupos, el libro ofrece la oportunidad de encontrar recogidas y ejemplificadas en una única publicación técnicas de mención frecuente en propuestas didácticas sobre el lenguaje oral.

Conviene tener presente, a propósito de esta obra y de otras de similares características, que las técnicas expuestas constituyen recursos metodológicos de carácter general que, como tales, requieren ser insertadas en una programación con objetivos y contenidos específicos, en este caso relacionados con el desarrollo de destrezas de comunicación oral. En caso contrario, es posible que sirvan para que los alumnos se diviertan más en clase, pero no para promover aprendizajes académicamente relevantes.

- ZUCCHERINI, R. (1988). *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: CEAC, Col. «Aula Práctica», 1992, 130 páginas.

Se trata de un libro sencillo y directo que presenta una visión panorámica de diferentes aspectos que hay que contemplar en la enseñanza de la comunicación oral y sugerencias de actividades, en general más adecuadas para el primer ciclo que para el segundo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Después de señalar la importancia de que la escuela intervenga en este aspecto de la educación lingüística, el autor caracteriza el discurso oral en relación con el escrito y el «transmitido» (oralización de textos escritos en los medios de comunicación) y hace un recorrido por los elementos que intervienen en él. Comienza por los elementos fónicos y ofrece en el capítulo IV juegos y ejercicios para sensibilizar a los alumnos respecto a esta especificidad del uso oral. En el capítulo V aborda la planificación del discurso y los ejercicios pretenden poner de relieve la dimensión pragmática. El capítulo VI se centra en los diferentes tipos de textos y géneros discursivos que se pueden producir en el aula y el autor reflexiona en él sobre los diversos papeles de los participantes en la comunicación. El capítulo VII propone mejorar la elocución mediante la realización de juegos literarios y el VIII expone procedimientos y técnicas para la memorización. Finalmente, en el capítulo IX se trata muy brevemente el lenguaje del cuerpo y, con más detenimiento, la incidencia de la distribución del espacio físico en la interacción oral.

## Recursos audiovisuales

Como señalábamos en la introducción de este documento, no existen apenas en el mercado materiales específicos orientados al desarrollo de las destrezas comunicativas orales en la Educación Secundaria (los materiales de este tipo que recogemos aquí —*Vídeo didáctico y Expresión oral y escrita*— constituyen primeros intentos en este sentido). Mientras disponemos de buen número de antologías de textos literarios, variadas y de gran calidad, hay menos oferta de antologías de textos no literarios pensadas para la actividad docente; y en el terreno de los textos orales, no se ha comercializado todavía ninguna recopilación equiparable. Tal carencia, resultado de la falta de tradición de enseñanza de los usos orales en nuestro ámbito escolar, no facilita la enseñanza de este bloque de contenidos, para la cual es imprescindible el uso de documentos audiovisuales (dado que la observación y el análisis de textos con el fin de desarrollar la capacidad de comprensión de textos orales formales y de disponer de modelos para las propias producciones es una parte fundamental de dicha enseñanza). Esta dificultad se puede paliar por dos vías:

- a) Usando materiales elaborados con otras finalidades (aparte de los trabajos mencionados más arriba, los recursos aquí incluidos son materiales de este tipo).
- b) Realizando los profesores sus propias grabaciones.

La primera posibilidad tiene la ventaja de que el material ya está disponible, incluso en los mismos centros educativos, ya que es frecuente que éstos cuenten con material audiovisual que el profesorado de otras áreas (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ética...) utiliza para sus clases. Si atendemos a la importancia creciente de los medios audiovisuales en la enseñanza, cabe suponer que estos recursos se irán ampliando en los próximos años con nuevas aportaciones.

Por otra parte, se puede acceder a documentos sonoros y audiovisuales mediante los servicios de préstamo de diferentes instituciones y organismos (Centros de Profesores,

Centros de Recursos, Cajas de Ahorros, Bibliotecas públicas...), muchos de los cuales, por otra parte, no sólo distribuyen sino que también producen documentos de este tipo (es el caso de la gran mayoría de los Centros de Profesores y de algunas Cajas de Ahorros, como, por ejemplo, la Caja de Ahorros del Mediterráneo). De estos materiales el profesor puede seleccionar textos variados (fragmentos de textos expositivos o argumentativos en vídeos técnicos o divulgativos, descripciones o narraciones incluidas en ellos, entrevistas, etc.).

La segunda vía para dotarnos de material audiovisual, realizar nuestras propias grabaciones es, sin duda, más laboriosa, aunque ofrece otras ventajas. En relación con el trabajo adicional que implica esta opción, conviene insistir en la conveniencia de que el profesorado de los departamentos de Lengua Castellana y Literatura elabore conjuntamente una sonoteca, lo que permitirá rentabilizar el esfuerzo individual y poder disponer, con el tiempo, de un archivo organizado que facilite la preparación de las clases (respecto de la formación de sonotecas didácticas, *vid.* especialmente Nussbaum, en este documento).

Una ventaja importante de las grabaciones realizadas por el profesorado es que pueden hacerse a partir de necesidades concretas, bien en relación con opciones tomadas en los proyectos curriculares y en las programaciones didácticas —variedad de géneros orales y de ámbitos de uso que se incluyen, tratamiento de aspectos específicos de los textos...—, bien en relación con las características del grupo de alumnos (contemplando el nivel de dificultad, el interés de los temas tratados en los textos...).

Por otra parte, las grabaciones relacionadas con la actualidad inmediata —que el profesor puede realizar en *cualquier momento de los medios de comunicación*— tienen el interés añadido de introducir en el aula textos bien contextualizados (los alumnos pueden conocer a los que hablan y tener información sobre los asuntos que tratan), lo que facilita considerablemente la observación de elementos pragmáticos, al margen del interés cultural y formativo que tiene el tratamiento de estos textos en clase.

## **Documentos sonoros**

### ■ *Archivo de la palabra.*

Edición facsímil de 29 discos (hoy reunidos en 3) grabados por el Centro de Estudios Históricos entre 1931 y 1933, bajo la dirección de Navarro Tomás, en los que se recogen veintiocho textos de personalidades del mundo científico y literario, leídos por sus propios autores. Además de su valor histórico y cultural, el material puede resultar interesante para observar distintos estilos de lectura en voz alta, entonación, rasgos dialectales, etc. Para más información: C/Vitruvio, 8 28006 Madrid. Tfno. (91) 561 98 00 (ext.203).

### ■ *Audiocasetes de la UNED.*

Editados por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Ciudad Universitaria, s/n, 28040 Madrid. Tfno.: (91) 593 05 37 (distribución de material audiovisual)

La UNED ofrece a su alumnado y al público en general colecciones de casetes de contenido didáctico como apoyo al aprendizaje de los cursos impartidos por esta universidad. De particular interés resultan las grabaciones incluidas en «Fuentes orales para la Historia Contemporánea», que recoge narraciones orales relacionadas con acontecimientos históricos; el interés fundamental desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua oral se debe a que las narraciones están realizadas por personas que no son profesionales de la locución y a partir de ellas pueden plantearse actividades de observación y análisis. Para más información, consultar en los teléfonos: (91) 449 07 65/69/81 (información general).

### ■ *Antología poética. Fonoteca literaria.*

Ed. Alhambra Longman. C/ Fernández de la Hoz, 9. 28010 Madrid. Tfno.: (91) 594 00 20.

Esta colección de 10 casetes recoge muestras de la poesía española desde la Edad Media hasta nuestros días, recitadas en ocasiones por los propios autores. Ofrece una buena oportunidad de apreciar los efectos estéticos de los recursos de versificación.

### ■ *Vida y cultura españolas.*

Ed. La Muralla. C/ Constanca, 33. 28002 Madrid. Tfno.: (91) 416 13 71.

Se trata de una colección que combina el soporte visual (68 diapositivas para cada título de la colección) con el textual y el sonoro. La colección está organizada por provincias (se han editado hasta la fecha los materiales correspondientes a Barcelona, Gerona, León, Murcia, Tarragona, Valladolid y Zamora), y cada título se acompaña de un casete en la que se recogen muestras de folklore y de variedades dialectales, además de otros sonidos relacionados con el modo de vida de cada localidad (silbos de pastores, toques de campanas...).

Para mayor información sobre recursos de este tipo, así como de las posibilidades de acceso a ellos, *vid. Educación y Biblioteca*, n.º 26, abril, 1992 (monográfico *La fonoteca y el documento sonoro*).

## **Documentos grabados en vídeo**

### ■ *Programas para la educación.*

RTVE. Dirección de publicaciones y vídeo educativo. C/ Gobelos 35-37/28023 Madrid. Tfno.: (91) 581 79 58.

RTVE pone a disposición del público en general grabaciones de programas de producción propia de temas y formatos diversos (series narrativas, documentales informativos, descripciones de lugares, concursos educativos...) que constituyen un soporte de gran utilidad para la realización de actividades relacionadas con la lengua oral, tanto de

observación y análisis como de producción a partir de las observaciones realizadas.

▣ *Vídeo didáctico. Lengua.*

Ed. Didascalía. Pl. Ciudad de Salta, 3. 28043 Madrid.  
Tfno.: (91) 416 55 11.

Uno de los vídeos de esta serie (compuesta de ocho) se dedica a tratar la expresión oral. El vídeo tiene una duración de 30 minutos.

▣ *Expresión oral y escrita.*

Serveis de Cultura Popular. Vídeos educatius i culturals.  
C/Navegants, 11-13/08800 Vilanova i la Geltrú. Tfno.:  
(93) 815 45 51.

La serie consta de diez capítulos (unos de dibujos animados y otros con imágenes reales) en los que se proponen varias escenas para que los alumnos trabajen a partir de ellas la expresión oral y escrita.

▣ *Materiales de la semana del medio ambiente y el desarrollo.*

*Materiales de la semana de las niñas y los niños del mundo.*

Intermón. Distribución: Ed. Octaedro.

La organización Intermón elabora materiales didácticos dentro de su campaña de solidaridad con el Tercer Mundo, dirigidos especialmente a los alumnos de Primaria y del primer ciclo de Secundaria Obligatoria. En el primer lote que reseñamos se incluye un vídeo de presentación de un proyecto de cooperación para el desarrollo en África y otro titulado *Noaga, la niña de Burkina Faso*. En el segundo lote, además de un vídeo para conocer un proyecto de desarrollo en un país del Tercer Mundo, se incluye otro titulado *Mozambique, el país de Beto y sus amigos*.

Estos vídeos, que pueden adquirirse por separado de los otros materiales de los lotes, resultan de especial interés por el tema que abordan, en relación con el desarrollo de actitudes favorables a la cooperación intercultural y a la solidaridad entre los distintos pueblos del mundo.

Para mayor información sobre recursos de este tipo, así como de las posibilidades de acceso a ellos, *vid. Educación y Biblioteca*, n.º 36, abril, 1993 (monográfico *Videoteca*).



# COMUNICACIÓN ESCRITA

Por *Carmen Barrientos Rutiérrez-Ruano*

## ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

**Introducción** (p. 61)

**Recursos para la planificación didáctica** (p. 64)

*Comprensión lectora* (p. 64)

*Producción escrita* (p. 66)

*Comprensión lectora y producción escrita* (p. 68)

**Recursos para trabajar en el aula** (p. 69)

*Comprensión lectora* (p. 69)

*Producción escrita* (p. 72)

*Comprensión lectora y producción escrita* (p. 78)

## Introducción

El desarrollo de habilidades de comunicación escrita, en su doble vertiente de comprensión y producción de textos, es una de las grandes metas de la educación obligatoria que se expresan a través de los objetivos del currículo del actual marco legal de la LOGSE. Dentro de este marco legal está previsto que, al finalizar la Educación Primaria, los alumnos hayan desarrollado las habilidades básicas para comunicarse por escrito. No obstante, se reconoce que el dominio de las mismas es aún muy limitado. Por esta razón, la intervención didáctica en la Educación Secundaria Obligatoria deberá orientarse a afianzar las competencias adquiridas por los alumnos en la anterior etapa educativa y a desarrollarlas en profundidad mediante el uso de la lengua escrita, en situaciones de comunicación cada vez más variadas y complejas.

Pasando de los objetivos a los contenidos, nos situamos en el bloque segundo del currículo de Lengua Castellana y Literatura, «Usos y formas de la comunicación escrita», y tomamos como eje dos procedimientos de dicho bloque: «Comprensión de textos escritos de distinto tipo» y «Preparación, realización y evaluación de textos escritos de distinto tipo». Estos dos contenidos nos van a proporcionar los criterios básicos para la selección de recursos de comunicación escrita desde la perspectiva del uso.

Una guía de recursos precisa hacer referencia al marco teórico que la justifica. En nuestro caso este marco está constituido, principalmente, por las aportaciones de la lingüística pragmática, de la sociolingüística, de la lingüística textual y de la psicología cognitiva aplicadas a la enseñanza de la comprensión y producción de textos. Las aportaciones de la pragmática nos orientan acerca de los diferentes elementos que constituyen la situación de comunica-

ción escrita y acerca de la diversidad de discursos a que dan lugar dichas situaciones de comunicación. De la sociolingüística podemos extraer información sobre la variedad de registros en relación con los usos sociales de la escritura, así como criterios para la adecuación de un escrito a las características de cada situación de comunicación. La lingüística textual nos dice cuáles son las propiedades del texto o, en otras palabras, qué es lo que hace que un texto sea realmente texto. A su vez, nos ofrece criterios para tipificar los textos en función de sus características estructurales básicas o de la estructura secuencial dominante. La psicología cognitiva nos informa sobre algo tan necesario para el profesor como es el proceso mental y las estrategias que el escritor-alumno debe emplear para el éxito de su tarea.

Puesto que las tres primeras disciplinas son más conocidas por los profesores y, además, están consideradas en otros apartados de esta guía, nos limitaremos a referir las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al campo de la didáctica de la comunicación escrita, desde la perspectiva de los procesos de conocimiento implicados en ella. Esta referencia no tiene más función que agilizar la presentación de los recursos ofreciéndole al profesor la información que consideramos necesaria para comprender mejor la utilidad de los mismos.

Debido a que leer y escribir no son actividades correlativas, sino que las capacidades requeridas en uno y otro caso actúan dentro de procesos comunicativos con finalidades diferentes —comprender mensajes/comunicar mensajes—, que implican, a su vez, el desarrollo de procesos cognitivos también diferentes, atendemos por separado ambos contenidos curriculares.

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, la comprensión lectora es un proceso mental de elaboración de significado que tiene lugar mediante la interacción del lector con el texto. Este proceso se caracteriza por el uso de estrategias de resolución de problemas para construir o reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar. Pueden diferenciarse dos tipos de estrategias: unas son las que ayudan al lector a construir un modelo de signifi-

cado a partir de la información existente en el texto y en la mente del lector, y otras las que el lector emplea para controlar su propia comprensión lectora. Estos dos tipos de estrategias son las que algunos autores denominan estrategias de autodirección y de autocontrol. El primer tipo implica un objetivo y una planificación para lograrlo, mientras que el segundo sirve para supervisar, evaluar y modificar el propio comportamiento lector en función de la consecución del objetivo.

La comprensión de un texto está condicionada por el grado de *lecturabilidad*; por la pertinencia de los conocimientos previos del lector, y por el uso adecuado de las estrategias de autodirección y autocontrol mencionadas.

La *lecturabilidad* del texto está relacionada con el carácter discontinuo del lenguaje codificado en signos gráficos. Un texto escrito no puede expresar todo el sentido elaborado por la mente de su autor antes de su producción; este sentido ha quedado atomizado en los signos gráficos mínimamente necesarios para posibilitar la comprensión de los lectores. Estos tendrán que reconstruir los significados implícitos a partir de los explícitos, los cuales deberán estar expresados con claridad y coherencia.

Con relación a los conocimientos previos, el lector necesita acudir a dos tipos de saberes: los conocimientos lingüísticos y los conocimientos del mundo. Los primeros abarcan desde la disposición gráfica del escrito, tipo de letra, etc. hasta el nivel de la superestructura textual, pasando por la morfosintaxis, semántica y pragmática del discurso; los conocimientos del mundo incluyen toda la información que el lector posee sobre el tema y sobre todos los objetos, personas, hechos o situaciones referidas en el texto.

Además de los saberes lingüísticos y del mundo, el lector necesita tener otros conocimientos de tipo estratégico que posibiliten el uso adecuado de las estrategias de autodirección y autocontrol. Gran parte de las investigaciones actuales en didáctica de la comprensión lectora se ocupan de la enseñanza de este tipo de conocimientos.

Junto con lo expresado anteriormente, es necesario tener en cuenta que saber leer no es sólo una actividad mental, sino que comporta también un modo de vida, es decir una determinada conducta en relación con los lugares (bibliotecas, librerías...) y los objetos (libros, revistas, folletos, planos...) que constituyen el medio material de la lectura. Se es lector en la medida en que se adquiere facilidad para desenvolverse entre tales medios. De ahí que una pedagogía de la lectura bien planteada deba favorecer el acceso de los alumnos a todas las formas de escritura, a todo tipo de textos, a los diferentes soportes de lo escrito y a los distintos lugares donde vive y se desarrolla la cultura de lo escrito, puesto que ser lector, según se ha dicho, no es sólo una actividad intelectual sino también una forma de vida (esta dimensión de la lectura recibe una atención específica en la tercera parte de esta *Guía* «La biblioteca como centro de recursos», páginas 187 y ss.).

En relación con la producción escrita nos acercamos a ella desde los enfoques que se centran en el proceso de elaboración de textos y no en la corrección del resultado final. Para ello tomamos como referencia el modelo de etapas diseñado por L. Flower y J. F. Hayes, quienes conciben la escritura como un proceso cognitivo de resolución de problemas, durante el cual el escritor aplica tres tipos de estrategias: planificar, operar y evaluar. A partir de esta concepción, los autores diseñan un modelo explicativo del proceso de redacción, constituido por tres componentes que se interrelacionan a lo largo de dicho proceso: el entorno de la tarea o contexto de producción (relativo a los elementos externos al escritor que configuran la situación de comunicación o situación retórica); la memoria a largo plazo, (que hace referencia a los conocimientos del escritor acerca del tema, el destinatario del escrito, la estructura del texto que desea escribir, etc.), y el proceso de escritura propiamente dicho.

El proceso de escritura consta a su vez, de tres subprocesos o etapas: planificar, textualizar y revisar el texto. Los tres subprocesos no se suceden de forma lineal, sino que

son recursivos, ya que se superponen y se repiten en el transcurso de la escritura en función de la revisión y mejora del texto.

Entre las aportaciones de este modelo a la didáctica de la escritura destacamos el hecho de orientar la enseñanza de la redacción al proceso y no sólo al control del producto final. También cabe destacar la importancia de la planificación dentro de este proceso y el papel central concedido a la revisión del escrito dentro del mismo, el énfasis dado al comportamiento del alumno durante la producción, revisión y mejora de su texto, así como la relevancia que toma la intervención del profesor para orientar a los alumnos en el uso de las estrategias cognitivas más adecuadas.

Este modelo ha sido divulgado y aplicado en España por A. Camps, D. Cassany, y F. Alonso, A. Martínez, C. Rodríguez, F. Zayas, entre otros. Nos referiremos más adelante a los trabajos y aplicaciones prácticas de estos autores, considerados en este capítulo como recursos que pueden orientar la planificación didáctica y apoyar el trabajo del profesor en el aula.

Otros modelos explicativos del proceso de escritura que están divulgándose en nuestro país y, por consiguiente, serán referidos en este capítulo de recursos, son los diseñados por M. Scardamalia y C. Bereiter, denominados *Decir el conocimiento* y *Transformar el conocimiento*. La diferencia fundamental entre uno y otro está en la complejidad de los procesos mentales implicados en los mismos. El primer modelo se corresponde con el tipo de producción escrita que surge de modo natural y que es propia de los escritores inmaduros; mientras que en el segundo modelo se utilizan estrategias complejas y se corresponde con el tipo de composición escrita empleado por los escritores maduros. Ambos modelos se diferencian en la transformación que experimenta el conocimiento del escritor a lo largo del proceso de redacción en el segundo modelo.

En estos modelos de escritura, de igual modo que en el de Flower y Hayes, se destaca la importancia de la intervención educativa durante el proceso de redacción, tanto

para ayudar a los alumnos en la revisión de sus textos como para orientarles en el uso de estrategias cognitivas adecuadas.

Una vez que hemos descrito a grandes rasgos los procesos de comprensión lectora y de producción escrita, ofrecemos algunas orientaciones acerca de los recursos que los profesores y profesoras pueden encontrar en esta *Guía*. En primer lugar diremos que este capítulo contiene recursos exclusivamente bibliográficos y que dichos recursos están constituidos por libros, artículos de revistas, manuales y cuadernos de actividades.

El conjunto del material bibliográfico seleccionado se presenta agrupado en dos grandes apartados, bajo los títulos «**Recursos para la planificación didáctica**» y «**Recursos para trabajar en el aula**», respectivamente. El primero de ellos recoge una amplia documentación de base científica sobre los procesos mentales que intervienen en la comprensión y producción de discursos escritos y sus implicaciones didácticas, así como otras aportaciones procedentes de la lingüística textual en relación con dichos procesos mentales. Pensamos que la utilidad de estos recursos está en la información que el profesor puede obtener para desarrollar con sus alumnos los dos procedimientos básicos de la comunicación escrita: comprensión y producción de discursos.

Dentro del segundo apartado —«**Recursos para trabajar en el aula**»— se incluyen dos clases de recursos: unos son los libros y revistas dirigidos al profesor que, sin ser propiamente materiales didácticos, contienen propuestas didácticas para el trabajo del aula; otros son los materiales didácticos dirigidos a los alumnos y alumnas de la Educación Secundaria Obligatoria, cuyo contenido básico son las actividades para desarrollar procedimientos de comprensión lectora y de producción escrita.

Finalmente, y antes de pasar a la presentación de cada recurso, queremos advertir que una parte de los libros y artículos de revista seleccionados, especialmente los relativos a la comprensión lectora, se dirige a la enseñanza de los procesos mencionados en niveles anteriores a la Edu-

cación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, los enmarques teóricos que presentan, las orientaciones que ofrecen y las aplicaciones prácticas que describen son igualmente válidos para el profesorado de la Educación Secundaria, tanto a la hora de la planificación didáctica de este contenido, como para el diseño de actividades adecuadas a los diferentes niveles de comprensión lectora de sus alumnos.

## Recursos para la planificación didáctica

### Comprensión lectora

- ▣ BAUMANN, J. F. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Visor, 303 páginas.

Este volumen recoge los últimos estudios realizados por diferentes especialistas acerca de las habilidades requeridas para la comprensión de la idea principal. En los primeros capítulos del libro se exponen las definiciones, teorías, conceptos y principios básicos relativos a la comprensión de las ideas principales del texto diferenciándolas del tema; también se describen en esta parte las repercusiones de los citados estudios en el aula. Dentro de este enmarque los autores presentan un modelo de enseñanza de la idea principal basado en los *métodos de enseñanza directa*.

El interés de estos métodos de instrucción razonada está, por una parte, en la secuencia de enseñanza y aprendizaje que desarrollan<sup>1</sup> y, por otra, en la función que

1. Para quienes no conocen estos métodos describimos a grandes rasgos cómo se estructuran. Por lo general desarrollan una secuencia de enseñanza y aprendizaje en tres fases: *explicación oral* a los alumnos de lo que van a aprender y de su utilidad; *modelado* o descripción oral, por parte del profesor, de los procesos de pensamiento seguidos cuando se

desempeña el profesor como colaborador y guía de la comprensión lectora de sus alumnos, así como en la implicación exigida a dichos alumnos en el propio proceso de aprendizaje.

Además del modelo de enseñanza de la idea principal, los profesores pueden encontrar en este libro la presentación de diversas estrategias educativas experimentadas en el aula, así como una propuesta para la enseñanza de la comprensión lectora desde la perspectiva de la escritura.

- JOHNSTON, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: MEC / Visor, 125 páginas.

En esta obra se plantea la evaluación de la comprensión lectora a partir de la definición de la misma y del análisis de los factores que intervienen en ella. Con esta primera información se muestra la complejidad de lo que se pretende evaluar, a la vez que se analizan las variables que pueden afectar a la actuación del alumno cuando se evalúa su capacidad de comprensión. En un segundo momento, se examinan diversos aspectos de la metodología de evaluación, señalando sus limitaciones y el modo de superarlas. Finalmente, se aborda la evaluación propiamente dicha atendiendo a los aspectos de la comprensión lectora que se pueden y se deben evaluar, el modo de evaluar dichos aspectos, las características de los tests, su interpretación y los tipos de evaluación según el objetivo de la misma.

Este recurso, siendo básicamente de fundamentación teórica, puede resultar de gran utilidad a la hora de orientar la planificación didáctica debido al análisis de los factores que intervienen en la evaluación lectora que realiza y a la abundancia de criterios que presenta.

---

aplica una determinada estrategia, con el fin de hacer visibles dichos procesos, y *práctica dirigida* del proceso observado por parte de los alumnos para que el profesor pueda guiarles y corregirles en el empleo de la estrategia

- MATEOS, M.<sup>a</sup> del M. (1991). «Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, páginas 89-95.

Este artículo presenta las estrategias más empleadas por los métodos de instrucción directa y la aplicación práctica de los mismos. Si bien el nivel de ejemplificación en que se sitúa es el de Educación Primaria, el proceso que describe también es válido para orientar la planificación didáctica de los procedimientos de comprensión lectora en la Educación Secundaria Obligatoria.

- PUENTE, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide, 389 páginas.

Este volumen recoge diferentes trabajos acerca de la lectura en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En él, los profesores y profesoras pueden encontrar información acerca de los procesos básicos de la comprensión lectora; las implicaciones de los dominios lingüísticos en la comprensión del texto escrito; estrategias cognitivas y metacognitivas del desarrollo lector, así como diversas formas de evaluación de este aprendizaje y del grado de comprensibilidad de los materiales didácticos escritos.

Junto a la información teórica, cada capítulo presenta un conjunto de recomendaciones y de sugerencias prácticas que pueden ser de utilidad a la hora de la planificación didáctica de este contenido.

- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 205 páginas.

El profesorado puede encontrar en este libro información sobre los diferentes tipos de estrategias que intervienen en el proceso de comprensión lectora y sobre los parámetros que deben observarse para la enseñanza de este contenido. También encontrará orientaciones para enseñar cada tipo de estrategia —especialmente las estrategias que intervienen en la comprensión de la idea principal y en el resumen de textos—, así como referencias a los métodos de instrucción directa y criterios para llevar a cabo la evaluación formativa de los alumnos en relación con este contenido.

Los diferentes tipos de actividades que presenta como ilustración de los contenidos teóricos desarrollados pueden servir para orientar la intervención didáctica del profesor en todos los niveles educativos.

- SOLÉ, I. (1993). «Lectura y estrategias de aprendizaje», en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, páginas 25-27.

Este artículo se ocupa de la lectura como instrumento de aprendizaje y señala las relaciones existentes entre comprender y aprender, basándose en criterios procedentes del aprendizaje constructivista y significativo de Ausubel.

También se subraya la necesidad de enseñar las estrategias de comprensión lectora, no sólo a los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje sino a la totalidad de los mismos, en cuanto que estas estrategias son procedimientos y, como cualquier tipo de contenido, precisan planificar su enseñanza, posibilitar su práctica y ser evaluados.

- WOOD, K. D. (1989). «Técnicas para evaluar el potencial de comprensión y aprendizaje de los alumnos», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 1, páginas 35-44.

En este artículo se evalúa la comprensión lectora de los alumnos en relación con el grado de comprensibilidad que ofrecen los materiales de estudio utilizados para el trabajo del aula. La información que se precisa para recoger los datos de esta evaluación se presenta estructurada en lo que la autora denomina *Matriz de Comprensión de Grupo y Perfil de Comprensión Individual*. Estos instrumentos de recogida de datos pueden servir de orientación para elaborar otros similares en función de las informaciones que se deseen obtener.

## Producción escrita

- CAMPS, A. (1990). «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza», en *Infancia y aprendizaje*, 49, páginas. 3-20.

En este artículo se refieren algunos modelos explicativos del proceso de escritura diseñados a partir de las investigaciones realizadas por la psicología cognitiva. Entre dichos modelos se encuentran el *Modelo de etapas* diseñado por Flower y Hayes y los modelos *Decir el conocimiento* y *Transformar el conocimiento* diseñados por M. Scardamalia y C. Bereiter. Ambos han sido mencionados en la introducción de este capítulo.

A partir de aquí, se destacan algunas de sus incidencias en la didáctica de la composición escrita y se pone de manifiesto la necesidad de renovar la enseñanza de la redacción; reclamando un tipo de intervención educativa que oriente el proceso de composición escrita de los alumnos, acompañándoles en el desarrollo de estrategias adecuadas en las distintas fases del mismo.

- CAMPS, A. (1992). «Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela», en *Aula*, 2, páginas 5-9.

Además de atender al enfoque cognitivo del proceso de composición escrita en la línea del artículo anterior, se acentúa el carácter social de la escritura y la importancia que este hecho tiene a la hora de orientar su aprendizaje hacia la inserción de los alumnos en su entorno socio-cultural. También se subraya la necesidad de crear diversas situaciones de escritura dentro del aula que estén relacionadas con las funciones sociales del escrito.

Otro aspecto subrayado es la importancia que tienen los conocimientos discursivos y textuales para fundamentar una enseñanza de la gramática orientada al uso de la lengua escrita y no sólo al conocimiento de un sistema abstracto.

- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 395 páginas.

Trabajo muy completo sobre los procesos de composición escrita con sugerencias interesantes para su enseñanza.

- CASSANY, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo aprender a escribir*. Barcelona: Paidós, 195 páginas.

El conjunto del libro es un ensayo donde el autor examina con intención didáctica algunos de los trabajos más importantes realizados en los últimos años sobre la composición escrita y su aprendizaje. El contenido del libro se distribuye en dos partes. La primera está dedicada al código y a su adquisición y la segunda a la composición del texto desde el enfoque de los procesos redaccionales.

En relación con el aprendizaje del código escrito, se analizan distintas teorías en las que se reconoce la insuficiencia de la lectura para desarrollar la capacidad de composición escrita y se aportan datos sobre las reglas gramaticales que los escritores expertos consideran más rentables a la hora de escribir.

Desde la perspectiva del proceso de escritura, se recogen las principales aportaciones de la psicología cognitiva acerca de las diferentes estrategias empleadas por los escritores expertos. La descripción del proceso de escritura que se hace proporciona elementos muy válidos para el desarrollo de procedimientos de producción y de revisión de textos escritos.

Finalmente, se reconstruye todo el proceso de composición escrita que sigue un escritor competente, utilizando el análisis de los distintos borradores producidos por el escritor en el transcurso del proceso.

- GAGNÉ, E. D. (1991). «La escritura», en *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor, páginas 299-340.

El capítulo octavo de esta obra está dedicado a la escritura desde la perspectiva del *Modelo de etapas* diseñado por Flower y Hayes. Entre las informaciones más específicas que este recurso ofrece, y que pueden servir para orientar la planificación didáctica, se encuentra una des-

cripción de las diferencias cognitivas existentes entre escritores maduros e inmaduros.

La lectura de este capítulo puede resultar muy útil para plantear cuestiones referidas a la atención a la diversidad en el aula, puesto que presenta diversas sugerencias para afrontar este problema a la hora de ayudar a los alumnos a desarrollar su capacidad de composición escrita.

- RIBAS I SEIX, T. (1993). «La evaluación de la composición escrita», en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, páginas 28-30.

El artículo se centra en la evaluación formativa relacionándola con el enfoque de los procesos redaccionales, referidos en la introducción a este capítulo. Desde esta perspectiva se destaca la importancia de la intervención del profesor a lo largo del proceso de composición escrita de los alumnos, con la doble finalidad de proporcionarles sucesivas respuestas acerca de sus logros y errores, y de prestarles la ayuda necesaria para solucionar los problemas que se les puedan plantear.

- SCARDAMALIA, Y., y BEREITER, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en *Infancia y aprendizaje*, 58, páginas 43-64.

Además de describir los modelos de la composición escrita *Decir el conocimiento* y *Transformar el conocimiento*, los autores presentan algunas investigaciones educativas que se han llevado a cabo con la intención de desarrollar el modelo *Transformar el conocimiento*. Estas investigaciones sugieren la posibilidad de enseñar las estrategias redaccionales que utilizan los escritores expertos, aunque también ponen de manifiesto que el paso de un modelo de escritura a otro no consiste en un simple proceso de crecimiento, sino que requiere una reconstrucción de la estructura cognitiva del escritor inmaduro.

- ZAYAS HERNANDO, E., y RODRÍGUEZ GONZALO, C. (1992). «Composición escrita y contenidos gramaticales», en *Aula de innovación educativa*, 2, páginas 13-16.

La intención del artículo es poner de relieve el importante papel que desempeña la reflexión gramatical en el desarrollo de habilidades discursivas. Desde una concepción de la escritura como un *saber hacer* y como un *proceso de etapas*, en la línea de L. Flower y J. R. Hayes, los autores manifiestan cómo el buen uso de la lengua escrita necesita una continua evaluación de las operaciones que se realizan en las distintas etapas del proceso —planificación, textualización y revisión del texto— y cómo esta evaluación necesita, a su vez, del dominio de determinados conocimientos lingüísticos de naturaleza textual y discursiva. A partir de aquí, se delimitan los tres grandes ámbitos de aprendizaje gramatical —contextual, textual y oracional— y se especifican cuáles son los conocimientos de estos ámbitos que están involucrados en las distintas operaciones del proceso de escritura. (Vid. apartado «Recursos para la planificación didáctica» del capítulo «La lengua como objeto de conocimiento», página 89 y ss.).

## Comprensión lectora y producción escrita

- BARRIENTOS RUIZ-RUANO, C. (1993). «Propuesta B», en *Propuestas de secuencia de Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: MEC / Escuela Española, páginas 57-221.

Remitimos a esta propuesta de secuencia de contenidos por contener un análisis de los procedimientos relativos a la comprensión y producción de textos escritos realizado desde el enfoque de los procesos cognitivos. En relación con el contenido «Comprensión de textos escritos de distinto tipo» se establece un procedimiento basado en las estrategias que el lector debe emplear para construir el sentido global del texto, atendiendo al contenido informativo,

al contexto de su producción y a los índices lingüísticos, topográficos y tipográficos de dicho texto.

Respecto al contenido «Preparación, realización y evaluación de textos escritos de distinto tipo», se establece un procedimiento en tres fases que se corresponden con las tres etapas de los procesos cognitivos que intervienen en la composición escrita —planificar, textualizar, revisar—. Dentro de cada etapa del proceso se explicitan las distintas estrategias que los alumnos y alumnas deberán utilizar durante el proceso de escritura. (Vid. capítulo «Proyectos de etapa y ciclo», páginas 27 y ss.).

- DIJK, T. A. VAN (1978). «Psicología de la elaboración del texto», en *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, (1989), páginas 175-235.

El principal problema discutido en este capítulo es la interpretación de los textos, no desde el punto de vista semántico o pragmático, sino en relación con los aspectos cognitivos de la psicología de la elaboración textual —aspectos que caracterizan la comprensión lectora, la producción escrita y el resumen de textos—.

En un primer momento se hace una presentación de los principales procesos de la elaboración de la información y de algunos puntos referentes a la comprensión de la lengua. Entre los diversos elementos que deben integrar un modelo cognitivo de elaboración textual se destacan: la percepción, la memoria, las reglas de interpretación y las estrategias necesarias para el empleo eficaz de dichas reglas. Con relación a la memoria, se hace especial hincapié en el modo de almacenar la información, así como en la recuperación de dicha información durante el proceso de comprensión y producción de textos.

En un segundo momento, se trata de las consecuencias que estos conocimientos psicolingüísticos tienen a la hora de elaborar modelos didácticos para la adquisición de habilidades textuales. (Vid. Capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua» y apartado «Recursos para la pla-

nificación didáctica» del capítulo «La lengua como objeto de conocimiento; páginas 20 y 94 respectivamente).

- PARÍS, S. G., *et al.* (1993). «Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lecto-escritura», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, páginas 15-29.

En este artículo se aborda la evaluación de la lectura y de la escritura con posibilidades de adaptación a diferentes contextos educativos. El trabajo que se presenta es el resultado de un proceso de toma de decisiones y de experimentación en el aula, llevado a cabo por los autores del artículo, constituidos en equipo dentro de su propio centro docente. El proceso de toma de decisiones se desarrolla en cinco fases y cada fase contempla uno de los aspectos siguientes: qué evaluar (dimensiones de la lectura y escritura), con qué criterios (atributos de la lectura y escritura e indicadores de los mismos), de qué modo (método) para recopilar información sobre las capacidades de los alumnos), cómo calificar (criterios para puntuar las actividades de los alumnos), cómo interpretar y emplear los resultados de la evaluación.

El interés del trabajo presentado está en ofrecer un marco de referencia para la evaluación que atiende tanto a las capacidades de los alumnos (dominio, hábitos, actitudes y estrategias) como a la naturaleza del aprendizaje (aprendizaje interactivo, social, constructivo, metacognitivo); en sugerir criterios de evaluación con unos indicadores de rendimiento para cada uno de ellos, y en presentar un método de evaluación inserto en actividades de aula, supervisadas primero por el profesor e interpretadas después por los alumnos mediante la técnica de la entrevista.

Aunque el modelo de evaluación que describe se ha experimentado con alumnas y alumnos americanos de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º curso (equivalentes a los mismos cursos de Educación Primaria en España), las aportaciones que ofrece son igualmente válidas para orientar la evaluación de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria.

## Recursos para trabajar en el aula

### Comprensión lectora

- ARROYO ALMORAZ, I., y GARCÍA GARCÍA, F. (1987). *Volver a leer*. Madrid: MEC / Vicens Vives.

Esta carpeta de materiales del alumno se compone de tres cuadernos de actividades y de una guía didáctica para el profesor. En estos materiales el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura se estructura en torno a cuatro contenidos básicos: velocidad, comprensión, crítica y creatividad, e incluye entre sus objetivos principales el desarrollo de capacidades comunicativas, instrumentales y lúdicas.

Las actividades de velocidad lectora pretenden desarrollar la capacidad perceptiva del lector como medio para evitar la lectura fragmentada que obstaculiza la comprensión de los textos. Las actividades de comprensión lectora atienden a la decodificación de los signos gráficos; a la comprensión de los significados implícitos del texto a partir de lo explicitado, y a la comprensión del significado global del texto en su contexto de producción. Las actividades de lectura crítica y creativa tienen por finalidad fomentar en el alumno posturas personales ante los mensajes recibidos y actitudes positivas hacia la lectura como medio para enriquecer la propia experiencia.

En la guía del profesor cada apartado se estructura en tres partes: una introducción, donde se presenta el tema y el objetivo de la lectura; unas sugerencias para la adaptación del material de lectura a cada contexto educativo y a cada alumno, y una tipificación de ejercicios con distintos grados de dificultad para que el profesor elija entre las alternativas que se le ofrecen.

- AZNAR, E.; CROS, A., y QUINTANA II, (1993). «Coherencia textual y lectura. Análisis de un texto narrativo», en *Comunicación, lenguaje y educación*, 17, páginas 15-28.

Este artículo presenta un nuevo enfoque del análisis de textos aplicado a la enseñanza como medio de mejorar la comprensión lectora. Este nuevo enfoque se basa en las aportaciones de la lingüística textual sobre los mecanismos de coherencia de los textos. Después de precisar los conceptos básicos y establecer los elementos de coherencia, los autores ofrecen un modelo de análisis que ilustra sobre la productividad de las categorías textuales contenidas en dichos mecanismos de coherencia. Este modelo está seguido de unas preguntas de control con las que se pretende dar sugerencias a los profesores sobre cómo proceder ante la evaluación de los alumnos.

Para más información acerca del tema remitimos a la publicación de estos mismos autores: *Coherencia textual y lectura* (1991), Barcelona: ICE / Horsori, 180 páginas.

- BARRIENTOS, C. (1987). «La actividad de la lectura en la práctica escolar», en BARRIENTOS, C.; GARCÍA, C. R., y MARTÍNEZ, I.: *Orientaciones didácticas sobre la lengua*. Madrid: Narcea, páginas 39-111.

Este capítulo del libro se ocupa de la lectura desde el punto de vista de los procesos cognitivos y presenta orientaciones y actividades para desarrollar un taller de comprensión lectora. El objetivo de este taller es desarrollar, en los alumnos con dificultades de comprensión lectora, capacidades para establecer las estrategias cognitivas adecuadas a los tipos de problemas de construcción de significado presentados por los textos.

Cada actividad pretende desencadenar en los alumnos un mismo proceso mental: percibir las unidades lingüísticas y construir con ellas significados a partir de los propios conocimientos lingüísticos y del mundo; relacionar dichos significados y formular hipótesis con relación al problema planteado; verificar dichas hipótesis contrastándolas con los compañeros y explicitar la estrategia empleada.

Este método resulta útil para mejorar el uso de la **inferencia de los alumnos** y alumnas con deficiencias en la comprensión lectora, así como para fomentar el desarrollo

de estrategias de regulación y control del proceso de comprensión.

- COOPER, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor / MEC, 461 páginas.

El objetivo de esta publicación es traducir a la práctica del aula las aportaciones de los últimos trabajos de investigación y las teorías más novedosas que inciden directamente en la comprensión lectora. A lo largo de sus páginas los profesores y profesoras pueden encontrar información y aplicación práctica del *Modelo de Instrucción Directa* diseñado por el autor. También pueden encontrar diversas formas de desarrollar la información previa y el vocabulario requeridos para facilitar la comprensión de los textos; una estrategia para enseñar y modelar habilidades y procesos de comprensión seguida de una ejemplificación; los distintos requerimientos que el texto narrativo y el explicativo plantean al lector, y el análisis de un programa global de comprensión lectora.

Cada capítulo desarrolla una lección-tipo que traduce los conceptos analizados a situaciones educativas reales y contiene una selección de textos de lectura acompañados de una guía didáctica para el profesor, que ilustra sobre el modo de enseñar la comprensión lectora en el aula.

- MARTOS NÚÑEZ, E., y GARCÍA RIBERO, G. (1993). «Cómo trabajar la idea principal: el resumen», en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, páginas 75-78.

En este artículo se concibe el resumen como una estrategia cognitiva de procesamiento de textos que requiere la intervención de distintos factores, entre los que se encuentran las habilidades de lectura. Después de repasar distintos modos de entender esta práctica dentro del aula y de relacionarlos con distintos tipos de textos, los autores presentan dos formas metodológicas para trabajar el resumen: una de ellas denominada «el resumen cooperativo», emparentada con la escritura colectiva, y otra denominada «el

resumen ideovisual» que está basada en la representación iconográfica de las ideas, en cuanto que éstas funcionan como elementos estructuradores del texto.

- MONTAÑA, J., et al. (1993). *Cuaderno de lectura eficaz. Enseñanza secundaria*. Madrid: Playor, 120 páginas.

En este material para el uso del alumno, la lectura se entiende como la capacidad para leer un texto de forma crítica a una velocidad adecuada. Con este objetivo se presentan un conjunto de actividades distribuidas en tres capítulos. Las actividades del primer capítulo tienen por finalidad mejorar la velocidad lectora a partir del entrenamiento y la observación de indicaciones prácticas; con las actividades del segundo capítulo se pretende desarrollar capacidades para comprender textos diversos y para realizar una lectura crítica de los mismos; en el tercer capítulo, se busca una integración de la velocidad y de la comprensión crítica como componentes de la lectura eficaz.

El material incluye, además, actividades de autoevaluación con las que se pretende que el alumno controle su propia comprensión lectora.

- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos*. Madrid: MEC / CIDE, 200 páginas.

Esta obra ofrece un marco para la intervención del profesor en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora de sus alumnos que está basado en los modelos de instrucción directa.

En la primera parte del libro, el autor realiza una selección de conocimientos procedentes de la psicología cognitiva, la inteligencia artificial y la lingüística textual, con los que construye los fundamentos teóricos de los dos programas de instrucción directa que presenta. La reflexión de esta primera parte se centra, principalmente, en la comparación entre lectores competentes y lectores con poca capacidad de comprensión. Para llevar a cabo esta compa-

ración al autor atiende a la representación del texto en la memoria, al papel de los conocimientos previos y a las estrategias empleadas en la comprensión de textos por parte de los dos tipos de lectores.

En una segunda parte, se presentan los programas de instrucción directa mencionados, diferenciándose entre los programas que pretenden operar sobre estrategias textuales basadas en la enseñanza de la organización global del texto o en la enseñanza de las reglas que generan su significado global, y los que se ocupan de regular el proceso de comprensión atendiendo tanto al uso de los conocimientos previos, como al conjunto de estrategias cognitivas empleadas en dichos procesos. Al final de esta segunda parte se describen los pasos de los programas citados.

- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1990). *La comprensión de textos en el aula. Un programa para instruir en la comprensión de textos en la etapa secundaria obligatoria*. Salamanca: ICE de la Universidad, 166 páginas.

En la misma línea comentada anteriormente se presenta un programa de lectura con diversos estudios monográficos que lo justifican. Para los profesores que deseen trabajar en esta línea puede resultar útil la lectura de los capítulos II, III y IV, donde se describe dicho programa y las estrategias de comprensión. También se recomienda la consulta del anexo, que recoge parte de los textos utilizados en el programa, así como el análisis temático de los párrafos y de la organización global del significado de cada texto.

- SÁNCHEZ, E.; ORRANTIA, J., y ROSALES, J. (1992) «Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, páginas. 89-112.

Sobre la base de los procesos cognitivos, los autores presentan el diseño de un programa de instrucción para mejorar las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de 12 a 14 años, así como un método de evalua-

ción de dichas habilidades. Ofrece también el manual de uso puesto a disposición de los profesores que han aplicado este programa.

## Producción escrita

- ALONSO, F.; CANO, A., y GONZÁLEZ, I. (1992). *Curso de lengua. Técnicas de expresión oral y escrita*. Madrid: Coloquio, 229 páginas.

Este material presenta un curso inicial de técnicas de expresión para alumnos y alumnas de Educación Secundaria desde la perspectiva de la lingüística textual. A partir de una información básica sobre el texto, se presenta gradualmente un conjunto de actividades de comprensión, manipulación y transformación de textos, que constituyen una estrategia de enseñanza y aprendizaje orientada al descubrimiento y aplicación de los distintos mecanismos de coherencia y cohesión textual.

Después de numerosas actividades de entrenamiento en los distintos mecanismos de coherencia y cohesión textual, el libro concluye con la descripción de técnicas de comprensión, análisis y producción de textos, hasta llegar al comentario crítico. Este comentario constituye en sí mismo una actividad de recapitulación del aprendizaje.

Aunque los autores no se plantean la composición escrita desde la perspectiva de los procesos redaccionales, el conjunto de las actividades que presentan promueve el entrenamiento de los alumnos en los distintos mecanismos lingüísticos que intervienen en dichos procesos. De ahí que consideremos este material como un buen recurso para concretar y desarrollar los contenidos del currículo relativos a la producción de textos escritos. Sin embargo, consideramos necesario que este recurso se utilice dentro del marco del proceso de redacción referido en la introducción de este capítulo, así como en otros lugares de este capítulo de la *Guía*.

- ALVARADO, M., et al. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena, 122 páginas.

El interés de este material está en la motivación para escribir a partir de determinadas consignas. El profesor puede hacer uso del mismo, tanto para motivar el comienzo de un proceso de escritura, como para el entrenamiento de los alumnos y alumnas en determinadas destrezas. También pueden encontrar algunos ejercicios útiles para evaluar determinados aspectos de la escritura.

- BOIX, A., et al. (1988). *La expresión escrita*. Barcelona: Teide, 293 páginas.

Este material es ante todo un libro de actividades para el trabajo de aula que atiende al desarrollo de las capacidades de producción escrita desde el uso instrumental y comunicativo de la lengua escrita.

El libro recoge diferentes propuestas de trabajo, en relación con el uso de la lengua, en dos grandes apartados. Uno se centra en el ámbito escolar, en donde la escritura es instrumento de aprendizaje y de elaboración del conocimiento (trabajos sobre el resumen, la ficha, el texto expositivo...), el otro está orientado hacia la vertiente social de la escritura (correspondencia escrita, formularios...). Cada propuesta de trabajo está constituida por conocimientos teóricos con ejemplos prácticos y ejercicios de aplicación de los anteriores conocimientos teóricos.

Sin dudar de la calidad de este material, se recomienda utilizarlo teniendo en cuenta los aspectos cognitivos del proceso de composición escrita mencionados en la introducción de este capítulo.

- CASSANY, D. (1991). *44 exercicis. Per a un curs d'expressió escrita*. Barcelona: Guix, 88 páginas.

El conjunto de los cuarenta y cuatro ejercicios constituye un curso de expresión escrita que integra tres enfoques metodológicos: el enfoque comunicativo, basado en las

funciones lingüísticas y en los diversos tipos de textos; el enfoque gramatical, basado en los diversos niveles de análisis gramatical del discurso, y el enfoque cognitivo de la producción escrita, basado en el proceso de redacción.

El conjunto de este material se caracteriza por situarse en la perspectiva del uso de la lengua. Por esta razón se utilizan principalmente textos reales extraídos de la vida cotidiana, o bien textos verosímiles con posibilidades de empleo real. En ambos casos el contenido de los textos trata de temas culturales de posible interés para los alumnos (deportes, música, etc.).

Otra de las características de este curso de expresión escrita es la flexibilidad para adaptarse a las distintas necesidades que puedan manifestar tanto los alumnos de la enseñanza obligatoria como de la post-obligatoria. Por esta razón, los ejercicios se presentan sin ajustarse a un orden determinado, acompañándose cada uno de ellos de una parrilla que contiene información sobre los contenidos que se trabajan (tipo de texto, propiedades textuales, estrategias de composición y recursos estilísticos y retóricos) y sobre el nivel educativo de los posibles destinatarios. Generalmente cada ejercicio conlleva la realización de diversas actividades de lectura, análisis y composición escrita.

Otro aspecto didáctico de interés que forma parte de este recurso es la corrección de los textos por parte de los alumnos y la evaluación del aprendizaje y del curso en general por parte del profesor. Con relación a esto último se adjunta una prueba para diagnosticar la capacidad de producción escrita, unos criterios de evaluación del escrito y un cuestionario de valoración del curso.

- CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó, 129 páginas.

Este material está orientado básicamente al trabajo del aula y se sitúa en el marco de las nuevas aportaciones de la psicología cognitiva realizadas al respecto. Desde este marco promueve la práctica de la revisión y mejora de la

redacción inserta en el mismo proceso de escritura, realizada por los propios alumnos bajo la orientación del profesor. Este modo de concebir la corrección de la redacción se separa del modelo tradicional al poner el énfasis en el proceso de la misma y no en el producto final, y al considerar la corrección como objeto de enseñanza y aprendizaje y no como un control de resultados por parte del profesor.

La utilidad que ofrece este recurso para el trabajo del aula puede encontrarse en las diez técnicas de corrección de la escritura que presenta. La finalidad de estas técnicas no está en reparar defectos, sino en revisar y mejorar el texto que se escribe dentro de su propio proceso de redacción. Cada técnica presenta una ficha que incluye: los objetivos de la misma, el procedimiento a seguir, la duración, los materiales necesarios y algunas variantes que puedan admitir.

Junto a la parte práctica mencionada, este recurso ofrece el análisis de algunas investigaciones sobre los roles del profesor y del alumno durante el proceso de redacción y corrección de la composición escrita. También se revisan los hábitos del profesor con relación a esta práctica (frecuentemente centrados en aspectos superficiales del texto, en detrimento de otros aspectos que afectan a su significado) y se sugieren algunas técnicas de corrección alternativas.

Consideramos clave la lectura de esta obra para poder avanzar por un camino renovador de la práctica educativa desde una concepción constructivista y significativa del aprendizaje.

- CORZO TORAL, J. L. (1993). «El nosotros en la escritura», en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, páginas 66- 67.

El artículo describe el método de escritura colectiva de la escuela de Barbiana. Recordamos brevemente las tres etapas de este método: preparación del texto, corrección del texto preparado y prueba de su comprensividad.

En la primera, los alumnos eligen el tema y su lector; acumulan ideas, las clasifican y ordenan; deciden los capítulos y se distribuyen por grupos la elaboración y corrección de los mismos. En la segunda etapa cada alumno lee el texto íntegro y hace sus propias observaciones para mejorarlo en su contenido y en su forma. Finalmente, en la tercera etapa, se lleva a cabo la prueba de comprensividad del texto, dándolo a leer a quienes no han participado en su elaboración.

Una característica básica de esta forma de escritura colectiva es el proceso dialéctico seguido, así como el compromiso que adquieren todos los alumnos en la elaboración del texto escrito.

- DOLZ, J. (1992). «¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria», en *Aula de innovación educativa*, 2, páginas 23-28.

El artículo presenta dos secuencias didácticas elaboradas como soporte de una investigación. El presupuesto teórico de esta investigación es que el trabajo previo sobre las situaciones de producción del texto y sobre las unidades lingüísticas de la narración proporciona a los alumnos una representación más clara de la tarea de escritura, asegurando, con ello, una mejor gestión de la «textualidad» del escrito.

Aunque esta investigación se realiza con alumnos de 6.º de EGB, tanto el encuadre teórico que presenta como la experiencia didáctica que describe pueden servir para orientar la elaboración de secuencias de enseñanza y aprendizaje de textos narrativos destinadas a los alumnos de niveles educativos superiores.

- DOLZ, J. (1993). «La argumentación», en *Cuadernos de Pedagogía*. 216, páginas 68-70.

Después de conceptualizar la argumentación como una práctica verbal que forma parte de la vida cotidiana y de

discutir algunos planteamientos psicolingüísticos y didácticos acerca del desarrollo de la capacidad para argumentar, el autor presenta varias secuencias didácticas centradas en la escritura de textos argumentativos que se desarrollan en interacción constante con la lectura y con la discusión oral. Las secuencias didácticas se organizan de forma progresiva desde el primer ciclo de Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria.

- GARCÍA, C. R., y FERNÁNDEZ, C. (1985). *La expresión escrita en la escuela. Enfoques metodológicos para un proyecto*. Madrid: Narcea, 47 páginas.

Este recurso contiene una propuesta didáctica sobre la composición escrita desde tres perspectivas: los proyectos de escritura, los procesos redaccionales y la función comunicativa del lenguaje escrito. Después de introducir estos tres enfoques, se sugieren actividades para las distintas fases del proceso de redacción y se describe una experiencia global de aula que tiene por finalidad promover actividades de expresión escrita a partir de la lectura, el análisis y el comentario de fragmentos de *El Quijote*.

- GARCÍA, C. R. (1987). «Enfoques didácticos sobre la expresión escrita», en BARRIENTOS C.; GARCÍA, C. R., y MARTÍNEZ, I. *Orientaciones didácticas sobre la lengua*. Madrid: Narcea, páginas 39-111.

En este capítulo del libro se sale al paso de los problemas que los alumnos tienen en el ejercicio de la expresión escrita y se aportan soluciones prácticas desde diferentes ángulos y concepciones de la pedagogía, la psicología y la lingüística. Los problemas señalados hacen referencia a la situación de comunicación, a la representación mental de la escritura que tienen los alumnos y a la falta de dominio de determinadas estructuras discursivas y gramaticales.

Las propuestas de solución a estos problemas vienen dadas a través de un conjunto de actividades, las cuales están concebidas desde el enfoque comunicativo de la len-

gua y se secuencian según el enfoque del proceso de composición escrita. Dentro de este proceso la autora diferencia las siguientes fases: pre-redacción y redacción; revisión, corrección y mejora de los textos; evaluación y post-redacción. Un aspecto importante a destacar es el cuidado que se ha puesto para que el proceso de escritura resulte motivador para los alumnos.

- GIMENO, P., *et al.* (1988). *Pensagrama*. Barcelona: Teide, 75 páginas.

El objetivo de este material es desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad para comunicar por escrito los propios pensamientos sobre un tema en un determinado género de texto: el artículo.

El conjunto de la publicación lo constituye una serie de actividades de entrenamiento en distintas estrategias de composición escrita. Dichas actividades desarrollan un procedimiento para llevar a cabo la redacción de un artículo, atendiendo a los elementos siguientes: tema, aspectos del tema, propósito del artículo, estructura y desarrollo del escrito. Este procedimiento se estructura en torno a la exposición de las propias ideas sobre un determinado asunto, teniendo en cuenta tanto la situación de comunicación como los rasgos más superficiales del texto.

Dentro del proceso de escritura se introduce la autorrevisión del escrito que se realiza en orden a la claridad de la ideas, la corrección gramatical y la ortografía. También se integra la revisión del profesor como paso previo a la redacción definitiva del texto por parte del alumno.

- GONZALES, J., *et al.* (1988). *Expresión escrita*. Madrid, Alhambra, Col. «Biblioteca de Recursos Didácticos» Alhambra, 107 páginas.

Este material se compone de un conjunto de ejercicios de expresión escrita diseñados desde una perspectiva lúdica. La utilidad de este material está en sugerir actividades que pueden utilizarse bien para motivar a la escritura de

textos, o bien para evaluar algunos de los aspectos implicados en esta actividad.

- MADRAZO, P. G., y MORAGÓN, C. (1989). *Hablar y escribir*. Madrid: Pirámide, 222 páginas.

El interés de esta obra está, principalmente, en su utilidad como manual de consulta al que puede acudir el alumno para resolver cualquier tipo de dificultad que tenga que ver con la corrección de los aspectos lingüísticos del texto. Especialmente se atienden los problemas de escritura relacionados con la gramática, la ortografía, el léxico y la semántica.

También se dedica un capítulo a describir las características de los diferentes tipos de discurso y a realizar un comentario práctico, atendiendo a los diferentes tipos de discurso descritos.

- MORENO HERRERO, A. (1989). *La redacción paso a paso*. Barcelona: Teide, 157 páginas.

Este material didáctico está dirigido, principalmente, para el uso de los alumnos y alumnas comprendidos entre 12-16 años. Estructurado en tres partes, desarrolla un programa de escritura que comienza motivando a profesores y alumnos al ejercicio de esta tarea. Continúa con una etapa centrada en ejercicios de pre-redacción —o de corrección preventiva de los errores gramaticales, léxicos y de contenido—, hasta llegar, finalmente, a una tercera parte en donde se trabaja la redacción propiamente dicha desde una perspectiva textual.

En esta tercera parte se destaca:

- La importancia concedida a la elaboración de borradores y a la corrección de los mismos antes de escribir la redacción definitiva.

- La relación de las características de una buena redacción (orden de exposición, naturalidad, concreción, originalidad).
- Los ejercicios prácticos que se aportan.
- La presentación de secuencias de actividades orientadas al uso de la lengua en sus diferentes formas de elocución y como instrumento de aprendizaje, etc.

Todo esto se lleva a cabo mediante la observación y el análisis de modelos y a través de ejercicios de aplicación de los conocimientos adquiridos en la fase anterior.

Si se tiene en cuenta la complejidad del proceso de escritura y la sobrecarga mental que este hecho puede ocasionar en el escritor poco experimentado, podría decirse que la parte del libro dedicada a la pre-redacción proporciona una buena ayuda para los alumnos que necesiten desarrollar automatismos de escritura en relación con los aspectos más superficiales del texto. (*Vid.* apartado «Recursos para trabajar en el aula, del capítulo «La lengua como objeto de conocimiento», página 121).

- QUENEAU, R. (1991). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra, 162 páginas.

En este recurso se pueden encontrar actividades sobre todo género de prácticas y situaciones discursivas desde la perspectiva de la estilística y la retórica, entendiendo ambos contenidos en su mayor amplitud conceptual. Ante todo se trata de un material lleno de sugerencias —tanto para motivar a escribir como para practicar el uso lúdico del lenguaje— que utiliza la ironía como uno de sus principales recursos. Todos los textos que presenta constituyen un verdadero muestrario de los diversos registros comunicativos.

- SANTAMARÍA, J. (1992). «Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica», en *Aula*, 2, páginas 33-40.

El artículo describe una experiencia en composición escrita llevada a cabo con dos primeros cursos de bachillerato. Esta experiencia tuvo por finalidad escribir un texto argumentativo como resultado de una situación de comunicación ficticia, aunque trasladable a la vida real.

Los planteamientos de este trabajo se inscriben dentro de la corriente renovadora que se interesa por los procesos redaccionales, así como por el estudio y análisis de los distintos elementos de la lengua en relación con las tipologías textuales y desde la perspectiva del uso.

El interés de este recurso está no sólo en la descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado, sino también en los diferentes elementos de la Unidad didáctica que presenta. Con relación a esto último, el profesor puede encontrar en este recurso una formulación de objetivos, una selección de contenidos —conceptos, procedimientos, actitudes—, varias secuencias de actividades, los planteamientos didácticos de la Unidad, el enfoque metodológico de la misma, unas pautas para la evaluación y calificación del aprendizaje, así como materiales de consulta y de autocontrol para el alumno.

Además de lo expresado anteriormente, el artículo proporciona información sobre la valoración de la experiencia que hacen los alumnos, y sobre la reflexión de los profesores acerca de la misma.

- SERAFINI, M.<sup>a</sup> T. (1985). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós, 246 páginas.

Esta obra orientada al trabajo en el aula está estructurada en tres partes.

En la primera se presenta la redacción desde el punto de vista de la actividad del alumno y se concibe como un proceso en tres fases sucesivas y lineales: planificación, recogida de información y organización de ideas; producción y revisión del texto, y redacción final.

La segunda parte se sitúa desde el punto de vista de las tareas del profesor, tales como la propuesta de la actividad de escritura a los alumnos, la corrección de las producciones escritas, la evaluación de las mismas, etc. Todas las intervenciones didácticas del profesor están acompañadas de ejemplos que ilustran el modo de llevarlas a cabo.

La tercera parte ofrece tres aproximaciones a la didáctica de la escritura desde tres perspectivas diferentes: psicológica, pedagógica y lingüística, y esboza los presupuestos teóricos que fundamentan la primera y segunda parte del libro. Desde el punto de vista de la programación de los procedimientos de escritura, hay que destacar la relación que se establece en esta parte del libro entre los tipos de escritos y las capacidades necesarias para su producción escrita —aspecto de gran importancia si queremos asegurar que los alumnos realicen aprendizajes significativos—.

Finalmente, se dedican unas páginas a las técnicas de enseñanza y de realización de los escritos de tipo expresivo, informativo-referencial y creativo, considerados como introductorios a la redacción-ensayo.

En relación con este tema puede consultarse también:

— SERAFINI, M.<sup>a</sup> T. *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós, 367 páginas.

■ TARRÉS, M. (1988). *Taller de escritura*. Madrid / Barcelona: MEC / Vicens-Vives.

Este material consta de cuatro cuadernos de actividades prácticas para el trabajo de los alumnos y alumnas en el aula, y de una guía didáctica para uso del profesor. Se presenta estructurado en siete unidades. Cada unidad organiza sus actividades en tres fases:

- a) Observación y análisis de textos.
- b) Reflexión y sistematización del conocimiento obtenido a través de la observación.
- c) Análisis y aplicación de dicho conocimiento mediante la realización de actividades de escritura.

Las secuencias de actividades están organizadas según el grado de dificultad de las mismas y se agrupan en torno a tres de los cinco procesos que la retórica clásica señalaba para la construcción del discurso: información y reflexión (*inventio*), disposición y elaboración (*dispositio*) y elocución (*elocutio*).

A través de las actividades se trabaja una amplia gama de contenidos relativos a la comunicación escrita: el enunciado, la intención del autor, el punto de vista, las diversas formas de estructurar un texto, la diversidad de usos lingüísticos, el lenguaje literario en relación con la estilística, etc., así como los conocimientos necesarios para salir al paso de los problemas de corrección ortográfica y gramatical más habituales. Todos estos contenidos se articulan en torno a diversos tipos de textos literarios y no literarios, aunque se priorizan los primeros (la narración y la descripción literarias). También se introducen diversas técnicas de estudio relacionadas con la composición escrita, tales como la consulta de fuentes de información, la elaboración de fichas, la encuesta, la observación directa, el esquema y el resumen.

Junto a las unidades didácticas, el material presenta un modelo de prueba inicial para atender a las dificultades que puedan presentar los alumnos y alumnas desde el punto de vista de la corrección formal del escrito (ortografía, puntuación, léxico, estructuras gramaticales, organización del texto y estilo).

Respecto al uso de este material, se recomienda no perder de vista la perspectiva del proceso de redacción, aunque reconocemos la complejidad de dicho proceso y la necesidad de trabajar separadamente las distintas habilidades y estrategias que intervienen en el mismo.

■ URDIALES, C., y LABAJO, A. (1991). *La redacción hecha método*. Madrid: Bruño, 223 páginas.

La propuesta didáctica de este recurso consiste en trabajar de forma selectiva y gradual el enfoque del texto. Se

dirige a la Educación Secundaria Obligatoria y distribuye el contenido entre los dos ciclos de la etapa.

Para el primer ciclo se proponen tres clases de enfoques: el enfoque objetivo o científico en relación con la capacidad para observar las cosas y expresar por escrito los datos de la observación; el enfoque directo o fabulador mediante el cual el escritor deja que las cosas hablen de sí mismas, de sus características, de sus principales cualidades, etc.; y el enfoque intimista o subjetivo que permite al escritor manifestar los gustos, sentimientos, deseos, fobias, etc. que el objeto de la redacción despierta en él.

En el segundo ciclo, el trabajo de este contenido se caracteriza por la interiorización cualitativa de cada uno de los enfoques citados. Esta interiorización se manifiesta respectivamente en tres modalidades: detallista, significativa y creacionista.

La utilidad de este recurso está en que ofrece diversos modos de abordar el enfoque del texto y también en los modelos de textos que presenta para cada tipo de enfoque. Sin embargo, este contenido necesita trabajarse de forma integrada con otros contenidos, propios de la expresión escrita, dentro del proceso global de la composición.

- ZAYAS HERNANDO, F. (1993). «La composición de noticias», en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, páginas 43-45.

En este recurso se aplica didácticamente el modelo de etapas del proceso de escritura a la composición de un determinado género de texto. Con esta aplicación se muestra cómo las distintas actividades realizadas durante el proceso de escritura de una noticia colaboran a la consecución de diferentes objetivos didácticos: aprender a planificar textos, aplicar conscientemente procedimientos de cohesión textual, reflexionar sobre determinados esquemas sintácticos, etc. Junto a lo expresado, se proponen algunas vías para la intervención didáctica.

## Comprensión lectora y producción escrita

- ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana, 329 páginas.

En esta obra el autor dedica los capítulos 5 y 6 (páginas 175-257) a los procesos y estrategias de pensamiento que es necesario desarrollar en la comunicación escrita. También se ocupa de los procedimientos que permiten el desarrollo de dichos procesos y estrategias.

Con relación a la lectura, se presentan diferentes procedimientos de enseñanza de la comprensión lectora, así como diversas actividades de entrenamiento en las estrategias cognitivas que intervienen en el mencionado proceso. *Todo ello está enmarcado por las aportaciones teóricas que conciben la lectura como un proceso activo de pensamiento, cuyo éxito depende de la confluencia de, al menos, tres acciones: que el lector tenga bien claro lo que busca cuando se dispone a leer, que aplique las estrategias cognitivas adecuadas y que sea capaz de autorregular su proceso de comprensión lectora.*

Respecto a la composición escrita se presentan varias estrategias que sirven para desarrollar las distintas habilidades requeridas para esta tarea. Estas estrategias se enmarcan dentro de las teorías de los procesos redaccionales; especialmente, dentro de los modelos diseñados por Flower y Hayes, y por Bereiter y Scardamalia referidos anteriormente.

- MARTÍNEZ LAÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ GONZALO, C., y ZAYAS HERNANDO, F.

— (1990). *Para narrar. Lengua (castellano). 1.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / MEC, 1992.

- (1991). *Para informar(se). Lengua (castellano). 2.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / MEC.
- (1992). *Para convencer. Lengua (castellano). 3.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / MEC.
- (1993). *Los textos literarios. Lengua (castellano). 4.º curso*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / MEC.

Estos materiales para el alumno y para el profesor (citados en el capítulo «Proyectos de etapa y ciclo, en la página 31 de esta *Guía*) presentan actividades de comprensión lectora y de producción escrita —además de las dirigidas al trabajo de lo oral—, donde unas veces el lenguaje escrito es objeto de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de uso de la lengua y otras es instrumento de aprendizaje. Como la intención de este capítulo es presentar recursos sobre comprensión lectora y producción escrita, seleccionamos de este material algunas unidades didácticas que nos sirvan de referencia explícita sobre el modo de concretar y desarrollar estos contenidos curriculares.

Comenzando por la lectura, nos situamos en el volumen *Para informar(se). Lengua (castellano), 2.º Curso* y, en concreto, en las unidades didácticas tituladas «A buen entendedor» y «Las ideas en su sitio». La primera de estas unidades pretende facilitar a los alumnos y alumnas la comprensión de discursos escritos, unas veces familiarizándoles con diversos textos expositivos que tienen distinto grado de dificultad; otras indicándoles algunas de las dificultades de comprensión que puedan presentar este tipo de textos; y otras, mostrándoles cuáles son las marcas propias del texto expositivo. La segunda Unidad propone actividades de comprensión lectora que están relacionadas bien con la búsqueda de información —lo que equivale a leer con un objetivo—, o bien con la reconstrucción del orden lógico de los textos.

Respecto a la producción escrita, seleccionamos nuevamente dos unidades didácticas del volumen *Para convencer. Lengua (castellano), 3.º Curso*, tituladas «La planificación de textos: el contexto» y «La planificación de textos: los contenidos». Estas dos unidades tienen como eje el discurso persuasivo y reflejan con toda nitidez las diferentes etapas del proceso de escritura. En ellas se acentúa la importancia de hacer planes a la hora de producir un texto: planes sobre la situación retórica y planes sobre el contenido informativo respectivamente. También se manifiesta cómo el proceso seguido para escribir un texto pasa por la elaboración de distintos borradores y cómo cada borrador presenta un estado de texto distinto al anterior, dado que incorpora las correcciones realizadas según los problemas focalizados en cada fase del proceso.

Debido a la cantidad de elementos y relaciones que han de tenerse en cuenta durante la elaboración de un texto escrito, los autores han decidido, con bastante acierto, avanzar por partes en la enseñanza de este procedimiento, pero sin perder de vista la globalidad del mismo. De este modo, la primera Unidad didáctica se centra en la planificación de textos según el contexto de la situación (problema retórico: intención comunicativa, tipo de emisor y destinatario...), mientras que la segunda desarrolla el proceso de composición escrita en sus diferentes fases: determinación de las características de la situación de comunicación, planificación de los contenidos, redacción, revisión del texto y re-escritura.

La revisión del texto se realiza, a su vez, en dos momentos sucesivos: primero se corrigen los aspectos relacionados con el significado y con la adecuación al contexto (nivel textual profundo) y, después, los aspectos formales relativos a la morfosintaxis y a la ortografía (nivel textual superficial). Un aspecto a destacar en esta revisión es la inserción de las actividades gramaticales dentro de la misma. (*Vid.* comentarios en los capítulos «La lengua como objeto de conocimiento» y «La literatura», páginas 120 y 138 respectivamente).



---

# LA LENGUA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

Por *Carmen Rodríguez Gonzalo*  
*Felipe Zayas Hernando*

## ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

**Introducción** (p. 81)

**Recursos para la planificación  
didáctica** (p. 87)

*Contenidos gramaticales  
y uso de la lengua* (p. 87)

*Desarrollo de los contenidos* (p. 90)

*Lingüística del texto* (p. 90)

*Estudios gramaticales* (p. 97)

*Gramáticas descriptivas* (p. 102)

*Normativa* (p. 109)

*Diccionarios* (p. 114)

**Recursos para trabajar en el aula** (p. 118)

*Diccionarios escolares* (p. 122)

## Introducción

El currículo del área de Lengua Castellana y Literatura tiene como meta la construcción y desarrollo de un conjunto de normas, conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa. Esto significa que entre los aprendizajes básicos del área están los que se refieren a la adecuación del discurso con el contexto enunciativo; a la estructuración de los contenidos del texto de acuerdo con determinados esquemas convencionales; a la cohesión de los enunciados sucesivos del texto mediante procedimientos lingüísticos diversos y al uso correcto de las reglas del sistema. Se trata, en definitiva, de un conjunto de saberes prácticos, pero también de conocimientos explícitos acerca del lenguaje y sus condiciones de uso.

El enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza y aprendizaje de la lengua tiene diversas implicaciones que afectan al bloque de contenidos «La lengua como objeto de conocimiento». En primer lugar, los contenidos de este bloque no pueden tener un lugar autónomo en el desarrollo del currículo sino que, en cualquier nivel de la planificación didáctica, se han de considerar como un componente de los aprendizajes relativos a la comprensión y producción de textos orales y escritos, tal como quedan definidos en los restantes bloques de contenido. A este planteamiento responden —dentro del apartado «**Recursos para la planificación didáctica**»— los trabajos reseñados en el subapartado «**Contenidos gramaticales y uso de la lengua**», en los que se trata de mostrar el lugar de la reflexión gramatical desde la perspectiva del aprendizaje del uso.

En segundo lugar, para que la reflexión gramatical sea efectivamente un componente del aprendizaje del uso de la lengua, es necesario que esta reflexión metalingüística se ocupe del texto como la unidad de comunicación que ha

de ser objeto de aprendizaje (*vid.* «**Desarrollo de los contenidos**», bajo el epígrafe «Lingüística del texto»). Y es necesario también que las actividades gramaticales situadas en el marco oracional no estén guiadas por la obsesión de describir y etiquetar, sino por su relación con el funcionamiento de la lengua o con la descripción de sus usos. Los trabajos agrupados bajo el epígrafe «Estudios gramaticales» son buena muestra de lo primero, mientras que la descripción de los usos se aborda en los tres restantes epígrafes: «Gramáticas descriptivas», «Normativa» y «Diccionarios».

En tercer lugar y por último, el papel asignado por el nuevo currículo al estudio de la gramática requiere un material didáctico destinado al aula que sea adecuado con los objetivos propuestos. En el apartado «**Recursos para trabajar en el aula**» nos ocuparemos de estos materiales.

Este conjunto de recursos en relación con el bloque de contenidos «La lengua como objeto de conocimiento» necesita de algunas consideraciones, dado el evidente desequilibrio que se observa entre los distintos apartados. En «Recursos para la planificación didáctica», la mayoría de los títulos se agrupan bajo los epígrafes de su apartado «Desarrollo de los contenidos», mientras que «Contenidos gramaticales y uso de la lengua» presenta muy pocos títulos. La misma escasez se puede observar en el apartado «Recursos para trabajar en el aula».

El desequilibrio indicado es, pensamos, fiel reflejo del estado actual de la elaboración didáctica sobre el lugar de la reflexión gramatical en relación con el uso de la lengua. Por una parte, dado que no se considera que esta reflexión sea un componente autónomo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de las reflexiones al respecto se incluyen dentro de propuestas globales sobre la didáctica de la lengua, recogidas en los capítulos «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua» y «Proyectos de etapa y ciclo» de esta *Guía* (*vid.* especialmente Bronckart, 1985). En consecuencia, hay, por el momento, pocas propuestas dedicadas exclusivamente al tema, por diversas razones: por un lado, las ciencias del lenguaje que se preguntan por

el uso de la lengua y que sirven de referencia para abordar esta cuestión son relativamente jóvenes (*vid.* Cuenca, 1992); además, la reflexión didáctica sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del uso lingüístico está todavía en el terreno programático (Milián, Guasch y Camps, 1989a) y en menor medida en el terreno de las propuestas didácticas consistentes; por último, no hay que olvidar la tradición fortísima de la gramática oracional y del análisis sintáctico, pese a las reiteradas llamadas de atención sobre la escasa incidencia de estas prácticas en la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos. Romper esta tradición implica preguntarse por la selección de los contenidos desde la perspectiva del aprendizaje del uso de la lengua y por su organización en diferentes niveles del desarrollo del currículo. A esto contribuyen los trabajos de Zayas y Rodríguez (1992) y Zayas (1994), a partir de la reflexión que ha acompañado y ha seguido a la propuesta de actividades gramaticales del proyecto de materiales experimentado en la Comunidad Valenciana. En Zayas (1993), en este mismo sentido, se muestra la necesidad de vincular las actividades gramaticales con la revisión de textos.

Estamos, por tanto, ante un tema fundamental en la investigación de la didáctica de la lengua: qué gramática, para qué y cómo, es decir, cuál es la gramática escolar. Las investigaciones realizadas (*vid.* Bronckart, 1985, cap. 8) no demuestran que la reflexión gramatical no sea beneficiosa, pero sí permiten saber que una determinada manera de hacer gramática en el aula no contribuye a la mejora de la capacidad comunicativa de los alumnos.

En el subapartado «**Desarrollo de los contenidos**» se concentra la mayoría de recursos, agrupados en los epígrafes ya mencionados «Lingüística del texto», «Estudios gramaticales», «Gramática descriptiva», «Normativa» y «Diccionarios». El planteamiento comunicativo del currículo del área obliga a atender necesidades diversas, que se han de integrar en el momento de la planificación didáctica. Básicamente se pueden agrupar en dos: dar cuenta de la intuición del hablante —descripción del uso— y responder a las necesidades de actualización teórica. En el primer caso, la

descripción del uso obliga a diferenciar entre descripción (**«Gramáticas descriptivas»**) y norma (**«Normativa»**), entendida ésta como necesidad de regulación y acuerdo en torno a la «lengua común». La ambivalencia de los diccionarios en este sentido ha aconsejado agruparlos en un epígrafe específico. En el segundo caso, las necesidades de actualización teórica se refieren a un doble plano: el de la unidad *texto* (**«Lingüística del texto»**), que se centra específicamente en los procedimientos gramaticales que permiten poner de manifiesto la adecuación, la coherencia y la cohesión, y el de la gramática oracional (**«Estudios gramaticales»**), que incorpora la preocupación por el funcionamiento del sistema y no tanto por etiquetarlo adecuadamente.

Decíamos antes (*vid. supra*) que, para que la reflexión gramatical sea efectivamente un componente del aprendizaje del uso de la lengua es necesario que esta actividad trascienda los límites de la oración y se ocupe de la unidad de comunicación objeto de aprendizaje: el texto. No se ha de entender esta afirmación en el sentido de que hay que sustituir la explicación de la gramática oracional por la gramática textual. Se trata más bien de desplazar el eje del currículo desde la descripción lingüística al uso de los procedimientos discursivos. Y en este desplazamiento, el profesorado necesita ineludiblemente acudir a los trabajos que, desde diferentes campos disciplinares, se ocupan del texto o del discurso como unidad de comunicación. En el capítulo de esta *Guía* «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua» se encontrarán reseñados títulos que ayudan a situar al profesor en los estudios sobre el uso lingüístico. Bajo este epígrafe incluimos únicamente referencias a trabajos que analizan las propiedades del texto en algún aspecto particular de esta unidad de comunicación.

En primer lugar, se aborda la diversidad de los textos como reflejo de la diversidad de las prácticas discursivas. El trabajo de Petitjean (1989) tiene la intención de ayudar al profesor a transitar entre la multitud de propuestas tipológicas. Se incluyen dentro de esta reseña referencias a otros trabajos que pueden cumplir esta misma finalidad. En relación también con las tipologías se reseñan diversos traba-

jos de Adam (1985, 1987, 1991 y 1992). Sus estudios en este campo han penetrado con fuerza en la esfera educativa, especialmente Adam (1985). Incluimos la referencia a diversos trabajos de este autor para destacar la evolución de sus propuestas y para llamar la atención sobre el peligro de sacralizar un modelo tipológico que responde a un momento de la investigación. Además, en los trabajos últimos de Adam se subraya una idea que está presente desde el principio y que no se ha tenido demasiado en cuenta: los textos son tipológicamente heterogéneos, por lo que no se pueden clasificar rígidamente los textos reales de acuerdo con una tipología de secuencias textuales.

En segundo lugar, diversos trabajos analizan las propiedades de la unidad *texto*. Van Dijk (1978) proporciona una introducción en la lingüística del texto y en el estudio más amplio del discurso (la distinción texto/discurso es del autor), con conceptos básicos como *coherencia global* y *coherencia lineal* (este segundo concepto está próximo al de *cohesión*, de Halliday), *macroestructura* y *superestructura* textuales. También en Bernárdez (1982, capítulo 3) se proporciona una excelente introducción al concepto de texto y en Castellá (1992), dentro de un panorama del conjunto de corrientes y tendencias que podemos agrupar como «teorías del uso lingüístico», se hace un recorrido por las diversas propiedades del texto: el texto como actividad, como construcción, como tejido, etc.

Finalmente, incluimos varios trabajos que se ocupan de aspectos específicos de la «textualidad», de especial importancia para el planteamiento de las actividades de reflexión gramatical: las marcas enunciativas y los procedimientos de cohesión. Calsamiglia (1993), partiendo de Benveniste, Bronckart y Kerbrat-Orecchioni, pone de relieve el interés que tiene, desde el punto de vista de la comprensión y la producción de textos, situar el razonamiento gramatical en el terreno de las marcas lingüísticas que reflejan en el enunciado los factores de la situación de enunciación. En cuanto a los procedimientos de cohesión, Bernárdez (1982, capítulo 4) proporciona una clara introducción. Por su parte, Mederos (1988), constituye un estudio monográfico sobre estos mecanismos textuales en el español actual en

la línea de las aportaciones de Halliday y Hasan (*Cohesion in English*). Como primera aproximación al tema puede consultarse Casado Velarde (1993). En Combettes (1983) el estudio de los procedimientos de cohesión se vincula con la progresión temática, o articulación de la información conocida en relación con la información nueva.

En el epígrafe «**Estudios gramaticales**», se ha seleccionado un conjunto de obras que muestran la reflexión metalingüística como ejercicio de reflexión intelectual sobre el funcionamiento del sistema lingüístico, en el que intervienen la intuición —derivada de la competencia que tiene todo hablante de su lengua— y la formación teórica. Se aporta por tanto una visión de la reflexión gramatical, lejos de etiquetados e identificaciones rutinarias.

Como actualización de la formación teórica se incluye Bosque (1989), que revisa el tema de las categorías gramaticales desde la perspectiva de las relaciones que se establecen entre ellas, es decir, de lo que las une y de lo que las diferencia. Hernanz y Brucart (1987) asimismo, presentan una revisión de los principios básicos del análisis gramatical (que entienden como ejercicio de reflexión intelectual sobre el funcionamiento del sistema lingüístico) desde una perspectiva teórica actual. No parece justificado, dicen los autores, seguir utilizando en los manuales introductorios modelos teóricos ya sustituidos en la investigación por otros, que no implican mayor complejidad formal y que permiten describir más adecuadamente los datos lingüísticos. Puede entenderse, quizá, como una reacción al esfuerzo que supuso la incorporación —con resultados desiguales—, del estructuralismo y del generativismo en sus primeros modelos, pero no debe suponer la paralización de la búsqueda de vías de transposición didáctica de los avances en la descripción del sistema lingüístico. Una buena muestra del esfuerzo por divulgar las aportaciones a la descripción del funcionamiento de los complementos del verbo puede consultarse en Porto Dapena (1992 y 1993).

Completan los títulos reunidos bajo este epígrafe, Cano (1981) y Gómez Torrego (1985). Cano sigue aportando la mejor caracterización semántica de que se dispone sobre

los verbos transitivos en español, incorporando, además, las estructuras oracionales en que cada verbo se inserta. La de Gómez Torrego, por su parte, sigue siendo una obra de referencia válida para problemas de descripción sintáctica en cuya resolución se utilizan los procedimientos de conmutación, permutación, expansión de un núcleo y transformaciones en general.

Se ha incluido un epígrafe denominado «**Gramáticas descriptivas**» por considerar que, en estos niveles de enseñanza, la gramática pertinente como referencia para las actividades de reflexión metalingüística, en lo referente al sistema de la lengua, es la gramática descriptiva. Nos unimos al planteamiento expuesto por el profesor Bosque en su ponencia sobre «La investigación gramatical sobre el español. Tradición y actualidad», en el *Simposio internacional de investigadores de la lengua española* (Pabellón de España, Sevilla, 1991. En prensa), en el que defendía que, en la enseñanza no universitaria, debía enseñarse la gramática descriptiva básica junto con la gramática normativa (Bosque, 4) que —indicaba— en sentido estricto no se oponen. La oposición pertinente sería gramática descriptiva frente a gramática teórica: «*La primera viene a ser la gramática tradicional acompañada de otras descripciones interesantes, que han ido apareciendo sobre las estructuras de nuestra lengua. La segunda es la gramática orientada desde alguna teoría lingüística. Sus unidades se presentan previamente al análisis de los datos, y sus instrumentos, sus generalizaciones y sus logros se pueden —y se deben— poner a prueba y contrastar con los de otras opciones teóricas igualmente explícitas. La gramática normativa se opone a estas dos en su conjunto. La oposición que así se constituye se basa en otro criterio, tanto o más importante socialmente, pero en cualquier caso distinto desde el punto de vista de los objetos estudiados.*»

Este planteamiento ha convertido el epígrafe dedicado a las Gramáticas en una selección de «clásicos» de nuestra tradición gramatical. Se reseñan obras que, en la mayoría de los casos, resultarán sobradamente conocidas para los profesores del área, pero que consideramos referencias bási-

cas para el planteamiento expuesto. En algunos casos, como en Bello y Fernández Ramírez, dos gramáticas clásicas basadas en el uso, disponemos además de reediciones recientes, muy cuidadas, al alcance de cualquier interesado. No se ha reseñado, en cambio, otro clásico de reconocida validez, pero que no está disponible en el mercado: la obra de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña (1938, 1939) publicada en Buenos Aires por la editorial Losada. Esta gramática, comúnmente elogiada por su amena lectura y por su preocupación por la lengua general («*la hablada por las personas cultas de todas partes, una vez descontados los regionalismos*»), fue concebida como texto escolar, función que también cumplió la gramática de la Academia, durante un tiempo libro de texto oficial.

No podían estar ausentes en este epígrafe los textos de referencia de que disponemos de la Real Academia Española (el *Esbozo* y la *Gramática* escrita por Alarcos). Se incluyen en este apartado dado que su finalidad es perfectamente descriptiva.

En este epígrafe se recoge asimismo la conocida obra de Gili Gaya, considerada como precedente de los estudios textuales en español, especialmente en relación con el capítulo final sobre «Enlaces extraoracionales» y referencia citada por la gramática más reciente que se incluye, López García (1994), de corte psicologista, que presenta la peculiaridad de comenzar su descripción por la oración compuesta.

No podía faltar la obra de Alcina-Blecua ni tampoco la de Seco, única que puede recomendarse como manual de consulta para escolares.

Ninguna de estas gramáticas tiene entre sus pretensiones fijar la norma de uso, pero todas declaran su preocupación por la descripción.

Uno de los aspectos centrales de la reflexión gramatical vinculada al aprendizaje del uso de la lengua está relacionado con el conocimiento práctico de las normas idiomáticas. El recurso más importante de que disponen los alumnos en esta esfera de la educación lingüística son los dic-

cionarios escolares, de los que nos ocuparemos más adelante. Bajo el epígrafe «*Normativa*», se han reseñado obras que se han de considerar casi exclusivamente como recursos para el profesor. En primer lugar, queremos resaltar una obra como Garrido Medina (1994) que aporta una fundamentación comunicativa de la gramática normativa partiendo de la tensión entre dos principios que rigen la vida del idioma: tradición y novedad. Como obras de consulta, contamos con dos obras excelentes. Una, el imprescindible *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, de M. Seco (1961), ya clásico, en su edición más actualizada de 1986; otra, de reciente publicación, el *Manual de español correcto*, de Gómez Torrego (1989), disponible en una edición revisada y actualizada de 1993, en el que resalta la preocupación por la enseñanza del idioma y la minuciosidad con que se describen y explican las dificultades y errores frecuentes en el uso de la lengua en sus diferentes planos. Estas dos obras pueden cumplir en parte el papel de una gramática normativa de la que no disponemos.

La misma función es desempeñada por los libros de estilo pertenecientes a los diversos medios de comunicación social, algunos de los cuales reseñamos en esta *Guía*, dos pioneros —Agencia EFE (1976) y EL PAÍS (1977)— y el más reciente —Mendieta (1993)—. «*Un libro de estilo se refiere al estilo en diversas acepciones. Regula lo que un rotativo considera distintivamente suyo, desde un punto de vista ético (comportamiento ante el mundo de que dan testimonio), semiótico (orientaciones sobre el modo de presentar sus materiales) y lingüístico.*» (F. Lázaro Carreter, en el prólogo al *Libro de estilo de ABC*). Este último aspecto de los libros de estilo es el que nos interesa como recurso didáctico para el bloque de contenido «La lengua como objeto de conocimiento». Las prescripciones idiomáticas recogidas en los libros de estilo tienen como finalidad, según se declara en el prólogo al *Manual del Español Urgente* de la Agencia EFE «prevenir [a los periodistas] contra posibles errores lingüísticos, servir de ayuda para resolver dudas y, en un momento de gran inestabilidad idiomática como el presente, tratar de proporcionar criterios uniformes del uso de neologismos». De este modo, se trata de

evitar que la urgencia con que se redactan los textos periodísticos influya en el deterioro del idioma. Aunque su finalidad no es la enseñanza, son un valioso recurso didáctico, ya que informaciones relevantes acerca de una gramática básica del uso estándar, a las que es útil acudir si se quiere vincular la reflexión gramatical con las actividades de composición de textos. Como manual de consulta para el alumno, la parte más útil de los libros de estilo es, probablemente, la que se presenta como diccionario de términos frecuentemente mal empleados o cuya aplicación ofrece alguna dificultad. Es cierto que un buen diccionario de dudas cumple la misma función. De hecho, varios de los libros de estilo que reseñamos se han elaborado a partir del *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de M. Seco, en cuyo uso es posible iniciar a los escolares. Pero los libros de estilo tienen la particularidad de ofrecer una selección significativa de términos cuyo uso incorrecto está muy difundido o de palabras y acepciones admitidas oficialmente. Pero la información de los libros de estilo no se limita al ámbito del léxico. Proporcionan también una selección significativa de normas morfológicas y sintácticas. Entre éstas, en diversos manuales —*Manual de Español Urgente* (páginas 61-69) y *Manual de estilo de TVE* (páginas 39-47)— se destaca el régimen preposicional de muchos vocablos, verbos sobre todo, de uso frecuente. En resumen, bien como manuales de consulta a disposición de los alumnos, especialmente en lo que se refiere al léxico, bien como fuente de informaciones y de recursos para el profesor, los libros de estilo se ofrecen como un instrumento valioso, dada la proximidad que tienen para los alumnos los problemas de uso de la lengua que abordan.

Incluimos además en este epígrafe un detallado estudio sobre la puntuación, Benito Lobo (1982), realizado desde una perspectiva comunicativa, y el *Diccionario de ortografía* de Martínez de Sousa (1985), que proporciona una detallada y documentada descripción de todos los aspectos de la ortografía española.

Los **diccionarios**, considerados como recurso didáctico, ofrecen dos modos de utilización:

- a) Como obra de consulta, cuyo empleo requiere un aprendizaje que repercuta en la adquisición de destrezas para el manejo de la documentación en general.
- b) Como instrumento de trabajo diario para el alumno, en el marco general del aprendizaje del uso de la lengua. Su utilidad como recurso didáctico depende del tipo de diccionario.

En una primera clasificación (*vid.* Fontanillo, 1983, reseñado en «Recursos para trabajar en el aula» pág. 118) habría que distinguir entre «diccionarios de cosas», cuyo objeto es describir los objetos y narrar los hechos y procesos, y los «diccionarios de palabras», que nos proporcionan datos lingüísticos: antecedentes históricos de un término, ámbito geográfico y social de uso, valores afectivos, relaciones formales con otros términos, sentidos posibles, cambios de sentido, relaciones semánticas, constantes y variables gramaticales y ortográficas, etc. En el primer grupo se sitúan las enciclopedias y los diccionarios monográficos o por materias. En el segundo, los llamados diccionarios de la lengua (normativos, generales, de uso...) y los específicos de un campo concreto (sinónimos y antónimos, etimológicos, inversos...). Nos ocuparemos únicamente de los diccionarios pertenecientes a este segundo grupo, ya que son los que permiten su utilización como recurso didáctico para la reflexión gramatical vinculada a las actividades de uso de la lengua.

Importa también la distinción entre diccionarios cifradores o codificadores (responden a la necesidad de encontrar palabras a partir de las ideas) y diccionarios descifradores (proporcionan el significado de las palabras y sirven para interpretar mensajes). Entre los primeros se sitúan los diccionarios ideológicos y también los de sinónimos y antónimos. Hemos seleccionado de entre los de este tipo el *Diccionario Ideológico* de J. Casares, el *Diccionario de sinónimos y antónimos* de J. M. Blecua y S. Gili Gaya y el *Diccionario de sinónimos y antónimos* de A. López García.

Sin embargo, esta distinción entre la función cifradora y la descifradora no es tajante en los diccionarios generales,

ya que al describir el uso y proporcionar indicaciones sobre el régimen preposicional según las acepciones o sobre los sinónimos y su entorno contextual, etc., se ofrecen como instrumentos para transitar «de la idea a la palabra» y no sólo de la palabra a la idea. Es lo que ocurre, en diferente grado, con los dos diccionarios generales que reseñamos: el *Diccionario de uso del español* de M. Moliner; el *Diccionario General*, de M. Alvar Ezquerro y S. Gili Gaya.

Puede llamar la atención que en el epígrafe «Diccionarios» no se incluya el *DRAE*. Es evidente que este diccionario ha de estar a disposición de los alumnos en la biblioteca del centro. Pero no es un diccionario que pueda ser usado como recurso para la reflexión lingüística, pues en sus artículos no da suficientes informaciones gramaticales, ya que su finalidad no es enseñar el uso de la lengua sino informar a los hablantes de cuáles son las palabras y acepciones de usos generalizados con objeto de mantener la unidad lingüística en todo el ámbito hispanohablante.

Junto a los diccionarios generales y de sinónimos citados, se incluye el *Diccionario inverso de la lengua española*, de I. Bosque y M. Pérez Fernández, por su utilidad para el trabajo en torno a la derivación. Por otra parte, en el apartado «Recursos para trabajar en el aula» se reseñarán los diccionarios escolares. Esto no se ha de interpretar en el sentido de que los diccionarios que se incluyen bajo este epígrafe («Diccionarios») no deban ser un instrumento de trabajo para los alumnos. Uno de los objetivos de esta etapa es precisamente enseñarles su manejo, pero no pueden tener una presencia permanente en el aula, y, por lo tanto, no pueden ser un recurso habitual como lo pueden ser los diccionarios escolares.

Por último, la selección realizada en «**Recursos para trabajar en el aula**» pretende ofrecer al profesorado materiales útiles en los siguientes sentidos:

- Que permitan ser «fuente» de selección de actividades, enmarcadas en una programación didáctica coherente. A este criterio responden Coromina y Rubio (1989), en relación con el «dominio práctico de

frases, puntuación, cohesión y coherencia textuales— como se indica en el subtítulo— y Moreno Herro (1989), como repertorio de ejercicios de corrección. También Zayas y Latorre (1987), en relación con la estructura de la noticia y el análisis y composición de titulares.

- Que ofrezcan criterios para el uso de determinados materiales, como en el caso de Fontanillo Merino (1983), en relación con los diccionarios.
- Que puedan servir de ejemplificación de un planteamiento de la reflexión gramatical vinculada con el uso lingüístico, como en el caso de Martínez Láinez, Rodríguez Gonzalo y Zayas Hernando (1990, 1991, 1992 y 1993), que realizan una propuesta de actividades gramaticales enmarcada en un proyecto de materiales cuyo objetivo básico es el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Que puedan ser utilizados directamente en el aula como instrumentos para la reflexión metalingüística. A este criterio responde Fortuny y Martí (1992) en relación con la ortografía y la selección de diccionarios escolares.

## Recursos para la planificación didáctica

### Contenidos gramaticales y uso de la lengua

- CUENCA, M. J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem Edicions, 161 páginas.

Vid. Tusón (1980), en la página 88.

(capítulos segundo al quinto) y la conexión (capítulo sexto).

El estudio de la *anáfora* se inicia deslindando esta noción de otras muy próximas como la referencia o la deixis, y caracterizándola en relación con los estudios de Tesnière, Bloomfield, Halliday-Hasan y Huddleston. Mederos adopta los criterios de este último para su clasificación y distingue los siguientes tipos: anáfora mediante proforma (capítulo 3), anáfora mediante frase nominal definida (capítulo 4) y elipsis o anáfora nula (capítulo 5).

Por lo que respecta a la conexión, se entiende como relación semántica independiente de cualquier unidad gramatical, sea la oración u otra estructura menor. Mederos atiende especialmente a la conexión extraoracional, *pero dejando bien claro que la conexión no es una relación que se sitúe por encima de la oración* (página 211). A diferencia de los enlaces cohesivos anafóricos, que se establecen normalmente entre un segmento de una oración y un segmento de otra, la conexión pone en relación globalmente las oraciones y para ello se vale de *conectivos* o indicadores de las relaciones conexivas (conjunciones o complementos adverbiales de distintos tipos y de muy variada estructura). Basándose en su significado, y siguiendo el estudio de Halliday-Hasan, Mederos establece cinco tipos de conexión —aditiva, disyuntiva, adversativa, causal y temporal— cuyo funcionamiento en español describe detalladamente.

El libro de H. Mederos responde estrictamente al propósito anunciado y proporciona una rigurosa y pormenorizada descripción del funcionamiento en español de los procedimientos indicados. Su utilidad, para nuestro propósito, radica en servir de información y de material de base para planteamientos didácticos ulteriores, tales como el uso adecuado de estos procedimientos en la comprensión y en la expresión escrita de los alumnos.

Para los aspectos señalados puede consultarse también Castellà (1992), especialmente el capítulo 10 («El text com a teixit»).

- PETITJEAN, A. (1989). «Les typologies textuelles», en *Pratiques*, 62, páginas 86-125.

La enseñanza y aprendizaje de la lengua, entendida como una pedagogía del texto, no puede eludir el problema de la clasificación de las diversas formas textuales correspondientes a las diversas prácticas discursivas. En efecto, al planificar el área en sus diferentes niveles —etapa, ciclo, curso y Unidad didáctica—, la determinación de los aprendizajes no se puede derivar únicamente de las propiedades del texto en general —adecuación a los factores del contexto, coherencia global y cohesión entre los enunciados sucesivos del texto—, sino que habrán de referirse a clases de textos diferentes que, por corresponder a prácticas discursivas específicas, se diferenciarán entre ellos en cuanto a los parámetros enunciativos, a las formas globales de organización y a las formas lingüísticas observables. Por todo ello, es ineludible recurrir a los conocimientos que sobre tipologías textuales aportan las ciencias del lenguaje, no para constituirlos en objeto de aprendizaje, sino como guía para el desarrollo del currículo en sus diferentes niveles y, de un modo particular, para determinar y secuenciar los contenidos gramaticales, así como para integrar estos contenidos dentro de las actividades de comprensión y producción de textos. Pero al adentrarse en el campo de las tipologías textuales se corre el riesgo de extraviarse en el laberinto de teorías y modelos. La utilidad del trabajo de A. Petitjean es la de servir de hilo de Ariadna en la exploración de este laberinto. Cumplen también este papel los trabajos de Bernárdez (1982, § 6.2) y Castellà (1992, §13) aquí reseñados, y también:

- ISENBERG, H. (1978). «Cuestiones fundamentales de una tipología textual», en BERNÁRDEZ, E. (Comp.) (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco / Libros, páginas 95-129.
- MILIÁN, M. (1990). «Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament», en CAMPS, A., *et al.* (1990). *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova, páginas 75-93.

rimentado en los años ochenta, no podía aparecer en el libro de Tusón. En éste, el excelente análisis de los diferentes modelos gramaticales está enmarcado por un capítulo inicial, donde el autor reflexiona sobre la función de los estudios gramaticales, y por un capítulo final con una discusión metodológica y una propuesta de análisis sintáctico para la escuela basada en el generativismo, pero con elementos estructurales y con propuestas que, como señala M. J. Cuenca en la reseña de esta obra, no dudaríamos en considerar hoy como textuales.

Las aportaciones del trabajo de Cuenca en relación con el de Tusón, que le ha servido de modelo, son, además de la inclusión del capítulo sobre la lingüística textual, las siguientes: informaciones sobre la evolución de la gramática generativa; referencias a la teoría psicolingüística con la que se relaciona cada modelo gramatical; referencias explícitas a los métodos de enseñanza que tiene una relación directa con cada uno de estos modelos; reflexión crítica sobre las aportaciones y límites que cada modelo presenta.

Por otra parte, los doce años de diferencia entre una obra y otra hacen que esta última presente una bibliografía más actualizada, tanto en lo que respecta a la lingüística teórica como en los trabajos de orientación didáctica.

- ZAYAS, F., y RODRÍGUEZ, C. (1992). «Composición escrita y contenidos gramaticales», en *Aula de Innovación Educativa*, 2, páginas 13-16.

ZAYAS, F. (1994). «La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua», en *Textos*, 1, páginas. 65-72.

Estos dos artículos se sitúan en el mismo marco de preocupaciones que los de Milián, Guasch y Camps (1989a y 1989b): la necesidad de orientar la reflexión gramatical y los conocimientos sobre la lengua como un componente del aprendizaje de la producción escrita.

La interacción entre la reflexión gramatical y las actividades encaminadas al aprendizaje del uso de lengua exigen alterar sustancialmente el lugar que los contenidos gramaticales han ocupado tradicionalmente en el currículo. Este cambio afecta, en primer lugar, a la selección de estos contenidos, que se deberán corresponder con los saberes necesarios para regular conscientemente el discurso, en su mayoría situados más allá de los límites de la oración. Este problema constituye el núcleo del primero de estos dos artículos. En segundo lugar, los contenidos gramaticales se habrán de secuenciar en función de un plan cuyo eje deberán ser las actividades verbales objeto de enseñanza y aprendizaje, lo que remite al problema más amplio de cómo secuenciar las prácticas verbales. Finalmente, la planificación de la Unidad didáctica deberá permitir que la reflexión gramatical sea significativa en relación con las actividades orientadas a la comprensión y producción de textos. El segundo de estos dos artículos aborda conjuntamente los tres problemas señalados.

Ambos trabajos pretenden aportar criterios para el desarrollo del currículo básico: en el primero se precisan los contenidos gramaticales que se consideran pertinentes para la composición de textos. En el segundo, se dan indicaciones para la distribución secuencial de estos contenidos y para su inclusión en la Unidad didáctica.

- ZAYAS, F. (1993). «Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual», en LOMAS, C., y OSORO, A. (Comps.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, páginas 199-222.

Se muestran en este trabajo algunas vías para plantear los ejercicios gramaticales como un componente de la revisión de textos, en relación con mecanismos de cohesión como la elipsis en textos narrativos y el pronombre relativo. Pero la finalidad del artículo no es principalmente ofrecer modelos de ejercicios gramaticales relacionados con estos mecanismos textuales, sino, sobre todo, llamar la atención sobre dos cuestiones: a) la elaboración de

ejercicios gramaticales orientados al aprendizaje de la revisión de textos requiere que el profesor analice y diagnostique los textos producidos por los alumnos; *b*) esta labor de análisis y diagnóstico se ha de apoyar en las aportaciones de la lingüística del texto. Más en concreto, en este trabajo se muestra que para el diagnóstico de problemas relacionados con el uso de la elipsis en textos narrativos y del pronombre relativo son valiosos conceptos como los de «perspectiva informativa de la oración» y «progresión temática», a condición de que éstos se transformen adecuadamente en instrumentos didácticos (*vid.* en el subapartado siguiente «Desarrollo de los contenidos» COMBETTES, 1983, pág. 94).

## Desarrollo de los contenidos

### Lingüística del texto

■ ADAM, J. M.

- (1985). «Quels types de textes?», en *Le Français dans le monde*, 192, páginas 39-43.
- (1987). «Types de séquences textuelles élémentaires», en *Pratiques*, 56, páginas 54-79.
- (1991). «Cadre théorique d'une typologie séquentielle», en *Études de Linguistique Appliquée*, 83, páginas 7-18.

Adam (1985) parte de la tipología propuesta por E. Werlich (*vid.* una descripción de la misma en Bernárdez, 1982, dentro de este mismo subapartado): vincula los cinco tipos de texto que Werlich relaciona con procesos cognoscitivos característicos —textos *descriptivos*, *narrativos*, *expositivos*, *argumentativos* e *instructivos*— con grandes tipos de actos de habla: enunciar, convencer y regular la conducta. A ellos incorpora el tipo *predictivo*, que desarrolla el tipo de acto de habla predecir, y, con criterios diferentes al usado para los tipos anteriores, el texto *conversacional* y el *poético*.

Además de esta modificación de la tipología de Werlich, Adam advierte que la función de su propuesta tipológica es «ayudar a abordar la complejidad que hace de todo discurso un entramado heterogéneo de secuencias textuales». Por lo tanto, Adam —siguiendo en esto también a Werlich— concibe los tipos de textos como tipos de secuencias que concurren en un texto concreto.

En trabajos posteriores (entre otros, Adam, 1987 y 1991) pone un mayor énfasis en la idea de secuencia frente a la de texto homogéneo. Adam afirma que, en sentido estricto, no se puede hablar de «tipología de textos», ya que cada texto es una realidad demasiado heterogénea para que sea posible reducirla en los límites de una definición. Sin embargo, considera que es posible definir lingüísticamente algunos aspectos de tal complejidad: el número reducido de secuencias de base que constituyen los textos. El cometido de las tipologías será la descripción de este número reducido de «tipos relativamente estables de enunciados» o estructuras secuenciales de base que organizan grupos de proposiciones elementales del texto. Así pues, el término *tipos de texto* se sustituye por el de *secuencias de base*, y el texto se concibe como una estructura jerárquica compleja que comprende varias secuencias —elípticas o completas— del mismo tipo o de tipos diferentes. En Adam (1987 y 1991) se describen las superestructuras (para el concepto, *vid. infra*, Dijk, 1978) de las diferentes secuencias textuales, que finalmente quedan reducidas a los cinco tipos siguientes: narración, descripción, explicación, argumentación y diálogo. Estas superestructuras o esquemas formales convencionales, que lingüística y cognoscitivamente se sitúan en un nivel «profundo» del texto, dan cuenta de una competencia textual específica, complementaria de una competencia textual general, que permite producir e interpretar grupos de enunciados.

La noción de secuencia elemental o superestructura tiene una gran utilidad para planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje —tanto en la vertiente de la comprensión como de la producción—, así como para establecer los contenidos gramaticales implicados en estos procesos, a condición de que estas formas textuales con-

vencionales no se identifiquen con los textos concretos e individuales —caracterizados generalmente por su heterogeneidad textual y discursiva— y de que no se establezca rígidamente la correlación entre el tipo de secuencia —que opera en un nivel «profundo»— y las formas lingüísticas observables «en superficie».

Puede consultarse, también, en relación con estos temas:

- ADAM, J. M. (1992). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan. 223 páginas. (Vid. comentario en el capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua», página 19).
- BERNÁRDEZ, E. (1982). «El concepto de texto» y «Formas de coherencia textual», en *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, Col. «Espasa Universitaria», páginas 75-156.

Estos dos capítulos del libro de E. Bernárdez (citado en el capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la Lengua» de esta *Guía* presentan un riguroso estado de la cuestión de dos aspectos fundamentales para el trabajo gramatical más allá de los límites oracionales: el estatus teórico del *texto* como unidad de estudio para la lingüística y el análisis de la *coherencia*, propiedad fundamental del texto, y de los procedimientos gramaticales que suelen considerarse como índices de la misma.

En el capítulo «El concepto de texto» el autor revisa las definiciones del *término*, desde las anteriores a su consideración como unidad de estudio para la lingüística (por ejemplo, desde la glosemática) hasta las diferentes maneras de caracterizarla como unidad comunicativa, ya desde la lingüística textual. El análisis de cada intento de caracterización concluye con un aclarador resumen en el que se recogen los rasgos comunes a todas las definiciones revisadas. A continuación, se relaciona el concepto *texto* con nociones próximas como *discurso*, *enunciado* o *conjunto*

*sintáctico complejo*. El capítulo concluye con la diferenciación de *texto* —unidad comunicativa— y *frase* —unidad del sistema de la lengua—, y el análisis de sus relaciones como unidades lingüísticas.

«Formas de coherencia textual» es un capítulo organizado en torno a los siguientes fenómenos, considerados «absolutamente fundamentales» como índices de la coherencia del texto (las limitaciones de espacio obligan a excluir otros de considerable importancia, como la sucesión de tiempos o el orden de palabras): repetición, relaciones semánticas entre lexemas, articulación en tema-remática y determinación y coordinación. Destaca el análisis de los tipos de *repetición* (entendida como la «reaparición o recurrencia de un elemento del texto en el mismo texto»): sustitución léxica sinonímica y pronominalización o sustitución mediante proformas (proformas lexicales, pronombres y pro-adverbios), así como el análisis de la *articulación en tema-remática*. Como indica el autor, este concepto, aparecido en el marco de la gramática oracional —escuela lingüística de Praga—, desempeña un papel fundamental para el estudio del desarrollo informativo del texto (*progresión temática*) y guarda estrecha relación con otros fenómenos de coherencia textual como las relaciones semánticas entre lexemas, la pronominalización o la definición.

El análisis de los fenómenos mencionados concluye en el apartado «El proceso global de coherencia y estructuración del texto», en el que se define la coherencia del texto como característica principal del mismo, pero también como un proceso que «tiene sus cimientos en lo pragmático» ya que interviene antes de la estructuración propiamente lingüística y ha de perdurar durante la producción del texto. Así, un texto llega a ser coherente si se realizan con éxito las tres fases del plan global, previo a su articulación: el hablante tiene una intención comunicativa; desarrolla un plan (teniendo en cuenta los factores situacionales, etc.) para que se cumpla su intención y realiza las operaciones necesarias para expresar verbalmente ese plan global. La coherencia del texto no se considera, por tanto, consecuencia de la presencia de determinados índices textuales (fenómenos de *cohesión*) sino que es el requisito que los exige y los explica.

Además del interés que tienen los capítulos reseñados, y el libro en sí, para el conocimiento de aspectos fundamentales de la lingüística textual, el autor apunta su importancia para la enseñanza de las lenguas (*vid.* página 159). La lingüística del texto busca explicaciones al caso frecuente en que «*se sabe lo que se quiere decir, pero no se sabe cómo decirlo*» y, en consecuencia, «*se dice mal*». Comprender cómo se produce la coherencia de un texto es el primer paso para preguntarse por las formas de intervención didáctica que propicien una adecuada utilización de los procedimientos que relacionan el texto con el contexto así como de los que garantizan la cohesión del texto.

Cabe señalar, por último, que, tal como indica el autor en la introducción, los capítulos son de lectura accesible para un lector con conocimientos moderados de lingüística.

- CALSAMIGLIA, H. (1993). «Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita», en LOMAS, C., y OSORO, A. (Comps.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, páginas 181-197.

Uno de los ámbitos en los que se ha de situar la reflexión gramatical —si se quiere que resulte significativa para el aprendizaje de la comprensión y producción de textos— es el que se refiere a las marcas lingüísticas que son reflejo en el enunciado de los factores de la situación de enunciación. Este artículo puede ayudar a orientar las actividades de reflexión gramatical en lo que atañe a las marcas de la deixis personal y a los diferentes papeles sociales que éstas pueden asignar al emisor y al destinatario. Se analiza en este trabajo una carta personal, perteneciente al ámbito de la vida privada, para identificar las marcas lingüísticas que hacen referencia al emisor. Este análisis permite concluir, por una parte, que el emisor usa una gran variedad de recursos de la lengua para representarse en su propio enunciado —formas verbales y pronominales, posesivos y demostrativos—, y, por otra, que la alternancia de distintas personas con un mismo referente —el emisor— revela un **cambio de papel o posición de éste como enunciador:**

habla sucesivamente como persona individual, como miembro de un grupo social y como miembro de un grupo familiar.

La autora de este trabajo propone ampliar el análisis a otros tipos de cartas habituales en la vida social, a anuncios por palabras, horóscopos, escritos judiciales y artículos científicos, con el fin de tomar conciencia de los significados culturales que ponen de manifiesto las formas lingüísticas de la deixis personal en relación con los diferentes papeles sociales asignados al emisor y al destinatario y con la intención comunicativa del hablante frente a su posible interlocutor. Este modo de acercamiento a los textos, que muestra la interrelación entre la reflexión gramatical y el aprendizaje de la comprensión lectora, habrá de repercutir además, en opinión de la autora, en otro aspecto importante del aprendizaje: saber valorar el grado de adecuación a las normas y conocer el margen de maniobra que los hablantes son potencialmente capaces de usar para lograr una comunicación más eficaz y expresiva.

Las referencias teóricas de este trabajo en lo que se refiere a la enunciación y su presencia lingüística en el enunciado son las siguientes:

- BENVENISTE, E. (1974). «El aparato formal de la enunciación», en *Problemas de lingüística general, II*. (Título original: «L'appareil formel de l'énonciation», en *Problèmes de linguistique générale, 2*). México: Siglo XXI, 1977, páginas 82-91.
- BRONCKART, J. P., *et al.* (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Délachaux et Niestlé, 175 páginas.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. (Título original: *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*). Buenos Aires: Hachette, 1986, 307 páginas.
- CASADO VELARDE, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros, 52 páginas.

En la presentación de este breve «cuaderno», el autor declara que pretende ofrecer una visión panorámica, de carácter introductorio, de la gramática del texto del español, un catálogo provisional de cuestiones relativas al nivel textual del español.

En la primera parte de la obra se pretende establecer una serie de distinciones conceptuales y metodológicas en torno al nivel del texto y a los estudios sobre el mismo, desde diferentes posiciones teóricas. A esta parte corresponden los capítulos 1 («El nivel del texto»), 2 («La gramática del texto») y 3 («Propiedades del texto: coherencia y cohesión»). Merece destacarse el apartado del capítulo segundo sobre «Algunos precedentes en español», en el que se llama la atención sobre el buen hacer gramatical de autores como Bello, Salvá o Fernández Ramírez que incluyeron en sus gramáticas interesantes observaciones de fenómenos que trascendían los límites oracionales, por no mencionar al más reciente predecesor de los estudios sobre fenómenos textuales, Gili Gaya.

En la segunda parte (capítulo 4), se realiza un inventario de los procedimientos de cohesión textual y de su funcionamiento en español, que puede resultar de utilidad como una primera aproximación al tema.

Pese a los aspectos de interés señalados, abordar la introducción a la gramática del texto en español en cincuenta páginas se revela como un objetivo excesivamente ambicioso. La concisión necesaria en tan exiguo espacio se convierte en un reduccionismo arriesgado de los terrenos que aborda y convierte este «cuaderno» en una adaptación simplificada básicamente de las posiciones de Coseriu al respecto. El autor considera que la gramática del texto *no representa otra cosa que la ampliación de la tradicional gramática idiomática más allá de la sintaxis oracional* (página 13). De acuerdo con este planteamiento, en el capítulo 4 trata de describir el nivel textual como un nivel más que se añade a la descripción gramatical de una lengua. Finalmente, incluye una serie de ejercicios de aplicación para buscar y etiquetar con acierto ejemplos de los procedimientos que se han descrito en el último capítulo.

La utilidad fundamental de este cuaderno reside, en nuestra opinión, en la segunda parte de la obra. El inventario de procedimientos de cohesión textual y la descripción de su funcionamiento proporciona al profesor de Secundaria el «material de base» para la transposición didáctica. El mayor riesgo, también a nuestro juicio, sería entender que esta transposición consiste en «modernizar» los tradicionales ejercicios de etiquetado mecánico, sustituyendo la búsqueda de sustantivos, por ejemplo, por la de marcadores textuales.

■ CASTELLÀ, J. M. (1992). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries, 269 páginas.

Como indica el subtítulo de la obra, se presenta en ella un panorama del conjunto de corrientes y tendencias que podemos agrupar como «teorías del uso lingüístico», ya que, hoy por hoy, no constituyen una teoría unificada. El carácter panorámico de la obra permite destacar los parecidos y las diferencias de los diversos planteamientos, aunque —advierte el autor— resta profundidad a la exposición de cada uno de ellos.

El libro está organizado en catorce capítulos. Los dos primeros se dedican a repasar las tendencias principales en el estudio del lenguaje durante el siglo XX y los orígenes del tratamiento textual del lenguaje. El cuerpo central de la obra lo constituyen los capítulos 3-11. Cada uno de ellos centra su atención sobre un aspecto de la unidad *texto* y, por consiguiente, aborda aquellos planteamientos teóricos que se han ocupado del mismo. Así, por ejemplo, el capítulo 6 («El text com a actuació») enfoca la cuestión de la actividad comunicativa, tanto desde el punto de vista de la teoría de la actividad como desde la teoría de los actos de habla de Austin y Searle. En cambio, el capítulo 7 («El text com a capacitat») se ocupa de estudiar la *competencia comunicativa*, y el capítulo 10 («El text com a teixit») es un rápido repaso de los procedimientos de cohesión textual, clasificados en los apartados de *referencia*, *conexión* y *progresión temática*. Los tres últimos capítulos de la obra se dedican, respectivamente, a exponer brevemente el mode-

lo de Halliday (gramática sistémico-funcional) y el modelo psicolingüístico de Bronckart (capítulo 12); a hacer un breve repaso del problema de las tipologías (capítulo 13), y a introducir algunas consideraciones sobre las teorías del uso lingüístico y sus aplicaciones en ámbitos diversos (desde la traducción hasta la publicidad o el diagnóstico y tratamiento de patologías del lenguaje).

Interesan especialmente las consideraciones, breves, que dedica a las relaciones entre las teorías del uso lingüístico y la didáctica de las lenguas (páginas 245-247), a la necesidad de que la lingüística del texto y el análisis del discurso estén presentes en la formación de los profesores de lengua y, sobre todo, a lo que implica la transposición didáctica de las mismas. «No se trata en absoluto de hacer una sustitución automática de teorías y conceptos. Si así fuese, estaríamos cambiando el **qué** y no el **cómo** de la enseñanza. [...] Además, el estado embrionario y programático de las nuevas disciplinas aconseja no precipitarse. Hay que hacer un debate largo y profundo sobre la presencia (actualmente irreversible) y sobre el papel de la lingüística del texto y el análisis del discurso en un estilo fundamentalmente práctico y vivido de enseñanza de la lengua. (La traducción es nuestra.)

- COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruselas: De Boeck-Duculot, 139 páginas.

Este trabajo se enmarca en el esfuerzo de la didáctica de la lengua por salvar el abismo que separa frecuentemente las actividades de producción y comprensión de textos y las actividades de reflexión gramatical. Esta ruptura sólo se evitará, según el autor, en la medida en que los estudios lingüísticos y la gramática escolar se ocupen de las relaciones entre las estructuras de la lengua y el contexto lingüístico y comunicativo de los enunciados en los que dichas estructuras se manifiestan. El campo de estudio elegido por Combettes para poner de relieve estas relaciones es el de la estructura informativa del enunciado (*reparto de la información conocida y la información nueva*) y la progresión

de la información en el texto (*progresión temática*). Esta perspectiva permite poner de relieve el papel de determinadas estructuras y formas lingüísticas en el mantenimiento de la información conocida en el texto, en la introducción de informaciones nuevas y, en definitiva, en la articulación de estos dos elementos de modo que el texto resulte coherente y cohesionado.

La obra tiene dos partes. En la primera se hace un breve recorrido histórico de la evolución de la teoría que sirve de marco a este trabajo (estudios de la escuela de Praga — Mathesius, Firbas, Daněš—...— sobre la perspectiva funcional del enunciado), y se examinan los problemas concernientes al método de análisis del enunciado desde la perspectiva funcional o informativa. En la segunda parte, se analizan las relaciones entre la perspectiva funcional y la sintaxis de la oración (pasiva/activa, orden de los grupos sintácticos...), y entre la perspectiva funcional y determinados mecanismos de cohesión, como las recurrencias léxicas y las sustituciones pronominales, cuyo funcionamiento se muestra dentro de diferentes esquemas de progresión temática. Tras este análisis, se examinan diferentes aplicaciones a la enseñanza: análisis, producción y reconstrucción de textos, análisis y diagnóstico de producciones escolares, etc.

La utilidad de este trabajo se sitúa en diferentes niveles. Por una parte, proporciona al profesor informaciones precisas sobre determinados procedimientos de cohesión —recurrencias léxicas y sustituciones pronominales principalmente— y sobre su funcionamiento en una secuencia de enunciados de acuerdo con diferentes esquemas de progresión temática. Por otra parte, muestra el modo de utilizar estos conocimientos para elaborar instrumentos didácticos. Además, ilustra en un terreno particular sobre el modo de abordar el problema general de la articulación entre teoría lingüística y práctica pedagógica, posible, según el autor, sólo a condición de que se amplíe el dominio de la lingüística desde la oración al texto.

- DIJK, T. A. VAN (1978). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 1980, 161 páginas.

Se recogen en este libro las conferencias pronunciadas por van Dijk en el Departamento de Lingüística de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico, en Río Piedras, en abril de 1978, como una introducción a la lingüística del texto y al estudio más amplio del discurso. En ellas se presentan, de un modo elemental, algunos temas, nociones y problemas básicos de un área de investigación que en aquel momento contaba con unos diez años de desarrollo. El objetivo principal de las conferencias era aumentar el interés por el estudio interdisciplinario del discurso. Después de mostrar el panorama general de la investigación en la lingüística del texto y de exponer las motivaciones más importantes para una gramática del texto (Conferencia I), van Dijk se ocupa de algunos temas de esta gramática como la coherencia entre las oraciones de una secuencia (*coherencia lineal*, concepto afín al de *cohesión* en M. A. K. Halliday) y la *coherencia global*, propiedad del texto que se explica mediante los conceptos de *macroestructura* y *superestructura*. Hasta aquí (Conferencias I y II), el autor se ocupa de estructuras textuales.

En la Conferencia III trata del análisis pragmático, es decir, de las condiciones bajo las cuales cada oración de un discurso puede ser emitida y usada adecuadamente como un acto de habla particular, y también del texto como acto de habla global. Pero los usos y las funciones reales del discurso dependen de los procesos cognoscitivos de comprensión, de almacenamiento y de recuperación. La Conferencia IV trata de esta dimensión del discurso, así como de su determinación por el contexto social. Finalmente, en la Conferencia V se abordan las estructuras y funciones del discurso literario.

El libro que comentamos es un clásico como texto divulgativo de la lingüística del texto. En él aparecen conceptos novedosos en la década de los setenta y que hoy son de uso corriente en trabajos con finalidad didáctica. Su interés radica precisamente en la aproximación a estos conceptos mediante un texto de primera mano. Para profundizar en estos conceptos hay que acudir a otras obras del autor. Están traducidas al castellano *Texto y contexto* (Cátedra, 1980) y *La ciencia del texto* (Paidós, 1983). (Vid. capí-

tulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua», página 20). Recientemente, en ámbitos relacionados con la enseñanza se han elaborado trabajos de divulgación sobre el texto y sus propiedades que recogen diferentes corrientes de la investigación en lingüística del texto. Vid., en este mismo subapartado, Castellà (1992) (pág. 93).

- MEDEROS MARTÍN, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Tenerife: Aula de Cultura de Tenerife, 284 páginas.

Este estudio se presenta como una aproximación al fenómeno de la cohesión en español con el objetivo de analizar los procedimientos que actúan como enlaces extraoracionales en el español actual. El autor reconoce como precedentes de su obra, para otras lenguas, el capítulo dedicado a este tema en el trabajo de R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech y J. Svartvik: *A Grammar of Contemporary English*, así como la obra de M. A. K. Halliday y R. Hasan, *Cohesion in English*.

El libro está estructurado en seis capítulos y un apartado final con cincuenta y una conclusiones. En primer lugar, se analiza la cohesión como relación semántica a la que le son indiferentes los límites oracionales y que hace referencia al conjunto de medios de que dispone el sistema de la lengua para conectar semánticamente algo que aparece en una oración con algo que normalmente le ha precedido. Proporciona así una trabazón entre oraciones, pero en ningún caso garantiza por sí sola la «coherencia» de un texto.

Al final del capítulo y antes de comenzar con la descripción pormenorizada de los procedimientos recogidos en el estudio, el autor declara que las cuestiones por él tratadas fueron ya esbozadas por Gili Gaya en el capítulo XXIV de su *Curso Superior de Sintaxis Española*, y que con su estudio pretende contribuir al desarrollo de ese capítulo final de toda gramática de consulta: «Enlaces extraoracionales».

Con este propósito, los capítulos siguientes se dividen en dos bloques, que corresponden a los tipos que Mederos considera más característicos de la cohesión: la anáfora

(capítulos segundo al quinto) y la conexión (capítulo sexto).

El estudio de la *anáfora* se inicia deslindando esta noción de otras muy próximas como la referencia o la deixis, y caracterizándola en relación con los estudios de Tesnière, Bloomfield, Halliday-Hasan y Huddleston. Mederos adopta los criterios de este último para su clasificación y distingue los siguientes tipos: anáfora mediante proforma (capítulo 3), anáfora mediante frase nominal definida (capítulo 4) y elipsis o anáfora nula (capítulo 5).

Por lo que respecta a la conexión, se entiende como relación semántica independiente de cualquier unidad gramatical, sea la oración u otra estructura menor. Mederos atiende especialmente a la conexión extraracional, *pero dejando bien claro que la conexión no es una relación que se sitúe por encima de la oración* (página 211). A diferencia de los enlaces cohesivos anafóricos, que se establecen normalmente entre un segmento de una oración y un segmento de otra, la conexión pone en relación globalmente las oraciones y para ello se vale de *conectivos* o indicadores de las relaciones conexivas (conjunciones o complementos adverbiales de distintos tipos y de muy variada estructura). Basándose en su significado, y siguiendo el estudio de Halliday-Hasan, Mederos establece cinco tipos de conexión —aditiva, disyuntiva, adversativa, causal y temporal— cuyo funcionamiento en español describe detalladamente.

El libro de H. Mederos responde estrictamente al propósito anunciado y proporciona una rigurosa y pormenorizada descripción del funcionamiento en español de los procedimientos indicados. Su utilidad, para nuestro propósito, radica en servir de información y de material de base para planteamientos didácticos ulteriores, tales como el uso adecuado de estos procedimientos en la comprensión y en la expresión escrita de los alumnos.

Para los aspectos señalados puede consultarse también Castellà (1992), especialmente el capítulo 10 («El text com a teixit»).

- PETITJEAN, A. (1989). «Les typologies textuelles», en *Pratiques*, 62, páginas 86-125.

La enseñanza y aprendizaje de la lengua, entendida como una pedagogía del texto, no puede eludir el problema de la clasificación de las diversas formas textuales correspondientes a las diversas prácticas discursivas. En efecto, al planificar el área en sus diferentes niveles —etapa, ciclo, curso y Unidad didáctica—, la determinación de los aprendizajes no se puede derivar únicamente de las propiedades del texto en general —adecuación a los factores del contexto, coherencia global y cohesión entre los enunciados sucesivos del texto—, sino que habrán de referirse a clases de textos diferentes que, por corresponder a prácticas discursivas específicas, se diferenciarán entre ellos en cuanto a los parámetros enunciativos, a las formas globales de organización y a las formas lingüísticas observables. Por todo ello, es ineludible recurrir a los conocimientos que sobre tipologías textuales aportan las ciencias del lenguaje, no para constituirlos en objeto de aprendizaje, sino como guía para el desarrollo del currículo en sus diferentes niveles y, de un modo particular, para determinar y secuenciar los contenidos gramaticales, así como para integrar estos contenidos dentro de las actividades de comprensión y producción de textos. Pero al adentrarse en el campo de las tipologías textuales se corre el riesgo de extraviarse en el laberinto de teorías y modelos. La utilidad del trabajo de A. Petitjean es la de servir de hilo de Ariadna en la exploración de este laberinto. Cumplen también este papel los trabajos de Bernárdez (1982, § 6.2) y Castellà (1992, §13) aquí reseñados, y también:

- ISENBERG, H. (1978). «Cuestiones fundamentales de una tipología textual», en BERNÁRDEZ, E. (Comp.) (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco / Libros, páginas 95-129.
- MILLÁN, M. (1990). «Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament», en CAMPS, A., *et al.* (1990). *Text i ensenyament*. Barcelona: Barcanova, páginas 75-93.

## Estudios gramaticales

- BOSQUE MUÑOZ, I. (1989). *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis, 231 páginas.

«Este libro trata de las «partes de la oración» o, más exactamente de lo que las une y las separa. Intentaremos por tanto precisar en qué aspectos se diferencian y en cuáles se aproximan el adjetivo y el adverbio, la preposición y la conjunción o el artículo y el pronombre.» Así presenta el autor esta excelente revisión de un tema clásico (y siempre controvertido) en los estudios gramaticales.

En el libro se utiliza el término *categorías gramaticales* para recubrir dos conceptos: las llamadas *partes de la oración* o *categorías léxicas* (unidades como *sustantivo*, *verbo* o *preposición*) y también las llamadas *categorías sintagmáticas*, es decir, unidades como *sintagma nominal*, *sintagma verbal* o *sintagma preposicional*.

El estudio está dedicado, pues, a las unidades sintácticas inferiores a la oración. En muy pocos casos —indica el autor— se abordan las oraciones mismas y, casi en ningún momento se entra en su estructura interna. No se trata, pues, de un libro sobre «*la oración y sus partes*» sino solamente sobre las relaciones que se establecen entre las partes. Así se pone de relieve en la estructuración del mismo, ya que, de los diez capítulos de que consta, seis se dedican al estudio comparado de partes de la oración, a partir de sus relaciones y diferencias (por ejemplo, capítulo 8, «*Adjetivos y verbos. Relaciones y diferencias*»).

La originalidad del estudio radica en que no se trata de un libro dedicado a identificar las partes de la oración. «*El estudio de las unidades de la gramática cobra [...] plenamente su sentido cuando comprendemos su funcionamiento. Ello no es en absoluto una particularidad del sistema gramatical. Es más bien una propiedad (casi trivial por lo evidente) de cualquier sistema que funcione de acuerdo con ciertos principios generales. Es fundamental establecer claramente las unidades, los elementos con los que se opera, pero en ningún sistema (lingüístico o no) puede decirse que*

*la descripción detallada de esas unidades constituya por sí sola el análisis del sistema mismo.*» (página 20).

El estudio tiene un gran interés para el profesorado de Lengua de Secundaria, no sólo por lo que supone de actualización de conocimientos sino, y especialmente, por la manera cómo plantea la reflexión lingüística. Al distinguir entre «gramática tradicional» y «gramática escolar», el profesor Bosque señala el innegable interés de las aportaciones a la comprensión de nuestro sistema lingüístico realizadas por la gramática tradicional (Bello, Cuervo, Lenz, Fernández Ramírez, Hanssen, Gili Gaya...). De la obra de estos autores, «*no se deduce, desde luego, que el análisis gramatical deba convertirse en un etiquetado aséptico, automático y nada enriquecedor de las secuencias que van apareciendo ante nuestros ojos. Ni que decir tiene que en esa identificación mecánica raramente cabe siquiera la reflexión sobre las preguntas más elementales, y no por ello más simples, como algunas de las que nos interesa plantear en este librito*» (páginas 13-14). La visión que estas palabras reflejan de la «gramática escolar» no deja de ser una llamada de atención. Más allá de problemas terminológicos (que, se apunta, nunca son los verdaderamente importantes en ninguna disciplina), el estudio de la gramática presenta una unidad esencial, como tarea común de los que se preocupan de analizarla y tratar de entenderla mejor. Cualquier transposición didáctica ha de estar presidida por el objetivo de comprender mejor el funcionamiento del sistema lingüístico si no quiere convertirse en análisis irreflexivo y clasificación mecánica.

Cabe señalar, finalmente, que cada capítulo del libro incluye un apartado de «Bibliografía complementaria», en que se comentan las referencias básicas de los aspectos abordados en el capítulo, con especial atención a las aportaciones de nuestra tradición gramatical.

- CANO AGUILAR, R. (1981). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*. Madrid: Gredos, 416 páginas.

En palabras de su autor, este estudio es un análisis, lo más exhaustivo posible, de las estructuras oracionales que se vienen llamando transitivas. El acercamiento a la transitividad se realiza desde dos puntos de vista complementarios:

- Un punto de vista formal, atendiendo a los rasgos externos, distribucionales, etc. que presentan las estructuras transitivas.
- Y un punto de vista semántico, atendiendo a cómo el significado se organiza desde una estructura formal.

El interés se ha centrado especialmente sobre el aspecto significativo de la transitividad: valor semántico de la relación sintáctica Verbo-Objeto, restricciones de co-aparición de ciertos sustantivos con ciertos verbos en función de la presencia o ausencia de ciertos rasgos semánticos, etc. Se aborda también la llamada 'transitividad preposicional', es decir, estructuras llamadas transitivas por su valor semántico, no por sus características formales.

El profesor Lapesa, en el prólogo, destaca como aportación capital de la obra *-el estudio semántico y sintáctico de más de cuatrocientos cincuenta verbos transitivos españoles divididos en once grandes grupos según los caracteres comunes más relevantes de su significación-*. Para establecer las agrupaciones (*vid.* capítulo II de la obra, «Análisis semántico de los verbos transitivos») se sigue un criterio mixto entre su caracterización semántica y el tipo de estructuras oracionales en que se insertan. Se tiene en cuenta el carácter semántico del verbo en cuestión (su significado y su 'modo de significar'-verbos de 'acción', 'proceso', etc.), así como las clases de *sujeto* y los tipos de *objeto* que admite. En el análisis se muestra cómo estos factores están interrelacionados.

El libro resulta de enorme utilidad desde el punto de vista didáctico; es un valioso instrumento de trabajo para el profesor de Secundaria a la hora de planificar actividades de manipulación lingüística, más allá de los meros análisis identificatorios. El análisis de los distintos grupos de verbos establecidos ('verbos de acción resultativa', 'de carácter

causal', 'de modificación'...) con los criterios arriba indicados permite plantear actividades en que el alumno explore las posibilidades expresivas de cada verbo en relación con el tipo de entorno (semántico y sintáctico) en que aparece, buscando, por ejemplo, expresiones y contextos de uso equivalentes o imposibles... Véase a este respecto, el ejemplo planteado en la reseña de Porto Dapena (1992 y 1993), en este mismo subapartado.

- GÓMEZ TORREGO, L. (1985). *Teoría y práctica de la sintaxis*. Madrid: Alhambra, 175 páginas.

El objetivo de esta obra, según declara su autor, es *-buscar la máxima coherencia y el mayor rigor en la enseñanza de la sintaxis-*, que, en su opinión, no debe estar ausente de los niveles educativos básicos y medios, ya que *-los análisis coherentemente concebidos y desarrollados con rigor pueden coadyuvar al 'bien escribir' desde el punto de vista de la corrección sintáctica-*. No deja de notar el autor que el estudio de la sintaxis no resuelve, en nuestro contexto educativo, las numerosísimas incorrecciones sintácticas que aparecen en los textos de nuestros alumnos, y ve la causa de ello en el hecho de que *-los análisis se han convertido en un sinsentido mecánico, en algo que se hace sin reflexión, sin método adecuado, y, en ocasiones, con buenas dosis de pedantería o de especulaciones vacuas-*. El diagnóstico es certero, pero incompleto, ya que, en nuestra opinión, el problema no reside sólo en «el cómo», sino en «el para qué», es decir, en si el análisis sintáctico resulta o no una actividad pertinente y significativa desde el punto de vista de la producción de textos. Dicho de otro modo, el problema no se resuelve únicamente con una «didáctica de la sintaxis», sino con propuestas didácticas que aborden globalmente el aprendizaje de la producción escrita, uno de cuyos aspectos es la corrección sintáctica.

Hechas estas precisiones, consideramos que el trabajo que comentamos puede ser de una gran utilidad al profesor a la hora de organizar las actividades gramaticales centradas en el marco de la oración, aun cuando el análisis sintáctico no sea el eje del proceso didáctico, sino un com-

ponente de las actividades de revisión y re-escritura de textos, ya que las operaciones en las que Gómez Torrego sustenta el análisis son las conmutaciones, permutaciones, expansiones de un núcleo y transformaciones en general.

La primera parte de la obra se abre con un capítulo donde el autor hace diversas consideraciones acerca de la sintaxis en la escuela, al que sigue otro dedicado a diversos problemas de segmentación (de locuciones preposicionales y conjuntivas, de sintagmas con determinantes, de oraciones comparativas y consecutivas, etc.). Tras considerar las diversas opciones que se presentan, Gómez Torrego opta por soluciones llenas de buen sentido pedagógico. El capítulo siguiente está dedicado a la *conmutación* como método para resolver problemas de descripción sintáctica (perífrasis verbales, función *sujeto*, pasiva refleja, «dequeísmo», *se* reflexivo y *se* de verbos pronominales, etc.), operación de indudable interés para el desarrollo de la capacidad metalingüística, más allá de afanes meramente descriptivos. Sigue a éste un capítulo dedicado a revisar algunos defectos frecuentes en el análisis sintáctico, como la confusión entre *categorías* y *funciones*, el uso de criterios semánticos para analizar funciones sintácticas, confusión entre las funciones de atributo y complemento predicativo. Tiene especial interés el epígrafe dedicado a las oraciones compuestas, muy útil para sistematizar de un modo riguroso la reflexión sobre estas estructuras. Se cierra esta primera parte con un breve capítulo en el que se ofrece una explicación lingüística de algunas construcciones sintácticas consideradas incorrectas.

La segunda parte se dedica a mostrar con numerosos ejemplos el método de análisis sintáctico que el autor propugna. Este capítulo nos parece menos útil —a pesar de lo que afirma el autor en la presentación—, pues desde una gramática de uso no vemos la rentabilidad del análisis detallado —aunque sea coherente, riguroso, reflexivo y no dogmático— de enunciados que se presentan descontextualizados.

De mayor interés nos parece la tercera parte dedicada al análisis de diversas incorrecciones sintácticas, exposición

que puede servir para seleccionar puntos gramaticales significativos desde la perspectiva del uso. Esta parte de la obra tiene un mayor desarrollo en otro trabajo del autor que reseñamos más abajo, bajo el epígrafe «*Normativa*» (Gómez Torrego, 1989), en la página 111.

■ HERNANZ, M. Ll., y BRUCART, J. M.<sup>3</sup> (1987). *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Crítica, 316 páginas.

Según se manifiesta en la introducción, el objetivo primordial del libro es el de poner al alcance de los profesores de enseñanza media y de los estudiantes universitarios de filología un manual en el que se presenten los principios básicos del análisis gramatical desde una perspectiva teórica actual. Se adopta como marco general de la descripción el modelo de rección y ligamiento (RL), presentado por Chomsky en *Lectures On Government and Binding* (1981), si bien se introducen exclusivamente aquellos mecanismos de la teoría considerados como imprescindibles para la correcta interpretación de los datos. No hay ninguna presentación histórica de teorías lingüísticas por dos razones: la existencia de algunas obras con este enfoque y, sobre todo —dicen los autores citando a M. Sacristán— porque «una ciencia que sea rica en conocimientos suele presentarse en una forma que tiene poco que ver con el modo como se han ido adquiriendo».

La obra, que no pretende ser una sintaxis descriptiva del español, intenta conciliar la descripción de los datos lingüísticos con la presentación de un marco teórico suficientemente explícito. El libro está organizado en seis capítulos. En el primero, además de precisar el lugar que ocupa la sintaxis dentro del estudio lingüístico, se presentan algunas de las nociones teóricas fundamentales a lo largo de toda la obra, tales como estructura, papeles temáticos o niveles de representación. El capítulo 2 se dedica a la oración y a su estructura. En el capítulo 3 se aborda el problema del orden de palabras dentro de la oración y se presta especial atención a aquellas configuraciones estructurales que responden a lo que cabría denominar orden «mar-

cado». El capítulo 4 se centra en la elipsis (categoría vacía) y por último, los capítulos 5 y 6 están consagrados a la estructura del sintagma nominal y a la del sintagma verbal respectivamente.

La obra presenta dos niveles de lectura: el primero y fundamental, que corresponde a la parte más extensa de la obra, trata los aspectos básicos de los problemas que se plantean; el segundo (simbolizado por el símbolo • y compuesto en un cuerpo menor) permite al lector profundizar en aquellos puntos que conllevan un grado de complejidad mayor.

Uno de los objetivos principales del libro es el de reivindicar un concepto amplio de análisis sintáctico, en el que el criterio decisivo sea el de la argumentación. El análisis, dicen los autores, debe concebirse primordialmente como un ejercicio de reflexión intelectual sobre el funcionamiento del sistema lingüístico. Para ilustrar este propósito, cada capítulo dispone de una serie de ejercicios (con la indicación • para los de segundo nivel) cuya función primordial es la de aportar un material empírico que sirva como base para la práctica de la argumentación y el análisis. Se pretende con ellos favorecer la reflexión y discusión en torno a los datos lingüísticos más que la formulación automática —y en muchos casos vacua— de representaciones gráficas *ad hoc*.

La utilidad de este excelente manual es doble. Por un lado, permite al profesorado una actualización de conocimientos en torno al análisis gramatical ya que, como se indicaba al principio, es un manual accesible. Si bien —plantean los autores— el desajuste entre investigación lingüística y presentación pedagógica de la misma es, en cierto modo, saludable, no parece justificado utilizar en los manuales introductorios modelos teóricos ya superados que han sido sustituidos en la investigación por otros, que no implican un mayor grado de complejidad formal y que, en cambio, permiten describir más adecuadamente los datos lingüísticos.

Por otro, plantea una forma de concebir la reflexión metalingüística, como «ejercicio de reflexión intelectual sobre el funcionamiento del sistema lingüístico», en el que

el estudiante ha de utilizar como armas fundamentales: la intuición —derivada de la competencia que tiene como hablante de la lengua— y la formación teórica. Se aleja, pues, de una concepción de la reflexión gramatical como «ejercicio puramente mimético desprovisto de todo interés, plagado de decisiones arbitrarias y en cuya realización el estudiante renuncia de antemano a utilizar su intuición de hablante». Los principios de procedimiento aquí planteados son perfectamente asumibles desde los objetivos que la enseñanza secundaria plantea en relación con el conocimiento de la lengua.

También, como manual de actualización en torno a cuestiones de teoría de la gramática y de sintaxis general y con similares planteamientos sobre la manera de concebir la reflexión metalingüística, es recomendable:

— MORENO CABRERA, J. C. (1991). «Curso universitario de lingüística general», en *Teoría de la gramática y sintaxis general. (Tomo 1)*. Madrid: Síntesis, 772 páginas.

■ PORTO DAPENA, J. A.

— (1992). *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*. Madrid: Arco / Libros, 62 páginas.

— (1993). *El complemento circunstancial*. Madrid: Arco / Libros, 74 páginas.

La descripción gramatical que encontramos en estos dos cuadernos destaca por su claridad y rigor, así como por la sintonía de los criterios de análisis utilizados con las corrientes lingüísticas más actuales, sin que ello suponga la adscripción acrítica a una escuela en particular. Presentaremos por separado el contenido de cada uno de estos dos cuadernos y nos referiremos luego a la utilidad de ambos trabajos desde el punto de vista didáctico.

El primero de estos dos libritos parte de una revisión del panorama general de los complementos verbales tal como se presentan en la gramática tradicional (complemento

directo, indirecto, circunstancial y predicativo), en la que éstos recubren realidades muy heterogéneas y, además, no dan cuenta de todos los complementos posibles. En un primer análisis se delimitan los complementos *nucleares* y los *marginales* por su cohesión o falta de cohesión con el predicado verbal respectivamente. (De estos últimos se trata más detenidamente en el segundo de los dos cuadernos, por la necesidad de distinguirlos de los circunstanciales).

En un segundo análisis, se clasifican los complementos nucleares como *argumentales* o *regidos* (directo, indirecto, suplemento, complemento agente) o *no argumentales* (dativos no complementos indirectos, circunstancial, predicativo). Los primeros vienen exigidos por las características léxicas del verbo y son necesarios para la viabilidad de la oración como enunciado; los segundos pueden usarse con independencia de tales características. Este es el criterio que permite resolver problemas de delimitación, por ejemplo, entre circunstancial y suplemento, entre complemento indirecto y dativo no complemento indirecto, etc. Esta reorganización de los complementos verbales tradicionales de acuerdo con el criterio mencionado supone —y ello tiene una gran importancia— un punto de vista jerárquico.

Una vez establecido este cuadro general, el autor se centra en la descripción de los complementos argumentales: caracterización semántica y formal, criterios de identificación y problemas de delimitación, subclasificación, etc. Tiene especial interés, por los problemas de delimitación que plantea el complemento indirecto, el apartado 4: «El complemento indirecto y la función de dativo», así como el dedicado al suplemento (apartado 5).

En cuanto al cuaderno dedicado al complemento circunstancial, el autor trata, en primer lugar, de introducir una mayor precisión a la hora de definir un complemento que tradicionalmente ha recubierto todo lo que no era identificable como directo o indirecto, lo que le lleva a delimitar el complemento circunstancial en relación con el suplemento y con elementos marginales de la oración (complementos oracionales, ordenadores del discurso y

nexos supraoracionales...). En segundo lugar, una vez efectuada esta delimitación entre lo que se debe y no se debe considerar complemento circunstancial, se pasa a analizar los complementos circunstanciales propiamente dichos desde tres perspectivas que se entrecruzan: semántica, sintáctica y forma de expresión.

La claridad, el rigor y la precisión en los análisis hacen de estos dos cuadernos una excelente introducción en los aspectos de gramática oracional que en ellos se trata. Pero es necesario puntualizar que estamos ante un instrumento de trabajo para el profesor y no ante un material didáctico directamente utilizable por los alumnos. Pero aún es necesario precisar más. La utilización de este instrumento de trabajo por el profesor puede tomar dos rumbos diferentes que responden a distintas valoraciones sobre el lugar de la reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua:

- 1) Puede servirle exclusivamente como un instrumento para introducir rigor y precisión en el análisis sintáctico y etiquetado de las funciones.
- 2) Puede ayudarle a situar la reflexión gramatical en el marco del uso de la lengua, a la vez que le proporciona un instrumento de análisis eficaz cuando el juego de manipulación de los constituyentes oracionales lo requiera.

Los trabajos que comentamos están concebidos desde la primera de estas dos perspectivas. Sin embargo, el modo como en ellos se entiende la organización sintáctica de la oración permite hacer una «transposición» de acuerdo con la segunda. Pondremos sólo un ejemplo. Las características léxicas del verbo pueden servirnos de guía para distinguir sus complementos argumentales y no argumentales, y con ello, por ejemplo, determinar si un complemento preposicional es circunstancial o suplemento. De este modo nos estaríamos situando en la primera de las dos perspectivas señaladas más arriba. Pero se podría actuar de otro modo: podríamos consultar en un diccionario el contorno definicional de un verbo —lo que nos proporciona el conjunto de los rasgos determinantes de su combinatoria sintáctica— y utilizarlo como matriz para construir un enunciado con

los complementos exigidos por el verbo. Ello nos permitiría explorar las diversas acepciones de un mismo verbo, a cada una de las cuales le corresponde un contorno definicional diferente: *contar algo/contar con alguien; confiar en alguien/confiar algo a alguien*.

### Gramáticas descriptivas

- ALARCOS LLORACH, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid, Real Academia Española, Espasa-Calpe, Col. «Nebrija y Bello», 406 páginas.

Desde 1973, año en que se publicó el *Esbozo*, la Academia venía anunciando una nueva gramática de la lengua española que careciera del carácter de «mero anticipo provisional» declarado en esa obra y que fuera el fruto del trabajo de la Comisión de Gramática a partir de las enmiendas y adiciones propuestas. Como explica el autor en su prólogo, las dificultades del empeño llevaron a que, en 1981, la Comisión Administrativa de la Academia encargara la redacción de un texto definitivo a un solo académico, Emilio Alarcos. El resultado de este trabajo es la *Gramática* recién publicada.

Emilio Alarcos declara que su propósito consiste «en exponer los rasgos de la gramática del español que se descubren en los actos orales y escritos de los usuarios de la lengua en este siglo XX» utilizando, como hilo conductor consecuente, una orientación metodológica funcionalista. No obstante, la ineludible función normativa de una gramática de la Academia hace que se aconsejen normas «siempre, eso sí, sin espíritu dogmático», teniendo en cuenta que hoy día «concurren normas cultas diversas en los vastos territorios donde se practica el español como lengua materna». Todo ello procurando un texto «lo más claro y sencillo posible», dirigido a un público no especializado.

El libro se estructura en tres partes análogas a las del *Esbozo*: «Fonología», «Las unidades en el enunciado: forma y función» y «La estructura de los enunciados: oraciones y frases». En la primera se expone brevemente la fonología

del español, se presentan «Las dos normas más comunes del sistema fonológico actual: la del sistema centronorteño peninsular y la del americano o atlántico, y se señalan las variantes más aceptadas». La segunda parte, dedicada a la morfología del español, se organiza siguiendo el inventario de unidades gramaticales aunque, «por comodidad de la exposición, se adelantan aspectos que son propiamente sintácticos»; así, se incorporan aquí los capítulos dedicados a «los incrementos personales átonos del verbo» y a las «unidades de relación», preposiciones y conjunciones, que en el *Esbozo* se incluían en la parte dedicada a la sintaxis. Finalmente, la tercera parte, y la más amplia, se centra en los aspectos sintácticos: funciones oracionales, oraciones complejas y frases o enunciados sin núcleo verbal.

No se incluye en esta obra ningún apartado dedicado a aspectos ortográficos, que se dejan para el opúsculo de la Academia (en el *Esbozo* se incluían en el último apartado de la «Fonología»). Esta deliberada omisión revela la voluntad de Alarcos de «deslindar las áreas respectivas: la de la Academia y la del autor. De una parte, la Academia se abstiene de pronunciarse en cuestiones de método (actitud razonable, puesto que el fin de la Academia es fijar normas del uso, pero no las de la especulación teórica de la lingüística), y de otra, el autor permanece en libertad para defender sus puntos de vista teóricos, sin por ello abandonar la intención didáctica y normativa con que concibió esta obra».

- ALCINA FRANK, J., y BLECUA, J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel, sexta edición, 1988, 1274 páginas.

Esta gramática, de carácter eminentemente descriptivo, tiene como propósito exponer coherentemente los conocimientos sobre la lengua española, explicando con precisión el sistema de la lengua y sus aspectos más sobresalientes. Para ello, indican sus autores en el prólogo, de 1974, se ha elegido «un moderado estructuralismo como marco teórico, aunque somos conscientes en todo momento de las limitaciones que tiene este punto de partida. Sin

*embargo, pensamos que tal vez sea la base más adecuada, por su claridad, para establecer las líneas generales del conocimiento de la lengua, y un paso previo para llegar a descripciones más afines con las cuestiones teóricas actuales.*

La obra se estructura en diez grandes capítulos. El primero, «Introducción histórica y teórica», presenta los problemas básicos que han ido apareciendo en la historia de la lingüística y los intereses en este campo con referencia a la lengua española en España e Hispanoamérica, en los siglos XIX y XX.

En el capítulo 2, «Fonética y fonología», muy amplio, se han tenido en cuenta los estudios de Navarro Tomás, Gili Gaya, Alarcos Llorach, Zamora Vicente y Quilis y se ha pretendido realizar un estudio complementario que —indican los autores— recogiera materiales dispersos y poco accesibles al lector medio.

Los capítulos 3-6 se dedican a la morfología y el resto, capítulos 7-10, a la sintaxis. En ambos casos se ha optado por un marco expositivo con un criterio predominantemente formalista y funcional. La interpretación semántica se subordina como un paso posterior a la descripción gramatical, que se entiende como descripción de relaciones formales y, en muchos casos, como simple descripción empírica de ordenaciones.

La obra pretende describir el español estándar de la Península entre gentes de cultura. Para ello se apoya en la autoridad de escritores predominantemente peninsulares, que escribieron a finales del siglo pasado o en el siglo XX hasta nuestros días. Sólo excepcionalmente se acude a escritores clásicos. En ningún caso —se indica explícitamente— se ha pretendido fijar normas de uso, si bien en muchas ocasiones se señala el nivel de lengua en que una determinada construcción es usual.

La utilidad de la obra como manual de consulta para el profesorado del área de Lengua Castellana y Literatura queda fuera de toda duda. En cambio, no es un manual al alcance del alumnado de Secundaria, dado que supone en el lector

un bagaje de conocimientos gramaticales y lingüísticos propios de estudiantes universitarios de primeros cursos.

- BELLO, A. (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Con las notas de Rufino José Cuervo. Estudio y edición de Ramón Trujillo. Madrid: Arco / Libros, 1988 (2 vols.), 1024 páginas.

Esta nueva edición de la *Gramática* de Andrés Bello vuelve a poner al alcance de interesados y estudiosos una obra «muy justamente considerada como el primer monumento de la gramática española» (Bosque, 1991, §3). En palabras del profesor Trujillo, en el estudio preliminar de la edición: «Hay en una buena Gramática —y ésta es, sin duda, la más importante de las que tratan de nuestra lengua— algo semejante a lo que nos sorprende y admira en una buena obra literaria: la creación siempre nueva, siempre productiva; el instinto de la lengua y el conocimiento y el análisis de sus recursos creadores».

No pretendemos aquí reseñar una obra como la de Bello, objeto de múltiples estudios que constituyen ya una ingente bibliografía. Nos parece interesante señalar, en cambio, más allá de consideraciones reverenciales, su validez como punto de referencia y como manual de consulta para los profesores de Lengua Castellana y Literatura de Secundaria.

Como es bien conocido, Bello entiende por Gramática de una lengua «el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme al buen uso, que es el de la gente educada». Y añade: «Se prefiere este uso porque es el más uniforme en las varias provincias y pueblos que hablan una misma lengua, y por lo tanto, el que hace que más fácil y generalmente se entienda lo que se dice». En coherencia con el planteamiento, toda la obra es una brillante reflexión sobre el «buen uso» de nuestra lengua, llena de minuciosas observaciones —y de numerosos y variados ejemplos— sobre cada aspecto. Por ello resulta de gran utilidad para plantear actividades gramaticales que permitan al alumno observar el «comportamiento» de las palabras y reflexionar sobre él,

más allá de las habituales actividades de identificación mecánica.

La edición del profesor Trujillo incluye, además, un índice alfabético de materias —confeccionado sobre la base del que compuso Cuervo, para sus ediciones anotadas de la Gramática— que facilita notablemente la consulta.

- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1951). *Gramática española*. Madrid: Arco / Libros, segunda edición, 1986, (5 volúmenes).

La edición de la *Gramática* de Salvador Fernández Ramírez en cinco volúmenes ha sido preparada por el profesor J. Polo, que se ha encargado de los cuatro primeros (1. *Prolegómenos*, 319 págs.; 2. *Los sonidos*, 135 págs.; 3.1 *El nombre*, 148 págs.; y 3.2 *El pronombre*, 407 págs.) y por el profesor I. Bosque, que ha ordenado y completado el último volumen (4. *El verbo y la oración*, 543 págs.), a partir de material recopilado por el autor que, a excepción del capítulo X («Las oraciones interrogativas»), era inédito. Se trata de una cuidada edición que se acerca más a la obra completa que no pudo culminar el autor, ya que de la primera sólo se publicó un volumen (*Los sonidos, el nombre y el pronombre*) en 1951.

Como en el caso de la *Gramática* de Bello, la obra de Fernández Ramírez ha sido objeto de estudio y valoración por parte de numerosos lingüistas y eruditos (*vid.* Vol. 1 de la edición actual, *Prolegómenos*), lo que hace innecesario cualquier comentario en este sentido. Son ilustrativas al respecto las palabras del profesor Lapesa, en 1983 —recogidas por I. Bosque (1991, §3)— que considera la *Gramática española* de Fernández Ramírez como la «*aportación más valiosa y renovadora hecha al estudio sincrónico de nuestra lengua desde los días de Andrés Bello*».

Se trata, pues, de una gramática descriptiva, que organiza sistemáticamente una serie extensa de observaciones sobre el español común del siglo XX. El autor utiliza un considerable corpus de datos (95.000 papeletas) tomado de obras que pertenecen «a los géneros literarios más diversos:

*narración, dramática, oratoria, prosa y verso, tratados históricos, filosóficos y científicos, disposiciones legislativas y reglamentos, revistas y periódicos. También anuncios comerciales, títulos y rótulos.*», todas ellas de autores del siglo XX que pertenecen a varias generaciones y a comarcas diversas, según declara en su prólogo a la edición de 1951 (§ 15). I. Bosque, en el prólogo al último volumen, señala haber encontrado papeletas con comentarios detallados de expresiones oídas a un amigo, a un vecino o al conductor del autobús. No era, indica Bosque, el propósito primordial de S. Fernández Ramírez construir una gramática de la lengua literaria, ni siquiera de la lengua escrita, sino más bien lograr una descripción detallada del funcionamiento de las categorías gramaticales del idioma.

En la edición actual, el primer volumen (*Prolegómenos*) recoge el material crítico sobre la edición de 1951, la fundamentación del autor de su obra gramatical a partir de traducciones para uso interno, notas, etc. y, finalmente, sus ideas de teoría gramatical en la forma como aparecieron en su momento. El segundo volumen, dedicado a la naturaleza y función de los sonidos, se mantiene fiel a la escuela de Navarro Tomás; en los tres siguientes, dedicados a la naturaleza y función de las palabras —nombre, pronombre, verbo—, el autor reconoce su deuda, fundamentalmente, con las ideas de Bühler y Jespersen.

La obra de Salvador Fernández Ramírez es, obviamente, una referencia básica para consultas en cuestiones de gramática oracional. Al mismo tiempo, es una inapreciable fuente de sugerencias sobre los usos de la lengua en relación con las categorías básicas, que pueden utilizarse a la hora de plantear las actividades de reflexión gramatical con el alumnado de Secundaria.

Sobre la reflexión gramatical en relación con su experiencia docente pueden consultarse las dos reseñas siguientes.

- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. *La enseñanza de la gramática y de la literatura*. Edición preparada por José Polo. Madrid: Arco / Libros, 1985, 132 páginas.

Se mantiene, en este volumen, el título de un opúsculo de 38 páginas publicado en 1941 por la editorial Espasa Calpe, si bien incorpora materiales inéditos. Son de especial interés para nuestro propósito el capítulo II («Instrucciones metodológicas para la enseñanza del español»), IV («Enseñanza de la gramática y la literatura») y VII («Redacción y método. Primera lección»). De este último proceden las siguientes palabras: «*Una gramática, por su propia naturaleza y por razones de economía del espacio, no puede atender más que a los hechos primarios y esos son los que nosotros hemos superado en nuestros primeros años. Es verdad que a veces nos avisan sobre hechos menos patentes y entonces debemos aceptar su lección. Pero esta lección es mucho más eficaz cuando se realiza sobre los textos o a la vista de las correcciones de un trabajo, y no desglosada de ellos como una norma que no hay cabeza que pueda retener.*»

■ FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. *Problemas y ejercicios de gramática*. Volumen ordenado y completado por Bienvenido Palomo Olmos. Madrid: Arco / Libros, 1987, 323 páginas.

Este volumen recoge el material elaborado por el autor para unos cursos de alumnos universitarios, en los primeros años de la Facultad de Filosofía y Letras, en los que se trataba de suplir las deficiencias de la segunda enseñanza sobre comprensión y redacción de textos. Por ello es un libro eminentemente práctico, «*dirigido a toda persona interesada en mejorar su expresión escrita y hablada, y a los profesores de lengua española, quienes encontrarán en él una selección muy variada de textos de los que podrán seleccionar aquellas actividades que mejor se adapten a su programación de la asignatura*», indica B. Palomo Olmos, responsable de la obra en su versión actual. El interés de este conjunto de actividades reside, pues, en el criterio con el que han sido elaboradas por su autor, contribuir a la mejora de la comprensión y de la expresión.

El volumen está dividido en cinco partes: «Cuestiones de ortografía y fonética», «Cuestiones de Morfología», «Cuestio-

nes de Sintaxis», «Léxico» y «De la lectura a la creación de textos». En cada una de ellas se recogen, agrupadas por temas, actividades sobre, por ejemplo, «*Mismo* anafórico: un pronombre espectacular», «Errores en el régimen preposicional de los verbos» o «Morfología de los préstamos extranjeros. Problemas de su estructura fónica, género y número». Las propuestas de mejora o de solución que se proponen en cada caso son fieles al ideal lingüístico defendido por Fernández Ramírez en su *Gramática española*. Sin embargo, comenta B. Palomo Olmos, «*en varios casos pueden presentarse alternativas diferentes tan válidas y aceptables como las aquí propuestas. El lector debe apelar en estos casos a su competencia lingüística para contrastarlas con las que se ofrecen. No quisiéramos crear la imagen de un Fernández Ramírez dogmático en cuestiones lingüísticas, tan susceptibles de soluciones divergentes; aunque sí fue defensor de una norma culta flexible común a la mayoría de hispanohablantes instruidos lingüísticamente.*»

■ GILI GAYA, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf, decimoquinta edición, 1973, 347 páginas.

«*No aspiramos a ofrecer al lector un tratado de Sintaxis histórica, ni menos psicológica, de la lengua española moderna. Nuestro libro se propone describir lo más cuidadosamente posible el estado de la lengua actual y ordenarlo con fines didácticos. Pero como la descripción de los hechos sintácticos carecería a menudo de sentido sin buscarle su fundamento psicológico e histórico hasta donde lo podamos alcanzar, nos serviremos de explicaciones de este carácter en la medida en que sean indispensables para comprender los fenómenos sintácticos que estudiamos.*» Así explica Gili Gaya (prólogo, § 6 bis, apartado c) la orientación de su Sintaxis, que la diferencia de otras concepciones contemporáneas, más formalistas. La preocupación por el habla, por el acto de hablar, presente siempre en su descripción de las estructuras sintácticas, lo ha convertido en predecesor de los estudios textuales en español, como ponen de relieve Mederos (1988) y Casado (1993) —*vid.* epígrafe «Lingüística del texto»— al reconocer, por ejemplo,

la importancia del capítulo XXIV («Enlaces extraoracionales») para el estudio de los procedimientos de cohesión en español. Asimismo, la obra de A. López (1994), comentada en este mismo apartado, declara su pretensión de enlazar con la perspectiva psicologista del *Curso*.

Publicado por primera vez en los años cuarenta y rehecho en 1961, el *Curso* va sufriendo pequeñas modificaciones hasta la octava edición, en que el autor añade una nota al prólogo anunciando las importantes ampliaciones que esta edición incluye, si bien no modifican la concepción inicial del libro ni la distribución de materias. En algunos casos, avisa el autor, el texto actual rectifica o corrige la doctrina gramatical anterior. Para no inducir a confusión, las materias nuevas o ampliadas se indican por medio de los números *bis* de los párrafos, cuya numeración primitiva se ha mantenido.

Como es bien conocido, la obra está dividida en tres partes: I. «La oración simple», II. «Uso de las partes de la oración» y III. «La oración compuesta», que responden a la intención del autor de describir nuestra lengua «desde el punto de vista laxo que tradicionalmente se ha llamado *sintáctico*» y desde el que se integran los medios fonológicos, léxicos y morfológicos que contribuyen a la construcción oracional.

El *Curso superior de Sintaxis española* es una obra clásica de referencia para los profesores de Secundaria. El desarrollo de las investigaciones sobre el texto como unidad de comunicación, por un lado, y la perspectiva comunicativa del planteamiento curricular de la Lengua en Secundaria, por otro, han suscitado un nuevo interés por la orientación psicologista de las observaciones de Gili Gaya.

■ LÓPEZ GARCÍA, A. (1994). *Gramática del español. 1. La oración compuesta*. Madrid: Arco / Libros, 476 páginas.

De muy reciente aparición, esta nueva gramática justifica su presencia por la necesidad de continuar la tradición gramatical de nuestros grandes clásicos (Salvá, Bello, Cervo, Lenz, Fernández Ramírez, Gili Gaya y las ediciones de

la Academia), que llega hasta 1960. Las gramáticas publicadas posteriormente, indica el autor, «ante el aluvión de informaciones y lo irreconciliable de las teorías lingüísticas desde las que cada monografía está concebida, han optado generalmente por adoptar un punto de vista y, fieles al mismo, ignorar casi todos los trabajos ajenos a su particular postura metodológica, con alguna excepción como la representada por la gramática de Alcina y Blecua (1975), en fecha aún temprana.» Esta gramática se presenta, pues, como una obra que intenta reflejar, no todo lo que se ha dicho en este lapso de tiempo, pero sí lo fundamental. Para ello se ha tenido en cuenta que una gramática cuya pretensión es describir una lengua natural tiene como única justificación explicar cómo, por qué y para qué usamos ese instrumento de comunicación que constituye su objeto de estudio.

Se señala que la obra está concebida desde una perspectiva psicologista, en una línea que enlaza con la sustentada en el *Curso superior de sintaxis española* de S. Gili Gaya. En la descripción de cada fenómeno se han tenido presentes siempre las circunstancias comunicativas en las que cobra sentido y que le sirven de justificación y se ha prestado atención especial a los hechos. La teoría, que adopta como hipótesis psicológica fundamental la que subyace a la psicología de la percepción, se ha simplificado con la intención de que sea accesible a cualquier lector culto normal. En el fondo, dice el autor, se reduce a esto: «toda expresión lingüística es una forma peculiar de verbalizar el mundo que para ser perceptivamente accesible necesita diferenciar una parte más importante y otra que lo es menos (figura y fondo)».

A este planteamiento teórico se dedican los cinco primeros capítulos de la obra, no exentos de dificultad. En el primer capítulo se establecen como unidades naturales para la descripción, el *turno* conversacional y la *oración* y como unidad mixta, la *expresión*, en la frontera entre las unidades gramaticales y las unidades naturales. Cuando la gramática se toma como figura y la conversación como fondo, la expresión se destaca por su *enunciado*; cuando es la conversación la que se toma como figura y la gramá-

tica pasa a ser el fondo, entonces la expresión se destaca por su *enunciación*. Los dos capítulos siguientes se ocupan de las leyes del *turno* y de las leyes oracionales. El capítulo 4 se dedica a la unidad mixta *expresión*. El quinto capítulo, último de las consideraciones teóricas generales, propone superar la polémica entre coordinación y subordinación por tratarse de conceptos no comparables: la subordinación pertenece al ámbito de la morfología y la sintaxis (se da en la oración) mientras que la coordinación pertenece a la esfera de la expresión. A partir de aquí y considerando las *expresiones compuestas* procedentes de la fusión de dos turnos conversacionales en uno, establece los tipos de expresiones que luego van a organizar la segunda parte de la obra.

A la descripción de las *expresiones compuestas* se dedican, pues, los nueve capítulos restantes, organizados de la manera siguiente: expresiones condicionales, concesivas, finales, comparativas, copulativas, disyuntivas, adversativas, causales y de relativo.

El proyecto completo de esta *Gramática* consta de tres partes: 1) «Generalidades. La oración compuesta»; 2) «La oración compleja y la oración simple» y 3) «Las partes de la oración». Responde a un esquema clásico, cuya novedad consiste en invertir el orden habitual de exposición. «*La razón de haberlo hecho así*—indica el autor— *es que, dado el punto de vista comunicativo, parecía conveniente partir de la lengua tal y como se da, para ir desglosando posteriormente sus partes y no al revés*». Este volumen, obviamente, responde a la primera de las anunciadas.

La obra no puede ser considerada estrictamente como una gramática oracional, puesto que plantea la descripción lingüística desde el terreno de la comunicación e incorpora avances relevantes sobre pragmática, dinamismo comunicativo, enlaces textuales... Su inclusión en este apartado obedece a su voluntad de continuar la tarea de nuestros clásicos en cuanto a la descripción del español.

Para nuestro propósito, esta *Gramática* sólo puede ser entendida como una propuesta para la reflexión, en un momento en que el currículo del área de Lengua Castella-

na y Literatura en Secundaria vuelve su mirada a los problemas comunicativos y subordina a ellos la reflexión gramatical. En ningún caso, pensamos, se trata de hacer traslaciones apresuradas a las aulas, aunque puede proporcionar interesantes elementos de reflexión a los profesores en la tarea de delimitar cómo han de entenderse las actividades gramaticales en relación con el uso de la lengua.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 589 páginas.

La función normativa que se reconoce a la Academia hace especialmente relevantes sus observaciones sobre la gramática del español común y su lugar natural de publicación, la gramática de la Academia. El *Esbozo*, publicado en 1973, nace como una propuesta para la discusión entre las Academias de la Lengua asociadas a la Española de lo que sería la nueva gramática de la Academia. Según se indica en la «Advertencia», esta provisionalidad explica las diferencias de estilo entre unas partes y otras, la aparente falta de atención a las variedades lingüísticas de los países americanos, y especialmente, su carencia de toda validez normativa.

Los cambios que supone el *Esbozo* respecto de la anterior gramática de la Academia (la de 1931) son notables. Valga decir que la edición de 1931 se estructuraba en cuatro partes: «Analogía», «Sintaxis», «Prosodia» y «Ortografía», que en el *Esbozo* quedan reducidas a tres: «Fonología» (que sustituye a la «Prosodia» y a la «Ortografía»), «Morfología» (en sustitución de la «Analogía») y «Sintaxis». La redacción, como es sabido, es de Salvador Fernández Ramírez en lo que respecta a las dos primeras partes y de Samuel Gili Gaya, en lo referente a la sintaxis.

Pese a la explicitud con que se afirma su carencia de validez normativa, el *Esbozo* se ha convertido en referente obligado para todos los profesionales de la enseñanza del español, sea cual fuere el nivel en que imparten su docencia, dado que es la única fuente para consultar cuestiones

normativas sobre el español común, por ejemplo, las consideraciones en torno al leísmo. No obstante, es aconsejable el contraste con las descripciones que se hacen en otras gramáticas, en particular con la publicada por E. Alarcos bajo los auspicios de la Academia, así como con las normas que se prescriben en los diccionarios y en los libros de estilo.

- SECO, M. (1989). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe, 2.ª edición, revisada y aumentada, 293 páginas.

«Este libro se propone iniciar al hablante de la lengua española en el conocimiento reflexivo de ésta. Supone en él, como es lógico, un previo conocimiento práctico, una capacidad de usar el idioma, nadie puede reflexionar sobre una cosa que desconoce. Supone también en el hablante un previo desconocimiento teórico, que no significa (o no significa necesariamente) ignorancia total de la gramática, sino un simple mal conocimiento de ella, como consecuencia —fenómeno tan habitual— de un aprendizaje viciado, incoherente e inmaduro. Y supone también, sin duda, un interés sincero en el lector hacia esta función respiratoria de su mente que es el idioma, un interés que le empuja a buscar una guía que le acompañe en su intento de pensar sobre ella.» Poco se puede añadir a las palabras de Manuel Seco al presentar, en 1972, la primera edición de su *Gramática esencial* que es, utilizando de nuevo las palabras del autor, «en pequeño, una visión general de la lengua española, por fuera y por dentro, donde cada una de las piezas ha sido pensada y repensada a la luz de un sentido unitario.»

Esta visión general de la lengua española si bien se centra en la *gramática*, como estudio del sistema constitutivo particular de una lengua, incluye también otros aspectos *lingüísticos* sobre el lenguaje en general, sobre la situación de la lengua española en el mundo, sobre la norma... que justifican el subtítulo de *Introducción al estudio de la lengua*.

El centro del libro —y lo que le da el nombre— lo constituye el entramado gramatical del idioma (apartados II. «Los sonidos» y III. «Las frases y las palabras»). Según declara el autor, «*todos los hechos gramaticales estudiados se refieren en último término a unas líneas maestras muy nítidas, que se ha procurado presentar con el debido relieve (capítulos 6-10, del apartado III). En esta simplificación de los esquemas, trazados en sus rasgos esenciales, así como en la eliminación de clasificaciones intrascendentes, está la razón del adjetivo "esencial" que figura en el título*». El examen de la lengua se ha realizado desde un punto de vista sincrónico, tomando como referencia el momento actual. En la descripción se ha seguido un criterio uniforme: se ha optado, como punto de partida, por la manera de actuar de cada elemento dentro del conjunto, sin desatender la forma ni el sentido.

Es una gramática fácilmente accesible para un lector medio, en parte gracias a que se sirve de la terminología gramatical convencional, pese a que no puede ser considerada como una gramática tradicional. Véase, a modo de ejemplo, cómo, al referirse a los *pronombres personales* (7.2.4) no se alude a ellos como «sustitutos del nombre», sino como marcas enunciativas, «yo», *que la persona que habla utiliza para referirse a sí misma*, «él», «ella», «ello», «ellos» y «ellas», *que emplea la persona que habla para referirse a personas, animales o cosas ajenos al propio hablante y a su oyente*.

Se pretende, en definitiva, proporcionar una explicación coherente y unitaria, en la forma más clara y sencilla posible, de la estructura gramatical del español de hoy.

Este entramado gramatical está precedido por tres capítulos —que constituyen el apartado I. «La lengua»— en los que, tras una introducción general sobre el lenguaje, se expone la situación actual del idioma español en el mundo y el panorama lingüístico de la Península en épocas pasadas y en la presente. El apartado que cierra la obra (IV. «El uso») está formado por un único capítulo en el que se recogen cuestiones de sociología de la lengua tales como las diferencias del español en las zonas bilingües y monolin-

gües, las variedades sociales de la lengua o el concepto de norma, en relación con los criterios de corrección lingüística y eficacia comunicativa.

Finalmente, se incluye una guía bibliográfica final clasificada por temas y comentada, que puede ser de utilidad para ampliar aspectos de la obra.

El hecho de que esta gramática esté concebida con el fin de atender al interés legítimo del hablante normal hacia la lengua, sin suponer en él grandes conocimientos gramaticales previos, permite su uso como *manual de consulta* para los alumnos, a partir del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de que el libro no está concebido específicamente como gramática escolar, el índice alfabético de materias incluido al final de la obra puede resultar de gran utilidad para iniciar a alumnos de estas edades en el manejo de obras de consulta de este tipo.

## Normativa

- AGENCIA EFE (1976). *Manual de español urgente*. Madrid: Cátedra/Agencia EFE, novena edición, 1992. 222 páginas.

Como se indica en el prólogo, el *Manual de español urgente* es el libro de estilo más antiguo y el más difundido de los publicados en la comunidad de habla española. Su finalidad es prevenir contra posibles errores lingüísticos, servir de ayuda para resolver dudas y, en un momento de gran inestabilidad idiomática como el presente, tratar de proporcionar criterios uniformes del uso de neologismos en la comunidad hispanohablante.

De sus diferentes apartados, interesan especialmente como recurso didáctico para el aprendizaje gramatical los titulados «Sobre la redacción» (páginas 13-73) y «Sobre léxico» (páginas 131-215). En el primero, destacaremos los aspectos siguientes: en «Ortografía», uso de algunos signos de puntuación característico del lenguaje de la prensa; en «Morfología», forma y formación del plural de neologismos

tomados de idiomas modernos (*estándar, compló...*); en «Observaciones gramaticales», el orden de los elementos oracionales, el uso y régimen preposicional de los pronombres relativos, la concordancia de número con los nombres colectivos, el uso de la pasiva, el uso del gerundio, el uso de tiempos verbales, palabras que rigen su complemento mediante una preposición (se proporciona una lista muy amplia de estas palabras con indicación de su régimen).

El apartado «Sobre léxico» consiste en un breve diccionario de dudas y dificultades. En él se recogen básicamente extranjerismos que corresponden a vocablos del español que no se deben desplazar y palabras que se usan con acepciones erróneas. En el manual se incluye un índice analítico que facilita la consulta.

- BENITO LOBO, J. A. (1982). *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen, 214 páginas.

La obra consiste en un estudio de las funciones que desempeñan los signos de puntuación como código auxiliar de la lengua en el discurso escrito. La perspectiva es lingüística (descripción del funcionamiento del sistema de la lengua) y comunicativa (relación de este funcionamiento con los fines comunicativos de la escritura). Estamos, pues, ante algo más que un tratado de normativa: no se prescriben los usos, sino que se explican.

Este estudio parte de la distinción entre signos *ideográficos* y signos *fonográficos*, según la información que proporcionan al lector, y se les asigna como función básica delimitar y jerarquizar las unidades lingüísticas en los niveles fónico, sintáctico y semántico de la lengua. Esta función demarcativa interviene claramente en los textos en los que domina la función representativa, donde los signos de puntuación señalan procedimientos sintácticos que contribuyen a la claridad lógica y facilitan su transmisión. A lo largo del libro se analiza la función demarcativa de los diversos signos de puntuación, proporcionando así a los profesores pistas valiosas para plantear la práctica de la puntuación

como un aspecto de la reflexión gramatical. Pero los signos de puntuación cumplen otros fines en relación con las diferentes funciones comunicativas del lenguaje. El análisis de estos fines o funciones a lo largo del libro ayuda a planear el trabajo con la puntuación desde una perspectiva textual y discursiva. Este enfoque también se percibe cuando se abordan cuestiones como el uso de la puntuación en relación con los ordenadores léxicos (es decir, los conectores, enlaces extraoracionales u ordenadores del discurso), con la estructura informativa de la oración (tema-remata) o con diversos procedimientos modalizadores.

- EL PAÍS (1977). *Libro de estilo*. Madrid: Ediciones El País, cuarta edición, 1990, 524 páginas.

Más de la mitad del libro lo constituye un diccionario de palabras y abreviamentos (siglas y acrónimos). Esta es la parte que tiene mayor interés desde el punto de vista de su utilidad pedagógica. Los principios más importantes del diccionario de palabras son la elección de términos castellanos frente a los extranjerismos que van entrando en el lenguaje de políticos y periodistas, pero que tienen equivalente en español; en la adopción como palabras normales [...] de vocablos creados muy recientemente —por ejemplo, *sida*, *sídico*, *sidoso*, *ovni*, *grapos*, *porro*, *canuto*, *láser*—, que no están recogidos por el diccionario oficial, pero son de uso extendido; y en la necesidad de no emplear expresiones técnicas o excesivamente cultas que resulten ajenas al lector. De este diccionario se destaca, en un apartado distinto (páginas 127-134) y ordenada también alfabéticamente, una pequeña selección de errores más frecuentes. En cuanto a los apartados dedicados a la ortografía y a las normas gramaticales, su aportación no supera la del *Manual de Español Urgente*.

- GARRIDO MEDINA, J. (1994). *Idioma e información. La lengua española de la comunicación*. Madrid: Síntesis, 383 páginas.

Este manual se presenta con un claro propósito, «*bacer entender la lengua española como comunicación*», asen-

tado en dos principios fundamentales, tradición y novedad, que orientan la mirada sobre la lengua que se expone en sus páginas. En primer lugar tradición, es decir, atención a la tradición gramatical y lexicográfica de la lengua española. En segundo lugar, novedad, es decir, considerar la lengua en funcionamiento como procedimiento de representación de información y de comunicación entre personas.

El diálogo entre estos dos principios nos conduce a la siempre difícil relación entre variación y convergencia. Variación, porque una lengua está continuamente adaptándose a la realidad en que se usa, está siempre cambiando. Hoy, indica el autor, se ve como ventaja adaptativa de una lengua que ofrezca procedimientos diferentes de representar información análoga, sea entre grupos diversos de hablantes, sea a lo largo del tiempo. Interesa la variación porque la diversidad enriquece la lengua, y enriquece con ello la cultura que se crea y se mantiene con la lengua. Sin embargo, hoy también se hace necesaria la convergencia en la expresión que garantice la comprensión mutua. Esta preocupación por un modelo de lengua entre los profesionales de los medios de comunicación explica, entre otros fenómenos, la multiplicación de los *libros de estilo*.

El libro se organiza en diez capítulos. En el primero, «Corrección, comunicación e información», se justifican las opciones anunciadas en el prólogo: la corrección, entendida como el más uniforme de los usos, el apropiado cuando lo fundamental es hacerse entender por la comunidad más amplia posible de destinatarios; el uso comunicativo de la lengua, unido a la reflexión ya que para descubrir cuál es el uso apropiado necesitamos entender cómo funciona, para qué se usa; la manera en que la lengua se sirve de las palabras para codificar la información y la lengua como gramática, entendida ésta de una manera integral (que incluye los aspectos pragmáticos, de gestión del contexto) que nos permite dar cuenta del uso.

A este capítulo introductorio, que sirve de marco a la obra, le sigue un conjunto de cuatro capítulos centrados en la comunicación. Dos de ellos se dedican a la lengua habla-

da (2, «¿Cómo se habla bien? La pronunciación», y 3, «Hablar con tono: acento y entonación») y otros dos a la lengua escrita (4, «Para empezar a escribir: la ortografía», y 5, «Más allá del hablar: hacia la escritura como comunicación»). Los capítulos 6 («El ser informívoro: De la escritura a la sociedad de la información») y 7 («El oficio de hablar: elocuencia y cortesía») vuelven sobre la escritura y el habla, esta vez en relación con el proceso de la comunicación y con las peculiaridades que presenta en el mundo de la información.

Los capítulos 8 y 9 están dedicados al sistema de la lengua, en relación siempre con el uso. Así, el capítulo 8, centrado en la *palabra* como unidad, se dedica a las relaciones entre morfología y léxico e incluye varios apartados dedicados a la lexicografía. El capítulo 9, centrado en el *texto* como unidad de comunicación, se dedica a la organización de la información en el texto y a los problemas de la *sintaxis en funcionamiento*, en expresión del autor. Desde esta perspectiva se abordan cuestiones como el uso del gerundio, el leísmo o el dequeísmo. Se incluye también, como cierre del capítulo, un breve —al tiempo que útil y riguroso— panorama de las gramáticas, en tanto que textos sobre la lengua, con distintas finalidades (escolar, normativa...).

Por último, el capítulo 10 («La lengua en sociedad») vuelve sobre las relaciones entre variación y convergencia, desde dos perspectivas: desde la diversidad de las lenguas y desde la variación dentro de la lengua común. En el primer caso, se aborda la diversidad de lenguas y la convivencia entre las mismas, tomando como referencia el español y su presencia en el mundo. Así, se plantea cómo conviven y se relacionan las lenguas entre sí (préstamos, transcripciones...) y cómo conviven y se relacionan las lenguas por medio de sus hablantes (lengua y poder político). En el segundo aspecto, la variación dentro de la lengua común nos conduce de nuevo a la pregunta por el modelo de lengua y por los responsables, en la sociedad actual, de la creación y consolidación de dicho modelo. El autor defiende, en lugar del concepto de norma como corrección frente a incorrección, el concepto de lengua común como variedad

apropiada para la comunicación general, en el conjunto total de la comunidad lingüística. El criterio ha de ser, pues, la utilidad comunicativa, el rendimiento de unas opciones frente a otras (incluyendo su difusión entre el conjunto de los hablantes). A los profesionales de la comunicación, en sentido amplio, corresponde en nuestros días el protagonismo en la creación de este modelo de lengua común.

Esta obra, que forma parte de un proyecto editorial denominado *Ciencias de la Información*, no ha de entenderse únicamente como un manual de lengua pensado para periodistas o estudiantes de periodismo. La utilidad fundamental de este libro para la enseñanza de la lengua en la Educación Secundaria reside en que muestra una forma de relacionar la reflexión sobre la lengua con el uso de la misma. En este sentido, presenta los principios que subyacen en la elaboración de los *libros de estilo*, es decir, la preocupación por contribuir a consolidar un modelo de lengua común. En el uso más uniforme —dice el autor— hay posibilidades expresivas para todos los gustos, para todas las necesidades lingüísticas. Se trata de expresarnos en los términos más acertados en lo fundamental de la lengua: en la representación de nuestras ideas y de nuestras intenciones comunicativas.

Hay que advertir que es un libro dirigido a «iniciados», ya que presupone un buen conocimiento de la lengua y de la lingüística. No se trata, por tanto, de un manual para uso de alumnos de Secundaria, sino de un sugerente manual para profesores.

- GÓMEZ TORREGO, L. (1989). *Manual de español correcto*. Madrid: Arcó / Libros, cuarta edición, 1993. Vol. I: 358 páginas, más Vol II: 461 páginas.

El objetivo de esta obra, según declara su autor en el prólogo, es informar de la normativa académica en relación con las distintas incorrecciones o desviaciones que se cometen en cada uno de los planos de la lengua. En esta cuarta edición, el primer volumen versa sobre la *acentuación*, la *puntuación*, la *ortografía*, la *pronunciación*, el

*léxico* y el *estilo*. El segundo, sobre la *morfología* y la *sintaxis*.

En el capítulo de la acentuación se hace especial hincapié en los fenómenos del diptongo y del hiato, así como en los pronombres y adverbios interrogativos y exclamativos, por considerar que son los aspectos de la acentuación que mayores dificultades presentan.

En el capítulo sobre la puntuación se presentan las reglas más generales vinculadas siempre a la sintaxis de la oración y a la organización del texto. Ello hace que se puedan extraer de este capítulo muchas ideas para integrar este aspecto de la normativa con las actividades de reflexión gramatical. Los numerosos ejemplos y ejercicios que se aportan ayudarán sin duda a hacer esta integración. El capítulo dedicado a la ortografía propiamente dicha proporciona sólo las reglas más imprescindibles, por considerar el autor con buen criterio que la mayoría de ellas, con sus numerosas excepciones, son engorrosas y de difícil memorización, por lo que resultan poco útiles. Se ha preferido, en cambio, ofrecer listas de palabras de uso general que presentan problemas ortográficos. Tiene especial utilidad desde el punto de vista pedagógico la extensa parte del capítulo dedicada a la ortografía sintáctica (*porque, por que, porqué, por qué; sino, si no; haber, a ver; balla, baya...*). Hay que destacar también en este capítulo el gran número de ejemplos de la parte expositiva y de ejercicios en la parte práctica.

En el capítulo dedicado al estilo proporciona ejemplos de cómo puede ir asociada la reflexión gramatical a la corrección de aspectos del texto como la ambigüedad sintáctica, el uso de gerundios, el empleo de léxico excesivamente polisémico, etc.

El capítulo dedicado al léxico presentaba, en la primera edición de la obra, una lista de impropiedades léxicas y otra, comentada, con aquellas palabras y acepciones de interés general recogidas por primera vez en el *DRAE* de 1984 y en el *Diccionario Manual e Ilustrado* también académico de (1983-85). Se cerraba el capítulo con la lista de un grupo de palabras y acepciones de aparición frecuente en los medios

de comunicación, entre las que el autor distinguía las que en su opinión debían ser recogidas por el *DRAE* y las que en el uso deberían ser sustituidas por otras. En esta nueva edición el capítulo dedicado al léxico es más breve y ha sido actualizado teniendo en cuenta la vigesimoprimera edición del *DRAE* de 1992. A esta parcela lingüística, el autor ha dedicado el libro *El buen uso de las palabras* (Arco / Libro, 1992). El segundo volumen se dedica a recoger y comentar los errores más frecuentes que se cometen al usar las distintas categorías y subcategorías gramaticales, así como los anacolutos, discordancias y otros fenómenos incorrectos de la sintaxis. Este segundo volumen constituye un manual de gramática normativa del español actual.

Aunque la obra no está concebida exclusivamente pensando en la enseñanza (el autor declara en la primera edición que el libro puede ser útil a personas de ámbitos socio-culturales diversos: periodistas, secretarios/as, universitarios, estudiantes en general, profesores, extranjeros que quieran perfeccionar su español, etc.), estamos ante un instrumento de trabajo imprescindible para el profesor, no sólo como utilísimo manual de consulta, sino como fuente de inspiración de numerosas actividades relacionadas con una gramática de uso. A ello contribuirá, sin duda, la continua relación que se establece a lo largo de la obra entre normativa y explicación de los fenómenos gramaticales implicados, la exhaustividad de los casos recogidos y la abundancia de los ejemplos que los ilustran. En esta última edición se acentúa la vertiente descriptiva y explicativa, lo que destaca su utilidad en el ámbito escolar.

■ MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1985). *Diccionario de ortografía*. Madrid: Anaya, 357 páginas.

Después del trabajo de J. Polo —*Ortografía y ciencias del lenguaje*. Madrid: Paraninfo, 1974—, este manual es probablemente el estudio más importante sobre ortografía con el que contamos. Según declara el autor en el prólogo, con este diccionario se ha propuesto «conseguir un trabajo mediante el cual cualquier persona pudiera no sólo consultar un dato esporádico, la grafía exacta de un término dudoso, sino que incluso, si lo desea, pueda aprender ver-

*daderamente la ortografía de nuestra lengua. Para ello se hace bincapié en los elementos básicos que permiten comprender el porqué de los hechos ortográficos del español, sin lo cual jamás se podrá dominar esta materia.*

No está concebido como manual escolar, pero puede ser un excelente instrumento de trabajo para el profesor. Cada artículo de este diccionario constituye una completísima exposición acerca de la naturaleza de la cuestión ortográfica anunciada en la entrada y de las dudas y dificultades implicadas. Además, se incluyen cuadros con inventarios de parónimos, homófonos, alternancias acentuales académicas, etc.

■ MENDIETA, S. (1993). *Manual de estilo de TVE*. Barcelona: RTVE-Labor, 191 páginas.

Al estar dirigido a los profesionales de un medio audiovisual, este manual contiene elementos de normativa diferentes de los prescritos por otros libros de estilo. Así, junto con normas que son igualmente pertinentes para medios escritos —sobre concordancia, uso de extranjerismos, etc.—, en el capítulo I, «Lenguaje y estilo en televisión», se incluyen orientaciones especialmente relacionadas con el discurso oral, como muletillas y fórmulas de cortesía. También se incluye en el capítulo IV, «Apéndices», un apéndice sobre pronunciación correcta con observaciones sobre la pronunciación de algunas consonantes, con un catálogo de breves recomendaciones y con una relación de palabras de pronunciación dudosa o viciada.

Otra característica de este manual es que las normas ortográficas y gramaticales del capítulo II, «Redacción y gramática», están organizadas en forma de diccionario, con entradas como *acento*, *adjetivo*, *adverbio*, *coma*, *comillas*, *dos puntos*, *género*, etc. En este apartado destaca la importancia que se concede al uso de las preposiciones, especialmente su correcto empleo con palabras que rigen su complemento mediante esta forma gramatical. Se adjunta un amplio catálogo de ejemplos.

El capítulo III, «Términos frecuentemente mal empleados o cuya aplicación ofrece dificultad», es un brevísimo diccionario de dudas y dificultades que pretende orientar al lector sobre el uso de determinados vocablos frecuentemente mal empleados, y poner en guardia contra la aceptación de otros aún no admitidos oficialmente. Se señalan en este pequeño diccionario los términos incluidos provisionalmente en el *Diccionario Manual de la Real Academia* (Espasa-Calpe, 1989), con su definición igualmente provisional, pero aún no legitimada. Se incluyen también, debidamente indicados, los vocablos y acepciones acogidos en la 21.<sup>a</sup> edición del *DRAE*.

Entre los apéndices del capítulo IV pueden tener utilidad para la clase de lengua —especialmente en relación con el trabajo centrado en textos periodísticos—, además del dedicado a siglas y acrónimos, los que orientan en el uso y traducción de términos pertenecientes a diferentes ámbitos de uso —deporte, economía, política, televisión, etc.—, así como de términos y expresiones de otras lenguas españolas (catalán, vascuence y gallego).

■ SECO, M. (1961). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, novena edición, 1986.

El autor de este diccionario explica en la «Advertencia preliminar» que figura en la obra desde su primera edición cuál es a su juicio el papel del gramático normativo, criterio al que se atiene en la obra que comentamos. Su misión no consiste en enseñarnos a hablar y a escribir según determinados modelos literarios, o en velar por la pureza del idioma impidiendo la entrada en él de todo uso o vocablo nuevo o extranjero, sino en orientar nuestra lengua de hoy en un sentido de unidad entre todos los que la hablan: «*El gramático tiene que decirnos qué regionalismos, qué particularismos locales debemos desterrar de nuestro uso para acomodarnos a lo general, en nuestro propio beneficio; tiene que enseñarnos a seleccionar, entre las varias formas que circulan, las que son preferibles por adaptarse mejor al espíritu del idioma; tiene que darnos a conocer, o recordarnos, los usos que son normales y corrientes en nuestra lengua; [...] tiene que encauzar dentro de los moldes de*

*nuestra lengua —que no son nada estrechos— las nuevas adquisiciones y creaciones, siempre guiados por la prudencia y por el ideal de la unidad idiomática de los países hispanicos». Además, «la lengua es un ente en constante evolución, y el pretender trazar límites entre lo que en ella es “correcto” o “incorrecto” sólo puede hacerse referido a un momento histórico». Esta naturaleza cambiante de la lengua exige que los diccionarios normativos se actualicen de acuerdo con la constante evolución del idioma. Esto es lo que M. Seco ha hecho en esta novena edición: revisar y poner al día la obra inicial, de acuerdo con los criterios expuestos en las líneas anteriores. La obra contiene diversos apéndices: resumen de gramática, conjugación de los verbos, un amplio vocabulario ortográfico, abreviaturas usuales y reglas ortográficas.*

Aunque los alumnos utilicen habitualmente un diccionario de dudas destinado al ámbito escolar (*vid.*, por ejemplo, Fernández, 1991, en el subapartado «Recursos para trabajar en el aula» de este capítulo), conviene, sin embargo, que se inicien en el manejo de esta obra, por ser uno de los libros de consulta habituales, en todos los países de lengua española, para los problemas cotidianos que plantea el uso de nuestro idioma.

#### Otros diccionarios de dudas:

- MARSÁ, F. (1986). *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (1977). *Dudas y errores del lenguaje*. Madrid: Paraninfo, 1992.

### Diccionarios

■ ALVAR EZQUERRA, M., y GILI GAYA, S.

- (1987). *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española (VOX)*. Barcelona: Biblograf, 1178 páginas.

- (1993). *Diccionario actual de la lengua española (VOX)*. Barcelona: Biblograf, 1668 páginas.

La edición de 1987 del *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*, de la editorial Biblograf, amplía y actualiza la obra que dirigió y revisó Samuel Gili Gaya en sucesivas ediciones (1945, 1953 y 1973). Esta ampliación y actualización ha estado a cargo del profesor Manuel Alvar Ezquerria.

Dentro de la tradición lexicográfica, este diccionario busca —según declaraba Gili Gaya en el prólogo a la tercera edición— la originalidad en cuatro aspectos:

- 1.º En la selección de palabras que incluye o elimina.
- 2.º En la ordenación sistemática de acepciones y en su definición.
- 3.º En tratar de captar la irradiación representativa y afectiva que envuelve el núcleo semántico de la palabra.
- 4.º En el registro de los engarces sintácticos y las variaciones morfológicas que den, con la claridad posible, la norma del uso correcto.

En relación con el primero de estos puntos, dado el afán didáctico y normativo del diccionario, dirigido al gran público no especializado en problemas lingüísticos, se prescindió, bajo la dirección de Gili Gaya, de cuanto no perteneciese al vocabulario de la lengua culta en general, en su uso hablado y escrito (ciertos arcaísmos, dialectalismos de escasa extensión geográfica, voces jergales y tecnicismos confinados estrechamente en los límites de una profesión). Por el contrario, el diccionario registró con amplitud los neologismos científicos y los barbarismos más generalizados, calificándolos siempre como tales. Igualmente se registraron en proporciones muy altas los americanismos, aunque desatendiendo las formas y acepciones de reducida extensión geográfica, y también las formas vulgares, jergales e incorrectas.

En la revisión que de esta obra ha realizado el profesor Alvar Ezquerro se ha buscado que el diccionario refleje la actualidad de la lengua española; por ello se ha mantenido el interés de las anteriores ediciones por registrar ampliamente las voces propias de la ciencia y las técnicas, y se ha modificado el criterio anterior —reflejar la lengua culta—, para dedicar muchas entradas y acepciones a vulgarismos, términos del lenguaje de los jóvenes, tabúes, etc., *«por voluntad de ser descriptivos y no prescriptivos»*. En cuanto a los dialectalismos, el diccionario ha experimentado una profunda revisión en lo que afecta a su localización y se han añadido muchas otras entradas de acuerdo con un doble criterio: su difusión y el interés que representan para la historia de la lengua. Por todo lo dicho, este diccionario constituye una excelente obra de consulta especialmente en lo que atañe a tecnicismos y regionalismos.

La otra característica que se debe destacar es la gran cantidad de información lingüística que proporcionan los artículos: etimología; categorías gramaticales a la que pertenece la palabra; nivel de uso; dominio funcional y entorno afectivo del término; sinonimia explicada; familias léxicas; expresiones multiverbales; agrupación de acepciones con criterio gramatical (por ejemplo, usos transitivos e intransitivos); la palabra como elemento de la oración (acepciones de un verbo según los complementos que lo acompañan; usos transitivo, intransitivo, pronominal, recíproco, unipersonal y defectivo del verbo; explicación del empleo funcional de preposiciones y conjunciones); variantes morfológicas (plurales anómalos, irregularidades de los verbos, prefijos y sufijos). Esta información se completa con los numerosos cuadros gramaticales de carácter normativo que se intercalan: sobre empleo del gerundio, del infinitivo, de los complementos directos; sobre reglas elementales de ortografía o de formación del plural, etc.

El *Diccionario actual de la lengua española* se ha elaborado a partir de la edición de 1987 del *Diccionario General Ilustrado*. Se han suprimido las ilustraciones y numerosos artículos correspondientes a arcaísmos. En cambio, se han añadido más de 4.000 artículos destinados a actualizar la lengua de uso en diversos ámbitos funcionales.

- BLECUA, J. M., y GILI GAYA, S. (1994). *Diccionario manual de sinónimos y antónimos*. Barcelona: Bibliograf, 647 páginas.

*«Una de las obras más sólidas y manejables de la tradición lexicográfica hispánica es el 'Diccionario de Sinónimos y Antónimos', concebido y redactado en sus sucesivas ediciones por el ilustre académico Samuel Gili Gaya y que hoy vuelve a ver la luz en una versión ampliada por un equipo de lexicografía informática de la Universidad Autónoma de Barcelona.»* Con estas palabras presenta J. M. Blecua, director de la obra, esta octava edición del mencionado diccionario. La virtud más apreciada del diccionario de Gili Gaya era el hecho de que los sinónimos estuviesen explicados, lo que proporcionaba criterios de sustituibilidad de acuerdo con el contexto. Pero este método era a su vez origen de las limitaciones del diccionario: era imposible explicar la sinonimia de un corpus amplio. En esta nueva edición se han mantenido las virtudes del diccionario de Gili Gaya y se han duplicado las entradas, dando cabida a nuevos elementos léxicos procedentes de diferentes campos del saber que han pasado ya a la lengua común.

En cuanto a su utilidad con fines didácticos, Blecua se refiere a ella con estas palabras: *«el estudiante puede manejar la obra para delimitar los sentidos precisos de un término, las diferencias entre usos o situaciones de empleo, diferentes valores contextuales y estilísticos. El profesor también encontrará en el diccionario la base para múltiples ejercicios basados en los campos semánticos y en las relaciones entre unidades léxicas, sean de sinónimos o de antónimos.»*

- BOSQUE, I., y PÉREZ FERNÁNDEZ, M. (1987). *Diccionario inverso de la Lengua Española*. Madrid: Gredos, 716 páginas.

Un diccionario inverso ordena alfabéticamente las palabras, pero partiendo del final. Este modo de presentar el léxico es de gran utilidad para el trabajo gramatical en torno a la morfología derivativa. También se puede utilizar

como un diccionario de rimas. Puede ser igualmente útil para las actividades de ortografía relacionada con la derivación.

Este diccionario inverso ha sido elaborado a partir de la vigésima edición del *DRAE* (1984) y de la edición de 1980 del *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, de J. Corominas y J. A. Pascual. Sus autores, al explicar en el prólogo la relación de este diccionario con las citadas fuentes, analizan algunos de los criterios utilizados en el *DRAE* para la selección de las entradas, especialmente en lo que se refiere a la derivación y los nombres propios, y muestran ejemplos de inestabilidad en estos criterios. Estas observaciones, que en el prólogo al diccionario tienen la función de justificar algunas decisiones que se han tomado en su ejecución, pueden proporcionar al profesor valiosas sugerencias para idear actividades de observación y análisis crítico de algunos aspectos del *DRAE*.

- CASARES, J. (1959). *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. Barcelona: Gustavo Gili, 1992, 887 páginas.

Este diccionario, revisado, aumentado y puesto al día en la edición de 1992, está organizado en tres partes: sinóptica, analógica y alfabética. En la parte sinóptica se presenta el plan general para la distribución del vocabulario correspondiente a la totalidad de los conocimientos humanos en grandes clases organizadas jerárquicamente. Cada una de estas clases se muestra, mediante cuadros sinópticos, subdividida en unidades de orden inferior. En los cuadros sinópticos que se refieren a realidades abstractas, como *conducta, voluntad, juicio-valoración*, se contraponen dos columnas los conceptos antagónicos.

La parte analógica está formada por la serie de los grupos de palabras afines ordenadas alfabéticamente por la palabra que les sirve de cabeza, generalmente un sustantivo. Estos grupos de palabras se estructuran de acuerdo con las siguientes normas, que se aplican siempre que es posible: presentación por separado de la serie de nombres, de verbos, de adjetivos, de adverbios, etc.; subdivisiones, den-

tro de cada categoría gramatical, basadas en la analogía de conceptos. Por ejemplo, dentro de la categoría del nombre se presentan por separado y con este orden los sinónimos, los aumentativos y diminutivos, los despectivos, los colectivos, los nombres que designan partes de la cosa; pasados los verbos, aparecen los nombres que denotan la acción y efecto de éstos, los nombres del agente, del lugar en que actúa (taller, tienda, etc.) y de los instrumentos que utiliza. Este modo de estructurar cada grupo hace del diccionario ideológico un excelente instrumento para la reflexión lingüística.

Finalmente, el diccionario contiene una parte alfabética con la definición de palabras, útil para confirmar que la elección realizada en la parte analógica es la que conviene. La inclusión de esta tercera parte junto a las otras dos justifica el subtítulo de la obra: «*De la idea a la palabra; de la palabra a la idea*».

Junto al plan de la obra, que hemos presentado de forma sumaria en los párrafos anteriores, se proporcionan las instrucciones para el manejo de cada una de estas partes y para el paso de una parte a otra.

La utilidad de este diccionario va más allá de la consulta para la búsqueda de las palabras más apropiadas a partir de conceptos afines (en este sentido, este diccionario ideológico puede servir como diccionario de sinónimos y antónimos). Es, además, un instrumento utilísimo para la reflexión lingüística. Véanse como ejemplo los ejercicios que se proponen en Martínez, Rodríguez y Zayas (1991 y 1993), materiales que se reseñan en el apartado «Recursos para trabajar en el aula» de este mismo capítulo.

- LÓPEZ GARCÍA-MOLINS, A. (1986). *Diccionario de sinónimos y antónimos de la lengua española*. Valencia: Ortells, 1.114 páginas.

Este diccionario de sinónimos y antónimos busca una renovación en la lexicografía en tres aspectos: señalamiento de los contextos, introducción de americanismos e incorporación de tecnicismos. Nos centraremos en el primero de

ellos por ser el que presenta mayor interés desde el punto de vista de la enseñanza.

Estamos ante un diccionario de sinónimos que no se limita a presentar listados de palabras que puedan sustituir a las que encabezan las listas. Proporciona, además, los criterios que justifican la sustituibilidad de unos términos por otros en determinados contextos. El *Diccionario de sinónimos y antónimos* de Gili Gaya (*vid. supra*) facilitaba estos criterios mediante la explicación minuciosa de los contextos, lo que le impedía ocuparse de un inventario amplio de palabras. Por su parte, el *Diccionario español de sinónimos y antónimos* de Sainz de Robles (Editorial Aguilar) caracterizaba cada término en relación con un número limitado de contextos de referencia, lo que le permitía atender a un inventario mucho más amplio, pero sin poder justificar suficientemente la sustituibilidad de unos inventarios por otros. En el diccionario que reseñamos se sigue un camino intermedio: utilizar más contextos que en el diccionario de Sainz de Robles, pero manteniéndolos también en un número limitado de ellos, como de evitar la minuciosidad descriptiva de Gili Gaya. El procedimiento empleado ha sido utilizar como criterio de contextualización quince oposiciones significativas mínimas, denotativas o connotativas, que constituyen una ordenación lingüística del mundo. Por ejemplo:

perdurabilidad: *eventual/estable*

connotación: *positivo/negativo*

materialidad: *físico/psíquico*

intensidad: *reforzado/doblemente reforzado*.

Estas oposiciones, indicadas mediante una sigla junto a las palabras cuyo contexto se deba definir, orientan en la sustituibilidad de unos términos por otros. Por ejemplo, bajo la palabra de cabeza *división* encontramos: *partición* (d)inámico, *grupo* (a)bstracto, *categoría* (a)bstracto, *enemistad* (h)umano (n)egativo, *pieza* (c)oncreto.

El señalamiento del contexto se completa con un número también limitado de dominios funcionales o ámbitos de

uso de las palabras; por ejemplo: **A:** Arte, Arqueología, Arquitectura; **B:** Botánica; **C:** Castrense, Milicia, etc.

La consulta de este diccionario por parte de los alumnos no es tarea fácil. Su utilidad hay que verla preferentemente como instrumento que puede ayudar al profesor en la planificación de ejercicios en torno al valor semántico de las palabras en relación con sus contextos.

■ MOLINER, M. (1966). *Diccionario de uso del español*. (2 Vols.). Madrid: Gredos, 1992 (Vol I: 1446 páginas, Vol. II: 1585 páginas).

Este diccionario, dicho con palabras de la autora, busca «*guiar en el uso del español [...], en primer lugar, trayendo a la mano del usuario todos los recursos de que el idioma dispone para nombrar una cosa, para expresar una idea con la máxima precisión o para realizar verbalmente cualquier acto expresivo*»; y, en segundo lugar, «*resolviendo sus dudas acerca de la legitimidad o ilegitimidad de una expresión, de la manera correcta de resolver cierto caso de construcción, etc.*». Estos objetivos se persiguen con ciertas características del diccionario de las que trataremos a continuación.

En primer lugar, mediante un sistema de sinónimos, palabras afines y referencias, superpuesto al diccionario de definiciones, se conduce al usuario «*de la idea a la palabra*» igual que ocurre con un diccionario ideológico. Los sinónimos no aparecen listados juntos dentro del artículo, sino que se encuentran delante de cada acepción, por lo que la probabilidad de que puedan sustituir —en esa acepción— a la palabra que encabeza el artículo es muy grande. De todos modos, para precisar el valor de uso de cada uno de ellos, con sus matices afectivos, sociales, amplitud de uso, construcción, etc., habrá que consultar en muchos casos los artículos correspondientes. Estamos, pues, ante un diccionario completísimo de sinónimos comentados. Por otro lado, al final de ciertos artículos o al final de alguna de las acepciones aparece un catálogo de referencias que comprende:

- 1.º La forma afija de la palabra del encabezamiento, así como los afijos a raíces cultas con que se construyen palabras relacionadas con la idea expresada con ella.
- 2.º Las palabras del mismo significado.
- 3.º Los equivalentes pluriverbales.
- 4.º Las palabras casi equivalentes, así como hiperónimos e hipónimos.
- 5.º Modismos, frases proverbiales e interjecciones.
- 6.º Antónimos fundamentales.
- 7.º Otros catálogos relacionados.

Por otra parte, las indicaciones gramaticales que proporciona cada artículo tratan de resolver las dudas sobre construcción. Por ejemplo, para los verbos y adjetivos se indican las preposiciones con que se construyen; para los nombres, los verbos que se unen a ellos para formar la oración. Se proporcionan igualmente indicaciones para resolver dudas de acentuación, sobre irregularidades de la conjugación verbal, etc. Además, los ejemplos que acompañan a las definiciones muestran al lector el «valor de uso de las palabras». Por otro lado, el diccionario incluye una serie de artículos desarrollados gramaticalmente —*adjetivo, comparación, elipsis, gerundio, verbo...*— que constituyen, en conjunto, una «gramática de uso».

Otra característica de este diccionario que se debe resaltar es el cuidado y escrupulosidad en la definición de los términos. Se ha huido del procedimiento consistente en explicar una palabra por otra o por una suma de palabras a las que se supone del mismo significado. De este modo se evitan los círculos viciosos que conducen al usuario hasta el punto de partida después de un recorrido más o menos largo en que cada palabra se define por otra supuestamente equivalente. En la «Presentación», Moliner expone la teoría de la definición en que se sustenta su labor lexicográfica y da cuenta de las dificultades que se han presentado y de las decisiones tomadas en el empleo

de fórmulas definitorias para resolver estos escollos. Esta parte dedicada a las fórmulas definitorias tiene un gran interés desde un punto de vista didáctico, pues le puede proporcionar al profesor numerosas actividades en torno a la definición de palabras y los recursos lingüísticos —y operaciones lógicas— que intervienen en la definición. Sería muy útil, por ejemplo, que los alumnos observaran las definiciones que dan diferentes diccionarios de una misma palabra y compararan los procedimientos empleados.

Otra particularidad de este diccionario es que las palabras se agrupan en familias de la misma raíz bajo la que con más motivo puede ser considerada como cabeza de la familia; se persigue con ello crear en el lector un sentido etimológico que le ayude a usar conscientemente los vocablos. Este modo de organización, que se combina con el alfabético, permite el empleo del diccionario como recurso para el estudio de este aspecto de la gramática.

Finalmente, no puede dejarse de mencionar el alegato contra los puristas que contiene la «Presentación» y la actitud abierta que animó a Moliner a registrar en su diccionario una gran cantidad de neologismos de uso habitual entre los hablantes, haciendo constar que no figuran en el *DRAE*. Esta información ha perdido relieve, ya que, desde la aparición del diccionario que reseñamos, el diccionario académico ha visto sucesivas ediciones con las consiguientes incorporaciones de neologismos y nuevas acepciones, y, en cambio, del *Diccionario de uso del español* aparece una reimpresión tras otra, pero no una nueva edición actualizada.

## Recursos para trabajar en el aula

- COROMINA, E., y RUBIO, C. (1989). *Técnicas de escritura*. Barcelona: Teide, 175 páginas.

Como indica su subtítulo, esta publicación está orientada al «dominio práctico de frases, puntuación, cohesión y

*coherencia textuales*. Según se declara en la «Presentación», se trata de una propuesta de más de doscientas actividades con el propósito de ayudar a los alumnos a:

- Reconocer, a partir de modelos, los diversos elementos constitutivos de los textos, considerados éstos como «tramas» de palabras capaces de expresar de manera completa y unitaria lo que quienes escriben quieren comunicar sobre diferentes temas.
- Enriquecer el vocabulario para aumentar su variedad, precisión y propiedad.
- Utilizar la puntuación de forma que sus contenidos sean solidarios: estructuras sintácticas, estilos o registros diversos, apropiados a los diferentes géneros o formas de comunicación escrita.
- Producir, en definitiva, textos bien contruidos, comprensibles y eficaces.

La obra se organiza en *cinco grandes apartados*:

- Puntuación de frases y textos.
- Dominio de la frase simple.
- Dominio de la frase compleja.
- Cohesión textual.
- Coherencia textual.

Esta propuesta de ejercicios reúne dos vertientes que han de ser inseparables en el aprendizaje de la lengua: la práctica de los mecanismos lingüísticos —tanto en el ámbito textual como oracional— y la reflexión metalingüística que ha de acompañar a dicha práctica. En el ámbito de la oración, este interés por vincular la reflexión y el uso hace que se eviten los ejercicios de descripción y etiquetado de formas lingüísticas y se prefieran aquellos que favorecen el dominio práctico de estas formas: transformar esquemas sintácticos, completar y expandir sintagmas, conmutar unas formas por otras funcionalmente equivalentes, etc.

Estos ejercicios se completan con otros que tienen como finalidad la sistematización de conceptos y recapitulación del metalenguaje (*vid.* el capítulo «Dominio de la frase simple. Reflexión morfosintáctica»). Esta misma finalidad se persigue con el capítulo que cierra la obra, «Vocabulario básico general», glosario muy claro y con abundantes ejemplos de los términos gramaticales básicos del ámbito oracional. En cuanto al ámbito textual, hay que destacar los capítulos 17-19, dedicados a los diferentes clases de conectores (de tiempo, de lugar, causa-consecuencia, oposición, etc.). Los capítulos dedicados a los procedimientos anafóricos (15-16) pueden servir como indicación, pero resultan a nuestro juicio insuficientes (faltan, por ejemplo, procedimientos tan importantes como las nominalizaciones).

Esta obra puede resultar muy útil, en relación con los aspectos que hemos destacado, desde dos puntos de vista: para seleccionar ejercicios e integrarlos en la propia programación de actividades y para tomarlos como modelo a la hora de elaborar otros ejercicios a partir de los problemas que planteen los textos producidos por los alumnos.

■ FONTANILLO MERINO, E. (1983). *Cómo utilizar los diccionarios*. Salamanca: Anaya, Col. «Técnicas didácticas», 112 páginas.

El núcleo de esta obra lo constituyen los capítulos 3 («El diccionario en la escuela») y 4 («Cómo trabajar con el diccionario»), en donde se argumenta a favor del diccionario como instrumento para el aprendizaje del uso de la lengua y se muestran algunas vías para su utilización con esta finalidad pedagógica. Previamente, en el capítulo primero («Diccionarios y sus clases») se esboza una clasificación de los diccionarios de la que interesa especialmente una distinción que reaparecerá en diferentes lugares del libro: *diccionarios de cosas* —cuyo objetivo es definir los conceptos, describir los objetos y narrar los hechos o los procesos— y *diccionarios de palabras*, cuya finalidad será proporcionar datos sobre antecedentes históricos de un término, ámbito geográfico y social de uso, valores afectivos, relaciones for-

males con otros términos, sentidos posibles, cambios de sentido, relaciones semánticas, constantes y variables gramaticales y ortográficas, etc. Obviamente, si lo que nos interesa es la reflexión lingüística encaminada al aprendizaje del uso de la lengua, convendrá manejar los del segundo tipo, por lo que el criterio para la elección del diccionario más adecuado tendrá que ver con la cantidad y calidad de informaciones lingüísticas que proporcione, tal como se muestra en el segundo capítulo («Elección y análisis de un diccionario»).

En el tercer capítulo, el autor propugna una gramática normativa por ser la más adecuada para la mejora de la capacidad del uso de la lengua. Desde esta perspectiva, el diccionario, como instrumento de trabajo diario para el alumno, ha de contribuir, según el autor, a ampliar y enriquecer conceptos y palabras, a precisar y matizar el significado de términos nuevos o ya conocidos y a relacionar las palabras por su forma, función y significado a nivel sincrónico y diacrónico. El cuarto capítulo se dedica, precisamente, a sugerir ejercicios dirigidos al aprendizaje de estas relaciones entre las palabras. La obra se cierra con un apéndice que contiene la ficha bibliográfica de una selección muy amplia de diccionarios y enciclopedias.

La utilidad de este libro la encontramos en la orientación que proporciona sobre la diversidad de los diccionarios y de sus funciones, y sobre todo, en su empeño por sensibilizar al profesorado acerca del uso del diccionario como instrumento cotidiano para las actividades de reflexión gramatical. Los ejemplos que aquí se ofrecen consisten más en sugerencias que en propuestas de trabajo desarrolladas, pero tienen el interés de descubrir vías de trabajo que los profesores pueden explorar y ampliar.

- FORTUNY, J. B., y MARTÍ, S. (1992). *Prácticas de ortografía*. Barcelona: Teide, 255 páginas.

En la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, el tratamiento de la ortografía tiene más un carácter de recuperación que de aprendizaje inicial. Los objetivos básicos

del aprendizaje ortográfico corresponden a la etapa de Educación Primaria. Por otra parte, en Secundaria los alumnos muestran un nivel muy desigual en el dominio de las normas ortográficas. Las estrategias didácticas en esta etapa han de tener en cuenta esta diversidad de niveles. Para ello se requiere un material didáctico que permita el trabajo individual y la autocorrección. En esta etapa, las actividades de ortografía han de tener un componente marcadamente reflexivo: no se trata tanto de corregir faltas aisladas, como de encontrar una explicación sistemática a los errores y a las normas. Este planteamiento reflexivo del aprendizaje de la ortografía requiere su articulación con las actividades de reflexión gramatical.

Estas *Prácticas de ortografía* se ajustan a la exigencia didáctica recién mencionada: en cada secuencia de trabajo se dirige a los usuarios del material al descubrimiento inductivo de reglas; seguidamente, se les proporcionan actividades para la aplicación de estas reglas; por último, se incluyen ejercicios globales y variados para consolidar lo aprendido. Estamos, por lo tanto, ante una propuesta de actividades que, lejos de los ejercicios rutinarios, implican la actividad metalingüística. Además, la relación entre la reflexión sobre la norma ortográfica y la gramática es continua.

- MARTÍNEZ LAINEZ, A.; RODRÍGUEZ GONZALO, C., y ZAYAS HERNANDO, F. (1990).
  - *Para narrar: Lengua (castellano). 1.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / Ministerio de Educación y Ciencia, páginas 241-349.
  - (1991). *Para informar-se: Lengua (castellano). 2.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / Ministerio de Educación y Ciencia, páginas 189-284.
  - (1992). *Para convencer: Lengua (castellano). 3.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria

de Cultura, Educació i Ciència / Ministerio de Educación y Ciencia, páginas 283-350.

- (1993). *Los textos literarios. Lengua (castellano). 4.º curso*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / Ministerio de Educación y Ciencia, páginas 345-395.

Este conjunto de materiales didácticos pertenecen a un proyecto para la experimentación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, dentro del marco del Programa de Reforma de la Enseñanza de la Generalitat Valenciana. El eje del proyecto consiste en las actividades de comprensión y producción de textos. En relación con ellas, los materiales incluyen una propuesta de actividades gramaticales —a la que corresponden las páginas citadas en cada caso, del material del alumno— con ejercicios para el trabajo sistemático de reflexión sobre la lengua y sus condiciones de uso. Estas actividades se organizan en diversos niveles: la relación del texto con el contexto, la cohesión del texto, la construcción de la oración y la formación de palabras. Los contenidos gramaticales, organizados en estos niveles, tienen una presencia recurrente en cada uno de los cursos, con un tratamiento específico según el tipo de discurso y las clases de texto que constituyan en cada caso el foco del aprendizaje. En el planteamiento de las actividades gramaticales se atiende predominantemente a los procedimientos —manipulación de las formas y estructuras lingüísticas—, aunque no se descuida el trabajo de conceptualización y de re-construcción de un metalenguaje básico.

Si bien esta propuesta de actividades gramaticales está vinculada a un proyecto global de materiales didácticos, secuenciados de acuerdo con determinados tipos de discurso y clases de texto, puede ser adaptada a otros proyectos curriculares que tengan igualmente un eje textual y comunicativo. En este sentido, la propuesta que comentamos puede mostrar cómo situar la reflexión gramatical en el ámbito del texto y su relación con el contexto, y, de este modo, cómo salvar la ruptura que tradicionalmente se da entre el trabajo gramatical y las actividades centradas en la comprensión y la composición. Puede servir igualmente de

orientación para la utilización de las aportaciones de la lingüística textual de acuerdo con objetivos pedagógicos, aspecto de indudable importancia si se tiene en cuenta el riesgo que supone la introducción de conocimientos procedentes de un nuevo campo de la lingüística teórica. En relación con ello, las guías didácticas que forman parte de estos materiales tienen la utilidad —además de orientar sobre el desarrollo de las actividades en el aula— de mostrar cómo se han traducido los conocimientos tomados de la lingüística teórica en instrumentos pedagógicos.

*Vid.* comentarios en los siguientes capítulos de esta misma *Guía*: «Proyectos de etapa y ciclo» (página 31), «Comunicación escrita» (página 78) y «La Literatura» (página 138).

- MORENO HERRERO, A. (1989). *La redacción paso a paso*. Barcelona: Teide, 157 páginas.

El autor define el libro como «*guía para adquirir un digno grado de expresión que permita al alumno la exposición ágil y cabal de su pensamiento*», y declara que su objetivo es «*conseguir que el alumno discipline su mente y su expresión, una de las primeras y profundas causas del apabullante fracaso escolar de la actualidad*». Para lograr estas metas se ofrece un método consistente en:

- a) Una larga fase llamada *pre-redacción* —un cincuenta por ciento del libro— consistente en ejercicios de vocabulario y de corrección de yerros gramaticales más frecuentes, unos y otros desvinculados de las actividades de composición de textos.
- b) Una fase de *redacción* en la que, tras varios capítulos dedicados a consejos y normas generales, se practican diversas clases de texto —la definición, el resumen, el comentario de texto— y formas de elocución —descripción, narración, diálogo, exposición, la correspondencia.

La parte del libro dedicada a la *pre-redacción* es útil como inventario de errores frecuentes en el marco de la oración y de la palabra y como repertorio de ejercicios de

corrección que el profesor puede integrar en el proceso global de composición de textos.

*Vid.* en esta misma *Guía* el apartado «Recursos para trabajar en el aula» del capítulo «Comunicación escrita», página 75.

- ZAYAS, F., y LATORRE, V. (1987). *El lenguaje y la prensa*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / Ministerio de Educación y Ciencia. (*Módulo de actividades para el aula*, 59+LXVII páginas; *Guía para el profesor*, 52 páginas).

Estos materiales didácticos se elaboraron en el contexto de la Reforma de las Enseñanzas Medias (antes, por lo tanto, de la promulgación del Decreto por el que se establece el currículo del área de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Secundaria Obligatoria) donde era vivo el debate sobre la naturaleza y el lugar de los contenidos gramaticales en un currículo que debía tener como eje el desarrollo de la competencia comunicativa. Distantes igualmente de quienes en aquellos años preconizaban la supresión de toda actividad gramatical y de quienes se resistían a abandonar los contenidos gramaticales como eje del currículo, los autores de este trabajo intentaban buscar un camino que permitiera hacer de la reflexión gramatical una actividad significativa en el marco del aprendizaje del uso de la lengua.

En el material no se recogen todas las posibilidades de trabajo que ofrece el periódico diario para la clase de lengua. Se ha acotado una modalidad de texto periodístico, la noticia y, en torno a ella, las actividades se organizan en dos grandes bloques: «La estructura de la noticia» y «Análisis y composición de titulares». Dentro de cada bloque tampoco se han agotado las posibilidades didácticas. Se han seleccionado sólo algunos puntos relacionados con el análisis y composición de textos y con el razonamiento gramatical. En el primero de los bloques se pretende que los alumnos, en el marco de las actividades de composición de textos, resuelvan los problemas de cohesión característicos

de la noticia y, de este modo, desarrollen la capacidad de usar reflexivamente los mecanismos de la lengua y de adecuarlos a una clase de texto concebido como práctica comunicativa. En el segundo bloque, las actividades están orientadas a la observación y práctica de estructuras gramaticales del titular de acuerdo con determinados factores pragmáticos que están presentes este tipo de discurso, de modo que los alumnos perciban la relación entre los mecanismos de la lengua y la dimensión comunicativa del texto. (*Vid.* el apartado «Recursos para trabajar en el aula» del capítulo «Comunicación verbal y no verbal», página 165).

Este enfoque comunicativo de la reflexión gramatical centrada en los titulares se muestra asimismo en estos dos trabajos posteriores:

- ZAYAS, F. (1992). «Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos (notas para el empleo de los titulares de prensa como recurso didáctico)». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 5-6, páginas 90-97.
- ZAYAS, F. (1993). «La composición de la noticia». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, julio-agosto 1993, páginas 43-45.

(*Vid.* el apartado «Recursos par trabajar en el aula» del capítulo «Comunicación escrita», página 78).

### **Diccionarios escolares**

- *Diccionario Anaya de la Lengua*. Madrid: Anaya, 1991, 1097 páginas.

Esta tercera edición del *Diccionario Anaya de la Lengua* es una revisión del editado por primera vez en 1978 bajo la dirección de E. Fontanillo Merino. En esta nueva edición, realizada por un nuevo equipo, se ha revisado la selección de las entradas (se han suprimido muchas de las que figuraban en ediciones anteriores y se han actualizado tecnicismos y jergas), se ha modificado el criterio de ordenación de las acepciones (de más a menos usuales) y se han enriquecido los apéndices de gramática normativa. Ediciones

Anaya dispone también de un Diccionario Básico de la Lengua, elaborado a partir del anterior, cuya última edición es de 1993.

- *Diccionario escolar de la lengua española*. Madrid: Santillana, 1993, 919 páginas.

Se han de resaltar dos características en este diccionario: la información lingüística de los artículos es suficiente para esta etapa educativa (contextos para las distintas acepciones, sinónimos, familias de palabras, conjugación, dudas ortográficas...) y su manejo es fácil. No contiene apéndices, pero se insertan cuadros de gramática junto a los artículos que tienen este carácter (*conjugación, género, preposición...*).

- *Diccionario didáctico del español. Intermedio*. Madrid: SM, Serie Consulta, 1993, 1296 páginas.

Este nuevo diccionario escolar es muy completo en cuanto al número de entradas, información gramatical de los artículos, actualización del vocabulario (neologismos y jergas) y número de apéndices dedicados a una gramática normativa esencial. De cómodo manejo a pesar de su volumen y de atractivo formato y tipografía.

- *Diccionario escolar de la lengua española (VOX)*. Barcelona: Bibliograf, 1993, 1047 páginas.

Es uno de los diccionarios escolares menos atractivos por su tipografía y presentación, pero de indudable calidad desde el punto de vista lexicográfico y pedagógico. Tiene como referencia el *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*, de la misma editorial, obra de Gili Gaya y actualizado en 1989 bajo la dirección de M. Alvar Ezquerro.

- *Larousse escolar. Diccionario de la Lengua Española*. Barcelona: Larousse-Planeta, 1993, 1254 páginas.

Nuevo diccionario Larousse dirigido por E. Fontanillo Merino, autor de la primera edición del *Diccionario Anaya de la Lengua*. Ha sido realizado con claros criterios pedagógicos (información lingüística adecuada, de fácil manejo, etc.). No tiene apéndices gramaticales, ortográficos, etc.

- FERNÁNDEZ, D. (1991). *Diccionario de dudas e irregularidades de la lengua española*. Barcelona: Teide, 492 páginas.

El objetivo de este diccionario es resolver las dudas y dificultades léxicas, ortográficas y de expresión que se suscitan a diario entre los jóvenes estudiantes y evitar los errores —incorrecciones gramaticales, impropiedades léxicas— más comunes que se producen habitualmente en el aula. Está dirigido a un público escolar y tiene su origen en el cuaderno en que su autor anotaba y clasificaba las correcciones que hacía en los escritos de sus alumnos.

Algunos ejemplos de las dudas y dificultades que se atienden en este diccionario son: voces que tienen problemas de significado, cuestiones de propiedad e impropiedad léxica, voces que se prestan a confusión, género gramatical dudoso, formación de femeninos y plurales dudosos, comparativos y superlativos irregulares, casos de homonimia, homofonía y paronomasia, régimen de preposiciones, verbos con irregularidades ortográficas o con dudas de acentuación, etc. Contiene apéndices con vocabulario ortográfico de uso común, con ortografía de nombres propios de persona, reglas ortográficas y conjugación de verbos irregulares.



---

# LA LITERATURA

Por Ana Orozco Pardo

## **ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO**

**Introducción** (p. 125)

**Recursos para la planificación  
didáctica** (p. 127)

*Fundamentación  
e implicaciones didácticas* (p. 127)

*Desarrollo de los contenidos* (p. 132)

*Teoría literaria* (p. 132)

*Historias de la literatura* (p. 134)

*Algunos ejemplos de análisis* (p. 135)

**Recursos para trabajar en el aula** (p. 136)

*Recursos bibliográficos* (p. 136)

*Antologías* (p. 141)

*Recursos audiovisuales* (p. 141)

*Documentos sonoros* (p. 141)

*Documentos grabados en vídeo* (p. 142)

## **Introducción**

En el currículo del área de Lengua Castellana y Literatura aparece explícita —desde el enfoque comunicativo— la opción pragmática y semiótica para la enseñanza de la lengua; en el caso de la literatura, no parece estar claro por qué concepto, idea, de literatura se opta. Las propuestas de secuencia de que disponemos son más explícitas: al hablar de la literatura «como actividad comunicativa especial y como una semiótica cultural» (Alcalde, González Nieto y Pérez, 1993), se está hablando de un planteamiento semiótico en coherencia con el adoptado para la lengua, utilizando aquí el término semiótica como el que supone integradas la pragmática y la lingüística del texto.

Un enfoque semiótico supone, entre otras cosas, el estudio integrado lengua-literatura, acorde con el carácter de área que a estas disciplinas les asigna el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. El planteamiento semiótico propone el estudio de la obra literaria desde «una visión integradora», en palabras de C. Segre; no supone una ruptura con la crítica literaria «tradicional»; al contrario, promueve la integración de contenidos en una metodología fundamentalmente interdisciplinar; las aportaciones de la lingüística (especialmente de la lingüística del texto), de la filología, de la historia literaria, de la teoría de la literatura (retórica, estilística...), y también de la historia, la antropología, la sociología... adquieren sentido en la interpretación del texto literario.

Desde el punto de vista didáctico la semiótica parece especialmente útil fundamentalmente porque dirige la atención al lector, a la interacción texto-lector, analizando los «movimientos cooperativos» que éste lleva a cabo en el proceso de lectura, cómo pone en juego sus «conocimien-

tos previos», cómo proyecta sus «mundos posibles» en la interpretación del «modelo de mundo» que propone el texto. (Ver Usandizaga, artículo citado en este apartado). Esta función cognoscitiva de la literatura (Lotman) hace que ésta juegue un papel fundamental en el proceso de socialización del alumnado que, a través de la lectura, entra en contacto con el contexto cultural.

La organización y selección de los recursos que aquí se citan están pensadas como un posible trayecto de formación, proporcionando al profesorado instrumentos para el análisis crítico de sus planteamientos —implícitos quizás— didácticos y disciplinares, que lo ayuden a analizar y aplicar el material didáctico disponible y, sobre todo, a elaborar sus propios materiales.

En este capítulo de la *Guía*, dedicado a la Literatura, se han seleccionado, en primer lugar, recursos que ayuden a la **revisión de planteamientos disciplinares y didácticos**, algunos seguramente polémicos, como paso previo a la adopción de un «modelo» que fundamente la propuesta didáctica. Los textos que se proponen a continuación, en el apartado **«Recursos para la planificación didáctica»**, tienen como finalidad, además, guiar la puesta al día de conceptos básicos para el análisis de la obra literaria; por ello se distinguen en el subapartado **«Desarrollo de los contenidos»** materiales que sirvan para la revisión de conceptos, tanto de Teoría literaria como de Historia de la literatura. Como complemento bajo el epígrafe «Algunos ejemplos de análisis», se incluyen diversos estudios desde este enfoque semiótico, pragmático, de obras conocidas, en colecciones de fácil acceso, como ejemplo de aplicación de lo expuesto en los subapartados anteriores («Fundamentación e implicaciones didácticas» y «Desarrollo de los contenidos»).

Por último, se aporta una relación de **recursos para trabajar en el aula**. La finalidad de este apartado es proporcionar al profesorado una relación de «materiales» que puedan servirle en algún momento de guía o ayuda para la programación y realización de actividades en clase. Esta **relación es, evidentemente, incompleta y cada profesor o**

equipo de profesores podría ampliarla. No aparecen, por ejemplo, guías de lectura, colecciones «didácticas», o ediciones de clásicos dirigidas al alumnado que son en algunos casos muy recomendables, pero cuya relación sería muy prolija. Habría que señalar también que este documento no valida todo lo que recoge ni invalida lo que no está; simplemente proporciona una orientación para aquellos que la necesiten.

La utilización que puede hacerse de estos materiales requiere por tanto un análisis previo por parte del profesorado que tenga en cuenta las características de su alumnado, las de los materiales y sus propias posibilidades. Como se verá, los recursos que aquí se recogen son muy variados. Los editados por el MEC y la Comunidad Valenciana son los únicos específicamente dirigidos a la Reforma y abarcan toda la Secundaria Obligatoria. Otros como los de Rincón y Enciso, han supuesto una alternativa al libro de texto al uso para el BUP. Otros, finalmente, presentan de forma distinta, innovadora en algún caso, algún aspecto parcial de la enseñanza de la literatura.

Como recogen los documentos de la Reforma, una formación del profesorado eficaz tiene como eje la aplicación del currículo, la práctica de aula. Por esto, el análisis de materiales es fundamental y esta *Guía* —inevitablemente discutible en algunos aspectos— pretende ser útil proporcionando al profesorado instrumentos de trabajo para la autoformación.

Es importante señalar que este documento no es una bibliografía. Por esto pueden echarse en falta nombres fundamentales, como Lotman, Bajtin o Greimas (que aparecen en el capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua» de esta *Guía*). Pretende ser esta guía una introducción a conceptos muchas veces complejos; por esto se ha optado en algunos casos por señalar capítulos concretos de algunos libros, a fin de hacer la *Guía* lo más eficaz posible. Se ha hecho así pensando en aquellos lectores que se acercan por primera vez a estos temas; les será más fácil hacerlo a través de otros textos que les faciliten la lectura de los originales y que, por otra parte, les remitan a una biblio-

grafía a la que recurrir para organizarse cada uno su propio «programa», conforme vaya sintiendo la necesidad de ampliar o profundizar sus conocimientos, con el fin de llevar a cabo una planificación reflexiva y consciente de su práctica docente.

## Recursos para la planificación didáctica

### Fundamentación e implicaciones didácticas

- AZNAR, E. (1989). «La enseñanza de la literatura en el ciclo 12-16», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, páginas 41-50.

Este artículo trata los siguientes aspectos de la situación actual de la enseñanza de la literatura: la literatura y la Reforma educativa; las orientaciones tradicionales en la enseñanza de la literatura; objetivos y estrategias de la enseñanza de la literatura; cultura, identidad y competencia literaria. La parte más interesante es la que trata de los objetivos y estrategias, ya que propone líneas de actuación para los distintos cursos de la ESO: la relación lengua/literatura, cómo organizar el trabajo, la importancia de la lectura. El último apartado, partiendo del concepto de competencia literaria plantea la relación texto, historia, cultura, abogando por la introducción de lo histórico en el último curso de la ESO, así como por la incorporación de la literatura extranjera.

- BERTOCCHI, D., *et al.* (1986). *L'italiano a scuola*, cap. IX. Firenze: La Nuova Italia, 1988, páginas 267-281.

De este libro seleccionamos aquí el capítulo dedicado al «acercamiento al texto literario en la escuela obligatoria», no

sin destacar otros importantes para el profesorado de lengua y literatura: los que tratan de la educación lingüística o de «la transversalidad» de la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aúna este libro una seria fundamentación teórica, «científica» y la reflexión didáctica, en una continua alusión a la práctica de aula. Por lo que se refiere al texto literario, parte de una definición de Baugrande-Dessler, que identifica el texto literario como aquél cuyo mundo está en una *relación sistemática de alternatividad* al *mundo real*, configurada de forma subjetiva, en interacción con los datos que la realidad suministra.

Establece unos «parámetros» de selección y gradación de textos, basada en la visión más o menos crítica de la realidad que plantea, en la mayor o menor complejidad estructural que presenta y en el lenguaje más o menos «cercano» o familiar al lector. Pone como ejemplo de textos *cercanos* la *paraliteratura*: la ciencia ficción, la literatura juvenil... que pueden servir de introducción a lecturas más complejas. Se completa el capítulo con la enunciación de objetivos de carácter cognitivo, afectivo y metalingüístico de la didáctica del texto literario.

Es recomendable este capítulo como planteamiento inicial a la hora de programar la enseñanza de la literatura, sobre todo en lo referente a los parámetros o criterios de selección y progresión secuencial de textos.

- BERTONI DEL GUERCIO, G. (1992). «L'ensenyament del text literari», en COLOMER, T. (coord.). *Ajudar a llegir*. Barcelona: Barcanova, páginas 87-92.

Se refiere el autor al sistema escolar italiano, cuya organización no es igual a la española. Sin embargo, los problemas que plantea la enseñanza de la literatura son muy parecidos. Parte el autor de considerar la función de la literatura en la enseñanza y expone a continuación los aspectos más significativos de los nuevos programas italianos, en cuanto a criterios de selección de textos, objetivos, valores formativos, etc. Quizá la parte más interesante sea la que se refiere a las *líneas programáticas* del trienio 16-19 en las

que pueden encontrarse interesantes reflexiones sobre historia y literatura, la selección curricular, las actividades de producción o la inclusión de la literatura extranjera.

- COLOMER, T. (1991). «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, páginas 21-31.

El artículo tiene dos partes: análisis de la situación actual de la enseñanza de la literatura, con especial atención a los avances producidos, y una propuesta: hacia una educación literaria.

Señala la autora la crisis del «modelo tradicional» (el historicismo, la esclerotización del comentario de textos...), sin que haya surgido una alternativa global coherente. A pesar de todo, se han producido avances en la ampliación del corpus (qué se lee), en cómo se lee, y sobre todo, en la atención prestada a la producción de textos por los alumnos. Sin embargo, la falta de modelos teóricos, de una idea clara de por qué se enseña literatura (qué se aprende), hacen incompletas las propuestas alternativas.

Propone en la segunda parte, como finalidad de «la educación literaria» —que sustituirá a la «enseñanza de la literatura»— el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la «comunicación literaria» (página 26). La formación del lector iría unida al desarrollo de sus habilidades lingüísticas, desde el punto de vista de la producción y la construcción del sentido, desde la recepción.

Este artículo resulta muy interesante para re-plantearse una práctica docente en torno a los conceptos de «educación literaria» y «competencia literaria».

- DI GIROLAMO, C. (1982). *Teoría crítica de la literatura*. Barcelona: Ed. Crítica, 155 páginas.

Este libro abarca en su desarrollo un panorama crítico de la investigación actual sobre la literatura, *panorama «parcial y tendencioso»*, en palabras de su autor. En el prefacio explica su propósito: analizar desde un enfoque interdisciplinario los problemas con que puede encontrarse «cualquier consumidor de literatura, profesional o no». Señala también que el objetivo de su libro «no es edificar una teoría de la literatura nueva y orgánica, sino más bien intervenir polémicamente contra la aquiescencia a hipótesis que se quieren hacer pasar por universales... opiniones que son presentadas como verdades científicas: ...se trata de ofrecer las bases para una crítica del propio concepto literario» (página 8). El libro pretende ser, pues, el comienzo de una reflexión, o mejor aún, «la invitación a ponerlo todo en discusión» (página 9). Estas citas del prefacio dan una idea de la principal virtud de este libro: su carácter abierto y su intención de plantear problemas más que soluciones definitivas.

Interesa para iniciar una revisión sobre qué significa literatura desde el punto de vista de la investigación y la metodología.

- EAGLETON, T. (1983). «Qué es la literatura», en *Una introducción a la Teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988, páginas 11-28.

Partiendo del análisis crítico de los postulados formalistas, se acerca a la definición de literatura rechazando los métodos inmanentistas, a partir de «las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito» (página 20). Ningunas propiedades intrínsecas caracterizan la literatura —según Eagleton—; de hecho no existen valores seguros e inalterables que puedan adjudicarse a la obra literaria. Lo que importa señalar es que «todas las declaraciones descriptivas se mueven dentro de una red —a menudo invisible— de categorías de valor» (página 15).

Explica Eagleton, en una parte fundamental de su exposición, cómo bajo la apariencia de diferencias individuales

de opinión, las valoraciones explícitas sobre la obra literaria responden de forma inconsciente a un uniforme consenso social. Nuestros juicios sobre la literatura no son caprichosos, la gente no decide que algo es literario o no caprichosamente, sino que nuestros criterios, nuestros juicios de valor *«se relacionan estrechamente con las ideologías sociales... no se refieren exclusivamente al gusto personal sino también a lo que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen poder sobre otros y lo conservan»* (página 28). Aunque ideológicamente las tesis de Eagleton puedan resultar polémicas, esta «introducción» es muy interesante y llena de sugerencias, sobre todo si se completa con la lectura del capítulo 1: «Ascenso de las letras inglesas».

Las afirmaciones de Eagleton son muy útiles en cuanto que pueden suscitar la reflexión crítica sobre los presupuestos ideológicos que subyacen a una opción disciplinar. (Vid. en el capítulo de esta *Guía* «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua».

- GONZÁLEZ NIETO, L. (1992). «La literatura en la ESO», en *Signos*, 7, octubre-diciembre, páginas 54-59.

El propósito de este artículo es presentar los problemas que plantea la enseñanza de la literatura y proponer líneas de intervención. Comienza con una visión diacrónica de la enseñanza de la literatura en los últimos años, desde el historicismo a los «talleres literarios». Analiza la falta de claridad en las opciones metodológicas, que evitan explicitar la adopción de un «modelo» teórico probablemente por la polémica que desde un planteamiento ideológico pueda resultar.

Las propuestas de intervención tendrían que tener en cuenta al alumnado: qué piensa de la literatura, tan alejada de los hábitos culturales de gran parte de la sociedad, o tan presente en forma de *best-seller...* y listas de periódicos. La literatura desde un enfoque comunicativo y funcional supone tenerla en cuenta como variedad de situación comunicativa, y combinar las actividades de recepción con

las de producción. La selección y gradación de textos, la organización en temas, mitos, géneros, como alternativas al excesivo historicismo, y la atención al contexto cultural desde un planteamiento interdisciplinar en la interpretación de la obra literaria pueden ser la alternativa al formalismo del comentario de textos, lo cual no supone la eliminación de la historia, ya que el texto es historia.

Este artículo resulta interesante por el panorama de la enseñanza de la literatura que dibuja y las líneas de actuación que propone.

- MEIX IZQUIERDO, F. (1993). «La literatura y su didáctica», en MEIX, F., *et al. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Literatura)*, 6. Zaragoza: I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, Educación Abierta, 106, páginas 11-46.

Este trabajo constituye una exposición modélica en cuanto supone una integración consecuente teórica-práctica de los planteamientos disciplinares y didácticos del autor. Comienza con tres preguntas: qué es literatura, si es posible enseñarla, cómo enseñarla. Para responder a la primera, sitúa la literatura en el marco de las *«ciencias de la comprensión»*: la psicología, la antropología, la lingüística... para llegar a una definición de literatura como *«un uso de cualquier tipo de discurso para construir modelos de carácter interpretativo, que permiten comprender la realidad a través de procedimientos estéticos»* (página 52). Pero lo más interesante es el proceso que le hace llegar a esta caracterización, del que se desprende el planteamiento didáctico que propone como respuesta a las restantes preguntas, incidiendo en aspectos fundamentales, como la revisión del comentario de textos desde el formalismo, la historicidad del texto, la producción textual del alumno, la revisión crítica del concepto de creatividad. Concluye señalando cómo *«lo que importa pedagógicamente ante un texto literario o no, es lograr que los alumnos lleguen a estar preparados para apreciar las condiciones psicosociales en las que está funcionando y por lo tanto, elaborar textos alternativos que respondan a sus verdaderos sentimientos e intereses»* (página 44) ya que, en definitiva, *«no pretendemos formar*

*devoradores de libros sino personas competentes para interpretar el mundo en que viven junto con su pasado histórico y capaces de construir un proyecto orientado hacia el futuro»* (página 41).

Es importante como ejemplo de cómo plantear una didáctica consecuente con un modelo, una opción de «literatura». Contiene además observaciones interesantes en torno a la práctica de aula.

- POZUELO IVANCOS, J. M. (1992). «De las poéticas textuales a la pragmática literaria», en *Introducción al lenguaje literario*, Cap. V. Madrid: Cátedra, páginas 62-101.

En este capítulo se parte de la caracterización de la situación actual de las investigaciones sobre la teoría literaria como «una encrucijada que afecta realmente al lugar de la teoría poética y la redefinición de su objeto» (página 65), ya que «la crisis teórica y metodológica... afecta a la propia delimitación del objeto de la teoría» (página 63). Al considerar la literatura como una forma de comunicación, la delimitación de lo literario no se centra en la *literariedad*, sino que viene dada por el reconocimiento de una sociedad del texto como literario; «más que una teoría del lenguaje literario (sería) una teoría del uso literario del lenguaje».

El autor expone a continuación en el apartado «Poéticas, textuales y pragmáticas de la lengua literaria», las principales líneas de investigación en este campo: Van Dijk, Lotman y la Escuela de Tartu, Bajtin, Mignolo. De este apartado, hay que señalar la parte que se refiere a la Semiótica de la Cultura (Lotman, citado en el capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua» de esta *Guía*). En el segundo apartado, se analiza la especificidad de la comunicación literaria y la relación literatura-actos de lenguaje.

Interesa este capítulo como primer acercamiento a los conceptos básicos de la semiótica de la cultura y la pragmática literaria.

- REYES, G. (1989). «El nuevo análisis literario: expansión, crisis, actitudes ante el lenguaje», en *Teorías literarias en la actualidad*. Madrid: El Arquero, páginas 7-39.

Este trabajo de G. Reyes sirve de introducción al libro del que es compiladora. En la primera parte, traza un panorama de las teorías literarias actuales, pasando después a introducir los distintos trabajos que forman el libro. Comienza señalando como característica de la situación actual la pluralidad de las teorías literarias y la «actitud general positiva hacia el valor estético, social, político y lúdico de la literatura y hacia la necesidad de sistematizar su estudio» (página 10).

Analiza la relación entre la literatura y otras «ciencias de la comprensión», y señala como característica nueva el buscar lo literario en lo no literario; esto es, se aplican conceptos, convenciones provenientes de la literatura para analizar fenómenos culturales que no pertenecen a la esfera de lo literario; así, por ejemplo, los esquemas de la novela o el cuento para el análisis del relato histórico o el psicoanálisis. «En suma la literatura es un discurso diferente, al menos institucionalmente diferente, de los otros, pero, como sostenía Jakobson, hay rasgos literarios en discursos que no pertenecen al conjunto de textos que llamamos literatura. Si uno quiere estudiar los otros discursos... puede recurrir a la reflexión —tanto literaria como retórica— ejercida durante siglos sobre el discurso creado para la contemplación y el análisis, que es el literario» (página 19). Esta «apertura» de lo literario tiene una indudable repercusión didáctica: la enseñanza de la literatura no se agota en sí misma; la comprensión, la interpretación, la lectura del texto literario forma parte de un aprendizaje lingüístico y no solamente lingüístico, que incluye otras formas de comunicación.

En la segunda parte, hace una síntesis de los estudios que incluye el libro. Entre éstos destacamos aquí el de I. M. Zavala: *Bajtin y su círculo*, interesante como introducción a conceptos bajtinianos fundamentales como dialogismo, polifonía, teoría estética sobre la novela, la carnavalización. Señala la relación de Bajtin con Vigotsky, estableciendo un

«puente» entre el estudio de la lengua y la literatura. El trabajo de Ramos Gascón: *Historiología e invención historiográfica: el caso del 98*, es interesante para ver cómo se configuran las historias de las literaturas nacionales, a partir del «caso del 98». La historia como una «construcción narrativa» del siglo pasado... cuyo objetivo fue crear una interpretación de los discursos llamados literarios, articulándolos ideológicamente con la idea de nacionalidad del estado moderno... antes la literatura no existía como corpus histórico» (página 35).

De distinto carácter son los estudios de R. El Saffard sobre *La Celestina* y *El Lazarillo: Lo que la Celestina sabía y Entre poder y deseo: Lázaro como hombre nuevo*, parte de «una nueva clave, la polarización sexual, que revela otros significados posibles de la obra y otras relaciones entre ésta y su carácter histórico-psicológico de producción» (página 35). La literatura expresaría «conflictos psíquicos inaccesibles para el discurso racional» (página 36). Al plantear la interpretación desde unas claves nuevas, este estudio presenta aspectos muy interesantes para la interpretación de estas dos obras clave de la literatura española.

■ SEGRE, C. (1985). «Hacia una semiótica integradora», en *Métodos de estudio de la obra literaria*. Madrid: Taurus, páginas 655-681.

El título de este trabajo de C. Segre ya es significativo en el contexto del libro del que forma parte: la semiótica como integradora de distintos métodos de análisis.

De la exposición de Segre destacamos los conceptos básicos que fundamentan el enfoque semiótico: la consideración del texto literario como «producto semiótico» en el que confluyen diversidad de códigos: bajo la superficie lingüística «se mueve una red de significados mucho más compleja y rica», de modo que sólo desde la lingüística no puede entenderse la obra literaria. El texto literario forma un enunciado complejo, «signo complejo porque es unión de signos que, en su conjunto (y no sólo tomados individualmente) tienen un significado global preciso». Todos los «signos» que forman el texto lingüístico, retóricos, estilísticos, métricos... etc. no pueden analizarse por separado,

sino teniendo en cuenta su significatividad en orden al contenido, a lo que el texto transmite, comunica. Desde el punto de vista didáctico es importante esta afirmación, ya que supone el diseño de actividades —en orden a la comprensión e interpretación del texto— como una reconstrucción del significado global.

Otro punto importante es la relación texto-cultura, que parte del concepto de cultura como comunicación, como «texto generador de textos», como memoria no hereditaria de una colectividad (Lotman y Escuela de Tartu: Semiótica de la cultura). La relación texto-contexto cultural supone que por medio de la lectura, el receptor-lector entra en contacto con el contexto cultural, del que el autor-emisor ha tomado la lengua, el género, los elementos antropológicos: mitos, temas, etc.

En relación a un planteamiento didáctico de este estudio, interesa el concepto de texto literario como producto semiótico y lo que se refiere a la relación texto-cultura, que inserta el análisis, la interpretación de la obra literaria en un contexto interdisciplinar.

■ USANDIZAGA, H. (1993). «Semiótica y teorías de la literatura», en LOMAS, C., y OSORO, A. (Comps.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, páginas 69-93.

Destacamos de este libro, ya citado en el capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua» de esta *Guía*, el capítulo 4 especialmente dedicado a la enseñanza de la literatura.

Los planteamientos de la semiótica pueden ayudar a formular los problemas de la enseñanza y más en concreto, los de la enseñanza de la literatura; ésta es la hipótesis de la autora. Fundamenta su explicación en las *estrategias de cooperación textual*, de U. Eco (*vid. Lector in fabula*), y más en concreto en el concepto de *lector modelo*. Desde esta perspectiva pueden detectarse los problemas del alumnado para la comprensión del texto, teniendo en cuenta por qué mecanismos se genera el sentido y qué estrategias

se ponen en juego para *reconstruir* el sentido en el proceso de lectura.

Este trabajo interesa no sólo por sus aportaciones a los problemas de comprensión y producción del alumnado, en cualquier situación comunicativa, sino también por la síntesis que presenta de aspectos de la semiótica de Greimas y Eco, redefinidos desde el punto de vista de la didáctica.

## Desarrollo de los contenidos

### Teoría literaria

- ECO, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, páginas 97-171 y 245-261.

De este libro (citado en el capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua» de esta *Guía*), se señalan aquí los capítulos 4, 5, 6, 7, 9 que constituyen un marco conceptual para la comprensión del texto narrativo (literario o no). Se parte de la «figura» 2 (niveles de cooperación textual, página 103), de la que los capítulos señalados son la explicación y el desarrollo. Contiene conceptos muy útiles en didáctica —de cualquier materia— como cuadros comunes, cuadros intertextuales, tópic, isotopía... y otros.

Aunque la lectura de estos capítulos pueda resultar difícil, ninguna explicación puede sustituirla, y es absolutamente recomendable como guía para programar la lectura e interpretación de textos narrativos y planificar la secuencia de contenidos y el diseño de actividades.

- GARRIDO GALLARDO, M. A. (1988). «Una vasta paráfrasis de Aristóteles», en GARRIDO GALLARDO (Comp.). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco, páginas 9-27.

Esta «paráfrasis» es el estudio preliminar y sirve, significativamente, de introducción a un libro que contiene una

panorámica completa de la investigación actual sobre la teoría de los géneros.

Se organiza el estudio en tres partes: una primera expone aspectos de las teorías aristotélicas, comentadas desde un punto de vista actual, semiótico; la segunda se centra en la idea de género como hecho de carácter social, histórico y de lenguaje; la tercera introduce brevemente los estudios que componen el libro, que corresponden a los aspectos antes expuestos. Interesa este estudio precisamente por las aportaciones teórico-prácticas, de reflexión sobre un concepto tan discutido como el de género literario; así el género sería horizonte de expectativas, *los moldes o modelos* para el autor, *marca o señal* para el lector; la sociedad —un grupo social—, caracteriza con un determinado género un texto que podría haber circulado con otro *marbete*.

Las editoriales, las colecciones, los periódicos, adjudican «géneros» a los textos que reseñan y los lectores los «reciben» como tales. La categoría género, pues, se inscribe en coordenadas espacio-temporales; los límites de un género estarían en otro género preexistente... La formalización se mueve, por otra parte, dentro *del juego que la lengua natural ofrece*; el origen de los géneros está en los actos de habla: narrar, nombrar, rezar (ver el estudio de Todorov en el mismo libro).

Ya que el alumnado suele tener muy clara la distinción entre los tres grandes géneros, «*que engloban a los demás, como subdivisiones*» (página 26) parece más importante reflexionar sobre estas cuestiones «previas», que intentar clasificar metódicamente los textos, apoyándose en características discutibles y cambiantes. Por otra parte, este estudio —y los demás que componen el libro— es un buen punto de partida para re-definir la noción de *género*.

- MARCHESE, A., y FORRADELLAS, J. (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel.

Este diccionario recoge las orientaciones de las nuevas metodologías de la lingüística y la semiología. El traductor

ha aportado ejemplos de las literaturas hispánicas y ha recogido aportaciones críticas aparecidas posteriormente a la edición italiana, incluyendo trabajos de investigadores hispánicos y portugueses que no estaban en el original. Bastante claro y preciso.

■ POZUELO IVANCOS, J. M. (1992).

— «La neorretórica y los recursos del lenguaje literario», en POZUELO, 1992, Cap. VIII (op. cit. en el subapartado «Fundamentación e implicaciones didácticas» de este mismo capítulo, página 130), páginas 159-213.

La neorretórica en cuanto marco para el análisis de la configuración de los «recursos» del lenguaje literario constituye el tema de los primeros apartados —como teoría general textual—.

La tercera parte, dedicada a la *elocutio*, es la que aquí puede interesar más, los tropos y figuras. Señala ante todo algo importante: «*la literatura no se escribe con figuras; las figuras son modos de clasificar u ordenar los procedimientos de que se sirve la lengua literaria en su función artística*»... no tienen existencia por sí mismas, «*no son una especie de despensa de la que la literatura echa mano*» (página 165). Las figuras están en función de la significación en cada texto, sea literario o no. La excesiva costumbre clasificadora es contraproducente para el aprendizaje, pues el alumnado descuida el significado global, preocupado por la «necesidad» de encontrar metáforas o prosopopeyas.

Este capítulo puede ser una guía para ampliar conceptos, pero habría que reflexionar mucho en cómo trasladar a un planteamiento didáctico su contenido.

— «Estructura y pragmática del texto lírico». Cap. IX, páginas 195-213.

En este capítulo, el autor recoge los siguientes aspectos: el texto como estructura, emparejamientos o *coupling*, isotopía discursiva, y pragmática de la lírica.

Con la intención de fijar algunos *principios ordenadores de la construcción textual*, parte del eje de recurrencias de Jakobson, como principio ordenador del texto lírico, para remitir a diversos conceptos como los *coupling* y, sobre todo, el de isotopía. La pragmática de la lírica trata de la poesía como forma especial de comunicación.

Interesa este estudio para fijar el marco general en el que inscribir el análisis del texto lírico; el concepto de isotopía es muy interesante como principio organizador del texto literario o no (*vid.* en este apartado ECO, 1981) y, a pesar de su complejidad, utilizable como línea de trabajo en didáctica, en el diseño de actividades para la comprensión.

— «Estructura del discurso narrativo». Cap. X, páginas 226-266.

Contiene los siguientes apartados: Historia y discurso en narratología; El pacto narrativo; El narrador, figuras de la narración; Aspecto o focalización, voz y niveles narrativos; La modalidad; Tiempo y relato; y Situaciones narrativas.

Dado que el relato es «*una realidad que atraviesa la mayor parte de las realizaciones de nuestra lectura*» (página 226), y que casi todo, lo literario y lo no literario, lo contiene, este capítulo interesa porque aclara, sistematizando, diversas aportaciones ya clásicas —fundamentales para el análisis de la narración, literaria o no (narrativa natural y artificial)—. En este sentido se pueden señalar los siguientes apartados: el narrador y la modalidad, donde se recogen los tipos de discurso verbal, estilo indirecto libre, la polifonía... Remite a la bibliografía original: Ricoeur, Propp, Genette, Barthes, Boves...

Es importante señalar que los conceptos de narratología que aquí se recogen son «construcciones» o esquemas teóricos, no aplicables de forma directa al análisis de todos los relatos. La labor del profesorado será seleccionar aquellos aspectos que ayuden a entender el funcionamiento del relato desde el punto de vista de la producción y la comprensión.

- SEGRE, C. (1985). *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Crítica, 405 páginas.

El libro se abre con la siguiente frase: «*la literatura es una forma de comunicación*», axioma que fundamenta estos «principios de análisis».

Se organiza en dos partes; la primera trata de:

- El texto literario, interpretación, historia, líneas conceptuales y categorías críticas: la comunicación.
- El texto; los contenidos textuales.
- Historización.

La segunda parte abarca:

- Problemas del texto literario: texto, sistemática, discurso, estilos.
- Ficción.
- Géneros.
- Narración/narratividad.
- Poética.
- Tema/motivo.
- Texto.
- Bibliografía.

Como se deduce del índice, realiza el autor un recorrido exhaustivo por todos los aspectos del análisis del texto literario, incorporando las aportaciones de la crítica y teoría literaria más recientes. Formado en los estudios filológicos, Segre es uno de los mejores exponentes de una semiótica «de síntesis», construida sobre una formación más que solvente, que integra en sus análisis la tradición y la innovación, con todo el relativismo que estas dos palabras comportan.

Hay que señalar como lectura ineludible el capítulo IV: «Historización», en el que Segre expone —recogiendo trabajos anteriores— la relación texto/contexto cultural, o lo que es lo mismo, texto e historia. El libro incluye una extensa bibliografía que remite a su vez a los autores cuyas aportaciones recoge: Genette, Greimas...

Recomendable sobre todo como libro de consulta para revisar y poner al día conceptos que se utilizan a veces de forma algo imprecisa, como tema, motivo, género...

- TORDERA, A. (1988). «Semiótica del espectáculo: Teoría y Técnica del Análisis Teatral», en TALENS, *et al. Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid: Cátedra. páginas 157-199.

Comienza con los problemas de la semiótica teatral, para centrarse luego en una visión diacrónica y sincrónica del hecho teatral, a fin de llegar a una definición del *proprium* de la representación teatral.

Partiendo de una semiología de la comunicación artística, expone conceptos instrumentales de semiótica teatral; considera el texto dramático como confluencia de signos que entran en juego en la representación en orden a la construcción de sentido. Este es el presupuesto en que basa su análisis de *La Casa de Bernarda Alba* desde la dimensión sintáctica, semántica y pragmática.

El estudio es interesante por la formulación de conceptos fundamentales del estudio de la obra dramática y por el modelo de análisis que aporta.

### ***Historias de la literatura***

Entre las muchas posibles se seleccionan en este apartado aquellas obras que presentan alguna «peculiaridad» en la organización y selección de los contenidos o en el enfoque metodológico e ideológico; por la información exhaus-

tiva y actualizada que proporciona y por las aportaciones bibliográficas.

- BLANCO AGUINAGA, *et al.* (1978). *Historia social de la literatura española*. (3 vols.). Madrid: Castalia.

Desde un enfoque marxista, esta historia de la literatura, aun siendo muy desigual, incluye estudios interesantes desde el marco ideológico y metodológico que propone.

- JONES, R. (Ed.) (1971). *Historia de la literatura española*. (6 vols.) Barcelona: Ariel.

Realizado cada volumen por un especialista, tiene forzosamente —por su extensión— carácter de síntesis; son especialmente interesantes los volúmenes dedicados a la Edad Media y siglo XIX.

- PEDRAZA, F., y RODRÍGUEZ, M. (1980). *Manual de literatura española*. (9 vols.) Tafalla (Navarra): Cenlit (en curso de publicación).

Comienza a publicarse en 1980 (9 vols.). Es uno de los manuales más completos, recoge autores y obras que habían ido desapareciendo de las historias al uso. Muy útil como libro de consulta, por el detenimiento con que trata muchas cuestiones y por la información tan amplia que proporciona. El último volumen publicado trata del Novecentismo y la vanguardia: prosistas y dramaturgos.

- RICO, F. (Ed.) (1980). *Historia y crítica de la literatura española*. (8 vols.) Barcelona: Crítica.

Los ocho volúmenes aparecen complementados con suplementos que recogen las aportaciones bibliográficas recientes.

Contiene una selección de fragmentos de estudios críticos sobre autores y obras, precedida de una introducción y una buena bibliografía.

- RÍO, A. del (1948-49). *Historia de la literatura española*. (2 vols.) New York: The Dryden Press. (Publicada en España por Bruguera, 1982).

Se trata de una obra muy interesante, por el enfoque que adopta, bastante innovador en su momento y escrita con un lenguaje atractivo. Sobre todo la segunda parte, presenta aspectos muy interesantes en la introducción a cada época.

### *Algunos ejemplos de análisis*

- FERNÁNDEZ CIFUENTES, L. (1993). Estudio introductorio a la edición de *D. Juan Tenorio*, de Zorrilla. Barcelona: Crítica, Col. «Biblioteca Clásica», páginas 38-59.

Este trabajo de Fernández Cifuentes es un excelente ejemplo de cómo incorporar contenidos pragmáticos al estudio de un texto o de cómo el enfoque semiótico integra aspectos de la crítica «tradicional». La parte que aquí interesa es la que lleva por título: «D. Juan y las palabras». El autor analiza, desde la pragmática, el uso que D. Juan hace del lenguaje, y cómo éste va cambiando y haciendo cambiar al personaje.

Se trata de un estudio exhaustivo y sugerente que aporta aspectos nuevos en el análisis de este texto clásico, precisamente desde la pragmática.

- POPEANGA, E., y TAMAYO, F. (1990). Estudio preliminar a *Bajarse al moro*, de J. L. Alonso de Santos. Madrid: Cátedra, páginas 11-95.

Contiene este estudio un panorama del teatro contemporáneo, un acercamiento teórico al autor y su obra, la lec-

tura crítica de la misma y un estudio del lenguaje del texto, además de una bibliografía.

Se realiza el acercamiento a la obra desde la semiótica, desde la semiótica teatral, concretamente. La lectura crítica aporta un interesante análisis desde estructuras mítico-simbólicas. Aunque no para el alumnado, este estudio interesa como un intento por explicitar lo que supone un enfoque semiótico y como aclaración de conceptos fundamentales de semiótica teatral, ejemplificados en el análisis de un texto de fácil lectura.

- REYES, G. (1990). «Decir y querer decir. Pragmática, lenguaje y literatura», en *Quimera*, 99, páginas 38-45.

Este artículo —que se recoge en parte en el libro de la misma autora *Pragmática lingüística* (Vid. capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua», página 16)— se centra en el comentario del Acto IV de *La Celestina*, el diálogo entre Celestina y Melibea y constituye también una buena introducción a la pragmática. Tanto este trabajo como el de Fernández Cifuentes sobre el Tenorio, pueden utilizarse como guía para el análisis de otros textos, de otras situaciones de comunicación y como aclaración de conceptos de pragmática a veces difíciles en sus formulaciones teóricas.

## Recursos para trabajar en el aula

### Recursos bibliográficos

- BOIX, *et al.* (1988). *Diecinueve cuentos del XIX*. Barcelona: Teide, 181 páginas.

Es esta una antología bien elegida de «cuentos», que se completa con propuestas de trabajo e incluye actividades de producción. Lo más interesante es, quizá, la selección antológica.

- CALVO, J. L. (1987). *Acercarse a la literatura*. Madrid: Alhambra, Col. «Biblioteca de Recursos Didácticos», 77 páginas.

Contiene una antología de textos literarios y no literarios, desde Umbral a Pavese, pasando por Serrat y Rilke, organizados en los siguientes apartados: diarios y memorias, retrato y autorretrato, biografía y autobiografía y cartas.

Cada uno de estos apartados lleva una breve introducción y algunas actividades. Dirigido al alumnado, el propósito de esta obra es acercar la literatura «a su propio terreno». Es una propuesta distinta e interesante.

- CARNICERO, M., *et al.* (1989). *Prosa hispánica contemporánea*. Madrid: MEC / Vicens Vives, 200 páginas.

Se trata de una antología de textos organizada por géneros con actividades. Su formato —en cuadernillos, separada la parte de actividades de los textos— está pensado para facilitar el trabajo del alumno. La variedad de textos seleccionados lo hace muy útil.

- CARRILLO, E., *et al.* (1987). *Dinamizar textos*. Madrid: Alhambra, Col. «Biblioteca de recursos didácticos», 133 páginas.

Los procedimientos que se proponen para «dinamizar» textos son: sonorizar, dramatizar, modificar e ilustrar. Se dedica un apartado a cada uno, que incluye técnicas y actividades, y se trabaja sobre textos breves como ejemplo. Contiene propuestas interesantes para el diseño de actividades.

- CERVERÓ, V.; MARTÍNEZ, A., y TOMÁS, R. (1993). *Tiempo de lectura. (Castellano; Lengua y Literatura). (Profesorado)*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat / MEC, 187 pp.

Este libro, dirigido al profesor, forma parte de los materiales para la Educación Secundaria Obligatoria, experimentados en la Comunidad Valenciana. Tiene como tema el «aprovechamiento didáctico» de la literatura, por medio de actividades de carácter interdisciplinar. Trata pues de los «presupuestos teóricos» de la lectura de obras íntegras que se realiza en clase de Lengua, cómo programarla, qué metodología aplicar, etc. La presentación (1) incluye objetivos y orientación metodológica, así como bibliografía. La introducción (2), una «aproximación a la literatura» y a «la especificidad del texto literario». La parte tercera se dedica ya a la programación de lecturas y se organiza en tres apartados: sentir historias, contar historias, vivir historias (sobre poesía, narrativa y teatro). Contiene cada parte una introducción sobre el género, materiales (antología) y propuestas de trabajo. Aporta abundante material para el aula y considera la lectura de obras íntegras como parte del trabajo de clase, integrada en el currículo, no como actividad gratuita, al margen del programa.

- CERVERÓ, V.; MARTÍNEZ, A. y TOMÁS, R. (1993). *Ensayo general para el poema. (Castellano: Lengua y Literatura)*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat / MEC, 130 páginas.

Se trata de un «módulo» experimentado con alumnos de 2.º de BUP, realizado con la finalidad de «despertar en los alumnos el interés por la lectura de poemas... y que algunos llegasen a escribirlos como una actividad normal». El material que aquí se cita es el resultado de una reformulación y adaptación de esa experiencia inicial, para alumnos del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. La presentación contiene: metas, contenidos y secuencia. Referencias teóricas, presentaciones metodológicas, bibliografía. El desarrollo del módulo contiene siete unidades didácticas, de las que tres tienen carácter de «taller».

Se trabaja con textos muy variados, desde canciones a los clásicos, soslayando el criterio historicista, ya que la historia de la literatura aparece en otros cursos.

- CERVERÓ, V., et al. (1993). *Poética teatral. Castellano: Lengua y Literatura, (profesor), (4.º curso)*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat / MEC, 193 páginas.

Al igual que los dos anteriores, este libro forma parte de los materiales para la Educación Secundaria Obligatoria experimentados en la Comunidad Valenciana.

En la introducción se «fundamenta» la razón de la inclusión de la literatura en el currículo y se señala el especial valor formativo del estudio del teatro, no sólo como texto, sino como práctica integral que incluye montaje y representación, o sea, el teatro como espectáculo. Recoge también los objetivos de este módulo, el enfoque comunicativo, una reflexión sobre las actividades y, finalmente, una relación de la obra recogida en *La antología de textos dramáticos en un acto*, que va desde la Edad Media a la época contemporánea. El cuerpo del texto lo forman cinco unidades didácticas en torno al teatro: algo más que una manifestación literaria. El teatro como texto. El teatro como espectáculo. El teatro como forma de comunicación social. El género teatral. Una bibliografía y un *dossier* de materiales de apoyo completan el módulo. Al tratarse de un texto dirigido al profesorado, las unidades recogen la fundamentación teórica y desarrollan, siquiera mínimamente, los contenidos, que se pueden completar con la bibliografía.

- CREMADES, M. A., et al. (1991). *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos*. Madrid: Mare Nostrum, 213 páginas.

Este libro resulta muy interesante y útil para abordar el tema de la coeducación desde la literatura, y para abrir nuevas o diferentes perspectivas del comentario de texto.

- DÍAZ-DIOCARETZ, M., y ZAVALA, I. M. (1993) *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Barcelona: Anthropos / Comunidad de Madrid, 143 páginas.

(Para el comentario de estos dos libros *vid.* capítulo «Temas transversales», página 177).

- GARCÍA DOMÍNGUEZ, E. (1987). *Cómo leer textos narrativos*. Madrid: Akal, 95 páginas.

Forma parte de la colección «Guías de Lectura». Se compone de dos partes: la primera, cuatro capítulos, tiene como tema contenidos de narratología explicados de forma asequible y ejemplificados en una antología de relatos sobre los que se proponen actividades. La segunda contiene «actividades más libres», una bibliografía básica y un glosario. Aunque va dirigido —como toda la colección— al alumnado, puede serle muy útil al profesorado como iniciación al análisis del texto narrativo.

- GIRALDA PÉREZ, V., *et al.* (1990). *El siglo XVI a través del Monasterio de San Benito el Real de Valladolid*. Valladolid: Centro de Profesores de Valladolid, 225 páginas.

Se trata de un «proyecto multidisciplinar» para 3.º de BUP realizado por profesorado de Historia, Diseño y Literatura. Contiene material para el profesorado y para el alumnado, además de la exposición de objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación. Un trabajo bastante completo, bien documentado y un buen modelo de proyecto interdisciplinar. (Un extracto del trabajo ha sido publicado en las Actas del I y II Simposios de actualización científica y pedagógica de la Asociación de Profesores de Español, páginas 239-247).

- HALTÉ, J. F.; MICHEL, R., y PETIJEAN, J. (1977). «Littérature/Théorie/Enseignement», en *Poétique*, 90, páginas 157-166.

Se recoge aquí este trabajo como muestra de los que pueden encontrarse en esta revista. El artículo comienza con un análisis de la situación de la enseñanza de la literatura, para pasar a continuación a explicitar los presupuestos

teóricos, pedagógicos, ideológicos y sobre todo disciplina-rios: los «outils» conceptuales que se han revelado especialmente interesantes en la «experiencia» y que constituyen el marco teórico disciplinar: el proceso de enunciación, el análisis de las prácticas discursivas; se ocupa también este apartado del análisis del relato en relación a la práctica de escritura, a la producción de textos por el alumnado.

En cuanto a la descripción de la «experiencia», que tiene como tema *El Gato Negro* de E. A. Poe, comprende una explicación de la metodología, justificando la elección de un relato, y la formalización, que analiza los problemas de la puesta en práctica.

Interesante como modelo de presentación y de programación de una «experiencia», ya que hace explícitas las opciones didácticas y disciplinares; se incluyen además observaciones sobre la experimentación y se justifica todo el proceso por las necesidades y características del alumnado al que va dirigida.

- MARTÍNEZ LAÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C., y ZAYAS, F. (1993). *Los textos literarios. Lengua (castellano). 4º curso*. (4 vols.) Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat / MEC.

(*Vid.* capítulo «Proyectos de etapa y ciclo de esta Guía, página 31.)

Este material consta de un libro para el profesor (*Los textos literarios*) y tres antologías para el alumnado. (*51 Narraciones «De los orígenes a las vanguardias», Poemas, Textos teatrales*).

La presentación general del curso hace alusión a la inserción de este «módulo» en «el eje que articula el proyecto de materiales» (que incluye los de los demás cursos). Parten los autores de una Unidad didáctica inicial: «Estudiar literatura: cómo y para qué». Las unidades desarrolladas a continuación se organizan en torno al relato, obras teatrales, los poemas. A continuación, una Unidad de recapitulación y un último apartado sobre discurso literario y refle-

xión gramatical. Las unidades incluyen una presentación, en la que se formulan los objetivos y el desarrollo de la Unidad que organiza el proceso de trabajo. El anexo incluye textos de diverso carácter como antología y apoyo a las actividades. La bibliografía de cada apartado es muy interesante, ya que recoge también recursos didácticos. Es el «módulo» más completo, sobre todo por su referencia concreta a los cursos anteriores, como recapitulación de todo un proceso de enseñanza y aprendizaje seguido a lo largo de toda la etapa Secundaria Obligatoria.

Como ya se ha señalado, estos materiales son los más cohesionados, elaborados con un planteamiento de conjunto, con la intención de abarcar toda la Secundaria Obligatoria, por lo que es recomendable tener en cuenta que —aunque se subrayen los contenidos referidos a la literatura— integran contenidos de toda el área en la etapa.

- MOREIRO, J. (1990). *El equipaje del lector*. Madrid: Mondadori, 139 páginas.

El libro lleva un subtítulo: *Introducción a la lectura de textos literarios* y como tal puede ser muy útil al alumnado y al profesorado. Se organiza en tres partes, la primera: el texto y sus realizaciones, comprender un texto. La segunda: lengua común y lengua literaria; para leer textos literarios, apartado que toca aspectos fundamentales como tema, estructura, recursos lingüísticos... La tercera parte se refiere a la explicación de textos, con ejemplos prácticos.

Como se ha dicho antes, puede ser muy útil también al alumnado ya que introduce temas difíciles en un lenguaje muy asequible y con planteamientos serios y coherentes.

- POPEANGA, E., y TAMAYO, F. (1986). *Mito y símbolo en literatura*. Madrid: MEC, Publicaciones de la Subdirección General de Formación del Profesorado, 77 páginas.

Forma parte de una colección de «Propuestas de trabajo para grupos y seminarios permanentes» que se hicieron para los Centros de Profesores.

Se trata de un trabajo breve que contiene una introducción «teórica» sobre la literatura en un contexto interdisciplinar, mito y símbolo y el folklore como trasfondo cultural.

A continuación, el análisis de dos relatos: un cuento tradicional ruso y la leyenda de Bécquer «Los ojos verdes»; una bibliografía y propuestas de actividades para el aula.

Tanto la introducción como el análisis desde las estructuras mítico-simbólicas son muy interesantes.

- REYZÁBAL, V., y TENORIO, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla, 325 páginas.

Tras una introducción sobre «la re-construcción de los textos literarios», el libro presenta una «propuesta de trabajo de aula» que constituye la parte más extensa de la obra. En ella se proponen actividades de comprensión y producción en torno a la literatura española contemporánea (a partir del 98).

- RINCÓN, F., y SÁNCHEZ ENCISO, J.

— (1985). *Alfar de Poesía (2.º Curso de BUP)*. Barcelona: Teide, 1986, 101 páginas.

Empieza el libro con una introducción en la que se intenta explicar el plan de trabajo; luego una primera parte que contiene fundamentalmente actividades —ejercicios de taller—, de diverso carácter. La segunda es una Antología de textos de la Edad Media a la época contemporánea, precedida de introducciones a cada período.

— (1985). *El taller de la novela*. Barcelona: Teide, 1986, 118 páginas.

Consta de estas partes: la primera, «El taller de la novela», plantea prácticas de escritura en torno al «argumento»; la segunda, «Útiles para el taller de novela», trata del punto

de vista, estructuras, el tiempo y el espacio, los personajes; incluye también ejercicios. La tercera es una Antología comentada, desde la Edad Media a la época contemporánea, también con una breve introducción o comentario.

Los tres primeros libros reseñados tienen, pues, en común el plantear el aprendizaje de procedimientos, de aspectos «formales» de la novela, la poesía y el teatro en forma práctica, por medio de actividades de escritura, lo que los autores llaman «*talleres literarios*».

— (1987). *La fábrica del teatro*. Barcelona: Teide, 108 páginas.

Como los libros que se enumeran a continuación de los mismos autores, estos textos van dirigidos al alumnado con la intención de motivarlo con actividades para acercarlos a la literatura utilizando un lenguaje asequible.

Se organiza el libro en tres partes: una primera, «La fábrica del teatro en marcha», que contiene la propuesta de representación de una obra dramática contemporánea, e incluye ejercicios y actividades. La segunda parte, «Informes sobre el teatro contemporáneo», comprende tres apartados: sobre «teatro vanguardista del absurdo», «teatro realista de compromiso» y «teatro político» en los que, además de una introducción a Ionesco, Buero y Brecht, se incluyen notas para la puesta en escena. La tercera parte se titula «Antología» y recoge fragmentos del teatro español, desde la Edad Media a la postguerra, precedidos de una introducción histórica; con un apéndice de «lista de posibles obras a representar», finaliza el libro.

— (1987). *Historias para la literatura. Edad Media (3.ª de BUP)*. Barcelona: Teide, 136 páginas.

Tras la presentación, la primera parte trata sobre los trovadores, la segunda se dedica al *Libro de Buen Amor*, la tercera a *La Celestina*; las tres incluyen «fichas de documentación» y ejercicios. La cuarta parte trata de «La Vida en la Edad Media».

— (1988). *Historias para la literatura. Siglos de Oro y XIX*. Barcelona: Teide, 146 páginas.

La primera parte introduce el Siglo de Oro y elige como *núcleo* el Quijote y la picaresca (El Lazarillo y el Buscón). La segunda, dedicada al siglo XIX, se abre con la propuesta de redacción de «un capítulo de manual»; a continuación, «un informe literario» sobre el romanticismo; una antología complementaria, y ficha de documentación; ejercicios de asimilación, de avance y de realización. La última parte se dedica a Galdós y Clarín.

Al igual que la obra anterior, en ésta se habla de literatura con un lenguaje cercano al alumnado organizando el contenido de forma no convencional e incluyendo actividades de motivación.

■ RINCÓN, E., *et al.* (1993). *Viaje por la literatura*. (3 vols.) Barcelona: Octaedro.

El volumen primero trata del siglo XX, el segundo del Siglo de Oro a la Edad Media y el tercero del siglo XIX y el XVIII. Contiene un antología bastante extensa introducida por comentarios sobre obras, autores, épocas. Las actividades se planifican detalladamente y son de carácter diverso. Puede servir para familiarizar al alumnado con la literatura, especialmente en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y los últimos de la Educación Primaria.

■ RODRÍGUEZ, M. A. (1991). *La mujer en la literatura. Una experiencia didáctica*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería de Asuntos Sociales, Col. «Papeles de Trabajo», 1.

(*Vid.* comentario en el apartado «Recursos para trabajar en el aula», del capítulo «Temas transversales», página 179).

■ TARRÉS, M. (1990). *Las vanguardias literarias y el grupo del 27*. Madrid: Akal, 120 páginas.

Lo más interesante de esta «guía de lectura» son los *documentos* sobre las vanguardias, que incluyen «manifiestos», antologías, ilustraciones gráficas... Al final, unas completas «Tablas cronológicas» relacionan todas las manifestaciones artísticas —no sólo literarias— que configuran los movimientos vanguardistas. El libro se completa con actividades sobre textos literarios.

## Antologías

### ■ Relatos

- BORGES, M., *et al.* (1983). *Antología de la Literatura fantástica*. Barcelona: EDHASA.
- BORGES, M., y BIOY CASARES, A. (1972). *Los mejores cuentos policiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- DÍEZ RODRÍGUEZ, M. (1988). *Antología del cuento literario*. Madrid: Alhambra.
- FRAILE, M. (1990). *Cuento español de postguerra*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ MARTÍN, A. (1992). *Antología española de la literatura fantástica*. Madrid: Valdemar.
- VV. AA. (1976). *Cuentos españoles*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- VV. AA. (1982). *Doce relatos de mujeres*. Madrid: Alianza Editorial.

### ■ Teatro

- FRAILE, M. (1989). *Teatro español en un acto*. Madrid: Cátedra.
- HUERTA CALVO, J. (1985). *Teatro breve de los siglos XVI y XVII*. 1985. Madrid: Taurus.
- LÁZARO CARRETER, F. (1976). *Teatro Medieval*. Madrid: Castalia.

### ■ Poesía

- ALONSO, A., y BLECUA J. M. (1964). *Antología de la poesía española. Lírica de tipo tradicional*. Madrid: Gredos.
- ALVAR, C., y BELTRÁN, V. (1985). *Antología de la poesía gallega y portuguesa*. Madrid: Alhambra.
- ANDRÉS, R. (1985). *Antología Poética del Romanticismo español*. Barcelona: Planeta.
- CANO, J. L. (1974). *Lírica española de hoy. Antología*. Madrid: Cátedra.
- DI STEFANO. (1973). *El Romancero*. Madrid: Narcea.
- Editorial Júcar: Colección «Los Poetas». (Contiene estudios y antología de poetas españoles y extranjeros.)
- GAOS, V. (1970). *Antología del Grupo poético del 27*. Madrid: Cátedra.
- GIMFERRER, P. (1981). *Antología de la poesía modernista*. Barcelona: Península.
- RICO, F. (1991). *La poesía española. Antología comentada. I. de la Edad Media al Renacimiento. II. del Barroco al s. XVIII. III. del Romanticismo a nuestros días*. Barcelona: Circulo de Lectores.
- RIVERS, E. (1993). *El soneto español en el Siglo de Oro*. Madrid: Akal.

## Recursos audiovisuales

En los Centros de Profesores y Recursos hay a disposición del profesorado una colección de materiales audiovisuales de los que seleccionamos algunos.

## Documentos sonoros

### ■ Archivo de la palabra

(Vid. apartado «Recursos para trabajar en el aula» del capítulo «Comunicación oral», página 58).

■ *Antología poética. Fonoteca literaria.*

Editorial Alhambra Longman. (Vid. apartado «Recursos para trabajar en el aula» del capítulo «Comunicación oral», página 58).

■ *Escucha literatura*

Limbus, S. L. C/ José Picón, n.º 9, 28028 Madrid. Tfno.: (91) 726 14 17

Se trata de una colección de casetes que contienen textos literarios narrativos de diferentes épocas y autores. Las narraciones o cuentos fantásticos que contienen son textos íntegros y la duración de cada cinta magnetofónica (realizada en cromo) es de una hora aproximadamente. Hasta ahora se han publicado los siguientes títulos:

- G. A. Bécquer: *El monte de las ánimas y Ojos verdes*.  
(Voz de Félix Acaso).
- F. García Lorca: *Canéfora de Pesadilla, Albaicín y Santa Lucía y San Lázaro*.  
(Voz de Charo López).
- Guy de Maupassant: *La mano y Quién sabe*.  
(Voz de Manolo García).
- E. A. Poe: *El gato negro y El corazón delator*.  
(Voz de Elena Aguado).

**Documentos grabados en vídeo**

■ *Autores españoles contemporáneos*

Ministerio de Cultura. Gran Vía, 51. 28013 Madrid. Tfno.: (91) 543 33 12

Esta colección consta de distintos vídeos (formato Beta) con entrevistas a diferentes autores españoles, su biografía y un análisis de su obra: A. M. Matute, F. Ayala, Torrente Ballester, M. Andújar, Vázquez Montalbán, M. Zambrano, M. Delibes, R. Alberti, R. Chacel.

■ *Programas para la educación. Lengua y Literatura*

RTVE, Dirección de publicaciones y vídeo educativo. C/ Gobelos 35-37/28023 Madrid. Tfno.: (91) 581 79 58.

Este material incluye diferentes vídeos, de los cuales seleccionamos algunos:

- *Peribañez* (duración: 77 minutos).
- *La vida es sueño* (duración: 78 minutos).
- *Don Juan Tenorio* (duración: 144 minutos).
- *El túnel*, de E. Sábato (duración: 60 minutos).
- *El camino*, de M. Delibes (duración: 150 minutos).

■ *Teatro clásico*

Ancora Audiovisual. Gran Vía Cortes Catalanas, 645, 2.º. 08010 Barcelona. Tfno.: (93) 317 71 18

Incluye dos grabaciones en vídeo de representaciones de dos entremeses de Cervantes, acompañados del texto de las obras, *Los habladores* y *El guardián celoso o la guarda cuidadosa*.

■ *Videos del aula. Literatura*

MEC / Vicens Vives. Avda. de Sarriá, 130-132. 08017 Barcelona. Tfno.: (93) 203 44 00

Esta colección incluye seis vídeos dedicados a diferentes escritores clásicos españoles: Bécquer, Cervantes, Garcilaso, Lope de Vega, Moratín y Quevedo.

# COMUNICACIÓN VERBAL

## Y NO VERBAL

Por *Carlos Lomas García*

*Andrés Osoro Hernández*

### ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

#### **Introducción** (p. 143)

#### **Recursos para la planificación didáctica** (p. 145)

*Comunicación verbal y no verbal  
y enseñanza de la lengua* (p. 145)

*Medios de comunicación de masas* (p. 150)

*Lenguajes de la persuasión* (p. 151)

*El lenguaje de la prensa* (p. 151)

*El lenguaje de la televisión* (p. 152)

*El lenguaje de la publicidad* (p. 154)

*El lenguaje del cómic* (p. 156)

*El lenguaje del cine* (p. 157)

*El lenguaje del vídeo* (p. 158)

*El lenguaje del diseño gráfico* (p. 159)

*Otros (mitos, ritos, costumbres...)* (p. 159)

#### **Recursos para trabajar en el aula** (p. 160)

*Comunicación verbal y no verbal  
y enseñanza de la lengua* (p. 160)

*Medios de comunicación de masas* (p. 163)

*Lenguajes de la persuasión* (p. 164)

*El lenguaje de la prensa* (p. 164)

*El lenguaje de la radio* (p. 166)

*El lenguaje de la televisión* (p. 166)

*El lenguaje de la publicidad* (p. 167)

*El lenguaje del cómic* (p. 169)

*El lenguaje de la fotonovela* (p. 171)

*El lenguaje del cine* (p. 172)

*El lenguaje del vídeo* (p. 172)

## Introducción

En nuestro afán por contribuir desde las aulas al desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado, conviene no olvidar que, como señala Eco, «*aunque el lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce, existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua no siempre consigue tocar*». O, dicho de otro modo, hoy no es posible entender la enorme complejidad de la comunicación entre las personas en el seno de nuestras sociedades si limitamos nuestra mirada a los usos estrictamente lingüísticos y evitamos el estudio de un conjunto de prácticas comunicativas en las que se aúnan los procedimientos verbales de construcción del sentido con otros dispositivos no verbales (iconográficos, gestuales...). Nos referimos, claro está, al discurso televisivo, al lenguaje de la historieta, a los géneros de la prensa, a los textos cinematográficos, a la comunicación publicitaria...

En las últimas décadas, las industrias de la comunicación a gran escala (prensa, radio, cine, televisión, publicidad) han ido configurando un conjunto de prácticas comunicativas específicas cuya finalidad última no es otra que la de asegurar, mediante el fomento de diversos procedimientos textuales (verbales, icónicos, gráficos, sonoros...), de diversos estereotipos de enunciación y recepción y de altos índices de consumo, la vigencia de formas concretas de percibir y de entender la realidad.

Ante este hecho, en educación cabe adoptar posiciones *apocalípticas* y evitar el análisis de las complejas tramas comunicativas de los mensajes de la persuasión de masas (con lo que, una vez más, donde empieza la escuela acaba la vida y la lengua en el aula sigue siendo a los ojos de los

alumnos y las alumnas una retahíla de contenidos formales que casi nada tienen que ver con el uso que, de esa útil herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje, hacen fuera de los muros escolares) o, por el contrario, considerar que hoy no es posible favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices si no orientamos algunas de las tareas educativas en clase de lengua a un conocimiento cabal de los usos verbales y no verbales que contienen los textos de la comunicación a gran escala.

Contribuir desde un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua al conocimiento de los usos iconográficos de la comunicación de masas supone, como indica Gombrich, ir desterrando de la escuela *«esa idea pesimista de que nuestro mundo está escindido en dos culturas entre las que no existe comunicación mutua»* y diseñar tareas orientadas al aumento de la competencia lectora de los destinatarios de la comunicación audiovisual. No conviene olvidar que el ámbito escolar es con frecuencia el único escenario en que es posible crear un espacio de enseñanza y aprendizaje en el que la reflexión sobre esos usos comunicativos aúne tanto un conocimiento cabal de sus códigos expresivos como una actitud crítica ante el sentido ideológico asociado a sus mensajes.

Para contribuir a esos fines se ofrece en este capítulo un conjunto de recursos didácticos con la pretensión de que sean útiles en la difícil andadura de una enseñanza orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En la relación de títulos se ha pretendido un justo equilibrio entre trabajos de orientación teórica y materiales de carácter didáctico. Con ello se intenta no caer en una concepción restringida de la noción de recurso didáctico (referida en su sentido literal a materiales de orientación eminentemente práctica, como unidades didácticas, propuestas de trabajo o experiencias educativas que contienen *instrucciones de uso* pedagógico), ya que entendemos que la utilidad de estudios con un mayor énfasis teórico es a veces mayor no sólo porque contribuyen a la necesaria formación semiológica del profesorado de Lengua y Literatura, sino también porque facilitan un trabajo

docente guiado por una voluntad de autonomía y de adecuación a los diversos contextos en que se produce el trabajo didáctico.

Los trabajos comentados se agrupan —como en los otros capítulos— en dos grandes bloques: «Recursos para la planificación didáctica» y «Recursos para trabajar en el aula»; y a su vez se distribuyen en tres apartados: en el primero, **«Comunicación verbal y no verbal y enseñanza de la lengua»**, aparecen un conjunto de títulos en los que se aborda, desde presupuestos semióticos, estéticos, lingüísticos, retóricos o antropológicos, el análisis de las formas no verbales de construcción del sentido (gestos, imágenes, posturas, distancias, miradas, entonación...) y de su relación con las formas verbales. Junto a libros clásicos sobre comunicación no verbal que analizan el papel del cuerpo en relación con su entorno comunicativo, sobresalen las alusiones a títulos que estudian los rasgos que caracterizan los textos iconográficos en la conversación audiovisual y a trabajos cuya finalidad estriba en persuadir al lector de la conveniencia de un trabajo escolar orientado al desarrollo de la competencia espectral del alumnado.

En el segundo apartado, **«Medios de comunicación de masas»**, se recogen trabajos que describen, desde una óptica semiótica, sociológica o estrictamente divulgativa, el complejo fenómeno de los mensajes de los medios de comunicación de masas y su incidencia en el cambio de los hábitos culturales de las sociedades contemporáneas.

En el tercer apartado, el más extenso, se alude a los diversos **«Lenguajes de la persuasión»**: la prensa, la radio, la televisión, el cómic, la publicidad, el cine, el vídeo, la fotonovela, el diseño gráfico. En la elección de estos lenguajes se ha tenido en cuenta la mención que se hace de ellos en el quinto bloque de contenidos del currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Secundaria Obligatoria y, en la medida en que ha sido posible, se ha intentado conjugar la sugerencia de trabajos de orientación teórica con la alusión a propuestas de carácter didáctico. Sobresalen por su extensión los epígrafes referidos al discurso periodístico, televisivo y publicitario, y

son dos las razones que justifican tal extensión: por una parte, un mayor caudal bibliográfico de investigación sobre estos tipos de discurso, y, por otra, la convicción de que se trata de usos iconoverbales más frecuentes en los consumos comunicativos de los alumnos y de las alumnas y, por tanto, merecen una atención didáctica preferente. Cabe añadir que en la relación de recursos no sólo hemos incluido títulos de especial relevancia teórica o materiales con instrucciones de uso práctico sino también, en el caso del cómic, referencias que aluden a colecciones de álbumes de historietas y, en otros apartados, a vídeos de carácter didáctico que pueden tanto facilitar el acceso del profesorado al conocimiento de los códigos iconográficos de los lenguajes de la persuasión como ser utilizados en el aula como herramienta de aprendizaje.

## Recursos para la planificación didáctica

### Comunicación verbal y no verbal y enseñanza de la lengua

#### ■ BARTHES, R. (1970)

— «Retórica de la imagen», en *La semiología*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 134 páginas.

Texto ya clásico en el que a partir de un análisis semiológico de la imagen se plantean algunas distinciones operatorias como las relativas a los tres tipos de mensaje inscritos en el texto de la imagen (lingüístico, icónico de denotación e icónico de connotación) o a la relación verboicónica en la comunicación publicitaria, con sus ya clásicas funciones de anclaje y expansivas. Barthes subraya en su trabajo la importancia de los valores connotativos en la construcción del sentido, con lo que sugiere la conveniencia de un estudio de sus significados (que nos llevaría al

terreno de lo ideológico) y de sus connotadores (es decir, a la retórica).

— (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 352 páginas.

Roland Barthes ha contribuido a que la semiología haya dado un paso decisivo desde Saussure en su labor de dar cuenta de «*las grandes unidades significativas del discurso*». En este trabajo encontramos desde textos dispersos sobre retórica clásica o análisis estructurales de los relatos hasta reflexiones sobre la semántica del objeto o el mensaje publicitario. Con respecto a este último, Barthes considera que el mensaje publicitario más eficaz es el que en el nivel lingüístico condensa la retórica más rica y toca los grandes temas oníricos de la humanidad, por lo que los presupuestos textuales del discurso publicitario son los mismos que los de la poesía (figuras retóricas, metáforas...) «*operando así esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que define a la poesía misma (...); el lenguaje connotado de la publicidad reintroduce el sueño en la humanidad de los compradores: el sueño, es decir, cierta alienación (la de la sociedad competitiva), pero también cierta verdad (la de la poesía)*» (página 242). De ahí que, a juicio de Barthes, cuanto más polisémico es un enunciado publicitario mejor cumple su función de mensaje connotado: «*toda publicidad 'dice' su producto pero 'cuenta' otra cosa (...); al tocar el producto mediante el lenguaje publicitario los hombres le asignan sentido y transforman así su mero uso en experiencia del espíritu*».

Estudio ya clásico sobre la connotación publicitaria que ayudará al profesorado a entender la conveniencia de un análisis textual del discurso publicitario que trascienda la dimensión comercial de sus mensajes y aborde el sentido ideológico (en tanto que proclaman un universo de valores y hábitos éticos determinado) de los diversos recursos retóricos, icónicos y verbales, de la comunicación publicitaria.

■ BETTETINI, G. (1986). *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación fílmica y televisiva*. Madrid: Cátedra, 213 páginas.

«Un texto es un cuerpo semiótico orgánico y coherente, premisa y guía de un intercambio comunicativo (...). Un texto puede ser además definido como una máquina semiótica que transfiere el saber organizado por el sujeto de la enunciación a un sujeto enunciatario (...). cada texto se presenta, por tanto, con una estructura semántica y un conjunto de instancias pragmáticas: con un sistema de valores y una estrategia de convicción en confrontación con el receptor» (páginas 80 y 81). Partiendo de una concepción de texto en sintonía con Eco, a medio camino entre la semántica y la pragmática, Bettetini intenta establecer un modelo de conversación textual centrado en el sujeto enunciatario como ordenador de toda la significación semiótica del texto. Pese a la densidad teórica del lenguaje utilizado, este trabajo es a nuestro juicio un agudo y útil diagnóstico de cómo se construyen en la cooperación persuasiva las estrategias textuales de comunicaciones de masas como la televisiva y la filmica.

- DAVIS, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza, 261 páginas.

Con una clara voluntad divulgadora, este libro constituye una útil introducción al conjunto de fenómenos que se han agrupado bajo el rótulo «comunicación no verbal». La autora nos ofrece de forma amena y clara un resumen de los trabajos de Birdwhistell, Schefflen y Kendon sobre cine-sia, de los estudios de Hall y Chapple sobre proxemia y de las investigaciones de Goffman sobre la dimensión pública del comportamiento no verbal. Especialmente interesantes son los capítulos dedicados a las determinaciones filogenéticas y ontogenéticas de la conducta comunicativa no verbal y a la posible existencia de «universales gestuales». La obra concluye con una completa bibliografía en inglés sobre el tema. Puede completarse la lectura del libro de Flora Davis con el trabajo colectivo de BATESON *et al.* (1982): *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.

- DONDIS, D. A. (1985). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili, 208 páginas.

Valiosa contribución al aprendizaje de una gramática de las imágenes mediante el estudio de las unidades gráficas que construyen el sentido en la comunicación visual. El color, el tono, la textura, la línea, la proporción, el poder expresivo de la reiteración, la simetría, el contexto de los medios, en fin, el análisis de la sintaxis icónica, constituyen el contenido de un libro de carácter metodológico que parte de la consideración de que «la preocupación última de la alfabetidad audiovisual es la forma entera, el efecto acumulativo de la combinación de elementos seleccionados, la manipulación de unidades básicas mediante las técnicas y su relación compositiva formal con el significado pretendido» (página 11), por lo que «una mayor inteligencia visual implica una comprensión más fácil de todos los significados que asumen las formas visuales», ya que las imágenes dominan «gran parte de nuestros escrutinios y de nuestras identificaciones» (página 208). Si bien la perspectiva de este trabajo se inscribe en la tradición plástica, puede ser muy útil para el profesorado de lengua en la medida en que describe procedimientos gráficos mediante los cuales se crea y recrea el sentido en las imágenes y por tanto le sirve, al igual que otros trabajos reseñados en este apartado, para el manejo de los contenidos conceptuales referidos al lenguaje de la imagen.

- ECO, U. (1972). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen, 510 páginas.

A juicio de Eco, «la semiótica estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación; tiende a demostrar que bajo los procesos culturales hay unos sistemas» (página 40). Análisis sistemático de la teoría de la comunicación y expresión del territorio semiótico del semiólogo italiano, este libro analiza aspectos como la señal y el sentido, la semiótica de los mensajes visuales (con calas en el cine, la pintura contemporánea y la publicidad), la función y el signo y los fundamentos de la investigación semiótica.

Desde una voluntad de integración en una semiótica de la comunicación que articule las aportaciones de diversas disciplinas, plantea por ejemplo que «en el examen de la

comunicación publicitaria (...) nos hemos de ocupar de los códigos iconográficos, de los códigos del gusto y de la sensibilidad, de los códigos retóricos (y, por lo tanto, de las figuras, de las premisas y de los argumentos retóricos visuales), de los códigos estilísticos y de los eventuales códigos del inconsciente» (página 293). En este sentido, puede ser útil la lectura que hace Eco de cinco mensajes publicitarios en el capítulo titulado «La mirada discreta (semiótica de los mensajes visuales)», ya que en ella el profesorado puede encontrar «algunos movimientos metodológicos» orientados a la descripción de los códigos retóricos (verbales y visuales) de los mensajes y, por tanto, algunos procedimientos comprensivos a la hora de enfrentarse al comentario de textos publicitarios.

- ECO, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 463 páginas.

En este tratado encontramos una síntesis de las investigaciones semióticas de Eco y de su voluntad, ya expresada en el libro anterior, de construir una teoría global de los sistemas de significación y de comunicación. A su juicio, toda semiótica general debe integrar tanto una teoría de los códigos (que explicaría la organización cultural de cualquier sistema significativo) como una teoría de la producción de signos (que aludiría a las condiciones de enunciación y recepción de los mensajes). Entre otros temas, ya analizados en el trabajo anteriormente citado, Eco se detiene en el estudio de la comunicación no verbal, el iconismo, el texto estético, el repertorio retórico o los discursos ideológicos.

Libro difícil por su densidad teórica, aunque fundamental para acercarse a aspectos de especial relevancia en el tratamiento didáctico de este bloque de contenidos como, por ejemplo, los contenidos referidos a los textos iconográficos. En este sentido es oportuna la revisión que hace Eco de la noción de iconismo (el texto icónico es aquel que, por su alto nivel de semejanza con la realidad representada, crea en el destinatario la *falacia referencial*, la ilusión de realidad), la caracterización del texto estético

como un acto comunicativo en el que hay que poner en relación la hipercodificación formal y la competencia lectora, las reflexiones retóricas o la alusión al valor semiótico de los códigos ideológicos. Tal repertorio de conceptos semióticos no deben ser *aplicados* al aula como contenidos escolares, pero pueden ser útiles para el profesorado en la medida en que le dotan de recursos explicativos sobre la producción del sentido en la comunicación visual o artística.

- GIACOMANTONIO, M. (1979). *La enseñanza audiovisual*. Barcelona: Gustavo Gili, 214 páginas.

«Educar en la descodificación significa ya sensibilizar al problema de la comunicación circular, significa no aceptar pasivamente el 'ser informados' como pretende el 'establishment', significa habituar y formar en cada uno un sano espíritu crítico. Y ayudar a la codificación significa en cierto modo empezar a comunicar» (página 18). Desmitificar los medios de comunicación de masas y capacitar al educador en los conocimientos teóricos y técnicos del lenguaje audiovisual constituyen los objetivos de este libro en el que se abordan, de forma clara, los grandes núcleos de la enseñanza audiovisual: los *mass media*, con especial referencia a la televisión y al cine, el mensaje, la imagen, el sonido, el texto, el lenguaje filmico... En esta línea de educación visual puede verse también LAZZOTTI FONTANA, L. (1983). *Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

- GOFFMAN, E. (1979). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza, 379 páginas.

A medio camino entre la etología, a la que se refiere como fuente no inmediata de análisis, y la etnografía de la comunicación, el trabajo de Goffman aborda el intento de explicación estructurada de los rituales de interacción social, el conjunto de normas y de comportamientos, verbales y no verbales, que regulan los intercambios comunicativos y las relaciones —positivas o negativas— en el

orden social (lo que el autor denomina estudio del Orden Público). A partir de la consideración del individuo como *unidad vehicular* y, simultáneamente, como *unidad de participación*, realiza un sugerente análisis sobre los rituales negativos de interacción (el principio de territorialidad, las normas que regulan el respeto al territorio, las infracciones y sanciones que conlleva su vulneración) y los positivos (los denominados *intercambios de apoyo*). Analiza posteriormente los mecanismos de negociación verbal y no verbal en los rituales de interacción para terminar con un repaso de los recursos de vinculación social y de los signos asociados a ese vínculo.

La obra constituye un complemento necesario de otras que se citan en este apartado, pues permite profundizar en algunos conceptos que en los títulos de Davis o Knapp aparecen sólo apuntados. Aunque, tanto por el tono como por el contenido, no sea directamente trasladable al trabajo de aula, sí ofrece ideas sugerentes sobre esquemas de análisis y elementos de reflexión que pueden, en los últimos cursos de la etapa, incorporarse con plena significatividad a un modelo progresivamente más complejo de interacción comunicativa.

■ KNAPP, M. L. (1980). *La comunicación no verbal (El cuerpo y el entorno)*. Barcelona: Paidós, 1982, 373 páginas.

A juicio del autor, *«la comunicación no verbal no debería estudiarse como una unidad aislada sino como una parte inseparable del proceso global de comunicación. Puede servir para repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar o regular la comunicación verbal»* (página 42). En este trabajo se estudian los efectos del entorno, la apariencia física y la ropa, el movimiento del cuerpo y la postura, el papel del tacto en las relaciones interpersonales, la gestualidad en los ritos sexuales, las expresiones faciales, la dirección y el sentido de las miradas... Al igual que el libro de Davis, este trabajo constituye un acercamiento a los aspectos cinésicos, proxémicos y paralingüísticos de la comunicación humana, por lo que puede ser útil para un profesorado que debe impulsar la reflexión peda-

gógica sobre los sistemas no verbales de construcción del significado. En este sentido, conviene subrayar el interés del último capítulo del libro, en el que se propone una metodología para la observación y el registro de la conducta no verbal de las personas. (*Vid.* apartado «Recursos para la planificación didáctica» del capítulo «Comunicación oral», página 48).

■ LOMAS, C. (1993). «Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua», en LOMAS, C., y OSORO, A. (Comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, páginas 93-131. (Una versión más abreviada de este trabajo puede verse en «Los lenguajes de la persuasión», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 216).

En este trabajo se justifica la conveniencia (y la urgencia) de un trabajo escolar en el área de Lengua y Literatura en torno a los usos iconoverbales de comunicación que contribuya a la mejora de la competencia comunicativa de esos *teleniños* o *depredadores audiovisuales* que anidan en las aulas de la enseñanza obligatoria. Partiendo de los altos índices de consumo cultural de mensajes como los televisivos o los publicitarios, el autor defiende que *«las implicaciones éticas y pragmáticas de operaciones textuales en las que interactúan los procedimientos verbales de creación del sentido con otros sistemas iconográficos de comunicación no deben permanecer ajenas a una enseñanza de la lengua orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado ya que las imágenes no son un reflejo 'natural' de la realidad física sino textos 'culturales' que obedecen a determinadas condiciones de enunciación y recepción, tienen una intencionalidad concreta y se inscriben en contextos sociales diversos»* (página 109).

A juicio del autor, las imágenes son textos en los que el saber del enunciadore se orienta a provocar un *efecto de realidad* en los destinatarios, por lo que conviene conocer desde tempranas edades cómo se articulan los usos iconoverbales de la comunicación para ir construyendo *«un 'saber' escolar en torno a las imágenes (un 'saber hacer' y*

un 'saber cómo se hacen') capaz de impulsar una competencia espectral dirigida a una comprensión cabal de la iconosfera visual en la que vivimos» (página 116).

El trabajo concluye con una serie de orientaciones didácticas sobre el lenguaje de la publicidad, del cómic y de la televisión en las que el profesorado encontrará no sólo una descripción de los objetivos, contenidos y tareas de aprendizaje que a juicio del autor deben abordarse en el aula de lengua con cada uno de los discursos citados sino una *propuesta de método* para el comentario de los textos icono-verbales de la comunicación publicitaria o televisiva que puede servir, debidamente adaptada y revisada por el profesorado con arreglo a sus propios criterios pedagógicos y al entorno educativo en el que trabaja, como *instrucciones de uso lector* para el alumnado. (Vid. comentario de este libro en el capítulo «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua», página 23).

- POYATOS, F. (1986). «Nuevas perspectivas en psicolingüística a partir de la comunicación no verbal», en SIGUAN, M. (ed.) *Estudios de Psicolingüística*. Barcelona: Pirámide, páginas 35-57.

Para Poyatos, «Muchos (...) todavía incurren en lo que ha sido el mayor fallo en el análisis del discurso y de la comunicación interpersonal en general: no ver la triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas...» (página 35).

Para abordar el análisis de ese continuo, el autor pasa revista, en primer lugar, a los componentes paralingüísticos del discurso, que clasifica en cualidades primarias, calificadores, diferenciadores y alternantes. Aborda después el problema de los movimientos que acompañan a la palabra en la interacción, agrupados bajo la denominación común de kinésica, y donde distingue entre gestos, maneras y posturas. No olvida tampoco el valor significativo de la ausencia de estos elementos (el silencio y la quietud) y termina

el artículo con un análisis de la interacción de todos estos factores en la comunicación.

El carácter sintético de este artículo supone que muchos de los temas en él esbozados no tengan un desarrollo amplio, aunque la completa bibliografía que lo cierra puede guiar posibles lecturas de ampliación. Si bien se trata de una aportación realizada desde el campo de la psicolingüística, el texto de Poyatos puede constituir una buena introducción para el profesor o profesora que sienta necesidad de abordar los problemas de la comunicación no verbal. Es evidente que el contenido del artículo no tiene, en sí mismo, implicaciones didácticas inmediatas, pero puede constituir una buena aproximación inicial a un tema que, sin duda, debe ser abordado por el profesorado del área en el intento de ofrecer un marco global de interpretación de la interacción comunicativa.

- ZUNZUNEGUI, S. (1989). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra/UPV, 260 páginas.

«En la misma medida en que la Teoría de la Imagen se concibe como el lugar de reflexión en torno a la problemática de la significación icónica, es difícil negar la trascendencia práctica de la misma. Entender cómo hablan las imágenes (...) parece un paso pertinente en el camino hacia una adecuada comprensión de la lógica de funcionamiento de unos medios en los que el carácter naturalista de la imagen figurativa ha actuado casi siempre como forma de ocultamiento» (página 13). Útil compendio de semiótica icónica en el que se abordan, entre otras cuestiones, nociones referidas a las teorías de la percepción visual, a las relaciones entre cultura, percepción e imagen, al signo icónico y al iconismo, a la imagen como texto, a la enunciación visual, a la retórica de la imagen, a la imagen pictórica, a las imágenes del cómic, a la imagen fotográfica, cinematográfica, televisiva o videográfica... El criterio que anima este interesante trabajo de síntesis es «reconocer en toda imagen la existencia de una estrategia discursiva, elaborar los conceptos pertinentes para sacarla a la luz y com-

*prender lo que tiene todo discurso de orientación persuasiva»* (página 14).

Otros autores que se han ocupado de presentar el paisaje de las diversas investigaciones teóricas sobre la imagen son:

- AUMONT, J. (1992). *La imagen*. Barcelona: Paidós, 336 páginas.
- VILLAFANE, J. (1985). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide, 230 páginas.

## Medios de comunicación de masas

- CUETO, J. (1981). *La sociedad de consumo de masas*. Barcelona: Salvat, Colección «Temas Clave», n.º 46, 64 páginas.

Para Juan Cueto, *«los medios de comunicación democratizaron y pluralizaron las informaciones, sí, pero uniformaron los comportamientos de los individuos al margen de sus fronteras materiales y espirituales, planetizaron los deseos, comercializaron las necesidades a escala universal y lograron la integración social de esas masas que ellos mismos habían engendrado en un aparato industrial dotado de un nuevo sistema de valores y jerarquías»* (página 31).

De forma amena el autor repasa algunos conceptos como producción, consumo y vida cotidiana, el imperio de lo efímero, el consumo del ocio, la nueva moral de los medios de comunicación de masas, las mitologías de la publicidad... El trabajo de Cueto, al igual que el resto de los libros editados en esta colección y citados a lo largo de este capítulo, tiene la utilidad de acercar al profesorado a los conceptos básicos del tema tratado y de hacerlo con brevedad, amenidad y abundantes ilustraciones. En este senti-

do, y pese al tono ligeramente semiológico de Cueto, algunos capítulos (como los referidos a la mitología de la publicidad, al televisor como tótem electrónico o a los medios de comunicación) pueden ser útiles para el trabajo de reflexión de los alumnos y de las alumnas del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

- ECO, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 360 páginas.

Para Eco, *«el universo de las comunicaciones de masa es nuestro universo; si queremos hablar de valores, las condiciones objetivas de las comunicaciones son aquellas aportadas por la existencia de los periódicos, de la radio, de la televisión, de la música grabada y reproducible, de las nuevas formas de la comunicación visual y auditiva»* (página 15). Ante este hecho, intelectuales y educadores han adoptado, según el semiólogo italiano, actitudes *apocalípticas o integradas*. Así, para el apocalíptico, *«la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario de una interioridad refinada (...) y la cultura de masas es la anticultura, el signo de una caída irrecuperable ante la cual el hombre de cultura no puede más que expresarse en términos de apocalipsis»* mientras que para el integrado *«estamos viviendo una ampliación del campo cultural en que se realiza la circulación de un arte y una cultura popular»* (página 12).

Eco opta por una solución ecléctica al conjugar su opinión entusiasta en torno a las posibilidades tecnológicas de difusión de los nuevos medios de comunicación con la conciencia de que *«la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios»* y por grupos de poder político *«con finalidad de persuasión y dominio»* (página 53).

En este ya clásico trabajo, Eco analiza la cultura de masas y los «niveles» de cultura, el mal gusto, los códigos y personajes del cómic (el mito de Superman, el mundo de Charlie Brown, el estereotipo de Steve Canyon), la canción de consumo, la televisión... A lo largo de sus pene-

trantes análisis, Eco intenta demostrar cómo en la mayoría de los mitos del cómic o de la televisión la estructura narrativa y las reiteraciones tópicas de los personajes se orientan a reflejar modelos de vida práctica mediante procedimientos simbólicos o alegóricos más o menos explícitos.

Tal análisis puede orientar un trabajo pedagógico que no se limite a la descripción de los rasgos formales de los discursos de la persuasión, sino a mostrar los procedimientos mediante los cuales se construye una determinada forma de entender el mundo y a hacer posible una reflexión en el aula sobre los valores que subyacen a tales usos discursivos. La lectura de tales comentarios constituye una consulta obligada para el profesorado que desee tener un conocimiento cabal de la utilidad de un acercamiento semiótico a los mensajes de la comunicación de masas.

- GUBERN, R. (1974). *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona: Lumen, 337 páginas.

Para Romá Gubern, «la irrupción de los lenguajes icónicos generados por los medios de comunicación social ofrece una oportunidad y un reto fantásticos a los científicos que se aplican a estudiar los fenómenos de la comunicación humana...». Los nuevos modelos comunicativos o convenciones lingüísticas supusieron unos retos comunicativos que, al ser aceptados socialmente, se convirtieron en convenciones formalizadas comparables en muchos aspectos a las que sustentan el consenso lingüístico en la comunicación verbal» (página 19). El autor considera que los medios de comunicación social son una necesidad creada por la explosión demográfica y la producción en serie, y cumplen funciones informativas, ideológicas, políticas y comerciales innegables. En este libro se analiza la fotografía, el lenguaje filmico, la estructura iterativa de las imágenes, el melodrama, los límites de la persuasión... Otro trabajo de interés en esta línea a medio camino entre la semiótica y la sociología es el de MORAGAS SPA, M. (1980): *Semiótica y comunicación de masas*. Barcelona: Península.

- McLuhan, H. M. (1972). *La Galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus*. Madrid: Aguilar, 348 páginas.

Estudio clásico sobre las repercusiones de las tecnologías comunicativas en la percepción del mundo por las personas. Para McLuhan, la aparición de la imprenta crea una nueva cosmovisión y se pasa de una civilización oral a una civilización visual y lineal. Más tarde, el hombre tipográfico, individualista, secuencial, lógico... surgido con la imprenta abre el paso a un regreso a una concepción medieval del mundo, ya que la irrupción de los medios de comunicación de masas provocan un efecto de ubicuidad informativa similar a la producida por una noticia local en un hábitat rural por lo que el planeta no es sino una «aldea global». De ahí que «sólo una gran desatención podría ocultar ahora el influjo de los nuevos medios de información en el cambio de postura de nuestros sentidos y en la alteración de sus mutuas relaciones».

## Lenguajes de la persuasión

### El lenguaje de la prensa

- DIJK, T. A. VAN (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós, 284 páginas.

La singularidad de esta obra, frente a otras que se incluyen en este apartado, reside en el enfoque adoptado por su autor. Van Dijk, a partir de sus conocidas posiciones sobre lingüística textual, avanza por el camino interdisciplinar del análisis del discurso para abordar el análisis de la noticia periodística como un tipo de texto o discurso específico, tanto en su peculiar estructura como en la particularidad y condicionamientos de su producción y recepción. Al análisis de estos tres aspectos se dedican las tres partes del libro, precedidas por una breve introducción.

Junto a la aplicación de conceptos ya acuñados anteriormente por el autor (microestructura, macroestructura,

superestructura), que sufren aquí modificaciones respecto a formulaciones anteriores, se incorporan aportaciones procedentes del campo de la ciencia cognitiva y de un enfoque sociocultural de los condicionantes de la producción y comprensión de la noticia periodística, con una perspectiva que el mismo van Dijk califica de «sociocognitiva». Junto a la exposición teórica aparecen numerosos ejemplos que son exhaustivamente analizados en el texto.

Del mismo modo, en los apartados dedicados a la producción y la comprensión de este tipo de texto periodístico, se aportan estudios empíricos de gran utilidad. La obra es de un enorme interés en la medida en que permite integrar el trabajo sobre los discursos específicos de los *media* bajo el mismo enfoque —el análisis del discurso— con el que parece oportuno abordar los diferentes tipos de texto que son objeto de análisis, manipulación o producción en nuestra área. Por otra parte, las ejemplificaciones que acompañan a la exposición teórica proporcionarán al profesorado pautas de trabajo concretas para desarrollar en el aula el enfoque propuesto.

- RODRIGO ALSINA, M. (1989). *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós, 208 páginas.

Este trabajo aborda, desde posiciones sociosemióticas, el estudio de esa mercancía comunicativa que son las noticias y del papel que juegan éstas en la construcción de la realidad social. El autor analiza no sólo la circulación de la noticia o los efectos del consumo informativo en el lector sino, sobre todo, cómo se producen los acontecimientos, qué variables intervienen en la selección de las fuentes, cuál es el papel que cumplen en este proceso las rutinas profesionales y la organización interna de los medios de comunicación o cómo, en fin, la objetividad se presenta como un ritual estratégico orientado a presentar la noticia como un espejo de la realidad cuando en realidad «*habría que hablar de la construcción de la realidad social*» (página 15). Útil para el profesorado en la medida en que describe los factores que determinan la manipulación informativa.

## *El lenguaje de la televisión*

- COLOMBO, F. (1983). *Rabia y televisión*. Barcelona: Gustavo Gili, 159 páginas.

A pesar del tiempo transcurrido desde su publicación (el original italiano es de 1981) y de la reciente profusión editorial sobre estos temas, el libro de Colombo sigue constituyendo una buena introducción a muchos de los rasgos caracterizadores del discurso televisivo.

A medio camino entre una perspectiva semiótica y el análisis sociológico, el autor, partiendo de casos concretos, casi siempre referidos a los efectos o las condiciones de producción de la noticia en televisión, apunta explicaciones sugerentes y asequibles sobre diversos asuntos que, en la bibliografía más reciente, siguen siendo centrales: la «discursivización» de la realidad operada por el medio; la componente espectacular del discurso televisivo, que traspasa transversalmente los diversos géneros; el sentido unidireccional e irreversible del mensaje televisivo; la reducción del destinatario a la pura dimensión de espectador aislado e individual; finalmente, las últimas tendencias a la omnipresencia del medio y su voluntad de omnisciencia y eternidad.

La obra puede constituir una primera lectura, amena y asequible, para quien desee acercarse al fenómeno de la televisión. Las continuas referencias a sucesos y programas reales constituyen, a pesar de la inevitable caducidad de las anécdotas concretas, buenos ejemplos de las posibilidades que ofrece el análisis del medio para aplicar a los *media* un modelo general de comunicación que debe presidir el trabajo didáctico en nuestra área. Por otra parte, las continuas referencias a los efectos de persuasión (o a los efectos indeseados) de sus mensajes y a las posibilidades o intentos de control o manipulación, permiten atisbar el conjunto de valores o actitudes que sería posible abordar en un trabajo didáctico sobre el discurso televisivo.

En la dimensión espectacular del fenómeno televisivo incide otra obra del mismo autor: (1976). *Televisión: La realidad como espectáculo*. Barcelona: Gustavo Gili, 107 páginas).

- ECO, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 360 páginas.

Véase comentario anterior sobre este trabajo de Eco y la referencia a sus estudios sobre el lenguaje televisivo (páginas 301-342). (Vid. epígrafe «Medios de comunicación de masas», en el capítulo «Comunicación verbal y no verbal», página 150).

- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988). *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Madrid: Cátedra, 167 páginas.

A medio camino entre la investigación semiótica y la psicoanalítica, el trabajo de Jesús González Requena constituye una valiosa aportación a la reflexión sobre el discurso televisivo como simulacro comunicativo y como espectáculo descorporeizado y mundano, al estudio de las funciones del lenguaje televisivo y a la constatación del eclipse de la narratividad y de la abolición de la palabra: de ahí que «*en el espacio fracturado, esquizoide, de la postmodernidad, los medios de comunicación de masas, bajo la cobertura de su simulacro de información, y bajo el incentivo seductor del espectáculo que construyen, terminan por convertirse en generadores de un ruido incesante con el que el sujeto pretende tapar la emergencia de lo real*» (página 159).

El autor basa su análisis en la distinción entre dos tipos de discurso: lo que denomina *macrodiscurso* televisivo, con el que trata de señalar las características generales de la programación, y los *microdiscursos* de la televisión, asociables a los diversos géneros. De especial interés para nuestra área, por el planteamiento de las relaciones entre palabra e imagen y por las posibilidades de abordar un trabajo global sobre la información de los diversos medios, es

el capítulo dedicado al análisis del informativo en televisión. El análisis de los programas concurso desvela la relación entre lo que el autor señala como mitos de la posmodernidad —sexo, dinero y poder— y la estructura, personajes y desarrollo de los programas concurso, con referencias especialmente útiles para abordar en nuestra área contenidos relativos a actitudes.

Cabe señalar, por último, el tratamiento dado a los diferentes géneros narrativos y, especialmente, al *culebrón*. El análisis que realiza el autor sobre las variantes narrativas también parece especialmente útil en nuestra área, tanto por el interés que estos géneros tienen en sí mismos como por las posibilidades de ponerlos en relación con su tratamiento en otros géneros informativos o literarios.

Sobre el discurso informativo en televisión, ver del mismo autor *El espectáculo informativo* (Madrid: Akal, 1989, 142 páginas).

- VILCHES, L. (1989). *Manipulación de la información televisiva*. Barcelona: Paidós, 414 páginas.

El principal interés de esta obra reside en su carácter monográfico dedicado al análisis exhaustivo de la noticia en televisión. De especial interés para el trabajo en el área de Lengua Castellana y Literatura resulta el apartado dedicado a las relaciones entre los aspectos verbales y los icónicos en el desarrollo de la noticia, pues el autor argumenta que el soporte de la coherencia informativa es sustancialmente verbal, mientras que la imagen es, las más de las ocasiones, un simple tapiz visual de ese discurso verbal.

También resultan sugerentes para nuestro campo de actuación didáctica los análisis dedicados a discutir el principio de objetividad en la construcción de la noticia o al proceso de selección y «discursivización» que el medio opera sobre la realidad noticiable. Además, se abordan en el libro análisis detallados sobre el tiempo —real o ficticio, directo o diferido— de la emisión de la noticia y sobre los roles de enunciador y enunciatario en el telediario, que pueden ser de especial utilidad por su potencialidad expli-

cativa en relación con otros tipos de discursos objeto de trabajo en nuestra materia. Un capítulo dedicado a la «puesta en escena» del *telediario* completa un libro útil para el profesorado que ofrece, además, algunos ejemplos prácticos de análisis que permiten integrar los diversos aspectos tratados en la obra en un juicio sobre las posibilidades —y los límites— de la persuasión y la manipulación a través de la noticia en televisión.

De entre esos ejemplos prácticos señalaríamos, por su interés, los que aparecen en el capítulo 7 dedicados, por una parte, al análisis de la declaración política en televisión, estudiada de manera exhaustiva en todas sus dimensiones, y, por otra parte, el estudio de una entrevista política (a Gerardo Iglesias), de su desarrollo y de sus repercusiones.

Del mismo autor, con otra perspectiva de análisis más amplia que atiende a una dimensión más marcadamente pragmática y sociológica puede verse *La televisión. Los efectos del bien y del mal* (Barcelona: Paidós, 1993).

### **El lenguaje de la publicidad**

- BLOCK DE BEHAR, L. (1973). *El lenguaje de la publicidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

El libro de Lisa Block de Behar constituye una rigurosa contribución al análisis de los procedimientos lingüísticos de los textos publicitarios. La autora se detiene en aspectos referidos a la significación del nombre propio, al lenguaje tautológico, a la composición, a las voces extranjeras, a las frases hechas... Trabajo de aproximación lingüística a los eslóganes publicitarios en el que abundan los ejemplos. Aunque el libro de Block de Behar no está pensado en clave pedagógica y adolece de un enfoque lingüístico que casi nunca considera los aspectos pragmáticos de la comunicación publicitaria, no obstante puede ser útil en la medida en que presenta un catálogo de los recursos fónicos, léxicos, sintácticos, semánticos y retóricos de los eslóganes publici-

tarios y servir por tanto de apoyo a las tareas didácticas orientadas a acercar al alumnado al inventario de procedimientos verbales utilizados en la comunicación lingüística.

- DOUGLAS, T. (1986). *Guía completa de la publicidad*. Madrid: Hermann Blume, 223 páginas.

Este libro, de cuidada edición, contiene abundante información, utilísimos gráficos y numerosas ilustraciones sobre el mundo de la publicidad. El trabajo se articula en dos bloques: en el primero, se analizan los elementos del triángulo publicitario (anunciantes, agencias y medios); en el segundo, se describe cómo se realiza una campaña (elección, planificación, creación y producción de anuncios, planificación de los medios, evaluación de resultados).

Para Douglas, «*quienes hacen anuncios juegan con los sueños, las esperanzas y los miedos de la gente, modelan sus aspiraciones, comunican seguridad y aportan a este loco mosaico que es la vida sólo las buenas nuevas*» (página 6).

- ECO, U. (1975). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen, 510 páginas.

Véanse las sugerentes y pioneras reflexiones de Eco sobre los diversos códigos retóricos de los mensajes publicitarios (páginas 293-322). Además, *vid.* página 146 de esta *Guía*.

- FURONES, M. A. (1980). *El mundo de la publicidad*. Barcelona: Salvat, Colección «Temas Clave», n.º 2, 64 páginas.

Útil y ameno libro de divulgación sobre el mundo de la comunicación publicitaria. En sus capítulos el lector encontrará información clara y precisa sobre la historia de la publicidad, las relaciones entre las imágenes y las palabras en los anuncios, el mundo de las agencias y el de las estrategias publicitarias, la propaganda o la defensa del consumidor. Para Furones, «*en el caso de la publicidad, más que*

de comunicación conviene hablar de persuasión; o, si se prefiere, de información persuasiva» (página 16). Libro de iniciación, alguno de cuyos capítulos (como los referidos a las funciones de los mensajes publicitarios, al papel de las imágenes y de las palabras en la comunicación publicitaria, al receptor de los textos de la persuasión (con especial detenimiento en la mujer y en la infancia), a las estrategias comunicativas... pueden ser útiles, por su tono divulgativo, sus ejemplos y anécdotas y las frecuentes ilustraciones que acompañan a cada página, como documentación para el cuaderno del alumnado. El último capítulo («Recomendaciones para elaborar un anuncio») constituye una propuesta de redacción de textos publicitarios que, aunque está pensada como una experiencia creativa con fines de persuasión comercial y no de reflexión educativa, puede ser adaptada por el profesorado para actividades de producción de textos.

- LOMAS, C. (1991). «Estética, retórica e ideología de la persuasión», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 3, Gijón, páginas 30-51.

En este trabajo se justifica la utilidad de un acercamiento semiótico de orientación pragmática que entienda los fenómenos culturales (desde el uso de objetos, bienes y servicios hasta los intercambios verbales y los mensajes de la iconosfera visual) como un complejo sistema de significaciones construidas mediante procedimientos verbales y no verbales cuyo referente no es tanto la realidad denotada en cada enunciación como su connotación cultural. Tras analizar nociones como competencia comunicativa, persuasión y cultura de masas, el autor intenta acercarse a la noción de discurso publicitario mediante un repaso a las diversas disciplinas que se han ocupado de estudiar el complejo proceso de la enunciación y de la recepción publicitarias (la psicología, la lingüística, la antropología, la retórica, la semántica, la semiótica...), analiza la relación entre palabra e imagen, entre denotación y connotación, entre el gusto estético y la pertenencia a una clase social o el papel de la innovación formal o de la redundancia semántica en los textos publicitarios en un afán por sentar

las bases teóricas para un trabajo educativo con los usos y abusos de la persuasión.

- LOMAS, C. «Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua», en LOMAS, C. y OSORO, A. (Comp.) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, páginas 93-131. (Una versión más abreviada de este trabajo puede verse en «Los lenguajes de la persuasión», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 216).

Véase el comentario de este trabajo, en el que se sugieren algunos criterios para la tarea escolar con textos publicitarios, en el apartado «Comunicación verbal y no verbal y enseñanza de la lengua» de este capítulo, página 148.

- PENINO, G. (1976). *Semiótica de la publicidad*. Barcelona: Gustavo Gili, 233 páginas.

Con gran agudeza semiológica Peninou analiza en su clásico estudio el mensaje publicitario en cinco planos que delimitan su identidad: mensaje de pertenencia al género publicitario, mensaje referido al emisor, mensaje lingüístico, mensaje icónico y mensaje de connotación. Distingue los aspectos informativos (denotación) de los psicológicos (connotación), aborda el estudio de la retórica visual (la sinécdoque, la elipsis, la metonimia, la metáfora...) y reflexiona sobre la significación última del discurso publicitario.

Para Peninou, «el mensaje de connotación es el depositario por excelencia del sentido, el mensaje capital en el que la publicidad predicativa consigue su ideología, modela su estética y ajusta su psicología» (página 64). Mediante la connotación publicitaria, «el objeto es portador de un valor que ya no está ligado al simple uso, de manera que el objeto entra en el reino del signo al ser exponente de status social, de un rasgo de la personalidad o de un estilo de vida» (página 154).

El libro concluye con un capítulo final con más de cien ilustraciones comentadas desde una mirada semiológica

cuya utilidad para el profesorado reside en que traduce al ámbito de lo concreto (el mensaje de cada anuncio) las concepciones teóricas justificadas por Peninou en los capítulos anteriores. Por tanto, el profesorado no encontrará en tales comentarios una metodología de acercamiento a los mensajes publicitarios, sino agudas y certeras intuiciones orientadas a justificar la validez de algunos conceptos semióticos para una comprensión cabal del mensaje connotado en cada texto. Es la dimensión práctica de un libro denso, pero siempre sugerente.

- PÉREZ TORNERO, J. M. (1982). *La semiótica de la publicidad. Análisis del lenguaje publicitario*. Barcelona: Mitre, 205 páginas.

El valor de este libro reside en su voluntad de presentar de forma accesible la maraña de aportaciones teóricas que se han ocupado de la comunicación publicitaria. Parte de los clásicos trabajos de Barthes, Eco, Peninou, Durand o Dorfler y de las aproximaciones retóricas y semánticas a los textos publicitarios para proponer la conveniencia de una semiótica discursiva que integre las diversas aportaciones al estudio del discurso publicitario y dé cuenta de los modos de construcción del sentido en unos usos comunicativos que se inscriben en contextos concretos de producción y recepción y tienen una intencionalidad concreta. El autor analiza entre otras cuestiones la estructura interna de los mensajes publicitarios, la dialéctica entre información y redundancia, el debate sobre la retórica, el análisis semántico y la perspectiva semiótica, a la que compete «el aspecto formal del texto, o sea, la organización de los signos que lo componen» (página 96). Libro útil, por tanto, en la medida en que acerca al lector a las diversas perspectivas que estudian la comunicación publicitaria y a algunos conceptos como los enumerados más arriba que pueden ser, debidamente adaptados, manejados en el aula.

- SABORIT, J. (1988). *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid: Cátedra, 187 páginas.

Interesante trabajo de semiótica discursiva sobre la publicidad televisiva que se inicia con un breve capítulo en el que se analizan las características formales del discurso publicitario para estudiar más tarde los efectos hipnóticos del medio televisivo sobre el espectador y continuar al final con una propuesta de análisis de los códigos formales de los anuncios publicitarios (género, punto de vista, registro visual y sonoro, enfoque retórico, iconicidad, objeto, personajes, color, movilidad, texto, efectos, música...) que dé cuenta de los mecanismos mediante los cuales se suele atribuir determinada idea o valor al objeto anunciado. El autor aplica estos criterios de análisis a campañas de tabaco, colonias, coches y detergentes, y resume sus conclusiones en doce sugerentes apartados.

Se trata de un libro que parte de la consideración de que los anuncios «propagan valores, pautas y modelos de comportamiento, que con menor o mayor evidencia enuncian el entramado de leyes que velan por la producción, reproducción y mantenimiento del sistema económico, cultural y social en cuyo seno se han generado» (página 21) por lo que «los ideales que la publicidad atribuye a los objetos promocionados no son en ningún caso arbitrarios» (página 164). Especialmente recomendable el capítulo final, en el que se describe un método para el análisis de los procedimientos lingüísticos y no lingüísticos mediante los cuales se construye el valor asociado al consumo de un objeto y se resumen las conclusiones de tal análisis.

### *El lenguaje del cómic*

- BARBIERI, D. (1993). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós, 288 páginas.

El reciente libro de Barbieri es un complemento necesario de otros títulos que aparecen reseñados en este apartado dedicado al cómic. El plural de su título alude ya a su característica peculiar: el autor pretende no tanto ofrecer otra versión sobre el lenguaje específico de las historietas como señalar las relaciones —complejas casi siempre— entre el lenguaje del cómic y los lenguajes de otros discursos específicos. En palabras del autor «El proyecto de esta obra es descubrir los lenguajes que envuelven el lenguaje del cómic. La

idea es tratar dicho lenguaje no tanto por lo exclusivo, como por lo que comparte con otros lenguajes» (página 15). Con esa finalidad, pasa revista a las principales aportaciones que el cómic toma de otros procedimientos expresivos u otros medios de comunicación: la ilustración, la caricatura, la pintura, la fotografía o la gráfica. La segunda parte está dedicada a los lenguajes de la temporalidad, donde rastrea las relaciones entre la historieta, la música, la poesía y la narrativa. La tercera y última parte analiza las relaciones entre los lenguajes de imagen y temporalidad. A través del análisis de la palabra, la gestualidad, el movimiento y el montaje se plasman las interrelaciones entre los modos propios de las historietas y las aportaciones del teatro, el cine de animación y, sobre todo, el film. La exposición está acompañada de numerosas ilustraciones (viñetas o páginas completas) que sirven de apoyo al análisis realizado. El comentario pormenorizado de algunas historietas (Flash Gordon, Valentina, Corto Maltés) ofrece especial interés de cara a las posibilidades de aprovechamiento didáctico de esta obra. En suma, se trata de una visión diferente de las características distintivas de la historieta, y esta visión pluridisciplinar apoya las posibilidades de trasladar ese mismo enfoque multidisciplinar al trabajo con diversos lenguajes y tipos de discurso en el marco de este bloque de contenidos de Lengua Castellana y Literatura.

- ECO, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

Véase comentario anterior sobre este trabajo de Eco y la referencia a sus estudios sobre el lenguaje del cómic y el mito de Superman, el mundo de Charlie Brown o Steve Canyon (página 150).

### *El lenguaje del cine*

- BETTETINI, G. (1994). *Tiempo de la expresión cinematográfica*. Mexico: FCE, 403 páginas.

Este manual, poco difundido, aborda desde una perspectiva semiótica el análisis de uno de los elementos

determinantes del discurso cinematográfico: el tiempo del film y el tratamiento interno del tiempo en su seno. A lo largo de la lectura asistimos a una exposición rigurosa sobre la distinción entre el tiempo del discurso y el tiempo de la lectura, entre el tiempo de la enunciación y el tiempo del enunciado. La distinción entre el *dictum* y el *modus* en los audiovisuales da pie a un análisis de la relación entre la temporalidad y las características discursivas del cine. La mayor parte del texto se dedica, sin embargo, al análisis de la temporalidad del texto cinematográfico, planteando las relaciones entre relato y comentario, la presencia en el film del discurso indirecto libre o el papel semiótico de las suspensiones narrativas.

Con todo, el mayor interés que el texto puede tener para el profesorado reside en su última parte, cuando el autor aborda el análisis concreto del tratamiento del tiempo en algunas películas ya clásicas: *Sunset Boulevard*, de Wilder, *Crimen perfecto (Dial M for Murder)* de Hitchcock, o *On the Town*, de Stanley Donen. Esos ejemplos (especialmente el dedicado a Hitchcock) proporcionan numerosas sugerencias para el trabajo didáctico sobre el cine en nuestra área, tanto en lo referido a la caracterización del discurso cinematográfico en sí mismo, como en relación con la posibilidad de abordar transversalmente los aspectos de la temporalidad en el marco de otros discursos específicos como la narración verbal o la historieta.

- CARMONA, R. (1991). *Cómo se comenta un texto filmico*. Madrid: Cátedra, 174 páginas.

Este libro intenta «ofrecer unas pautas que puedan servir de guía a la hora de comentar un film. Su destinatario no es, pues, el especialista en análisis textual ni el teórico o historiador del cine, ni siquiera el cinéfilo, sino todos aquellos lectores interesados en el fenómeno cinematográfico». En efecto, tal y como plantea en su introducción el autor, se trata de un manual introductorio y didáctico en el que se analiza el discurso cinematográfico mediante la descripción de los dispositivos retóricos de la enunciación filmica y se abordan asuntos como la imagen como texto que

construye el sentido, las etapas del comentario textual, los códigos (tecnológicos, visuales, gráficos, sonoros o sintácticos) de la expresión fílmica y la puesta en escena. En última instancia, *«se trata de proponer un método de aproximación que permite saber cómo está hecho aquello que nos gusta para poder saber por qué nos gusta»*.

- GUBERN, R. (1989). *Historia del cine*. Barcelona: Lumen, 533 páginas.

Parece oportuno incluir en esta *Guía* alguna referencia a una historia del cine, en la medida en que se trata de un recurso necesario tanto para la información o formación del profesorado como para la posible planificación didáctica de actividades o unidades que pretendan abordar aspectos representativos de los diversos géneros cinematográficos o de las épocas, autores o títulos más representativos de la evolución del medio. Se ha optado por incluir este texto, ya clásico (la primera edición es de 1973), en una edición actualizada. El libro está organizado según un eje temporal general que incluye, para cada época, la mención de las escuelas, movimientos, autores y títulos más representativos. La autoría de Gubern, por su formación semiótica y por su conocimiento del mundo audiovisual, supone una garantía en el enfoque y selección de los momentos clave del género cinematográfico. Dos amplios índices, uno onomástico y otro de películas, completan una obra de consulta que puede ser de especial utilidad para el profesor o profesora que pretenda incrementar su conocimiento del medio u obtener una visión global de su evolución.

- MARTIN, M. (1990). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa, 210 páginas.

El libro se subtitula *Iniciación a la estética de la expresión cinematográfica a través del análisis sistemático de los procedimientos fílmicos*. En su descripción del inventario de recursos del lenguaje del cine, Martín estudia la función creadora de la cámara, la iluminación, el color, la elipsis,

los enlaces y las transiciones, las metáforas y los símbolos, el sonido, el montaje, la profundidad de campo, los diálogos, el espacio, el tiempo y algunos procedimientos narrativos secundarios (como el sueño, la alucinación, el vértigo o la muerte).

### *El lenguaje del vídeo*

Conviene distinguir claramente entre el vídeo como herramienta didáctica al servicio de los aprendizajes escolares y el vídeo como lenguaje de síntesis que, pese a su especificidad tecnológica, incorpora los códigos y usos iconográficos de otros discursos como el cinematográfico o el televisivo. Esta segunda dimensión es la que, como profesores y profesoras de lengua y literatura, nos interesa. En apartados anteriores hemos aludido a algunos videogramas que se ocupan de describir, en soporte audiovisual, las características de la imagen, los rasgos básicos de la comunicación periodística, radiofónica y televisiva, el uso sexista de los mensajes publicitarios o la historia del cómic. En este apartado citaremos un par de trabajos que se ocupan de estas dos dimensiones del uso del vídeo en la enseñanza: como lenguaje y como tecnología didáctica.

- FERRES I PRATS, J., y BARTOLOMÉ PINA, A. R. (1991). *El vídeo. Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*. México: Gustavo Gili, 164 páginas.

Este libro aborda la reflexión sobre el lenguaje videográfico desde tres perspectivas distintas: la del vídeo como medio de comunicación (incluye una extensa descripción tecnológica y una breve historia), la de los usos sociales del medio (el vídeo arte, el vídeo como instrumento para grabación, la observación y el aprendizaje, el vídeo como experiencia comunicativa y el vídeo como consumo de programas) y la de las aplicaciones didácticas del vídeo (el vídeo como medio de expresión, comunicación e información, el vídeo en la evaluación, etc.). El libro concluye con un amplio catálogo de actividades didácticas (programas temáticos y monoconceptuales, autoevaluación, videoanálisis).

mación, análisis de la televisión, taller de vídeo...) y con un útil glosario. De Joan Ferrés, ver también *Vídeo y educación*, Barcelona: Paidós, 1992.

- SCHMITD, M. (1987). *Cine y vídeo educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 184 páginas.

Tras un breve repaso de las diversas teorías que se ocupan de estudiar los procesos del aprendizaje, el libro se detiene en describir las principales características del lenguaje de la imagen y en justificar el lugar del discurso audiovisual en la educación para, finalmente, dar algunas orientaciones para la selección y realización de películas y videogramas didácticos.

### *El lenguaje del diseño gráfico*

- BARONI, D. (1989). *Diseño Gráfico*. Barcelona: Folio, 255 páginas.

Manual de conceptos, técnicas y materiales dirigido a profesionales y estudiosos del diseño gráfico en el que se analizan, con abundantes ilustraciones y ejemplos, aspectos como la tipología de la escritura, la composición gráfica, las marcas y los símbolos, la teoría de la visión, el significado del color... Para Baroni, «*el grafismo representa la amplia gama de técnicas visuales que habitualmente traducen un mensaje en signo y en imagen a través de un medio de comunicación*» (página 6).

- MUNARI, B. (1985). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, 365 páginas.

Aproximación ya clásica a la temática del diseño y de la comunicación visual en la que se expone el procedimiento metodológico para la materialización de las formas visuales. Frente a posiciones intuitivas o a las opiniones

derivadas del pragmatismo comercial, Munari opta por investigar las bases del diseño visual a través de una pedagogía abierta en la que se estudien aspectos como las ilusiones ópticas, las secuencias de imágenes, las formas orgánicas, los códigos visuales, los contrastes o el color, en una clara voluntad de contribuir a una cabal comprensión de la sintaxis visual.

- SATUÉ, E. (1988). *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*. Madrid: Alianza, 500 páginas.

Valioso esfuerzo tanto documental como de síntesis histórica sobre el diseño gráfico, que es estudiado en tres aspectos: editorial (alfabetos, libros, periódicos y revistas), publicitario (carteles, anuncios, folletos) y corporativo (empresas, productos, servicios e instituciones). Este estudio a través del tiempo y de los estilos del diseño editorial, publicitario y corporativo se aborda más allá de un enfoque estrictamente formal (el diseño gráfico como una actividad estética autónoma) analizando críticamente la vinculación de estas formas de comunicación gráfica con el entorno cultural y productivo al que sirven.

El diseño en la antigüedad, la tipografía, la influencia de las vanguardias y la Bauhaus, el diseño y la propaganda, los estilos nacionales del diseño... son algunos de los aspectos abordados en este libro, en el que el autor define el diseño gráfico como «*el conjunto de operaciones técnico-proyectuales necesarias para elaborar un modelo singular para una determinada información visual, al objeto de dotarla de la mayor cantidad posible de atributos eficaces, comprensibles y persuasivos para la fácil y completa percepción de un mensaje (y que atienden, básicamente, al tratamiento y repertorio de imágenes y signos alfabéticos, a la composición, la forma y el color)*» (página 10).

### *Otros (mitos, ritos, costumbres...)*

Algunas lecturas de orientación semiológica o sociológica que pueden ser útiles para una comprensión cabal de

los ritos y mitos de las sociedades contemporáneas, son las siguientes:

- BARTHES, R. (1980). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI, 257 páginas.

Conjunto de ensayos sobre los mitos de la década de los cincuenta: «*nuestra sociedad es el campo privilegiado de las significaciones míticas*».

- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 597 páginas.

Tras una sólida investigación empírica, Bourdieu pone de manifiesto las determinaciones sociales del gusto y, por tanto, la influencia de las condiciones de vida de las personas a la hora de entender los estilos de vida y nociones como lo bello, el arte o la cultura.

- CUETO, J. (1982). *Mitologías de la modernidad*. Barcelona: Salvat, Colección «Temas Clave», n.º 97, 64 páginas.

Entre otros asuntos se analizan de forma clara y amena algunos de los rasgos que caracterizan los mitos y ritos de nuestras sociedades actuales: postmodernidad, medios de comunicación de masas, mitologías contemporáneas: el arte de la seducción, el imperio de lo efímero, la frivolidad y la fuga, el regreso a lo sagrado, el paraíso perdido, el azar, la crisis... Para Juan Cueto, «*los 'mass media' son productores de ídolos e idolatrías en serie, centros emisores de lo espectacular, talleres del acontecimiento: factorías de lo histórico*» (página 6).

- SQUICCIARINO, N. (1990). *El vestido habla*. Madrid: Cátedra.

Estudio de la significación simbólica de la moda y de sus implicaciones psicológicas y culturales: «*el vestido, en*

*una armónica interacción con todas las demás modalidades expresivas del cuerpo que lo complementan y resaltan, es un fenómeno comunicativo, un lenguaje visual articulado*» (páginas 22 y 23).

## Recursos para trabajar en el aula

### Comunicación verbal y no verbal y enseñanza de la lengua

- APARICI, R., y GARCÍA MATILLA, A. (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre, Proyecto Didáctico *Quirón*, 116 páginas.

A juicio de los autores, «*cualquier lenguaje debe ser, ante todo, un instrumento de comunicación y no un medio para el sometimiento o la hipnosis. Las imágenes visuales son señales intencionales producidas para transmitir determinados mensajes. Su estructura es de naturaleza distinta a la de la lengua, basta tal punto de que una persona puede saber leer o escribir signos verbales, pero no signos visuales. El proceso de lectura de imágenes gráficas, visuales, sonoras, audiovisuales implica, por un lado, el aprendizaje de los elementos que la conforman y, por otra, la posibilidad de convertir en emisor a quien antes era un simple receptor de mensajes*» (páginas 10 y 11).

Libro de iniciación al conocimiento de los signos de las imágenes, de los procedimientos sintácticos que las articulan y de los valores semánticos y pragmáticos implicados en la comunicación iconográfica. De forma sencilla se analizan diversos aspectos de la percepción visual, se alude al efecto de realidad que crean las imágenes figurativas, se describen los elementos básicos de las imágenes (punto, línea, luz, color, plano, punto de vista...) y se muestran algunos ejemplos de lectura de imágenes orientados a

favorecer la alfabetización visual y el estudio de la imagen en el aula.

Especialmente útil para el profesorado como lectura inicial (que puede completarse con los libros y videogramas editados por la UNED y citados más adelante) que permite conocer qué procedimientos expresivos y comprensivos están implicados en la construcción de la imagen. De los conceptos básicos enumerados en el libro y de los comentarios realizados por los autores sobre algunas imágenes periodísticas y publicitarias es posible deducir un método para el análisis en el aula de las imágenes.

Desde similares intenciones, y con una utilidad pedagógica semejante, es el trabajo de ALONSO ERAUSQUIN, M., y MATILLA, L. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal, en el que encontramos de nuevo la descripción de las características y funciones de la comunicación icónica, algunos procedimientos de lectura de imágenes fijas y en movimiento, con frecuentes ejemplos de comentarios, técnicas de creación de imágenes propias o referencias a otros medios expresivos como el sonido o el teatro. Muy útil para acercarse a los conceptos y procedimientos expresivos y comprensivos del quinto bloque de contenidos del área.

- FONT, D. (1985). *El poder de la imagen*. Barcelona: Salvat, Col. «Temas Clave», número 44, 64 páginas.

En un tono ameno y divulgativo se analiza el carácter avasallador e intransitivo de la civilización de la imagen, se estudian los atributos y la retórica de las imágenes, se repasa el lugar de la imagen a lo largo de la historia y se describe la panoplia comunicativa: prensa, fotografía, cine, cartel, cómic, televisión, vídeo... Para Font, «una fanática religiosidad de lo visual caracteriza el entorno, el vicio de poseer la imagen espectacular se apodera del hombre en un intento por alcanzar lo real de forma imaginaria, como si de una magia de aprehensión se tratara y, al igual que el hombre del paleolítico creía dominar el objeto representado

en sus pinturas o captar sus cualidades, el contemporáneo acumula imágenes de lo que es y de lo que no es, de lo deseado y de lo inalcanzable» (páginas 4 y 5).

El libro de Font constituye una buena iniciación al pasado, al presente y al futuro de la comunicación visual por lo que alguno de sus capítulos, por su brevedad y claridad informativa, pueden servir como documentos de apoyo para el alumnado que faciliten el aprendizaje de algunos conceptos referidos al lenguaje visual como los enumerados al inicio de este comentario.

- GARCÍA SÁNCHEZ, J. L. (1987). *Lenguaje audiovisual*. Madrid: Alhambra, 1987, 79 páginas.

Breve acercamiento didáctico al lenguaje audiovisual, con abundantes ejercicios y actividades complementarias en torno a la imagen fija (cómic, fotografía...), la imagen en movimiento o el guión..., «este libro trata de acostumbrar al estudiante a convivir con unos elementos del lenguaje humano que no pueden contenerse en una gramática (...). La idea es empezar a comunicarnos visualmente con mayor perfección» (páginas 6 y 7). Útil como libro del alumno.

- ODRIOLO FANJUL, M.<sup>a</sup> T., y SAINT-BOIS LARREGAIN, A. (1989). *Imagen, Lengua y Comunicación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Producido y distribuido por PNTIC, C/ Torrelaguna, 58. 28027 Madrid. Tfno.: (91) 408 20 08

(Contiene un cuaderno con orientaciones y guía de actividades, y un videograma de 30 minutos).

A juicio de los autores, «la mayor parte de los mensajes que recibimos nos llegan a través de una pluralidad de códigos, de los que el principal sigue siendo la palabra, pero rodeada de otros elementos que a veces la apoyan, la complementan y, en ocasiones, la desmienten» (página 11).

Este trabajo consta de un cuaderno, en el que se establecen los presupuestos didácticos y se reproduce el texto

de cada uno de los fragmentos audiovisuales, así como una guía de actividades y de un videograma en el que se ofrecen una serie de secuencias de programas de televisión que actúan como soporte documental de los distintos aspectos que en él se desarrollan: la jerga juvenil, los signos del teatro, la novela y el cine, el discurso político, la imagen electoral y el lenguaje de la publicidad. Según los autores, las intenciones de este trabajo son «*mostrar la lengua en situaciones concretas prestando especial atención a los elementos no verbales, comprobar en la práctica que las lenguas no son absolutamente uniformes para todos los hablantes e invariables en las diferentes situaciones locutivas, identificar las diferentes estrategias de persuasión en el discurso político y publicitario y analizar los procedimientos retóricos en el lenguaje político y publicitario*» (página 17).

Desde estas intenciones, los autores de este cuaderno comentan fragmentos textuales de cada uno de los géneros citados y ponen en juego procedimientos comprensivos orientados a describir la interacción que se establece en los documentos del videograma entre los aspectos lingüísticos y no lingüísticos. En este sentido, en cuanto muestra de un método para acercarse al comentario de los textos teatrales, cinematográficos, electorales o publicitarios, y por tanto a la relación que se establece entre las palabras y las imágenes, este trabajo ilustra formas de hacer con textos diversos que pueden ilustrar el trabajo didáctico en el aula de lengua con los contenidos curriculares referidos a los sistemas verbales y no verbales de comunicación.

- VV. AA. (1988). *La imagen. Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales*. Madrid: UNED.

Consta de 2 volúmenes, 3 cintas de vídeo, una guía de uso didáctico y una cinta de audio.

Los 3 videogramas, en formato VHS, son:

- «La imagen» (57 minutos)
- «Fotografía, prensa y vídeo» (100 minutos)
- «La imagen en movimiento» (96 minutos)

Pueden conseguirse en UNED distribución audiovisual. C/ Alberto Aguilera, 34. 28015, Madrid. Tfno.: (91) 593 05 37.

Percepción de la realidad, elementos de la imagen, fotografía, prensa, vídeo y cine, lectura y manipulación de imágenes o imagen y educación son algunos de los temas tratados en este útil *multimedia* que pretende iniciar al profesorado en la reflexión sobre los aspectos formales e ideológicos de las imágenes, así como ofrecer modelos de análisis y propuestas de actividades que permitan un trabajo escolar orientado a «*crear todos los estímulos necesarios que nos permitan alejarnos de peligrosas uniformizaciones del modelo de sociedad transmitido por los medios de comunicación e intentar poner estos medios al servicio de la transmisión de un universo rico y vario*» (página 13).

En los dos volúmenes se describen de forma clara conceptos y procedimientos asociados a la comunicación audiovisual: la percepción de la realidad, imagen y comunicación, los elementos de la imagen (signos básicos, luz, color, encuadre, tiempo, sonido y texto), la lectura de la imagen (características básicas del lenguaje de la imagen, propuestas de análisis para leer la imagen, la manipulación) e imagen y educación (pedagogía de la imagen/pedagogía con imágenes).

Como puede deducirse de la lectura del contenido de estos dos volúmenes, el curso a distancia de la UNED constituye quizá el trabajo más útil desde un punto de vista pedagógico a la hora de iniciarse en el conocimiento de los conceptos referidos al lenguaje de la imagen que aparecen en el bloque quinto de contenidos del área. Abundan, además, a lo largo de este trabajo los comentarios referidos a diversos textos fotográficos, periodísticos, cinematográficos o publicitarios. La lectura de tales comentarios (y el manejo de la guía didáctica) puede permitirle al profesorado ir construyendo, a partir de los ejemplos, un método para la lectura de los mensajes audiovisuales que le permita abordar en clase los procedimientos comprensivos asociados a la recepción de estos lenguajes y por tanto ir contribuyendo a la *competencia espectral* del alumnado.

En cuanto al contenido de los tres videogramas, el primero —*La imagen*—, pretende contribuir a la formación de lectores de imágenes en el contexto de una urgente alfabetización audiovisual. La estructura del videograma consta de presentación, tres bloques y un epílogo. El primero de los bloques aborda el lenguaje audiovisual y describe los elementos básicos de la imagen. El segundo presenta las características básicas de las imágenes y describe una posible metodología de lectura de la imagen. El tercero propone sugerencias creativas de uso educativo de los medios audiovisuales.

El segundo de los videogramas, «*Fotografía, prensa y vídeo*», describe la tecnología de estos sistemas de comunicación iconoverbales, reflexiona sobre su uso didáctico y describe algunas experiencias escolares con estos medios.

El tercero, «*La imagen en movimiento*», en fin, parte de la fascinación que ejerce la imagen en movimiento en lenguajes como el cine y el vídeo para abordar más tarde la tecnología, el proceso de producción y algunos rasgos formales de estos medios de comunicación. En un primer momento se explican los principios que permiten la ilusión del movimiento, las técnicas del cine de animación y los últimos avances en la producción de imágenes con nuevas tecnologías. Luego, se hace un repaso de las fases que se han de acometer en la elaboración de una obra cinematográfica o videográfica, desde el guión hasta la postproducción. Finalmente, se detiene en la descripción de los recursos expresivos de las imágenes en movimiento: planos, puntos de vista, movimientos de cámara, transiciones temporales, montaje...

La guía didáctica pretende ayudar al lector tanto a acceder a la información previa necesaria para abordar el estudio integrado del material impreso y audiovisual como a orientarle en el visionado y uso didáctico de los videogramas del curso. De ahí que en ella se describan las características de cada secuencia de los videogramas, se resuman los conceptos básicos de cada unidad de trabajo y se propongan un conjunto de actividades de aprendizaje.

Este trabajo *multimedia*, en fin, constituye un buen complemento a la lectura de trabajos de iniciación más breves y elementales sobre la comunicación visual como los descritos a lo largo de este capítulo y constituye un importante recurso formativo, ya que integra la descripción técnica de las tecnologías impresas, sonoras y audiovisuales con el estudio de los lenguajes y de los procedimientos implicados en la comunicación audiovisual. Además, las secuencias de los videogramas pueden ser utilizadas en clase de lengua para describir algunos conceptos o algunos procedimientos expresivos (manejo de cámara, planificación, técnicas fotográficas...) y comprensivos (lectura de imágenes) del lenguaje audiovisual. El curso, que ha constituido a lo largo de los últimos años el soporte formativo más habitual del profesorado implicado en la integración curricular de las nuevas tecnologías audiovisuales en las aulas y en los centros, tiene el inconveniente de su coste económico, aunque suele encontrarse en los Centros de Profesores.

## Medios de comunicación de masas

- CEBRIÁN, J. L. (1985). *¿Qué pasa en el mundo? Los medios de información de masas*. Barcelona: Salvat, Col. «Temas Clave», n.º 55, 64 páginas.

A juicio del autor, «*lo que caracteriza a los medios de comunicación de masas es la capacidad impresionante para transmitir unívocamente el mismo mensaje a millones de personas*». En este libro breve y ameno se describen las agencias de noticias, los periódicos, la radio, la televisión, la publicidad, los géneros periodísticos, la noticia, el control empresarial de los medios, las nuevas tecnologías de la transmisión informativa... Véase en esta misma colección (número 99), sobre el mismo tema, RISPA MÁRQUEZ, R. *La Revolución de la Información*.

- MARGALEF, J. A. (1994). *Guía para el uso de los medios de comunicación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 135 páginas.

A partir de experiencias innovadoras como el programa *Prensa-Escuela* o el Proyecto Mercurio, el autor subraya la conveniencia de que la introducción de recursos periodísticos o audiovisuales en las aulas se oriente a propiciar en los alumnos y en las alumnas actitudes críticas y destrezas lectoras ante el uso que los medios de comunicación hacen de sus mensajes. En esta labor, a juicio del autor «*equiparable a una segunda alfabetización*», es importante resaltar que el objetivo de tal tarea es «*la formación de receptores críticos*», que los contenidos serán «*todas aquellas informaciones u opiniones referidas a temas de actualidad que por su naturaleza son importantes para la vida de los ciudadanos*», y que hay que diseñar estrategias educativas (organizativas, metodológicas...) que permitan adecuar estos objetivos a las formas de hacer en el aula y en el centro. Por ello, resalta la conveniencia de que tales finalidades y tales contenidos se hallen presentes tanto en el Proyecto curricular y educativo de los centros como en el currículo de las áreas.

Desde estas intenciones, la guía aclara en sus primeras páginas el concepto de «*educación en materia de comunicación*», continúa presentando una selección de los objetivos y contenidos referidos a los medios de comunicación que es posible encontrar en los currículos de las distintas etapas y áreas educativas de la reforma, expone recomendaciones para la elaboración de los proyectos curriculares y educativos de los centros que incorporen objetivos, estrategias y contenidos referidos a los medios de comunicación, y concluye con un breve repertorio de recursos y con una declaración del Congreso Internacional *¿Qué miras?*, celebrado en Valencia en 1991, sobre la educación en los medios de comunicación. Esta guía puede ser útil para iniciar en los centros escolares estrategias de reflexión orientadas a comprometerse colectivamente en la formación de alumnos y alumnas capaces de leer de una forma crítica el sentido de los mensajes de los medios de comunicación de masas.

- RODA SALINAS, F. J., y BELTRÁN DE TENA, R. (1988). *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, 143 páginas.

Útil compendio en el que se analiza la naturaleza de la comunicación humana desde una perspectiva interdisciplinar, se hace un breve repaso a las distintas perspectivas teóricas que se han ocupado de los procesos comunicativos (mecanicista, psicologista, interaccional, pragmática...), se reflexiona sobre los medios de comunicación de masas, con especial acento en la publicidad, la prensa, el cine, la radio y la televisión, y se apuntan algunos objetivos que debe cumplir el estudio de los *media* en el aula, así como se proponen algunas actividades relacionadas con el intercambio comunicativo. En las actividades propuestas al final del libro, y que consisten en diversos procedimientos expresivos y comprensivos que pueden permitir una comprensión cabal de los lenguajes y procesos de la comunicación humana, se describen los objetivos, los materiales, la disposición del entorno y el contenido de cada actividad.

En concreto, las actividades tienen como núcleo temático la comunicación animal, qué es comunicar, los componentes del proceso comunicativo, los mensajes redundantes, la realización de un cartel publicitario, el análisis de un anuncio, el título y los textos en las ilustraciones, la elaboración de un anuncio audiovisual, el análisis comparado de periódicos, la selección de la información en la prensa, el análisis de un film y la realización de un programa radiofónico. El breve glosario de términos con el que concluye este libro puede ser útil como repertorio de conceptos destinado al cuaderno del alumnado. Para su autor, el objetivo final de este libro sería «*facilitar el acceso al control y a la producción de comunicación a través de los 'mass media' para evitar la unidireccionalidad potencialmente manipuladora*» (página 122).

## Lenguajes de la persuasión

### *El lenguaje de la prensa*

- MARTÍNEZ, L. M. (dir.) (1990). *Programa Prensa-Escuela. Materiales de apoyo* (2 carpetas). Madrid: MEC.

Se trata de un material muy completo concebido como apoyo —y, en cierto sentido, como resultado— del programa *Prensa-Escuela*, impulsado por el MEC. Estos materiales de apoyo tienen dos partes claramente diferenciadas: por una parte, un conjunto de textos teóricos de diversos y conocidos especialistas sobre diferentes aspectos del periódico, el texto periodístico y sus posibilidades de trabajo didáctico. Por otra parte, se incluyen numerosos ejemplos de trabajo didáctico sobre la prensa realizado con alumnado de diferentes niveles y etapas y sobre aspectos muy diversos —desde los géneros hasta la imagen en el periódico—. El interés de los diversos artículos y propuestas de trabajo es muy diverso si se analiza desde la perspectiva de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en Educación Secundaria, puesto que al tratarse de una compilación surgida del programa *Prensa-Escuela* encontramos alusiones referidas a todas las etapas (desde Educación Infantil hasta COU) y muy diversas áreas (matemáticas, sociales, lengua...).

De los temas que presentan una mayor relación con los contenidos del quinto bloque de Lengua Castellana y Literatura destacaríamos los dos trabajos encabezados por M.<sup>a</sup> Carmen García Royo, sobre la imagen del hombre y la mujer en la prensa y sobre la mujer en la publicidad, especialmente útiles para integrar en el trabajo del área contenidos transversales. En la misma línea debe destacarse la experiencia de Armando González sobre la publicidad en la prensa. Una buena muestra de trabajo sistemático con la prensa para el primer ciclo puede ser la Unidad didáctica presentada por Segundo Fidalgo y Raúl Sirgo. Un ejemplo interesante de relación entre prensa y literatura es la propuesta de Armando González, realizada con alumnos de 8.º de EGB. Con otra perspectiva, aborda esa misma relación el trabajo de Juan José Calvo Pérez.

En conjunto, estas dos carpetas aportan tanto información teórica sobre la prensa como sugerencias didácticas de carácter general y ejemplos concretos de las posibilidades diversas que ofrece el medio.

Se trata de un material didáctico elaborado para la Educación Secundaria Obligatoria y compuesto de dos volúmenes: un libro del profesor y una carpeta de materiales y actividades para el alumnado. La propuesta no pretende agotar todos los ámbitos del periódico o el lenguaje periodístico, sino que se centra únicamente en uno de los géneros: la noticia. El material está organizado en dos bloques: «Estructura de la noticia» (I) y «Análisis y composición de titulares» (II). En el primero se abordan dos aspectos: las partes de la noticia y los recursos específicos de cohesión textual. El segundo bloque se ocupa de tres temas relacionados entre sí: esquemas oracionales en el titular, la estructura de la oración y sus elementos y los esquemas sintácticos y semánticos más habituales en los titulares.

Para cada bloque se plantean cuatro tipos de actividades: de observación, de sistematización y conceptualización, de aplicación (producción o manipulación de textos) y complementarias. El enfoque adoptado, como en el resto de los títulos de la colección a la que pertenece este texto, engloba perspectivas sintácticas, semánticas, de organización textual y pragmáticas, con un planteamiento global que permite valorar esta propuesta didáctica como un buen ejemplo de desarrollo teórico-práctico del denominado *enfoque comunicativo* en la enseñanza de la lengua. (Vid. apartado «Recursos para trabajar en el aula» del capítulo «La lengua como objeto de conocimiento», página 122).

De uno de los autores, y sobre el mismo tema, puede consultarse también: ZAYAS, F. «Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 5/6. Gijón, páginas 90-97, y ZAYAS, F. «La composición de noticias», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 216, páginas 43-45). (Vid. comentario en el apartado «Recursos para trabajar en el aula» del capítulo «Comunicación escrita», página 78).

Otros títulos que abordan el uso de la prensa en el aula, con numerosas orientaciones y propuestas didácticas, son:

■ ZAYAS, F., y LATORRE, V. (1987). *El lenguaje y la prensa*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació y Ciència / MEC.

- BARTOLOMÉ, D. (1983). *La prensa en las aulas*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- CORZO TORAL, J. L. (1986). *Leer periódicos en clase. Una programación para EGB, Medias, Adultos y Compensatoria*. Madrid: Popular.
- GUILLAUMET, J. (1988). *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Barcelona: Gustavo Gili.
- ROTGER, B., y ROQUE, J. M. (1982). *Cómo leer la prensa escrita (Didáctica y fichas prácticas para EGB, Bachillerato y FP)*. Madrid: Escuela Española.

### El lenguaje de la radio

- BURRIEL, J. M. (1981). *El reto de las ondas. Ochenta años de radiodifusión*. Barcelona: Salvat, 64 páginas.

Con un tono divulgativo, este librito nos acerca de forma amena e ilustrada al mundo de la comunicación radiofónica. En sus páginas encontramos desde alusiones al origen de la radiodifusión o al componente tecnológico de la transmisión del sonido hasta referencias a la radio como negocio o espectáculo, a los géneros musicales o a la legislación de las ondas. Útil como lectura de iniciación o como libro de consulta para el alumnado.

- MORENO, I. «Posibilidades didácticas del sonido y radio escolar. Implicaciones curriculares», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 14, páginas 57-65.

El artículo plantea tres posibles visiones sobre la radio en relación con su uso escolar: la radio —el sonido— como recurso, como medio de expresión y comunicación y como medio de realizar un análisis crítico de la información a la que el medio sirve como vehículo. Sobre cada uno de estos campos de trabajo se ofrecen ejemplos de actividades realizadas por el autor con sus alumnos y alumnas, con indicación de cuáles serían los aspectos (corrección, producción,

análisis de géneros, análisis crítico de contenido, etc.) relacionables con cada uno de esos tres enfoques sobre el medio. En relación con el primero de ellos (el sonido como instrumento), ofrece un ejemplo de actividad de recitado, que es grabada con apoyos sonoros y objeto de comentario colectivo y autocorrección individual. Para abordar el segundo de los aspectos —el sonido como medio de expresión y comunicación— propone una actividad de creación en torno a tres géneros del periodismo radiofónico: la crónica, el reportaje y la mesa redonda o tertulia. El análisis crítico de la información se realiza a través de la audición, análisis y comparación del tratamiento de una misma noticia en diversas emisoras. El artículo, aunque breve, resulta sugerente como introducción al campo de las posibilidades didácticas del medio radiofónico.

### El lenguaje de la televisión

- CUETO SUÁREZ, J. A., *et al.* (1993). «El discurso televisivo», en LOMAS, C., y OSORO, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, páginas 235-276.

Se trata de una Unidad didáctica, pensada para el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, que pretende abordar el problema de la enseñanza y el aprendizaje, en el área de Lengua Castellana y Literatura, de contenidos, como los discursos de los *media*, tradicionalmente alejados tanto de las prácticas habituales en el profesorado del área como de su formación inicial y permanente. Los autores asumen como propuesta para organizar la enseñanza del área, el enfoque de la misma a través del estudio sistemático de los diferentes tipos de discurso, en la línea de la propuesta de secuencia de contenidos realizada por Alcalde, González y Pérez, mencionada en el capítulo «Proyectos de etapa y ciclo» de esta *Guía* (página 28).

Con un enfoque de tipo discursivo que, en el tema concreto de la televisión, sigue muy de cerca el análisis de González Requena (1988), se abordan en la Unidad cuatro propuestas de trabajo en el aula de Lengua, integradas todas

ellas en una Unidad didáctica única: la programación televisiva, el informativo en televisión, los programas concurso y los distintos géneros narrativos del medio.

La metodología adoptada pretende adecuar al campo de la enseñanza de la lengua materna la propuesta de enseñanza de la lengua mediante tareas, de tal modo que el trabajo sobre cada una de esas cuatro propuestas está concebido como una secuencia de tareas de uso y reflexión que conducen en todos los casos —y también en el de la Unidad en su conjunto— a tareas finales de producción o análisis. La propuesta didáctica integra contenidos referidos a conceptos, actitudes y procedimientos, con especial énfasis en los dos últimos. Tiene el interés añadido de tomar como punto de partida para la planificación didáctica un cuestionario realizado a los propios alumnos sobre hábitos de consumo e ideas previas sobre los discursos del medio, cuestionario que es utilizado, además, como herramienta en el aprendizaje.

### *El lenguaje de la publicidad*

■ CEREZO, M. (1992). *Guía del redactor publicitario. Método para el análisis y la creación*. Barcelona: Mirador, 96 páginas.

Este trabajo constituye una útil herramienta para acercarse a los procedimientos y valores que pone en juego la comunicación publicitaria desde la convicción de que sólo desde un conocimiento de los diversos códigos expresivos que contienen los anuncios nos es posible defendernos de las manipulaciones a las que nos invitan.

En el primer capítulo, dedicado al mundo de la publicidad, se dan algunas claves que permitan una comprensión cabal de los mensajes publicitarios (los recursos retóricos, la imagen de marca, los lemas, los argumentos...). En el segundo se describe el proceso de creación publicitaria (el diseño de campañas, el uso de tópicos líricos, épicos o estéticos...).

El trabajo de Cerezo es en realidad un *cuaderno del alumno* escrito en un tono divulgativo y accesible en cuyos apartados encontramos una breve descripción de los conceptos, hechos o principios tratados, un repertorio de procedimientos (expresivos, comprensivos, de búsqueda de la información o de observación...), actividades de reflexión (sobre aspectos gramaticales, retóricos, semánticos o pragmáticos, sobre la adecuación entre el mensaje literal y el mensaje simbólico de los anuncios, sobre los valores ideológicos asociados a la comunicación publicitaria...) y un breve glosario de términos.

El libro de Cerezo constituye una valiosa contribución al trabajo pedagógico desde el área de lengua con los textos publicitarios, tanto por su tono didáctico como por su enfoque semiótico de los procedimientos lingüísticos e iconográficos de la comunicación publicitaria.

■ LOMAS, C. (1994). «La comunicación publicitaria», en LOMAS, C. (ed.) (1994): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Trea / CEP de Gijón.

En esta Unidad didáctica el autor presenta de forma pormenorizada una propuesta de trabajo con los usos verbales y no verbales de la comunicación publicitaria para la Educación Secundaria. En sus páginas se justifica el sentido ético de un trabajo educativo sobre el discurso publicitario en el aula de lengua orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, se alude a las fuentes teóricas de las que se parte, se describen los objetivos, contenidos, tareas y evaluación de la experiencia, se presentan de forma escrita y gráfica algunos conceptos esenciales y se propone, en fin, un conjunto de *instrucciones de uso lector* (un método de comentario de textos publicitarios) que permita un conocimiento cabal del conjunto de rasgos formales y de connotaciones ideológicas implicados en la persuasión publicitaria.

- PEÑA MARÍN, C., y FRABETTI, C. (1990). *La mujer en la publicidad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 143 páginas.

En este trabajo, orientado a poner de manifiesto cómo se consagran los estereotipos sexistas en la comunicación publicitaria, sus autores defienden que «en la publicidad, donde todo fluctúa y evoluciona siguiendo (y en ocasiones avanzando) los cambios de mentalidades y formas de vida, algunos significados asociados a lo masculino y a lo femenino permanecen sorprendentemente estables» (página 126). En última instancia, «además de la presentación del sujeto masculino como quien sueña la posesión y cosificación de la mujer (...), se propone otro juego: el de derrumbar las fronteras entre el mundo y su imagen, la realidad y la representación, lo natural y lo artificial» (página 10).

Trabajo de orientación semiótica cuya lectura puede ser completada con la visión de los dos vídeos (PAL/VHS) que bajo el título *Mujer y publicidad* (9 y 24 minutos) ha editado el Instituto de la Mujer y en el que se ofrecen imágenes publicitarias de la mujer en su doble vertiente de objeto doméstico y de objeto erótico.

- VV. AA. (1990). *Didáctica de la publicidad. Guía del videograma «Spotmanía»*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 124 páginas.

Los autores y autoras de este trabajo, pertenecientes entonces al CEP de Barañáin (Pamplona), sitúan la perspectiva desde la que presentan esta propuesta didáctica de integración curricular de la publicidad en el aula con las siguientes palabras: «analizar el lenguaje verbal de un mensaje publicitario no deja de ser un ejercicio convencional y puramente didáctico (...). El texto subraya, apoya o forma un todo inseparable con el lenguaje iconográfico y los efectos especiales de sonido (...) Sería un grave error efectuar un estudio puramente formalista y descontextualizado de la publicidad, que es por esencia un acto de comunicación multidisciplinar» (página 38). Tras unas breves reflexiones sobre la escuela y los medios de comunicación,

la guía didáctica propone, con el texto publicitario como pretexto, tareas de lengua oral y escrita y actividades relacionadas con el lenguaje cinematográfico, el lenguaje plástico, la mujer y la publicidad.

No deja de ser lamentable que problemas de índole legal hayan impedido la edición del videograma *Spotmanía*, realizado por los autores y autoras de este trabajo y en el que se narraba en clave irónica y crítica la obsesión publicitaria de una persona durante las 24 horas del día. No obstante, el guión literario del videograma aparece reproducido en las páginas del trabajo que comentamos y analizado en un capítulo en el que se describen las distintas secuencias que configuran el hilo argumental de la narración audiovisual y se alude a los diversos aspectos formales (especialmente en el plano lingüístico-retórico) de los textos publicitarios, así como a otros asuntos como la banda sonora, los mitos de la postmodernidad, los estereotipos sociales o sexuales o el carácter simbólico del mensaje publicitario. De ahí su utilidad no sólo para el trabajo escolar con conceptos lingüísticos o con procedimientos retóricos sino también con valores y actitudes.

La guía didáctica propone un método de análisis de los textos publicitarios en el que se analice el contenido y la forma de expresión (la estructura narrativa, la puesta en imágenes, los códigos publicitarios y la clave del humor) y defiende la funcionalidad de este tipo de tareas escolares por la alta motivación que crean en el alumnado y porque permiten el tratamiento de temas como sociedad y consumo, mujer y erotismo, el refuerzo de valores y el ejercicio de la lectura de imágenes.

Las **disposiciones legales** que regulan la emisión de textos publicitarios en nuestro país pueden encontrarse en:

- JEFATURA DEL ESTADO

*Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad*. BOE, n.º 274, martes 15 de noviembre de 1988, páginas 32.464-32.467. Madrid.

- MINISTERIO DE RELACIONES CON LAS CORTES Y DE LA SECRETARÍA DEL GOBIERNO

*Resolución de 17 de abril de 1990, de la Dirección General de Medios de Comunicación Social, por la que se hacen públicas las normas de admisión de publicidad, aprobadas por el Consejo de Administración del Ente público Radio Televisión Española.* (BOE n.º 95, viernes 20 de abril de 1990, páginas 10.679-10.680).

En cuanto a publicaciones que recojan información sobre las **campañas publicitarias**, ver:

- *CAMPAÑA. Publicación quincenal para la comunicación publicitaria.* Sagasta, 30. 28004 Madrid.

Es una revista de carácter profesional, pero sus números monográficos (uno o dos por año) son muy útiles por la información técnica que contienen y porque aportan un *corpus* de textos publicitarios abundante y ordenado por sectores de consumo (tabaco, automoción, bebidas, hogar...).

### *El lenguaje del cómic*

- ACEVEDO, J. (1981). *Para hacer historietas.* Madrid: Popular, 220 páginas.

El libro de Acevedo sigue constituyendo una excelente y asequible introducción a los aspectos básicos del lenguaje de la historieta. Nacida al hilo de una experiencia de educación popular en Villa El Salvador (Lima), esta obra pretende ofrecer, de modo sistemático, pero sin la complejidad de que hacen gala en ocasiones los semiólogos al ocuparse de estos temas, un panorama completo de los principales elementos que definen un lenguaje peculiar y dan lugar a un tipo de discurso específico: la historieta o el cómic.

Después de un primer capítulo dedicado a los personajes y centrado en la representación del cuerpo y su movimiento y en un repertorio gestual básico, se entra, en el siguiente capítulo, en una descripción pormenorizada de los diferentes elementos básicos del lenguaje de la historieta: la viñeta, el encuadre, los globos y cartelas, la onomatopeya, las metáforas visuales e ideogramas, las figuras cinéticas y la composición. Se aborda posteriormente el tema de los recursos de montaje de la historieta y se acaba con algunas reflexiones sobre la experiencia del taller de historietas.

El libro tiene interés para el docente al menos en dos sentidos: como iniciación práctica, con abundantes ejemplos e ilustraciones, a los elementos básicos del lenguaje del cómic y como propuesta de trabajo, puesto que al finalizar cada uno de los apartados temáticos se sugieren diversos ejercicios de creación o de análisis y comprensión. En conjunto, pues, constituye una buena introducción al tema con posibilidades, además, de aprovechamiento didáctico inmediato.

- APARICI, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula.* Madrid: Ediciones de la Torre. (Vid. comentario más adelante, página 171).

- BONET, R., *et al.* (1986). *Morfonética del humor.* Barcelona: Teide, 90 páginas.

Este librito está concebido como material de aula para el primer trimestre de primer curso de BUP, sin embargo su contenido es perfectamente trasladable y asumible para trabajar en la ESO. Se aborda en él, con la perspectiva de un trimestre escolar, el trabajo sistemático sobre diversos tipos de humor y, especialmente, los recursos morfosintácticos y semánticos que sirven a los autores para producir el efecto humorístico buscado. Su presencia en este capítulo se justifica porque el segundo paso en el trabajo que se propone para los alumnos es la traslación de alguno de los

cuentos de humor que trabajan al comienzo a alguno de los medios o géneros que se indican a continuación: cómic, prensa, teatro, radio y publicidad.

En relación con el cómic, propone la reflexión sobre algunos elementos que caracterizan el lenguaje de ese medio: los diferentes tipos de texto, los globos, las figuras cinéticas, la viñeta y el encuadre y el montaje de las viñetas. Ofrece un útil ejemplo de guión para la elaboración de un cómic y propone como ejercicio práctico la realización de un cómic a partir del cuento elegido por el grupo y la de una tira cómica para insertar en un periódico.

Por lo dicho anteriormente, este título también puede ser útil como material de aula para abordar otros discursos como el del lenguaje radiofónico o el de la prensa.

- COMA, J. *Cómics*. (Coleccionable aparecido en el diario *EL PAÍS*).

A pesar de tratarse de un coleccionable aparecido en un diario, esta colección parece recomendable tanto por su concepción y contenido como por el hecho de que muchos docentes hayan coleccionado y conservado esta historia del género. La colección consta de 25 entregas, cada una de ellas compuesta por un conjunto de textos sobre el subgénero o la época de que se ocupa el cuadernillo, acompañados de, al menos, una historieta completa.

La obra proporciona una información suficientemente completa sobre la evolución del género, los temas, las innovaciones formales, los subgéneros, los personajes míticos y, desde luego, los principales autores y series, tanto de los Estados Unidos como de Argentina, Francia, Italia y, por supuesto, España.

Además de la información que contiene, y que puede ser muy útil para aquellos profesores o profesoras que quieran adquirir una visión general del desarrollo de la historieta, los textos, en general breves y claros, en muchas ocasiones con anécdotas de interés, podrían constituir un buen

elemento de reflexión o de análisis en el aula. Proporciona, además, numerosas imágenes; y la historieta completa que se incluye en cada entrega puede ser un buen material de análisis para abordar en el aula este tipo de discurso.

- EPISA (1990). *Comics, the 9<sup>th</sup> art*. (364 minutos), 3 cintas de vídeo. Distribuido por Arasa Distributions. C/ Pintor Verafajardo, 2. 01008 Vitoria. Tfno.: (945) 24 79 04.

Estas tres cintas de vídeo abordan en trece capítulos la evolución del medio y sus lenguajes, desde su aparición hasta los años 90. En cada capítulo, ilustrado con multitud de imágenes de tiras, viñetas o historias completas, se analiza el contexto en que surgen los diversos subgéneros, autores, historietas, tipos o personajes. Junto a las imágenes de la historieta que se ilustra, aparecen otras que reflejan la sociedad que da lugar a ese subgénero o ese tipo de personajes (el cómic de aventuras, el superhéroe, el cómic *underground*...). La presentación de cada aspecto tratado se acompaña, en general, con un comentario del autor de la historieta o de algún especialista en el medio.

Si bien el visionado de estos vídeos no puede sustituir el conocimiento directo de las historietas, constituye una excelente aproximación a la evolución del cómic, su relación con la sociedad en la que crece como medio de comunicación y los principales hitos —autores, personajes, subgéneros— que marcan su evolución. Puede ser un buen elemento de motivación para introducir el estudio de la historieta y constituye un importante repertorio de imágenes susceptible de utilización en el aula. Se debe destacar la cuidada producción y la elevada calidad de este producto.

- GUBERN, R., y GASCA, L. (1988). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra, 714 páginas.

Esta obra constituye una herramienta indispensable para quien desee adentrarse en el conocimiento del lenguaje de la historieta y un banco de recursos utilísimo para el pro-

fesor o profesora que pretenda elaborar propuestas didácticas sobre este tema. No se trata de una obra teórica (cada apartado sólo va precedido de una brevísima introducción) sino de un catálogo casi exhaustivo de imágenes que ejemplifican numerosas variantes y soluciones para cada uno de los elementos caracterizadores del lenguaje de la historieta: encuadres, perspectivas ópticas, estereotipos iconográficos, repertorio gestual, situaciones arquetípicas, figuras cinéticas, otros recursos de representación del movimiento, metáforas visuales e ideogramas, textos (cartuchos o cartelas, globos, rotulación), onomatopeyas y todo lo relativo al montaje, la temporalidad y la secuencia.

La utilidad didáctica de esta obra puede valorarse en varios sentidos: como banco de imágenes que pueden ser útiles en determinadas actividades, como ilustración de los diversos recursos que pueden ser objeto de análisis o procesos de producción en el aula, y, por último, como guía para el profesorado a la hora de obtener información —e ilustraciones abundantes— sobre las peculiaridades del discurso del cómic.

Un complemento útil, para abordar desde el punto de vista semiótico lo que en esta obra aparece como ilustración, es el título, ya clásico, de uno de sus autores: GUBERN, R. (1972). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.

■ RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili, 160 páginas.

Esta obra, como otras de la misma colección, presenta un carácter mixto: se trata, por una parte, de un texto de introducción teórica elemental al conocimiento del cómic y, por otra, ofrece sugerencias o líneas de trabajo para la utilización didáctica del mismo. De especial interés para nuestra área puede resultar, en la primera parte, el análisis de la iconicidad en la viñeta y sus relaciones con los aspectos verbales. En la segunda parte es recomendable la presentación y ejemplificación de diversas vías de análisis de

la historieta. La última parte, decuada a los aspectos didácticos del tebeo es, tal vez, demasiado sintética, pero ofrece algunas sugerencias de interés para el trabajo en nuestra área, especialmente las actividades dirigidas al análisis de la relación entre códigos, la creación de textos, la elaboración de una historieta o el estudio sistemático de un tebeo. Especialmente útil, aunque breve, es la selección bibliográfica comentada que aparece al final de la obra.

En cuanto a álbumes de historietas que a nuestro juicio constituyen un buen repertorio de **textos iconográficos de interés**, señalaremos a título de orientación los trabajos de Enri Bilal (*La ciudad que nunca existió, Las falanges del orden negro*), Raymond Briggs (*Cuando el viento sopla*), Guido Crepax (*Rusia en llamas*), Carlos Giménez (*Paracuellos del Jarama*), Winsor McCay (*Little Nemo*), Moebius (*Los jardines de Edena, El mundo de Edena*) y Hugo Pratt (*La balada del mar Salado, Corto Maltese: bajo el signo de Capricornio, Corto Maltese: Las célticas*). Por lo que respecta a series de historietas con **personaje fijo**, destacaremos los álbumes de Will Eisner (*Spirit*), Harold Foster (*Príncipe Valiente*), Giraud (*Teniente Blueberry*), Goscinny / Uderzo (*Astérix*), Hergé (*Tintín*), Ibáñez (*13 Rue del Percebe, Mortadelo y Filemón*), Jan (*SuperLópez*), Roger Leloup (*Yoko Tsuno*), Quino (*Mafalda*), Alex Raymond (*Flash Gordon*) y Schultz (*Charlie Brown*).

### *El lenguaje de la fotonovela*

■ APARICI, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 180 páginas.

Este trabajo pretende proponer una metodología para leer los mensajes iconoverbales del cómic y de la fotonovela y utilizar ambos lenguajes como instrumentos de aprendizaje escolar. En su primera parte se analiza el lenguaje visual, el lenguaje verbal y los signos convencionales. En la segunda asistimos al proceso de creación de una fotonovela. En la tercera y última se ofrecen criterios para

hacer posible en el alumnado una lectura crítica de la imagen que saque a la luz sus claves ideológicas.

### *El lenguaje del cine*

- MÈLIÉS, G., *et al.* (1990). *Homenaje a Mèliés*. (Contiene un videograma (52 min.) y una guía didáctica). Distribuido por Doble a Films. C/ Calvario, 9. 28012 Madrid. Tfno.: (91) 411 25 61.

Este videograma recoge un programa homenaje de la televisión francesa TF-1 a Georges Mèlié, uno de los pioneros del medio cinematográfico y que pasa por ser el creador del cine de ficción, así como del trucaje, el cine histórico e, incluso, el cine publicitario. El videograma, cuya presentación y recursos de unión entre las distintas partes son, en sí mismos, una creación de homenaje al cineasta francés, está constituido por cinco muestras originales de obras de Mèliés (completas o fragmentarias) y ocho breves filmes de autores actuales, entre ellos Rybczynski, que recrean guiones o ideas de este pionero del cine. La variedad y la brevedad de los distintos filmes facilita su utilización en el aula con fines diversos: desde ilustrar algunas características de los primeros tiempos del medio o mostrar algunas tendencias recientes hasta analizar la evolución de las técnicas de trucaje o los recursos humorísticos o de «ficcionalización» de la imagen.

El videograma se acompaña de una guía didáctica elaborada por Hilda Larrea para el programa de Nuevas Tecnologías del MEC, que proporciona una breve reseña del significado de la obra de Mèliés junto con una presentación articulada del videograma en su conjunto y de sus posibilidades de aprovechamiento didáctico, si bien hay que señalar que de esas sugerencias didácticas sólo algunas son de interés para nuestra área, puesto que esa guía tiene un carácter general, no específicamente planteado para Lengua y Literatura.

También puede utilizarse para abordar el estudio del cine los vídeos de Rybczynski reseñados bajo el siguiente epígrafe («El lenguaje del vídeo»).

- ROMAGUERA, J., *et al.* (1989). *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili, 168 páginas.

En este trabajo encontramos una descripción accesible e ilustrada de algunos conceptos y procedimientos asociados al lenguaje cinematográfico: el contenido de la película, el movimiento, la escenificación y representación, el rodaje, la grabación sonora, el montaje, la proyección y la lectura. Al final de cada uno de estos capítulos se proponen algunas actividades didácticas relacionadas con los conceptos o técnicas descritos (en este sentido parecen adecuadas las actividades que proponen analizar el contenido de una película o la realización de un *fórum* escolar). Concluye el libro con una amplia bibliografía y un útil glosario.

### *El lenguaje del vídeo*

- RYBCZYNSKI, Z.: *Zbigniew Rybczynski*. Dos vídeos, con una duración total de 1 hora y 58 minutos. Editado por Doble A Films.

Cada una de las cintas de vídeo recoge obras de este realizador polaco que pasa por ser uno de los autores más destacados en vídeo de creación. El primero de los vídeos recoge obras de la etapa europea de Rybczynski, mientras el segundo presenta cuatro títulos de su etapa americana. El conjunto presenta una gran variedad de temas y recursos, y permite recorrer a lo largo de doce obras desde la recreación cinematográfica (*Steps*, que es a la vez un homenaje a Eisenstein y un guiño cinéfilo e iconoclasta a partir de la famosa secuencia de la escalinata de *El acorazado Potemkin*) hasta la pura plasticidad, envuelta en música, de *Fourth Dimension*, pasando por el hiperrealismo fisiológico de *Zupa*.

Las obras que se integran en este videograma son susceptibles de análisis por separado, y, en su conjunto, permiten abordar en el aula temas como la aportación de las

nuevas tecnologías a la representación de la imagen, las relaciones con otras formas artísticas o con otros momentos del arte visual o el papel del tiempo y su carácter real o virtual. Los vídeos van acompañados de una Guía Didáctica elaborada por Hilda Larrea para el Programa de Nuevas Tecnologías del MEC, con una buena introducción a la

obra y la figura de Rybczinski y algunas sugerencias didácticas de interés, aunque no exclusivas para nuestra área.

También puede manejarse como material para analizar tendencias de videocreación, el título sobre Méliés indicado en el anterior apartado de esta *Guía*.



## TEMAS TRANSVERSALES

Por José Antonio Pined Martínez

### ORGANIZACIÓN Y CONTENIDOS DE ESTE CAPÍTULO

#### **Recursos para la planificación didáctica** (p. 175)

*Educación para la igualdad  
de oportunidades entre ambos sexos* (p. 175)

*Interculturalidad* (p. 177)

#### **Recursos para trabajar en el aula** (p. 177)

*Educación para la igualdad  
de oportunidades entre ambos sexos* (p. 177)

*Interculturalidad* (p. 179)

*Educación para la salud* (p. 179)

*Educación para la paz* (p. 180)

## Recursos para la planificación didáctica

### Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos

- ▣ ALBERDI, I., y MARTÍNEZ TEN, L. (1990) *Guía didáctica para una Orientación no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 217 páginas.

En esta *Guía* se analiza a través de diversos apartados: la educación, la familia, el trabajo y la orientación profesional, cuáles son las características y las causas de las elecciones profesionales estereotipadas de las mujeres.

Se ofrecen guías de observación y actividades para trabajar con el alumnado, desde la perspectiva de favorecer la igualdad de oportunidades para ambos sexos en el sistema educativo.

- ▣ Colección *BIBLIOTECA DE ESCRITORAS*. Madrid: Castalia / Instituto de la Mujer.

La Biblioteca de escritoras pretende recuperar las aportaciones literarias de las mujeres en el ámbito de habla hispana desde la Edad Media hasta nuestros días. La lectura de los textos de las diferentes autoras permite abordar temáticas relacionadas con aspectos de la vida privada, y ofrece diversas perspectivas respecto a la visión del mundo por parte de las mujeres.

En ellas se trata de recuperar aspectos como la vida privada, la apreciación del entorno la intuición sobre los seres humanos, etc.

- Colección *FEMINISMOS*. Madrid: Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer.

Conjunto de estudios y reflexiones centrados en las cuestiones planteadas por mujeres desde una perspectiva plural y con la intención de que se aborden estos temas con un sentido crítico. Se pretende recoger la riqueza práctica y teórica del Feminismo. En este sentido, destacan obras como la de S. Kirkpatrick, que se centra en las mujeres escritoras del siglo XIX; y la de P. Violi, que se comentan a continuación.

- KIRKPATRICK, S. (1991). *Las románticas. Escritoras y subjetividad en España. 1835-1850*. Madrid: Ediciones Cátedra / Universitat de València / Instituto de la Mujer, Col. «Feminismos», 300 páginas.

A través de este libro se investiga sobre la problemática de la subjetividad y la diferenciación sexual, en cuyo marco se conformó el principio de una tradición española de literatura escrita por mujeres. Se analizan las relaciones entre el «yo romántico» y la ideología burguesa, así como las diferencias entre los escritores paradigmáticos del Romanticismo español: Larra, Espronceda, Rivas, y las escritoras del siglo XIX: Gómez de Avellaneda, Carolina Coronado y Cecilia Böhl de Faber.

- RUIZ GUERRERO, C. *Panorama de escritoras españolas*. Premio Emilia Pardo Bazán 1992. Madrid: Mare Nostrium. (En prensa).

Se trata de un estudio amplio y profundo sobre la participación de la mujer en nuestra literatura, tomando como base cada uno de los momentos históricos literarios importantes. Cada uno de los apartados de que consta la obra presenta un marco histórico cultural de situación, un estudio del panorama literario de la época trabajada y un desarrollo amplio de la situación de la mujer y de las escritoras que surgen en dicha época.

- SUBIRATS, M., y BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, Serie «Estudios», 19, 187 páginas.

Esta investigación trata de analizar cómo se transmite el sexismo a través de la enseñanza. En ella se exponen las características más importantes respecto a las diferentes expectativas del profesorado según el sexo, a la utilización del lenguaje y a las interrelaciones establecidas entre docentes y alumnos y alumnas. El estudio finaliza con la hipótesis de que la escuela actual transmite el sexismo de forma inconsciente, por lo que se requiere desvelarlo previamente para poder corregirlo.

- VIOLI, P. (1991). *El infinito singular*. (Título original: *L'infinito singolare*) Madrid: Cátedra, 173 páginas.

El uso de un lenguaje masculino, considerado como paradigma universal, es sometido a una crítica desde la perspectiva de las mujeres, pues éstas quedan excluidas del discurso y no pueden actuar como sujetos activos del mismo. Se describen algunos datos curiosos como la utilización de ciertas «marcas» en el lenguaje de las mujeres de algunas tribus, con la finalidad de diferenciar su lenguaje del de los varones; hecho que dificultaba las investigaciones de antropólogos como Lévi-Strauss, quien pretendía que éstas las eliminaran para facilitar la comprensión de la lengua.

¿Es neutro el lenguaje? ¿Está construido para incluir en él a hombres y mujeres?, ¿se debe revisar a fondo para que responda a ambos sexos? ¿Hay que eliminar las «marcas», utilizadas por sujetos femeninos para distinguirse, en función de un lenguaje más general que sólo nombra al colectivo masculino como universal?

Muchas de estas cuestiones son analizadas en este texto de Patricia Violi, quien abre nuevos caminos para promover un discurso que contenga lo femenino y lo masculino eliminando sus rasgos patriarcales.

Se analiza la posición de las mujeres en la producción del discurso y la diferencia sexual como elemento determinante del mismo.

## Interculturalidad

- VV. AA. (1993). *El interculturalismo en el currículum: El racismo. Materiales para la acción educativa*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat / MEC, Col. «Dossiers Rosa Sensat», 1, 120 páginas.

Fruto de un trabajo en equipo, estos materiales forman un conjunto de consideraciones teóricas sobre el multiculturalismo y sus posibles estrategias para la educación moral. Tomando como tema nuclear la igualdad y la diferencia, se proponen actividades de trabajo sobre los siguientes temas: la marginación o la integración de los inmigrantes, la situaciones históricas de racismo, la discriminación y el racismo; el racismo, la cultura y el respeto a los derechos humanos. A todo ello se añade un capítulo de orientaciones didácticas y un epílogo sobre la educación en una sociedad multicultural.

## Recursos para trabajar en el aula

### Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos

- BOLAÑOS, M. G., et al. (1993). *Relaciones interpersonales con la familia y el grupo de iguales*. Canarias: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (Programa de Educación afectivo-sexual. HARIMAGUADA).

Esta carpeta comprende un conjunto de unidades didácticas para la Educación Secundaria, fichas de trabajo para los alumnos y orientaciones para el profesorado. Estas unidades didácticas tratan de: «Relaciones interpersonales»; «Orientación del deseo»; «Respuesta sexual humana y disfunciones sexuales»; «Comercialización y violencia sexual»; «El sexismo en la sociedad actual y «Ocio y tiempo libre». En las actividades se proponen ejercicios con diferentes tipos de textos (literarios, periodísticos, etc.) a propósito de los temas citados antes.

- CREMADES NAVARRO, M. A., et al. (1991). *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cauti- vos*. Madrid: Mare Nostrum, 213 páginas.

Tras un prólogo de Celia Amorós, en la justificación, las autoras exponen su intención de «proponer una metodología que permita analizar y comentar los textos desde la concepción del género existente» (página 11). Parten de la hipótesis de cómo los «parámetros» de Educación Sentimental, Género, Espacio, Tiempo y Lenguaje «tienen contenidos diferentes y diferenciados, en función del sexo... y configuran perspectivas y posiciones diferenciadas, que reproducen la complementariedad jerárquica de los sexos y la supeditación del uno al otro» (página 11).

El libro incluye propuestas metodológicas y de trabajo, aplicación del método a *La Plaza del Diamante* y *Una muerte muy dulce*, y ejercicios complementarios, así como bibliografía y una antología de fragmentos literarios y «de pensamiento». (Vid. capítulo «La literatura», página 137).

- DÍAZ-DIOCARETZ, M., y ZAVALA, I. M. (Coords.) (1993). *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*. Barcelona: Anthropos / Comunidad de Madrid, 143 páginas.

El libro trata de ofrecer un análisis de la historia feminista de la literatura española. El prólogo y la bibliografía han sido elaborados por Iris M. Zavala, quien explica los

puntos básicos en los que se centrará este estudio de la literatura: la representación de la mujer, la construcción del género sexual y la construcción del sujeto femenino.

A través de tres artículos de diferentes investigadoras se profundiza sobre esas cuestiones. Rosa Rossi aborda el tema de la mujer y la diferencia sexual; Iris M. Zavala ofrece una perspectiva sobre la teoría crítica feminista y el feminismo dialógico; y Myriam Díaz-Diocaretz desarrolla la poética dialógica de la diferencia.

- GRUPO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA. (1992). *Érase una vez... los, las, les. Propuesta coeducativa para el área de Lengua*. Teruel: CEP de Teruel, 56 páginas.

Es éste el resultado del trabajo de un grupo de profesores y profesoras que ha realizado un estudio de coeducación a partir de tres puntos claves: contextualización histórica de las mujeres; la tradición oral: análisis de cuentos; la tradición escrita: análisis de textos literarios. Al final se recomienda una bibliografía que resulta de gran interés.

- MADRID, M. (1991). *La dinámica en la oposición masculino / femenino en la mitología griega*. (2 vols.). Premio Emilia Pardo Bazán 1990. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Este material consta de siete unidades didácticas y una guía para el profesorado.

A través de este trabajo, la autora analiza la función y significación de los mitos, centrándose en la mitología griega. Los griegos idearon un orden simbólico patriarcal acorde con una sociedad que no concedía igualdad de derechos a las mujeres.

El trabajo está estructurado en siete unidades didácticas sobre diferentes aspectos de la mitología griega; en cada una de ellas se incluyen contenidos y textos con actividades para trabajar en el aula. La guía didáctica para el profesorado ofrece orientaciones y materiales complementa-

rios para el desarrollo y seguimiento de las unidades didácticas.

- MARTÍNEZ LAÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C., y ZAYAS, F. (1992). «Tópicos literarios sobre la figura de la mujer», en *Para convencer. Lengua (castellano). 3.º Curso*, Unidad 6. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència / MEC. Libro del profesor, páginas 161-174; libro del alumno, páginas 152-179.

Se trata de una Unidad didáctica en la que se trabaja los tópicos sobre la figura femenina que, por una parte, son permanentes en la tradición literaria y, por otra, suponen el elemento configurador de la opinión social sobre la mujer. Los tópicos seleccionados son: Origen de la mujer; La mujer, origen de males; La víctima; La mujer, «de armas tomar». Se aporta una selección de textos y se plantea una interpretación en clase a través del contraste de opiniones y de la producción escrita del alumno.

- MARTÍNEZ LAÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C., y ZAYAS, F. (1992): «La mujer entre el halago y el desprecio», en MARTÍNEZ, A., *et al.*: *op. cit.*, Unidad 9. Libro del profesor, páginas 161-174; libro del alumno, páginas 267-280.

Concebida como una recapitulación de la Unidad anterior se plantea aquí una reflexión sobre la idealización de que frecuentemente es objeto la mujer como tema literario. Se facilitan, a su vez textos escogidos y se fomenta un grado de análisis adaptado a alumnos de esta edad.

(*Vid.* también en el capítulo «Proyectos de etapa y ciclo», página 31, en «Comunicación escrita», página 78, en «La lengua como objeto de conocimiento», página 120, y en «La literatura», página 138).

- PEÑA MARÍN, C., y FRABETTI, C. (1990). *La mujer la publicidad*. Madrid: Instituto de la Mujer, 143 páginas.

(Vid. comentario en el apartado «Recursos para trabajar en el aula» del capítulo «Comunicación verbal y no verbal», página 168).

- RODRÍGUEZ, M. A. (1991). *La mujer en la literatura. Una experiencia didáctica*. Sevilla: Instituto Andaluz de la mujer, Consejería de Asuntos Sociales, Col. «Papeles de Trabajo», 1, 154 páginas.

La autora presenta un estudio que es, a la vez, fruto de la reflexión personal y de su experiencia en el aula. Tomando como eje central el papel que la mujer ha jugado en nuestra literatura, selecciona diez temas que convierte en otras tantas unidades didácticas para el aula. Cada Unidad cuenta con una introducción, una exposición de los momentos más importantes en que la mujer ha tomado parte en el movimiento en que se encuadra y, por último, muestra una selección muy cuidada de textos para su comentario en clase.

- SEGURA GRAIÑO, C. (1992). *Los espacios femeninos en el Madrid medieval*. Madrid: horas y Horas la editorial y Dirección General de la Mujer C. A. M., 120 páginas.

Este libro forma parte de la colección «Mujeres en Madrid», editada por la editorial horas y Horas, con la colaboración de la Dirección General de la Mujer de la C. A. M.

Mediante su lectura se puede observar el tipo de trabajo que realizaban las mujeres en la época, la imposibilidad de participar en las decisiones de la ciudad por no poseer la cualidad de «vecino», el papel de la familia, etc.

En esta misma colección, encontramos los siguientes títulos:

- NÚÑEZ, G. (1993). *Madrid 1931. Mujeres entre la permanencia y el cambio*. 199 páginas.
- TENORIO, P. (1993). *Las madrileñas de mil seiscientos: imagen y realidad*. 133 páginas.

- RIVIÈRE, A. (1993). *La educación de la mujer en el Madrid de Isabel II*. 199 páginas.

## Interculturalidad

- ACOSTA, O., y MARTÍN, E. (1993). *Xenofobia y racismo. Área de Lengua Castellana y Literatura*. (2 vols.) Madrid: Editorial Popular-Jóvenes contra la intolerancia.

Este recurso consta de un libro para el profesor y otro para el alumno, para trabajar en el área de Lengua Castellana y Literatura. Estos materiales curriculares posibilitan al profesor llevar a un trabajo de aula los problemas de la intolerancia y la marginación en general y los de la xenofobia y el racismo en particular.

Permiten al profesor un doble tratamiento, bien como una Unidad didáctica centrada en un núcleo de interés que sería el referido en su título, o bien como un compendio de actividades que el profesor puede ir introduciendo a lo largo de su programación en la Educación Secundaria Obligatoria. En cualquier caso, se está ante un intento importante de elaboración de ciertos materiales cuyos contenidos no se habían trabajado anteriormente en la clase.

- *Materiales de la semana de las niñas y los niños del mundo*. (Dos cintas de vídeo)

Interión. Distribución ed. Octaedro.

(Vid. comentario en el epígrafe «Recursos audiovisuales» del capítulo «Comunicación oral», página 59).

## Educación para la salud

- ORTEGA, J. et al. (1983) *Tabaquismo y alcoholismo: un problema social*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Sanidad y Consumo, 191 páginas.

Este material contiene una Unidad didáctica para el área de Lengua Castellana y Literatura sobre el tema transversal Educación para la Salud. También incluye otras unidades más relacionadas con otras áreas de la Educación Secundaria Obligatoria (Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza). Su aplicación al aula contribuye a desarrollar en los profesores el espíritu de equipo y fomenta una especial sensibilidad hacia problemas de gran importancia en nuestro medio social y educativo.

En la primera parte del documento, se muestra una propuesta didáctica en la que se hace un análisis de la realidad sociosanitaria, se plantean aspectos concretos de metodología didáctica y se aportan escalas de evaluación. Las distintas unidades presenta un grado de concreción tal que permiten su inmediata aplicación a la programación del primer ciclo de la etapa.

## Educación para la paz

- SÁEZ, P. (1993). *El conflicto Norte-Sur. Recursos y estrategias metodológicas para Enseñanzas Medias*. Madrid: CIP de la Fundación Hogar del Empleado y CAM.

Se trata de una guía en la que se diseña un proceso de trabajo para su aplicación en las aulas de Enseñanzas Medias y que admite un tratamiento similar en los cursos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Se compone de siete capítulos a través de los cuales se facilitan al profesor estrategias para el desarrollo del tema en el aula.



## Recursos Informáticos

**Autor:**

*José Antonio Pinel Martínez*

- *Recursos informáticos de carácter didáctico (p. 183)*
- *Gestores de base de datos (p. 184)*
- *Programas de autoedición (p. 185)*

---

Este capítulo incluye exclusivamente programas de ordenador aplicables al aula. Entre ellos destacan, por un lado, los que son didácticos, los gestores de bases de datos, útiles en los procesos de aprendizaje y, por otra parte, los programas de autoedición necesarios, también, para la producción de materiales escritos.

Los criterios de selección que se han tenido en cuenta se fundamentan en la útil aplicación del ordenador como medio didáctico, en la calidad de los propios programas y en su facilidad de manejo.

El profesorado no debe olvidar la rápida evolución de la informática, por lo que es difícil asegurar su vigencia permanente.

## **Recursos informáticos de carácter didáctico**

▣ *Leer mejor* (1988). Edita: Edicinco, S. A.

Programa de entrenamiento progresivo para mejorar las técnicas de lectura. Comprende ejercicios dirigidos a la captación y ampliación del campo visual, a la discriminación lectora, a la mejora de las técnicas de exploración de textos, de anticipación lectora y de comprensión textual.

Este recurso puede resultar útil para solucionar algunos problemas de habilidades lectoras de bajo nivel, con alumnos del primer ciclo.

- *Lexicón (1 y 2)*. (1987). Edita: Programa de Nuevas Tecnologías (PNTIC), Ministerio de Educación y Ciencia. Programa de libre distribución.

Este programa genera ejercicios de tipo *cloze* y *cloze divergente* a partir de textos introducidos por el profesor. Es un programa sencillo de utilizar y no requiere conocimientos informáticos especiales.

Con *Lexicón 1* se descubren las palabras que conforman un texto. Con *Lexicón 2* se trabaja el mismo tipo de ejercicios, pero se crea un entorno abierto en donde el alumno puede investigar por sí mismo. Este recurso permite realizar los siguientes ejercicios: palabras escondidas cuando el alumno debe encontrar un término; palabras enfatizadas cuando se trata de asociar palabras a la palabra estímulo; palabras escondidas con tantos guiones como caracteres tenga la palabra que se busca.

- *Gestibib* (versión 2.0). (1988). Programa de Nuevas Tecnologías (PNTIC), Ministerio de Educación y Ciencia.

Este programa permite realizar las operaciones más comunes relacionadas con la gestión de bibliotecas. Es muy sencillo de manejar y no presupone conocimientos informáticos, aportando una variedad interesante de operaciones, aunque esta versión no esté destinada al campo profesional del documentalismo. Este recurso puede resultar muy útil para la gestión de la biblioteca del Centro.

- *Genbis*. (1987). Edita: Programa de Nuevas Tecnologías (PNTIC), Ministerio de Educación y Ciencia.

«Micromundo» de Logo que permite la generación y lectura de historias ramificadas, del tipo «elige tu propia aventura», a las que pueden incorporarse gráficos diseñados con este lenguaje. Tiene el inconveniente de la rigidez del editor de Logo y su lentitud en la lectura de los gráficos. Facilita la comprensión y expresión escrita y la generación y estructuración de ideas.

Requerimientos técnicos: necesita ACTI-LOGO para ejecutarse.

## Gestores de base de datos

- *Knosys* (Versión 2.3 en adelante). (1987). Edita: Micronet, S. A.. Distribuye: Micronet, S. A.

Utiliza un lenguaje de consulta muy asequible para los alumnos y alumnas, por lo que es fácil de manejar. Favorece actividades relacionadas con la búsqueda, selección, y tratamiento de información textual (incorpora un editor de textos) en sus dos vertientes: como fuente de información en temas curriculares y como técnicas de trabajo e investigación.

- *Servicio telemático prensa-escuela*. (1994). Programa Prensa-Escuela. (MEC) C/ General Oráa, 55, 2.º 28006 Madrid.  
Servicio Telemático Prensa-Escuela n.º 21608111999.

Es un servicio del Programa Prensa-Escuela del Ministerio de Educación y Ciencia que facilita una base de datos para el uso de los medios de comunicación en el aula. Organiza la documentación relacionada con el uso de los medios de comunicación, distribuyéndola en tres bases: experiencias, materiales y documentación. Proporciona materiales de prensa sobre temas de actualidad. Posee, además una base de colaboradores, docentes y periodistas, de los distintos periódicos.

- *Base de datos DOCE*

(Vid. comentario en el capítulo «La Biblioteca como Centro de Recursos», página 199).

## Programas de autoedición

- *Express Publisher*. (1991). Edita: Power up Software Corporation. Distribuye: Idealogic.

Este programa permite combinar dibujos gráficos con textos en distintos formatos. Útil para la creación de periódicos o publicaciones escolares, carteles, cómics, transparencias, etc. y para trabajar lo relativo a la interacción de códigos verbales y no verbales.

- *First Publisher*. (1988). Edita: Software Publishing Corp. Distribuye: Idealogic.

Posibilita la combinación de dibujos y gráficos con textos. Ofrece opciones relativas al diseño del formato (en columnas, tipos de letra, «filetes»...). Resulta muy útil para la creación de periódicos o publicaciones escolares, carteles, etc..

- *First Publisher Gallery*. (1991). Edita: Software Publishing Corp. Distribuye: Idealogic.

Colección de dibujos para ser utilizados con First Publisher sobre diferentes tópicos (animales, deportes, transportes, etc.). Puede resultar muy útil para ilustrar las publicaciones escolares, tanto de centro como de aula.





---

## **La biblioteca escolar como centro de recursos**

**Autora:**

*Pilar del Riego Gamuza*

- **Introducción** (p. 189)
- **Programación de tareas** (p. 190)
  - *Adquisición de destrezas* (p. 191)
  - *Actividades de estudio* (p. 194)
  - *Realización de trabajos escritos* (p. 194)
  - *El placer de la lectura* (p. 195)
  - *Actividades interdisciplinarias* (p. 197)
  - *Trabajos extraescolares* (p. 197)
- **Funcionamiento de la biblioteca** (p. 198)
  - *Divulgación de su existencia y funcionamiento* (p. 198)
  - *Divulgación de los fondos* (p. 198)
  - *Material-guía de la biblioteca* (p. 199)
  - *Atención a los usuarios* (p. 199)
  - *Fomento de la lectura* (p. 199)
  - *P.A.I. (Proyecto de ayuda informativa)* (p. 199)

---

## Introducción

En esta *Guía* dirigida a los profesores de Lengua, la biblioteca no debe considerarse un material más de los que aquí se incluyen, sino el recurso didáctico por excelencia de cualquier centro educativo; puesto que como **centro de recursos**, su función no sólo es abarcar y proporcionar — a profesores y alumnos— los materiales citados en los capítulos anteriores de este documento, sino que también habrá de constituirse en sí misma en un recurso e instrumento fundamental para el aprendizaje de los alumnos y para apoyar la tarea del profesor. Por ello, nos vemos en la necesidad de dedicar un espacio amplio a comentar e indicar el conjunto de posibilidades que la utilización de la biblioteca puede aportar.

Antes de empezar consideramos oportuno puntualizar qué es lo que entendemos por **biblioteca escolar**, o lo que es lo mismo, cuáles son las condiciones mínimas para que a determinado espacio físico de un centro de enseñanza podamos llamarle con propiedad «Biblioteca».

En primer lugar, señalaremos que el término «información» (entendiendo por tal el *vehículo del dato que requiere el proceso cognitivo*), significa hoy en día algo en proceso de vertiginosa transformación; esto hace que el término «Biblioteca» haya que entenderlo en su *deber ser* en la actualidad, esto es, como lugar donde se ha sistematizado la ubicación de toda clase de *materiales que aporten información* de tal forma que resulte asequible su recuperación en cualquier momento y de la forma más completa posible. Si al espacio así organizado le añadimos un funcionamiento programado y mantenido según las exigencias del centro específico donde se encuentra (en este caso un centro escolar), y basado en la normativa biblioteconómica, esta-

mos en lo que han dado en llamarse *centros de documentación*, que cuando se orientan a una utilización específica también se denominan *centros de recursos*.

Resulta obvio, por tanto, que la biblioteca escolar precisa de personal que con los pertinentes conocimientos se responsabilice de su organización y funcionamiento. En adelante hablaremos del bibliotecario escolar, que será quien colabore estrechamente con el profesor para potenciar y dar continuidad a la tarea iniciada en el aula. Nos parece oportuno subrayar esta nueva concepción de biblioteca-centro de documentación, por desgracia para nosotros nueva pues aunque la pedagogía introducida en España por la Institución Libre de Enseñanza propugnaba las primeras *bibliotecas escolares*, los acontecimientos sociopolíticos abortaron esta iniciativa y hoy llevamos sensible retraso en recuperarla respecto a los países de nuestro entorno. En efecto, en los países anglosajones los establecimientos escolares cuentan con la *library*, verdadero eje del sistema de enseñanza, y en varios países del continente (conocemos los casos de Francia, Bélgica y Holanda) cuentan con espléndidos modelos y realizaciones en este terreno.

Es a esta *biblioteca escolar* (en adelante B. E.) a la que a continuación vamos a referirnos. Y dado que son importantes los recursos que el profesor de lengua puede / debe utilizar si aprovecha los que ofrece la B. E., vamos a comentarlo de forma detallada y pormenorizada.

Somos conscientes de que la realidad de lo que hoy recibe el nombre de biblioteca en nuestros centros escolares dista bastante de lo que acabamos de describir. Nos adelantaremos a posibles objeciones (en el sentido de no contar con «la biblioteca ideal») advirtiendo que, dado que el profesor trabaja en *una* determinada materia, si cuida que los fondos de *su* área estén organizados de forma que sean asequibles a los usuarios-alumnos, si conoce las posibilidades que le ofrecen, tendrá a su disposición este conjunto de recursos.

En el primer apartado, «**Programación de tareas**», se dan sugerencias sobre algunas actividades que los profesores

de Lengua podrían incluir en su programación didáctica, para desarrollar distintos contenidos del currículo del área de Lengua Castellana y Literatura, y que necesariamente han de apoyarse —aunque no exclusivamente— en la utilización de la biblioteca escolar como centro de recursos: la búsqueda y consulta de diversas fuentes de información, su utilización con distintas finalidades, el tratamiento de la información y su reelaboración, etc. Igualmente se comentan otro tipo de actividades que podrían ayudar al desarrollo del gusto e interés por la lectura. Por último, se citan actividades extraescolares e interdisciplinares que deberían potenciarse a partir de los fondos que ofrece la biblioteca escolar.

En el segundo apartado, «**Funcionamiento de la biblioteca**», se sugieren algunas iniciativas que se deberían impulsar desde la B. E. para que ésta, por un lado, reforzara y apoyara con su funcionamiento la consecución de los objetivos del área incluidos en la programación y, por otro lado, facilitara la tarea del profesor de Lengua poniendo a su disposición todos los materiales necesarios.

Todas estas indicaciones y sugerencias se han presentado relacionadas con la B. E., por ser ésta un recurso frecuente en los centros educativos, pero igualmente podrían referirse a otras bibliotecas próximas al entorno de los alumnos.

## Programación de tareas

Para la programación de diversas actividades pedagógicas que supongan la utilización de la B. E., ante todo es necesario que el profesor tenga voluntad de ejercer una pedagogía en la que sea esencial el uso de la pluralidad de fuentes, en la que el alumno tenga un papel activo y crítico, así como que se proponga una formación en cuanto a la búsqueda y posterior utilización de documentación. Una vez asumida esta actitud y ante la programación, el profesor deberá conocer en profundidad la oferta de la bibliote-

ca, y de este modo podrá, por un lado, incluir en su programación el trabajo con todos aquellos aspectos y materiales que le proporciona la utilización de la B. E., y por otro, potenciar a su vez, desde el área de Lengua Castellana y Literatura, el aprovechamiento de la biblioteca como centro de documentación. Dividimos dicha oferta en dos apartados:

### OFERTA DE LA BIBLIOTECA DEL AULA

#### A) FONDOS CATALOGADOS EN LA BIBLIOTECA

- **Obras de referencia y/o consulta**
  - Diccionarios
  - Enciclopedias
  - Grandes obras en varios volúmenes
  - Anuarios
  - Revistas de índices...
- **Material de estudio**
  - Libros de ensayo
  - Libros de texto
  - Material de autoaprendizaje (fichas de estudio, cuadernos de ejercicios)
- **Fondos de lectura**
  - Autores estudiados en la programación
  - Otra literatura
- **Publicaciones periódicas**
  - Suscripciones a la prensa diaria
  - Suscripciones a otras publicaciones
  - Colecciones de revistas
- **Material diverso en distintos soportes**
  - Vídeos
  - Casetes
  - Archivo fotográfico
  - *Dossiers* de prensa
  - Bases de datos...

#### B) DISPONIBILIDAD DE USO DE LA BIBLIOTECA

- Horario de funcionamiento
- Condiciones y horario de préstamo
- Espacio con el que cuentan los alumnos
- Posibilidad de impartir clases en determinadas ocasiones.

Si bien el conocer la realidad señalada en este segundo apartado no debe causar problemas, el primero puede resultar más complejo a no ser que la biblioteca esté organizada con medios informáticos y haya sustituido los ficheros clásicos por los modernos listados, que además de poder parcelarse por materias pueden utilizarse allí donde el profesor trabaje.

Vamos a comentar brevemente qué aspectos relacionados con el currículo pueden programarse o realizarse utilizando las posibilidades de la biblioteca. No pretendemos hacer un estudio exhaustivo, sino dar sugerencias en el convencimiento de que la dinámica de la actividad docente irá aconsejando en cada caso las más adecuadas.

A través de todas las actividades que se citan a continuación habría que promover en los alumnos el desarrollo de actitudes críticas ante las fuentes de información, así como de actitudes positivas, en primer término, hacia los materiales u objetos que se manejan en la biblioteca (libros, revistas, etc.), y en último término hacia los lugares en los que se encuentran dichos materiales (la misma biblioteca escolar, librerías, etc.).

### Adquisición de destrezas

Nos referiremos aquí a todas aquellas destrezas relacionadas con el tratamiento de la información, que han de desarrollarse a través de distintas actividades —imprescindibles todas ellas— para que la actividad del estudio sea efectiva y vaya más lejos de una mera memorización. Sólo un lugar que ofrezca variedad de fuentes de información como es la biblioteca, nos va a permitir ponerlas en práctica.

Pretendemos que la adquisición de estas destrezas implique a su vez el desarrollo de actitudes positivas para valorar el mundo de las letras.

## ***Búsqueda de información***

Una de las destrezas más necesarias hoy en día es la de saber buscar información. Por supuesto, es de capital importancia para quien se dedica al estudio como profesión, pero todos los aspectos de la vida requieren el desarrollo de esta habilidad. La biblioteca es el lugar indicado para desarrollar esta capacidad de búsqueda. Como ya hemos dicho, el personal que atiende la biblioteca se ocupará de guiar los primeros pasos, pero es conveniente que el alumno reciba del profesor (ya sea en el aula o en la biblioteca) unas primeras nociones que le permitan orientarse. Así, acudirán a la biblioteca sabiendo de la existencia de ficheros (o listados) por autor, por materia, por título, la Clasificación Decimal Universal, la manera de buscar bibliografía en las obras generales de referencia, conocimientos genéricos de los encabezamientos de autor y el significado de las abreviaturas más corrientes que se emplean en la catalogación.

El paso siguiente a la localización de la información será la elaboración de la misma: datos como fecha de publicación, número de edición, información sobre el autor (nacionalidad, títulos académicos o profesionales), prólogo, ilustraciones, bibliografía... en fin, todo aquello que pueda indicar la relevancia que tiene (en general) y la importancia para nuestro cometido (en particular). La biblioteca será así el taller para poner en práctica las técnicas de acceso a la información. Todas estas tareas debieran ser programadas de forma coherente y sistemática a lo largo de toda la Educación Secundaria Obligatoria.

Citamos a continuación la referencia de algunas obras que ayudarán de manera decisiva a los profesores que pretendan enseñar a sus alumnos y alumnas a desenvolverse en una biblioteca, o incluso a aquellos que deban trabajar en la biblioteca del centro sin conocimientos específicos previos:

- CARRERAS, C.; MARTÍNEZ, C., y ROVIRA, T. (1987). *Organización de una biblioteca escolar, popular e infantil*.

Barcelona: Paidós. Segunda edición corregida y aumentada, 449 páginas.

- PÉREZ ÁLVAREZ-OSORIO, J. R. (1990). *Introducción a la Información y Documentación Científica*. Madrid: Alhambra, 108 páginas.

Al igual que el libro de Carreras respecto a las bibliotecas escolares, esta pequeña obra de 108 páginas es insustituible para aquellas personas que pretendan ponerse al día en el tema de la documentación. De una manera muy clara para el profano, explica las nociones elementales para desenvolverse en el mundo actual de la documentación científica (indexación, descriptores, tesauros, etc.).

## ***Organización de la información (en fichas de estudio, bibliográficas)***

Este apartado está íntimamente ligado al anterior. Una vez localizada la información pertinente, ¿cómo utilizarla? Se trata de que los alumnos se acostumbren a trabajar haciendo fichas tanto bibliográficas como de contenido. Una actividad de mucho interés es que los alumnos se habitúen a utilizarlas, buscando en la biblioteca distintos libros que traten del mismo autor y a partir de unas anotaciones sistematizadas puedan componer un ejercicio de síntesis.

## ***Anotación de las fuentes de referencia y citas según las normas bibliográficas establecidas***

El paso siguiente a la búsqueda y anotación de la información es saber citarla. La biblioteca será el lugar donde se indique a los alumnos cómo se cita la bibliografía, para lo cual es aconsejable que se les facilite algún modelo. El profesor exigirá que todos los trabajos que realicen los alumnos lleven el apartado bibliográfico debidamente anotado. Como esta exigencia es común a todos los trabajos que han de llevar a cabo los alumnos se reforzará el aprendizaje si

éstos se acostumbran a utilizar un modelo único propuesto por la biblioteca y que, por otra parte, es el admitido en la normativa internacional.

La norma que se emplea en la actualidad es la siguiente:

APELLIDOS, Nombre (o inicial). Fecha. *Título*. Ciudad: Editorial. Edición (si no es la primera).

### *Utilización de diccionarios*

Una biblioteca escolar debe cuidar con esmero entre sus obras de consulta la selección de diccionarios y, concretamente, aquellos que constituyen un recurso didáctico imprescindible para vincular la reflexión gramatical a las actividades de uso de la lengua (en la comprensión y en la producción de textos), en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Hemos oído comentar a un profesor universitario de una facultad de Filología Hispánica su queja y estupor por el desconocimiento de los alumnos del uso del diccionario como herramienta de trabajo fundamental. La biblioteca, donde los diccionarios tendrán lugar preferente de libre acceso, es el lugar idóneo para esta práctica; aunque en el aula, desde el área de Lengua Castellana y Literatura, los alumnos aprenderán a utilizar los diccionarios como un instrumento básico para el desarrollo de su competencia comunicativa, también han de adquirir el hábito de recurrir a esta fuente de consulta, siempre que les pueda servir de ayuda en sus tareas de aprendizaje —bien relacionadas con el área de lengua o con otras áreas—, en la biblioteca escolar, o en otros ámbitos. Durante la etapa escolar los alumnos se acostumbrarán a recurrir al diccionario en sus distintas modalidades: Real Academia, etimológico, ideológico, de «uso del castellano» dudas, inverso, sinónimos. (Para el aprovechamiento de estos diccionarios como recursos didácticos *vid.* en el capítulo «La lengua como objeto de conocimiento», en las páginas 114 y ss.). En los fondos de la biblioteca deberán figurar, diccionarios de otras lenguas del Estado (además del castellano) que favorezcan la apro-

ximación de los alumnos y alumnas a dichas lenguas y apoyen su aprendizaje.

Aunque el personal de la biblioteca despejará dudas sobre a qué fuente de consulta acudir en relación con la tarea, hay que acostumbrar a los alumnos y alumnas a que traten de buscar por su cuenta las advertencias y modalidad de uso de cada diccionario: explicación de símbolos, listados de abreviaturas. Es decir, ya que estamos en el apartado de «**adquisición de destrezas**», habrá que procurar que desarrollen la capacidad de ser autosuficientes ante este tipo de consulta.

### *Confección de resúmenes*

Por ser la biblioteca lugar donde el alumno tiene a su disposición gran oferta de documentos escritos y la mejor ayuda para la precisión en el idioma —el diccionario—, es éste el lugar ideal para la práctica del ejercicio del **resumen** en sus distintas modalidades, como instrumento para extraer y reelaborar la información y para facilitar el aprendizaje: la abstracción (resumen de ideas fuerza) o la concreción y síntesis (expresión con menos palabras).

En conclusión, habrían de fomentarse todas las actividades que permitan utilizar estrategias de búsqueda y correcto tratamiento de las fuentes de información. Por supuesto, estas actividades pueden escalonarse en distintos niveles, pero conviene que desde muy temprana edad se enseñen y se exijan, no sólo desde el área de Lengua Castellana y Literatura, sino como un contenido básico al que deben atender todas las áreas en la Educación Secundaria Obligatoria.

A tal efecto citamos uno de los muchos libros sobre técnicas de estudio:

- SALAS PARRILLA, M. (1993). *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad*. Madrid: Alianza editorial. (Libro de Bolsillo 1.479). Segunda edición corregida y aumentada, 297 páginas.

Este libro de fácil consulta y precio asequible, tiene ilustraciones poco afortunadas y exceso de consejos, ya que mezcla actitudes de conducta con conocimientos; sin embargo, el Apéndice titulado «*Cómo realizar un trabajo escrito*» aclara muy bien la normativa bibliográfica y la estructuración del trabajo escrito del que hablamos más adelante.

## Actividades de estudio

En este caso la Biblioteca no sólo ofrece «espacio físico» (lo que no es poco cuando suple las deficientes condiciones que ofrecen en muchos casos las viviendas), sino la posibilidad de un estudio cualificado y, si se nos permite la expresión, «dignificado», por la posibilidad de utilizar un «amplio espectro» de fuentes; desde las obras de referencia propiamente dichas hasta la utilización de diversos libros de texto. Hacemos aquí un inciso para formular algunas exigencias:

- Las bibliotecas escolares pondrán a disposición de los alumnos varios libros de texto de distintas editoriales por cada área de cada curso. Aparte de que nunca un libro es el perfecto, la costumbre de utilizar varias fuentes de referencia es ya en sí misma un beneficio.
- La biblioteca facilitará a los alumnos el acceso a todos aquellos libros de consulta que puedan facilitar y apoyar sus tareas de estudio o la realización de trabajos (enciclopedias, diccionarios, gramáticas, ortografías, historias de la literatura, etc.).
- Para diferenciar la lectura obligatoria de la lectura libre —de la que hablaremos después—, cuando se trate de la lectura exigida por el programa, la biblioteca podrá proporcionar el uso de las guías de lectura que hoy proponen las editoriales con el fin de que los alumnos tengan una ayuda en la lectura de

la literatura clásica, siempre que el profesor lo considere oportuno.

Si pretendemos que el contenido del estudio sea previamente establecido y organizado por el estudiante, hay que «enseñar a estudiar» de esta manera. En el caso de que los alumnos puedan utilizar la biblioteca escolar en horas de clase, pueden organizarse sesiones de estudio dirigido, sobre todo en los cursos del primer ciclo, para dar paso a que los alumnos mayores se manejen con soltura entre ficheros, obras de referencia, distintos libros de texto... ¡Imagen bien distinta a la nerviosa y acelerada memorización de apuntes (¿de qué calidad?) ante el examen!

## Realización de trabajos escritos

Ya hemos hablado del desarrollo de destrezas y actitudes relacionados con el tratamiento de la información (búsqueda de información, utilización de fichas de trabajo, anotación correcta de la bibliografía). Vamos a ver ahora el enfoque de los continuos «trabajos» que realizan los escolares, a veces sin un mínimo de rigor, por lo que nos encontramos con una metodología perjudicial por antipedagógica. Sabemos que no se trata en esta etapa educativa de trabajos de nivel superior o de alcance profesional, esto no obsta para erradicar «vicios» tales como copia de libros que no se citan o trabajos mal presentados, sin estructura coherente. Dentro de su alcance, estos trabajos escolares han de ser diseñados y realizados con un mínimo de corrección en cuanto al rigor y las normas usuales de la elaboración científica. Desde la biblioteca, siempre de acuerdo con el trabajo del aula, se ayudará a los alumnos en el proceso de esta elaboración. En los cuadros de la página siguiente se muestra el guión que la biblioteca podría proponer para planificar y ordenar el trabajo (al igual que hemos dicho en el apartado de normas bibliográficas, se trata de un guión común a cualquier área de esta etapa educativa).

| CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO    |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Objeto de estudio</b>       | Qué o quién   |
| <b>Naturaleza del trabajo</b>  | Creación<br>Informe<br>Investigación<br>Observación<br>Crítica literaria<br>Solución razonada (problemas)<br>Etc. |
| <b>Condiciones del trabajo</b> | Individual<br>Tiempo<br>Extensión<br>Lugares y o personas que se consultarán                                      |

| MODELO DE PREPARACIÓN  |  |
|--|--|
| <b>Título</b> (propuesto)  |  |
| <b>Diseño de toma de datos</b>   | Fichas bibliográficas<br>Fichas de citas<br>Elaboración de encuestas, etc.             |
| <b>Esquema</b> (propuesto)   | Introducción<br>Cuerpo del trabajo<br>Conclusiones                                     |
| <b>Acopio de información</b>   | Consulta de material bibliográfico, audiovisual...<br>Realización de encuestas<br>Etc. |
| <b>Verificación de Título y Esquema</b><br>(caso de haber encontrado documentación suficiente y apropiada) |  |

| ELABORACIÓN DEL TRABAJO                  |  |
|--|--|
| <b>Redacción según el esquema previo</b> | Introducción<br>Cuerpo del trabajo<br>Conclusiones   |
| <b>Presentación</b>                      | Portada<br>Créditos<br>Dedicatoria<br>Índice<br>Prólogo<br>Introducción<br>Desarrollo<br>Apéndice Anexo<br>Notas<br>Bibliografía |

No es necesario que existan todos los apartados. De haberlos irían en este orden. Hay quien es partidario de colocar el índice después del prólogo y la introducción, aunque nosotros preferimos el orden que hemos dado por ser más fácil la localización del índice que se suele consultar en primer lugar...

Pocas enseñanzas más útiles que la de acostumbrar a los alumnos a acometer los trabajos encomendados desde el aula con esta metodología de trabajo.

## El placer de la lectura

El título de este apartado se debe a que no vamos a referirnos aquí a las lecturas consideradas obligatorias, ya sea en la programación oficial o en la programación establecida por el profesor de Lengua. La biblioteca tiene como una de sus principales misiones fomentar y facilitar que los alumnos entren en contacto con los fondos de lectura, dejando margen para la libre elección y apoyando el desarrollo en los alumnos de criterios propios de selección de

lecturas, con el fin de que se convierta para ellos en un hábito placentero. Desde el aula el profesor de Lengua se servirá de la oferta de fondos de lectura propuesta por la biblioteca empleándola en actividades como las siguientes:

- **La página seleccionada**

Por grupos los alumnos elegirán una página entre los últimos ejemplares que la biblioteca haya adquirido. No hará falta ninguna otra actividad, ya que damos por supuesto que los trabajos de estudio y crítica son para las obras incluidas en el programa. Esta página permanecerá expuesta durante una semana en un panel de la biblioteca.

- **Leyendo «las solapas»: elijo mi lectura**

Esta actividad la harán los alumnos, como su nombre indica, antes de proceder a la lectura de un libro. Se trata de que hagan la elección basándose en el conocimiento previo de otras lecturas del autor y con los datos de la portada y / o las solapas. Puede organizarse con los nuevos ejemplares de la biblioteca (como en el caso anterior) o también sugiriendo a los alumnos la visita a alguna librería. En este último caso pueden rellenar fichas de sugerencia de compra de libros que estarán a su disposición en la biblioteca.

- **Esta es mi opinión**

No se trata de hacer una crítica literaria, pero sí de razonar la opinión que nos ha merecido una lectura. Con sus argumentos a favor y en contra. Puede ser el argumento de una exposición oral.

- **Os «vendo» una lectura**

Aquí la técnica de expresión oral es más específica. Se trata de exponer argumentos no sólo a favor, sino convincentes, respecto a la lectura o eventualmente compra de un ejemplar. Es un ejercicio al uso en bastantes casos cuando hay candidatos a puestos de trabajo. No está mal que en la clase de lengua se ejerciten en este tipo de expresión.

- **Poesía para hoy**

¿Hay lectores de poesía? Ellos serán los encargados de seleccionar en la biblioteca «la poesía para hoy». Ya sea un día normal (¡siempre hace falta!), ya sea para conmemorar determinadas efemérides.

- **Montaje de una escena de teatro leído**

El montaje de una obra es algo complicado y muy trabajoso. Se trata de algo más ágil. Los libros de teatro que hay en la biblioteca permiten elegir una escena y leerla en los últimos minutos de una clase o algún otro momento que se considere adecuado.

A poder ser estas actividades se enmarcarán en un club de lectores y no estarán sujetas a calificaciones; se trata de conseguir que los alumnos conozcan de forma efectiva (y afectiva) la lectura que tienen a su disposición, ¡lo que no es poco! Desde nuestra experiencia hemos constatado el aumento de lectura «libre» después de haberla realizado este tipo de actividades. Además, éstas tienen como característica la libertad de elección del alumno, que es la condición principal para fomentar el hábito (¡y el placer!) de lectura. No podemos por menos, llegado este punto, que recomendar vivamente la lectura de la siguiente obra:

■ PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 169 páginas.

Este libro plantea el problema de cómo conseguir que el alumno pierda el miedo a la lectura. Escrito por un profesor de literatura, es una reflexión, en forma «literaria», sobre los jóvenes, los adolescentes y la lectura: por qué no leen, cómo se les presenta la lectura en clase y cómo se les podría presentar.

Las actividades aquí mencionadas siguen las recomendaciones de este autor por cuanto que solamente «inician» o proponen la lectura y no tratan ni de análisis, ni de crítica, ni de estudio, sino del placer de la lectura. La biblioteca es el marco ideal para que el profesor de Lengua pueda propiciar estas campañas. En cuanto a los alumnos que

permanezcan al margen, pueden ser invitados a realizarlas algún día en que, al efecto, se desarrolle la clase en la biblioteca, dándoles la oportunidad de este acercamiento a los libros.

## Actividades interdisciplinares

Imposible acometerlas si no es con el sustento de los fondos de la biblioteca. En este caso, las estrategias de búsqueda de fuentes y las técnicas de elaboración de trabajos, que hemos expuesto anteriormente, serán imprescindibles. Hay que tener en cuenta que la interdisciplinariedad implica un trabajo de procesamiento de la información obtenida en distintos campos con el fin de obtener un todo armónico. El papel de la biblioteca, en este caso, como recurso que abarca fondos de todas las disciplinas que el alumno suele estudiar compartimentadas es insustituible.

Un ejemplo de libro con enfoque interdisciplinar:

- BELMONTE, I.; BETEGÓN, R., y AVILÉS, J. (1986). *Textos literarios para la Historia Contemporánea*. (2 vols.) Madrid: Debate.

Antología de textos literarios en donde se reflejan los acontecimientos sociopolíticos de la España del siglo XIX. En esta obra, muy bien estudiada, se «funden» la Historia de España y la Literatura. Muy útil para emprender trabajos interdisciplinares a partir de ambas materias.

## Trabajos extraescolares

Las actividades que se puedan desarrollar fuera del aula tales como paseos o viajes por rutas literarias, asistencia al teatro... también dependen para su preparación del servicio de documentación de la biblioteca. Es conveniente que

los alumnos se encarguen de confeccionar *dossiers* informativos o que tracen el recorrido que se puede efectuar.

Aparte de los contenidos propios de la biblioteca especialmente indicados para estas actividades, existe la posibilidad de que se obtenga documentación específica para la actividad de que se trate. Si el responsable de la biblioteca es prevenido con tiempo por los organizadores, puede dirigirse a Departamentos de Turismo, Organizaciones Culturales, Embajadas, etc. que gustosamente envían material informativo.

Damos a continuación la reseña de un libro de reciente publicación de sumo interés para organizar rutas literarias por Madrid:

- SAGARÓ FACI, M. (dir.) (1993). *Biografía literaria de Madrid*. Madrid: Concejalía de Educación, Juventud, Deportes y Coordinación del Ayuntamiento de Madrid, 352 páginas.
- Del mismo modo, la Comunidad Autónoma de Madrid (Consejería de Educación y Cultura) ha editado la colección «Madrid en la Literatura», que consta de los siguientes títulos: *Madrid en la prosa de viaje I (siglos XV, XVI y XVII)*, *Madrid en la novela I (Siglo de Oro)*, *Madrid en la poesía I (hasta el siglo XIX)*, *Madrid en la prosa de viaje II (siglo XVII)* y *Madrid en la novela II (entre 1700 y 1850)*.

Damos estas referencias como ejemplo de publicaciones que hoy es fácil encontrar en catálogos de Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, Cajas de Ahorros, etc.

A continuación, citamos un artículo que puede resultar muy útil al profesorado para la programación de tareas en relación con la B. E., tal y como se ha expuesto en este apartado.

- BARÓ, M., y MAÑÁ, T. (1994). «El uso de la información. Pautas para la formación del usuario de la biblioteca escolar», en *Textos. I*, páginas 131-137.

En este artículo se presenta una propuesta de programación que contempla las funciones esenciales de la biblioteca-mediateca escolar. Sus autoras proponen una secuencia y distribución de objetivos y actividades para las distintas etapas y ciclos: Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Este artículo puede resultar muy útil para la planificación didáctica: por un lado, respecto al desarrollo de habilidades y estrategias relacionadas con la utilización de fuentes de información, de forma coherente e integrada en la programación de aula —según los distintos niveles—; y, por otro lado, al desarrollo de hábitos y actitudes relativos al uso de materiales, a la corresponsabilidad, así como al uso sistemático de la biblioteca u otros centros de recursos informativos.

## Funcionamiento de la biblioteca

Hasta aquí hemos hablado de las actividades que el profesor de Lengua puede incluir en su programación, relacionadas con la estancia de los alumnos en la biblioteca. Vamos ahora a comentar qué es lo que puede la biblioteca ofrecer al profesorado del área de Lengua Castellana y Literatura, para funcionar como un verdadero centro de recursos y para apoyar su tarea y la del profesorado de las demás áreas.

### Divulgación de su existencia y funcionamiento

El servicio de biblioteca se ocupará al principio del curso de que todos los alumnos del centro tengan noticia de los servicios que pueden obtener de la misma. Puede hacerse a través de una circular que divulgarán los tutores. A continuación, sería conveniente que los alumnos visitaran la

biblioteca, a poder ser con el profesor de Lengua. Durante dicha visita se indicará la forma de utilizar los fondos y especialmente el modo de consultar las obras de referencia.

### Divulgación de los fondos

Dadas las facilidades que proporcionan los actuales listados informatizados, quien cuente con ellos tendrá que ocuparse de que estén a disposición del profesorado: sólo así se puede exigir que las programaciones tengan en cuenta el material de que dispone la biblioteca. Esta divulgación se hará durante el curso sobre el material que se incorpore por la causa que sea (compra, donación, envío de editoriales...). *Vid.* en «Recursos informáticos» *Gestibib* (página 184), programa informático para la gestión de bibliotecas.

Por otra parte, consideramos de gran utilidad para el profesor que la biblioteca ponga a su disposición distinto tipo de materiales, que sin tratarse propiamente de libros son de gran interés para los profesores que quieran mantenerse al día en cuanto a información literaria, como por ejemplo:

- Suplementos literarios de periódicos de ámbito nacional
  - ABC. *ABC CULTURAL*. (Viernes).
  - Diario 16. *Culturas*. (Sábado).
  - El Mundo. *La Esfera*. (Sábado).
  - El País. *Babelia*. (Sábado).
- La revista *LEER* (mensual) ofrece una panorámica exhaustiva de lo último publicado. Con la correspondiente crítica especializada.

Igualmente, la biblioteca puede ofrecer información bibliográfica a través de diversas **bases de datos**:

- *Puntos PIC del Ministerio de Cultura*

Esta base de datos cuenta además con información sobre las películas distribuidas en España (CINE).

En Madrid hay que acudir al Ministerio de Cultura, en la Plaza del Rey, 1. En cada capital de provincia, existe también la red PIC, y la dirección puede obtenerse en el Centro Coordinador. Tfno. (91) 532 50 89, ext. 28 63.

- *Base de datos DOCE (documentos de educación)*

Documentos de educación S. A. C/San Alejandro, 1.º B. 28005 Madrid. Tfno: (91) 366 96 62. Tfno. y fax: (91) 366 10 20.

Esta base de datos proporciona información de artículos, noticias publicadas prácticamente en todas las revistas de educación que se editan en el país. Cuenta además con una base de datos de vídeos didácticos y otra con vídeos de apoyo a la enseñanza de RTVE. Se accede a través del *videotex* pagando una cuota de conexión anual. El tiempo que puede ahorrar quien precise información sobre algún tema concreto sobrepasa con mucho el coste del servicio, teniendo la seguridad de que en un determinado momento se tiene acceso a una búsqueda científica.

## Material-guía de la biblioteca

---

Para que los alumnos puedan convertirse en protagonistas activos en la búsqueda de su propio material de trabajo, la biblioteca debe facilitarles una guía de uso de la misma. Además se encargará de dirigir y apoyar, en algunas sesiones organizadas al efecto, el aprendizaje de técnicas sobre la consulta de obras de referencia (enciclopedias, diccionarios...), así como la familiarización con las normas más usuales de anotaciones bibliográficas y el uso específico de términos utilizados en la biblioteca (CDU, bases de datos, ISBN, etc.). Para tal efecto, puede ser muy útil para los alumnos el libro que citamos a continuación.

- WATT, S., y MANGADA, M. (1990). *El libro de los libros*. Madrid: Paraninfo, 82 páginas.

Aunque el libro se presenta con redacción e ilustraciones propios de un público infantil, ha demostrado su utilidad para alumnos de Enseñanzas Medias, ya que aporta nociones básicas de biblioteconomía. Términos como *ISBN*, *Copy Right*, *Signatura*, están muy bien explicados, así como la diferencia entre *Prólogo* e *Introducción*, o entre *Portada* y *Cubierta*. Es interesante el glosario de cuatro páginas que incluye.

## Atención a los usuarios

---

Aunque en el aula ya se habrá iniciado la tarea de enseñar a construir guiones de trabajo, el personal de la biblioteca será quien se ocupe de que los alumnos lo lleven a la práctica cuando soliciten ayuda para encontrar la información. No está de más que se redacte un panel detallando los pasos, como hemos señalado anteriormente.

## Fomento de la lectura

---

Dado lo sobrecargado de algunos programas, en este aspecto la biblioteca puede funcionar al margen de las tareas concretas del aula, aunque nunca ignorándolas. Nos referimos, por un lado, a los buzones de iniciativas, en los que se reciban indicaciones en cuanto a las preferencias lectoras de los usuarios, y por otro, a los avisos —ya sean individuales o colectivos— en los que se informa de los nuevos títulos recibidos.

## P. A. I. (Proyecto de Ayuda Informativa)

---

La biblioteca potenciará las posibilidades de formación de los alumnos constituyéndose en un centro de informa-

ción de actividades culturales, sociales, de ocio, profesionales, laborales, etc. Serán los mismos alumnos quienes se encarguen de mantener al día los paneles informativos y quienes mantengan los ficheros con listados de direcciones de interés, o de libros que se incorporan a la biblioteca o

salen al mercado, así como críticas de teatro, cine... ya sean de medios de comunicación o redactadas por ellos mismos. La vida de cada día en cuanto a los centros de interés de los alumnos se incorporará a la biblioteca; de esta manera se pondrá en práctica la utilización del «lenguaje informativo».





ABASCAL, M. D. 50  
AGEVEDO, J. 169  
ACOSTA, O. 179  
ADAMI, J. M. 19, 90, 91  
AGENCIA EFE 109  
ALARCOS, E. 102  
ALBADALEJO, T. 15  
ALBERDI, I. 175  
ALCALDE CIVAS, L. 22, 28  
ALCINA, J. 102  
ALONSO, A. 141  
ALONSO, E. 72  
ALONSO TAPIA, J. 78  
ALVAR, C. 141  
ALVAR EZQUERRA, M. 114  
ALVARADO, M. 72  
ÁLVAREZ MENDOZA, J. M. 22  
ALVERMANN, D. 44  
ANDRE-LAROCHEBOIVY, D. 45  
ANDRÉS, R. 141  
APARICI, R. 160, 169, 171  
ARROYO ALMORAZ, I. 69  
ARTHT, R. L. 53  
ATMONT, J. 150  
AVILES, J. 197  
AZNAR, E. 69, 127  
BAKHTIN, M. M. 21  
BARBIERI, D. 156  
BARO, M. 197  
BARONI, D. 159  
BARRIENTOS, C. 29, 68, 70  
BARTHE, R. 145, 160

- BARTOLOMÉ PINA, A. R. 158  
BARTOLOMÉ, D. 166  
BAUMANN, J.F. 64  
BELMONTE, I. 197  
BELTRÁN DE TENA, R. 164  
BELTRÁN, V. 141  
BELLO, A. 103  
BENEITO, J. M. 50  
BENITO LOBO, J. A. 109  
BENNETT, A. 17  
BENVENISTE, E. 92  
BEREITER, C. 67  
BERNÁRDEZ, E. 19, 91  
BERTOCCHI, D. 127  
BERTONI DEL GUERCIO, G. 127  
BETEGON, R. 197  
BETTETINI, G. 145, 157  
BIOY CASARES, A. 141  
BLANCO AGUINAGA, C. 135  
BLECUA, J. M. 45, 102, 115, 141  
BLOCK DE BEHAR, L. 154  
BOIX, A. 72, 136  
BOLAÑOS, M. C. 177  
BONET, R. 169  
BORGES, M. 141, 141  
BOSQUE, I. 97, 115  
BOURDIEU, P. 16, 160  
BRONCKART, J. P. 23, 92  
BROWN, G. 20  
BRUCART, J. M.<sup>a</sup> 99  
BRULLET, C. 176  
BURRIEL, J. M. 166  
BUSTILLOS, G. 56
- CALSAMIGLIA, H. 43, 92  
CALVO, J. L. 136  
CAMARERO GEA, M. 30  
CAMPS, A. 66, 66, 66, 88  
CANO AGUILAR, R. 97  
CANO, A. 72  
CANO, J. L. 141
- CARMONA, R. 157  
CARNICERO, M. 136  
CARRERAS, C. 192  
CARRILLO, E. 136  
CASADO, M. 92  
CASARES, J. 116  
CASSANY, D. 51, 67, 72, 73  
CASTELLÁ, J. M. 93  
CAZDEN, C. B. 37  
CEBRIÁN, J. L. 163  
CEREZO, M. 167  
CERVERÓ, V. 136, 137, 137  
COLOMBO, F. 152  
COLOMER, T. 128  
COMA, J. 170  
COMBETTES, B. 94  
COOK-GUMPERZ, J. 16  
COOPER, J.D. 70  
COROMINA, E. 118  
CORZO TORAL, J. L. 73, 166  
COTS, J. M. 46  
CREMADES, M. A. 137, 177  
CROS, A. 69  
CRYSTAL, D. 14  
CUENCA, M. J. 87, 88  
CUETO, Juan 150, 160  
CUETO SUÁREZ, J. A. 166  
CHARLES, R. 51
- DAVIS, F. 146  
DEL RÍO, M. J. 40  
DI STEFANO. 141  
DI GIROLAMO, C. 128  
DÍAZ-DIOCARETZ, M. 137, 177  
DÍEZ RODRÍGUEZ, M. 141  
DIJK, T. A. VAN 20, 68, 94, 151  
DILLON, D. 44  
DOLZ, J. 74, 74  
DONDIS, D. A. 146  
DOUGLAS, T. 154

- FAGLETON, T. 21, 128  
 ECO, U. 20, 21, 132, 146, 147, 150, 153, 154, 157  
 EL PAÍS 110  
 ELLIS, R. 46  
 EPISA 170  
 ESCANDELL, M.ª V. 16
- FERNÁNDEZ, C. 74  
 FERNÁNDEZ, D. 123  
 FERNÁNDEZ CIFUENTES, L. 135  
 FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. 51  
 FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. 104, 104, 105  
 FERRES I PRATS, J. 158  
 FONT, D. 161  
 FONTANILLO MERINO, E. 119  
 FORRADELLAS, J. 132  
 FORTUNY, J. B. 120  
 FRABETTI, C. 168, 178  
 FRAILE, M. 141, 141  
 FURONES, M. A. 154
- GAGNÉ, E. D. 67  
 GAOS, V. 141  
 GARCÍA, C. R. 74, 74  
 GARCÍA CAEIRO 52  
 GARCÍA DOMÍNGUEZ, E. 138  
 GARCÍA GARCÍA, F. 69  
 GARCÍA MATILLA, A. 160  
 GARCÍA RIBERO, G. 70  
 GARCÍA SÁNCHEZ, J. L. 161  
 GARRIDO GALLARDO, M. A. 132  
 GARRIDO MEDINA, J. 110  
 GASCA, L. 170  
 GIACOMANTONIO, M. 147  
 GILI GAYA, S. 105, 114, 115  
 GIMENO, P. 75  
 GIMFERRER, P. 141  
 GIRALDA PÉREZ, V. 138  
 GOFFMAN, E. 147  
 GÓMEZ TORREGO, L. 98, 111  
 GONZALES, J. 75  
 GONZÁLEZ, I. 72
- GONZÁLEZ NIETO, L. 28, 129  
 GONZÁLEZ REQUENA, J. 153  
 GRUPO ALBORÁN 30  
 GRUPO DE EDUCACIÓN NO SEXISTA 178  
 GUASCH, O. 88  
 GUBERN, R. 151, 158, 170  
 GUILLAUMET, J. 166  
 GUMPERZ, J. J. 16, 17, 47
- HALTÉ, J. F. 138  
 HERNÁNZ, M. LL. 99  
 HERRERO AISA, C. 30  
 HORMAN, H. 17  
 HUDSON, R. A. 17  
 HUERTA CALVO, J. 141  
 HYMES, D. H. 17
- ISENBERG, H. 96
- JOHNSTON, P. H. 65  
 JONES, R. 135  
 JEFATURA DEL ESTADO 168
- KEBRAT-ORECCHIONI, C. 92  
 KIRKPATRICK, S. 176  
 KNAPP, M. L. 48, 148
- LABAJO, A. 77  
 LATORRE, V. 122, 165  
 LÁZARO CARRETER, F. 141  
 LÉBRE-PEYTARD, M. 52  
 LITTLEWOOD, W. 40  
 LOMAS, C. 23, 24, 148, 155, 155, 167  
 LÓPEZ GARCÍA, A. 106  
 LÓPEZ GARCÍA-MOLINS, A. 116  
 LÓPEZ HERNÁNDEZ, V. 22  
 LOTMAN, Y. M. 22  
 LUNA, M. 51  
 LURIA, A. R. 18, 41

- MADRAZO, P.G. 75  
MADRID, M. 178  
MANGADA, M. 199  
MAÑÁ, T. 197  
MARCHESE, A. 132  
MARFÁN, M. 56  
MARGALEF, J. A. 163  
MARSÁ, F. 114  
MARTÍ, S. 120  
MARTÍN, M. 158  
MARTÍN, E. 179  
MARTÍNEZ, C. 192  
MARTÍNEZ DE SOUSA, J. 112, 114  
MARTÍNEZ LAÍNEZ, A. 31, 78, 120, 138, 178, 178  
MARTÍNEZ, L. M. 164  
MARTÍNEZ MARTÍN, A. 141  
MARTÍNEZ REVERT, A. 136, 137  
MARTÍNEZ TEN, L. 175  
MARTOS NUÑEZ, E. 70  
MATEOS, M.<sup>a</sup> DEL M. 65  
MAYORAL, J. A. 22  
Mc CLINTOCK, A. 46  
McCARTHY 24  
McLUHAN, H. M. 151  
MEDEROS, H. 95  
MEIX IZQUIERDO, F. 129  
MÉLIÉS, G. 172  
MENDIETA, S. 113  
MICHEL, R. 138  
MILÁN, M. 88, 96  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA 27  
MINISTERIO DE LAS RELACIONES CON LAS CORTES  
Y DE LA SECRETARÍA DEL GOBIERNO 169  
MOLINER, M. 117  
MONTAÑA, J. 71  
MORAGÓN, C. 75  
MOREIRO, J. 139  
MORENO, I. 166  
MORENO CABRERA, J. C. 100  
MORENO HERRERO, A. 75, 121  
MORTARA GARAVELLI, B. 15  
MOUCHON, J. 55  
MUNARI, B. 159  
NOLASCO, R. 53  
NUÑEZ, G. 179  
NUSSBAUM, L. 43  
O'BRIEN, D. 44  
ODRIOSOLO FANJUL, M.<sup>a</sup> T. 161  
ONG, W. J. 48  
ORRANTIA, J. 71  
ORTEGA, J. 179  
OSORO, A. 23, 24  
PALLARÉS, M. 53  
PARÍS, S. G. 69  
PEDRAZA, F. 135  
PENINOU, G. 155  
PENNAC, D. 196  
PEÑA MARÍN, C. 168, 178  
PÉREZ ÁLVAREZ-OSORIO, J. R. 192  
PÉREZ FERNÁNDEZ, M. 115  
PÉREZ GONZÁLEZ, S. 28  
PÉREZ TORNERO, J. M. 156  
PETITJEAN, J. 138  
PETITJEAN, A. 96  
PIERRO DE LUCA, M. A. 54  
POPEANGA, E. 135, 139  
PORTO DAPENA, J. A. 100  
POYATOS, F. 149  
POZUELO IVANCOS, J. M. 130, 133  
PUENTE, A. 65  
PUJOL BERCHÉ, M. 41  
QUENEAU, R. 76  
QUINTANA, LL. 69  
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 107  
REYES, G. 16, 130, 156

- REYZÁBAL, M.<sup>a</sup> V. 42, 139  
 RIBAS I SEIX, T. 67  
 RICO, F. 135, 141  
 RINCÓN, F. 139, 140  
 RÍO, A. del 135  
 RIVERS, E. 141  
 RIVIÈRE, A. 179  
 ROBINS, R. H. 15  
 RODA SALINAS, F. J. 164  
 RODRIGO ALSINA, M. 152  
 RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. 171  
 RODRÍGUEZ, M. A. 140, 179  
 RODRÍGUEZ, M. 135  
 RODRÍGUEZ GONZALO, C. 31, 68, 78, 89, 120, 138, 178, 178  
 ROMAGUERA, J. 172  
 ROQUE, J. M. 166  
 ROSALES, J. 71  
 ROTGER, B. 166  
 ROVIRA, T. 192  
 RUBIO, C. 118  
 RUIZ GUERRERO, C. 176  
 RYBCZYNSKI, Z. 172
- SABORIT, J. 156  
 SÁEZ, P. 180  
 SAGARÓ FACI, M. 197  
 SAINT-BOIS LARREGAIN, A. 161  
 SALAS PARRILLA, M. 193  
 SÁNCHEZ ENCISO, J. 139  
 SÁNCHEZ MIGUEL, E. 71, 71, 71  
 SANTAMARIA, J. 76  
 SANZ, G. 51  
 SARRAZAC, J. P. 55  
 SATUÉ, E. 159  
 SCARDAMALIA, Y. 67  
 SCHMITD, M. 159  
 SECO, M. 108, 113  
 SEGRE, C. 131, 134  
 SEGURA GRAIÑO, C. 179  
 SERAFINI, M.<sup>a</sup> T. 76, 77
- SERRANO, S. 15  
 SOLÉ, I. 65, 66  
 SQUICCIARINO, N. 160  
 STRAYTHORN, N. 54  
 STUBBS, M. 20, 24, 43  
 SUBIRATS, M. 176
- TAMAYO, F. 135, 139  
 TANNEN, D. 49  
 TARRÉS, M. 77, 140  
 TENORIO, P. 139  
 TENORIO, P. 179  
 TOMÁS, R. 136, 137  
 TORDERA, A. 134  
 TUSÓN, A. 24, 43, 50  
 TUSÓN, J. 15, 87, 88
- URDIALES, C. 77  
 USANDIZAGA, H. 131
- VALERO, F. 50  
 VANOYE, F. 55  
 VARGAS, L. 56  
 VILCHES, L. 153  
 VILLAFANE, J. 150  
 VIOLI, P. 176  
 VOLOSHINOV, V. N. 20  
 VYGOTSKY, L. S. 18
- WATT, S. 199  
 WERTSCH, J. V. 19  
 WILLIAME, C. 51  
 WOOD, K. D. 66
- YULE, G. 20
- ZAVALA, I. M. 137, 177  
 ZAYAS, F. 31, 68, 78, 78, 89, 89, 89, 120, 122, 122, 122, 138, 165, 178, 178  
 ZUCCHERINI, R. 56  
 ZUNZUNEGUI, S. 149







CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR