

**A**ULAS  
DE  
VERANO

Instituto  
Superior de  
Formación del  
Profesorado

# DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LA LENGUA ESPAÑOLA



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE



# DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LA LENGUA ESPAÑOLA



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
FORMACIÓN PROFESIONAL

INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
**SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL**  
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-01-181-2

I.S.B.N.: 84-369-3526-8

Depósito legal: M. 47.753-2001

Imprime: Fareso, S. A.  
Paseo de la Dirección, 5  
28039 Madrid

**Colección:** AULAS DE VERANO

**Serie:** Principios

## DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LA LENGUA ESPAÑOLA

El volumen está dirigido al profesorado de Educación Primaria en activo y responsable del área de Lengua Castellana y Literatura.

Se plantean como objetivos fundamentales:

- Incidir en el desarrollo profesional de los docentes de Lengua Española en la Educación Primaria.
- Facilitar la conceptualización y contextualización en torno a la enseñanza/aprendizaje de las destrezas comunicativas en el aula de Lengua Española.
- Abrir perspectivas para configurar las condiciones prácticas de intervención en el aula.

Los contenidos se articulan en torno a la comunicación como marco conceptual del desarrollo del currículo oficial en la Educación Primaria, según varios centros de interés: lengua oral, lengua escrita, literatura infantil, reflexión sobre la lengua y los sistemas de comunicación verbal y no verbal. Todo ello constituye un conjunto complejo que permite la consideración final que cierra las sesiones: la lengua como fuerza social de comunicación y sus aspectos profesionalizadores.

**Dirección editorial del volumen** *Destrezas comunicativas en la Lengua Española*: CARMEN GUILLÉN DÍAZ

**Coordinación:** FUERTES RAMOS, Clemencio

**Autores:**

ARCONADA MELERO, Miguel Ángel

BARRIO VALENCIA, José Lino

CHARAUDEAU, Patrick

GARCÍA PADRINO, Jaime

GUILLÉN DÍAZ, Carmen

LOMAS GARCÍA, Carlos

MORENO BAYONA, Víctor

VEZ JEREMÍAS, José Manuel

WELLS, Gordon



## ÍNDICE

<i>Presentación</i> .....	9
Carmen Guillén Díaz	
<i>La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación</i> .....	17
Carlos Lomas García	
<i>Acción, habla y texto: aprender a través de la investigación dialogante</i> .....	53
Gordon Wells	
<i>La observación de las destrezas comunicativas en el aula</i> .....	81
José Lino Barrio Valencia	
<i>Clásicos de la literatura infantil española en el aula de Educación Primaria</i> .....	105
Jaime García Padrino	
<i>Escribir, ¿por qué, para qué y cómo?</i> .....	135
Víctor Moreno Bayona	
<i>Una gramática del sentido a la forma. Las condiciones de descripción y de enseñanza de una «Gramática del sentido»</i> .....	171
Patrick Charaudeau	
<i>Los sistemas de comunicación verbal y no verbal en el área de Lengua (¿Cómo fundamentar la competencia espectral?)</i> .....	185
Miguel Ángel Arconada Melero	
<i>El valor de la lengua como fuerza social de comunicación: aspectos profesionalizadores</i> .....	213
José Manuel Vez Jeremias	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.....	241



## PRESENTACIÓN

Carmen Guillén Díaz

Catedrática de Escuela Universitaria  
de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Valladolid

Este volumen reúne las ponencias que, bajo el título *«Las destrezas comunicativas en la enseñanza de la Lengua Española»*, configuraron el Curso de Formación para el Profesorado de Enseñanza Primaria que tuve el honor de dirigir en Santander del 26 al 30 de junio de 2000.

Para su desarrollo, tanto el Ministerio de Educación y Cultura como la Universidad Internacional Menéndez Pelayo dispusieron un marco institucional, académico y cultural realmente rico y privilegiado a través de sus responsables, a quienes hemos de agradecer su disponibilidad y efectividad porque han hecho posible que profesores y profesoras de Educación Primaria en activo, responsables del área de Lengua Castellana y Literatura en sus centros de destino, encontraran un lugar de comunicación, de reflexión y de enriquecimiento de puntos de vista desde la autorresponsabilidad que les ha movido a asistir.

Esta acción formativa quiere insertarse en un movimiento profesionalizador del cuerpo de Maestros Especialidad de Educación Primaria, tal y como subyace a la formulación del primero de nuestros objetivos:

- *Incidir en el desarrollo profesional de los docentes de Lengua Española en la Educación Primaria.*

Docentes para quienes, en concreto la enseñanza y aprendizaje de la comunicación —de las *destrezas comunicativas* en términos curriculares—, constituye un importante reto en este momento, en el

que el mundo que viven nuestros escolares está marcado por el aumento vertiginoso de *las situaciones de contacto*, es decir, que se encuentran ante las múltiples potencialidades que les ofrece la sociedad actual: una sociedad cognitiva —como la denomina el Comité de Educación del Consejo de Europa. Sociedad actual, caracterizada por la mundialización e inmediata circulación de la información.

Una sociedad que, si bien es cierto ofrece esas múltiples potencialidades, exige también a los individuos una gran capacidad de adaptación, múltiples capacidades de comprensión, expresión, reconocimiento, apreciación, exploración, utilización, reflexión, tal y como reconocemos en los enunciados de los Objetivos Generales de la Etapa.

En este orden de cosas, las destrezas comunicativas de todo individuo se nos muestran articuladas como un conjunto de *saberes (declarativos)* y *saber hacer (procedimentales)*, sin olvidar el *saber ser* y *saber estar con los otros (actitudinales)*, como actitudes generales que responden al valor educativo que debe impregnar a todas las áreas curriculares orientadas al desarrollo integral de nuestros escolares.

Ante estas consideraciones, en y para el aula, somos conscientes de que los contenidos de este área curricular presentan una amplia problemática al ser la lengua, a la vez, objeto de aprendizaje y un valioso e ineludible instrumento de acceso a otros conocimientos, de inserción e integración social, de participación plena e implicación activa en la vida social, así como de selección y promoción en el mundo laboral; es decir, que nos encontramos ante contenidos que adquieren hoy más que nunca *una funcionalidad*.

Se trata de situar las destrezas comunicativas «en la sociedad», se trata de instrumentar debidamente a los alumnos dándoles las claves de una comprensión del entorno social, para su participación plena en la vida social. Se trata de «añadir» a los saberes escolares los compromisos sociales que les acompañan: la lengua debe ser abordada en sus comportamientos discursivos, junto a un sistema de referencia invisible e implícito que dé cuenta de la organización sociocultural del mundo.

Lo importante es que los alumnos sepan lo que pueden hacer con el lenguaje en el mundo real, que desarrollen competencias lingüístico-discursivas en el marco de prácticas sociales de referencia que movilizarán de forma diversa «un contenido». Con estas premisas, los objetivos y contenidos de lengua van a estar al servicio de las necesidades identificadas de los alumnos.

Es por lo que —desde la Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura, como marco disciplinar de formación, información, de observación, y lo que es peculiar de intervención en el aula— hemos abordado, en este espacio formativo, la responsabilidad que atañe a los docentes en las aulas de Primaria respecto a este área curricular, por lo que implica y subyace a la atención y al desarrollo de los bloques de contenido establecidos en el currículum oficial:

- Usos y formas de la comunicación oral
- Usos y formas de la comunicación escrita
- Análisis y reflexión sobre la propia lengua
- Sistemas de comunicación verbal y no verbal

Sabemos que cada profesor, desde la realidad del aula, desde *la observación de la realidad de las aulas*, va descubriendo los *problemas* sobre los que debe intervenir para optimizar el funcionamiento de su acción docente. Y para ello, debe pasar por una etapa de *conceptualización* de esos problemas, de comprensión de los datos de sus experiencias en el aula (datos empíricos); todo ello para tomar aquellos instrumentos conceptuales necesarios o adaptados a sus necesidades particulares, a la respuesta para la acción docente concreta, *contextualizando esas respuestas* en su problema para poder crear, al menos, las condiciones prácticas *de intervención, de solución de esos problemas*.

Es así como hemos formulado el segundo de nuestros objetivos:

- *Facilitar la conceptualización y contextualización en torno a la enseñanza/aprendizaje de las destrezas comunicativas en el aula de Lengua Española.*

Hablamos de conceptualizar en el sentido de *proponer* y *sugerir* —*proponer concepciones* y *sugerir ideas*—, para renovar la intervención, para poder reconstruir las intervenciones en el aula sobre bases más realistas y evitar la mera aplicación de disposiciones, de prescripciones, de aquello ya elaborado en los materiales pero que nos viene dado «de fuera», y que puede no convenir a las particularidades de un aula concreta.

Se trata pues, de contextualizar, de poner en común, de comunicar y enriquecer nuestros puntos de vista, para estar en mejores condiciones de «elaborar» esas respuestas; en definitiva, atender al tercero de nuestros objetivos:

- *Abrir perspectivas para configurar las condiciones prácticas de intervención en el aula.*

Con estas premisas, se han abordado aquellos centros de interés que afectan de forma significativa a los cuatro bloques de contenido curriculares, a saber: la educación lingüística, las correlaciones entre habla y acción, los contextos comunicativos en el aula, la literatura infantil, la producción de textos escritos, la gramática, los sistemas de comunicación no verbal, y la consideración final que cierra el volumen, sobre la lengua como fuerza social de comunicación.

Estos temas han sido abordados, respectivamente, por: Carlos Lomas García, Gordon Wells, José Lino Barrio Valencia, Jaime García Padrino, Víctor Moreno Bayona, Patrick Charaudeau, Miguel Ángel Arconada Melero y José Manuel Vez Jeremías; ponentes cuya presencia tiene su razón principal, por una parte, en el conocimiento y reconocimiento de sus trayectorias académicas y profesionales orientadas a la formación docente, a la investigación, a la producción —en cada caso— acerca de los diferentes aspectos que afectan a esta Didáctica específica; y por otra, en su generosa disponibilidad y entusiasmo manifestados ante acciones de este tipo, garantías pues indudables de la satisfacción de nuestras expectativas tal y como ha habido ocasión de manifestar.

Carlos Lomas García sitúa la competencia comunicativa a través de sus componentes como el eje pedagógico desde el que

conviene articular el presente de la educación lingüística y literaria de nuestros escolares. Incide en la consideración de que adquirir dicha competencia comunicativa exige que enseñemos no sólo la gramática, sino también el modo más adecuado de usar sus diferentes registros —saber hacer cosas con las palabras—, según las características de la situación de comunicación, situación de comunicación fuertemente determinada por los elementos contextuales, de orden no lingüístico, diversos y heterogéneos: el lugar, el momento, las características psicosociológicas de los interlocutores, etc.

Gordon Wells, en el marco de la teoría socioconstructivista de Vigotsky que resalta la importancia de la co-construcción del conocimiento por parte de los escolares implicados conjuntamente en una actividad, contempla el desarrollo del currículum por la consideración además de la mediación semiótica. Explica dos afirmaciones sobre el desarrollo humano, por una parte: que lo que llegamos a ser depende de quienes nos rodean y de lo que hacemos juntos; y por otra parte: que aprender a hablar y hablar para aprender son dos caras de la misma moneda. Expone, con ejemplos de sus investigaciones, las consecuencias que tiene sobre el aprendizaje la implicación del niño en un diálogo con los compañeros —mediante el habla en el contexto de la acción sobre objetos materiales— para facilitar y comprender el proceso de construcción del conocimiento.

José Lino Barrio Valencia, de forma complementaria, aborda el conocimiento del desarrollo de las destrezas comunicativas en el aula, un aula entendida pues como un espacio en el que tienen lugar intercambios comunicativos en los que se basan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La observación en el aula de las destrezas comunicativas orales por parte del profesorado, para la acción y para el estudio, está en íntima relación con el conocimiento y el desarrollo profesional, por cuanto contribuye a incrementar las capacidades necesarias para apoyar el desarrollo integral de nuestros escolares. Se trata de conocer las posibilidades y limitaciones que ofrecen los contextos concretos dentro del aula.

Jaime García Padrino nos aproxima a la Literatura Infantil y Juvenil como elemento propio del patrimonio cultural de nuestro

país y de nuestra lengua, reivindicando su papel para el ámbito educativo y en la etapa que nos ocupa. Reivindica igualmente la existencia de «clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil Española» y lo hace con argumentos fundamentados en el marco general de una Teoría Literaria. Sus estudios le llevan a indagar —desde su perspectiva historiadora— la existencia de un canon propio, constituido por aquellas obras consideradas valiosas y, por tanto, merecedoras de estudio y comentarios. El repertorio de lecturas recomendadas que el autor ha elaborado constituye —en este momento de profusión editorial masiva— un valiosísimo instrumento de referencia para el profesorado.

Víctor Moreno Bayona aborda la destreza lingüística: escribir, en una perspectiva de sensibilización y de reflexión profesional docente. Expone las actuaciones de profesores y alumnos ante la tarea de escribir, en el marco de las realidades cotidianas del aula que tan bien conoce y gestiona. Para ello, articula su discurso en torno a las preguntas ¿por qué? y ¿para qué el profesorado manda escribir a los alumnos? Plantea la necesidad de conocer y de tener en cuenta los procesos y los momentos que subyacen al acto de escribir

Abre una interesante reflexión sobre las distintas formas de entender la escritura y, desde la descripción de los momentos básicos de toda producción textual —el antes, el ahora y el después—, da cuenta de sus repercusiones para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Las pautas y procedimientos que expone abren pistas cargadas de coherencia para la intervención educativa.

Patrick Charaudeau da cuenta en la enseñanza de la lengua de una realidad: no existe una gramática, sino tantas como teorías hay sobre la lengua. Partiendo del patrimonio de una tradición gramatical, esencialmente escolar, que se refiere a una gramática morfológica dividida en partes del discurso, propone una gramática del sentido que sitúa en la concepción del lenguaje como «sentido, expresión y comunicación». Expone las opciones de base que constituyen su propuesta, las ilustra con ejemplos significativos y aborda algunas implicaciones pedagógicas esenciales para el tratamiento en el aula de su «gramática del sentido y de la expresión».

Miguel Ángel Arconada Melero nos ofrece un panorama crítico de la presencia de los *mass media* en nuestra sociedad, así como de las repercusiones que los distintos tipos y sus modos respectivos de transmisión tienen sobre nuestros escolares. Pone en evidencia el hecho de que la capacidad de educación no formal que poseen los *mass media* requiere una toma de conciencia por parte del profesorado.

El análisis de los lenguajes utilizados por los *mass media*, así como el de sus modos de producción y recepción, deben configurar el conocimiento profesional docente por cuanto que existe para el profesorado el compromiso ineludible de su tratamiento en el aula, al haber incorporado nuestro sistema educativo los medios de comunicación a través del Bloque 4 de contenidos curriculares del área. En torno a lo que el autor denomina «competencia espectral», plantea al profesorado pautas de integración de la comunicación no verbal en el área de Lengua, de análisis de sus mensajes, de desarrollo de una actitud crítica y selectiva, etc.

José Manuel Vez Jeremías —en la perspectiva que nos ocupa, la profesionalización de los docentes— da cuenta del enriquecimiento de la concepción actual de la naturaleza de la lengua, una lengua como comportamiento comunicativo social. Analiza con una fundamentación lingüística el interés pedagógico, el interés psicosocial y, finalmente, el interés sociológico que han sustentado la enseñanza y el aprendizaje de la lengua a lo largo de las últimas décadas. Se ha dado lugar a un cambio en las concepciones de la práctica docente que requiere, por tanto, una reorientación del concepto del aula de lengua, creando lo que el autor denomina «espacios psicosociales» en el *propia aula, para promover un aprendizaje vivencial y comportamiento que afecta al desarrollo integral del individuo que aprende.*

En este orden de cosas, Vez Jeremías expone las nuevas demandas profesionales que se derivan —para la práctica del aula— de esa fuerza social que preside la competencia comunicativa en la lengua; y es ante esas nuevas demandas —en la práctica reflexiva— como el profesorado de las distintas lenguas va a construir su saber hacer.



# LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN

Carlos Lomas García

Asesor de Formación Permanente  
del Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.I.) de Gijón

*«Nos podemos malentender usando la misma lengua y podemos comunicarnos usando lenguas distintas. Todo depende de si existe o no un proyecto de entendimiento que vaya más allá del lenguaje» .*

(José Antonio Marina: *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Anagrama. Barcelona, 1999).

En esta ocasión, expondré algunas ideas sobre el pasado y el presente de la educación lingüística y literaria en España. En primer lugar, analizaré cuál debe ser, en mi opinión, el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua y de la literatura en el contexto de un enfoque comunicativo de la educación lingüística orientado a favorecer la adquisición y el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos y de las alumnas. En segundo lugar, evaluaré algunos de los modos habituales de entender la educación lingüística en la Enseñanza Secundaria; en este sentido, indagaré sobre la influencia que las ciencias del lenguaje y sus diferentes concepciones sobre la lengua y sobre sus usos han tenido, y aún tienen, en las diversas maneras de entender la educación lingüística y, por tanto, en las cosas que se hacen en las aulas. Finalmente, aludiré a los objetivos y a los métodos de la educación literaria y concluiré estas líneas con un aviso para navegantes en estos tiempos de tópicos pedagógicos y de ensoñaciones informáticas.

Quizá convenga, como en tantas otras ocasiones de la vida, comenzar por enunciar en el inicio de este texto algunos interrogantes en la esperanza de que en la búsqueda de soluciones a esos interrogantes encontremos algunas claves que nos ayuden a entender algo mejor las cosas. ¿Para qué y cómo enseñamos lengua y literatura?

¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios? ¿Aprenden de veras los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? Si no es así, ¿en qué aspectos convendría cambiar las cosas que hacemos en clase? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos comunicativos de su vida personal y social? ¿Enseñar lengua o enseñar gramática? ¿Es la lingüística el referente esencial de cualquier selección de los contenidos de la enseñanza de la lengua? ¿Basta con un cierto saber sobre la lengua para saber hacer cosas con las palabras? En consecuencia, ¿qué debe saber (y saber hacer) el profesorado para enseñar lengua y literatura en la Educación Secundaria?

## LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Si en algo estamos de acuerdo quienes enseñamos lenguas y literatura es en los objetivos de la educación lingüística de quienes acuden de lunes a viernes a las aulas de las escuelas y de los institutos. Si consultamos a enseñantes de lenguas en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria, a lingüistas (sea cual fuere la orientación de la escuela lingüística a la que se adscriban) y a especialistas en asuntos pedagógicos sobre cuál debe ser el fin de la enseñanza de las lenguas y de la literatura en nuestras escuelas e institutos, veremos cómo unos y otros coinciden (aunque discrepen en otros aspectos) en que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria ha sido, es y quizá deba ser siempre contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir).

En diversos cursos de formación del profesorado de las áreas lingüísticas he utilizado una encuesta con el fin de indagar sobre sus opiniones, sus saberes y sus experiencias. El interrogante inicial de esa encuesta consiste en invitar a cada enseñante a que clasifique por orden de importancia los siguientes objetivos de la educación lingüística de sus alumnos y de sus alumnas:

- a) Conocer el aparato formal de la lengua
- b) Saber construir un discurso coherente
- c) Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia
- d) Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas
- e) Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta y eficaz

Es obvio que todos estos enunciados expresan una serie de objetivos inherentes al oficio de enseñar lengua y por ello suelen incorporarse a cualquier programación docente de las áreas lingüísticas. Por otra parte, es difícil establecer prioridades entre unos objetivos que, por una parte, son irrenunciables y, por otra, se relacionan entre sí de una manera evidente, por lo que no cabe entender la adquisición de algunas de las capacidades enunciadas en unos sin el dominio de los saberes enunciados en otros. En cualquier caso, si insisto en que se clasifiquen por orden de importancia estos objetivos, es porque, a menudo, el énfasis en uno u otro condiciona una manera u otra de entender el trabajo práctico en el aula.

A lo largo y ancho de la geografía, sin distinción de edad ni de sexo, en la inmensa mayoría de las ocasiones, el profesorado de lengua seleccionó en primer lugar el objetivo e), seguido a corta distancia de los objetivos b), c) y d). En último, lugar casi siempre colocaba el objetivo a).

Comentaremos algo más adelante estas respuestas. En cualquier caso, cabe adelantar que con sus respuestas, el profesorado del área pone el acento en los objetivos comunicativos de la educación lingüística y sitúa en un segundo plano el estudio de los aspectos más formales de la lengua. Dicho de otra manera, opina que la enseñanza de la lengua es ante todo una enseñanza de destrezas comunicativas y en menor medida una enseñanza de conceptos lingüísticos.

Casi nadie niega ya, por tanto, que el objetivo esencial de la educación lingüística es la adquisición y la mejora del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que nos permiten desenvolvemos en nuestras sociedades de una manera adecuada y com-

petente en las diversas situaciones y contextos comunicativos de la vida cotidiana. De ahí que los currícula de enseñanza de las lenguas en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria (obligatoria y bachillerato) insistan una y otra vez en la idea de que las tareas del aprendizaje lingüístico se orienten a afianzar y a desarrollar las capacidades de uso lingüístico y comunicativo del alumnado. De igual manera, y por lo que respecta a la literatura, existe un cierto consenso pedagógico sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria: la adquisición de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura y el estímulo de la escritura de intención literaria.

### **EL SABER LINGÜÍSTICO Y EL SABER HACER COSAS CON LAS PALABRAS**

Si la enseñanza de la lengua debe favorecer el aprendizaje de las habilidades comunicativas del alumnado, entonces es bastante obvio que no basta con el aprendizaje (a menudo efímero) de un *saber lingüístico* que por sí solo no asegura la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas. Si de lo que se trata es de ayudar a los alumnos y a las alumnas en el difícil y arduo aprendizaje de la comunicación (aprendizaje que se inicia antes de la escuela y continúa fuera de los escenarios escolares), entonces la educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir sobre todo a ayudarles a *saber hacer cosas con las palabras* y, de esta manera, a mejorar su *competencia comunicativa* en las diversas situaciones y contextos de comunicación humana.

La *competencia comunicativa* es, por tanto, el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en las Enseñanzas Primaria y Secundaria. Sin embargo, el concepto de competencia comunicativa no es, al menos en su origen, de naturaleza pedagógica. Surge en el ámbito de una de las corrientes de la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación. Desde este enfoque antropológico y etnográfico, Dell H. Hymes subraya la idea de que «*para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es*

necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social» (Hymes, 1984). En el mismo sentido escriben Gumperz y Hymes:

*«[La competencia comunicativa] es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe —sus capacidades inherentes— y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades» (Gumperz y Hymes, 1972: vii).*

Noam Chomsky acuñó el concepto de *competencia lingüística* (1957 y 1965) para aludir a la capacidad *innata* de un hablante y oyente *ideal* para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla *homogénea*. Sin embargo, es obvio que el hecho de estar capacitados biológicamente para la expresión y la comprensión lingüísticas (y de conocer el código de una lengua), no asegura una conducta comunicativa adecuada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación. Porque, al aprender a hablar, no sólo aprendemos a utilizar la gramática o el código de una lengua, sino también el modo más adecuado de usar sus diferentes registros según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción y el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales como los gestos...), según el género textual (conversación espontánea, entrevista, exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas que rigen cada situación comunicativa (Tusón, 1991 y 1995a). Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua, no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.

En consecuencia, la *competencia comunicativa* no consiste sólo en tener la competencia lingüística que nos permite hablar una lengua con arreglo a sus leyes gramaticales, sino también en saber usar un conjunto de habilidades y de conocimientos en diferentes situaciones y en contextos de comunicación. Lo dijeron a su manera hace ya tanto tiempo ilustres retóricos como Aristóteles, Cicerón o Quintiliano<sup>1</sup> cuando escribieron sobre las estrategias del orador en su afán de seducir y convencer a un auditorio. Lo certifican en la actualidad las investigaciones de la pragmática y de la sociolingüística al definir la competencia comunicativa como una capacidad *cultural* de oyentes y hablantes *reales* para comprender y expresar enunciados *adecuados*<sup>2</sup> a intenciones *diversas* de comunicación en comunidades de habla *heterogéneas*. Como señala Saviile-Troike (1982), la competencia comunicativa:

«tiene que ver con el conocimiento social y cultural que se supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas (...). La competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles... en pocas palabras, todo lo que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado».

<sup>1</sup> Aprovecho estas líneas para invitar al lector o lectora a volver a leer a los clásicos de la antigua Retórica. En sus sabias y amenas palabras está casi todo lo que siglos después investigaría la filosofía del lenguaje y la pragmática. Véase, si no, el siguiente ejemplo en torno al concepto de competencia comunicativa. Cicerón aludió a las competencias del orador en estos términos: «Tres cosas tiene que mirar el orador: *qué decir, en qué ocasión cada cosa y de qué modo*». (*El orador*, 14, 42-43). Siglos después (aún no hace dos décadas), Muriel Saviile-Troike escribe que la competencia comunicativa «*implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir, a quién, y cómo decirlo de una manera apropiada en cualquier situación*». (Saviile-Troike, 1982). La coincidencia entre el retórico y la etnógrafa es bastante obvia (quizá porque lo obvio es la antesala del sentido común).

<sup>2</sup> De nuevo, no resisto la tentación de cotejar dos textos (uno desde la Retórica clásica y el otro desde el análisis del discurso) sobre el concepto de *adecuación* de los enunciados a las intenciones de quien habla (o escribe) y al contexto de comunicación. Aristóteles escribió hace veintidós siglos que la Retórica estudiaba «*la facultad de tener en cuenta lo que es adecuado en cada caso para convencer*» (*Retórica*, 1355b, 25-26). Por su parte, desde la etnografía de la comunicación y el análisis del discurso, Duranti (1985: 200) define la competencia comunicativa como «*la habilidad para interpretar y usar la lengua de manera apropiada social y culturalmente*» (los subrayados son míos).

En la actualidad, los objetivos de la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria (incluido el bachillerato) están expresados en términos de *capacidades* expresivas, comprensivas y metalingüísticas que el alumnado ha de intentar adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesorado. Este *enfoque comunicativo* de la enseñanza de las lenguas y de la literatura subraya como objetivo esencial de la educación lingüística y literaria, la mejora de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos (Lomas y Osoro, 1992 y 1993; Lomas, 1996a y 1999).

Si la educación lingüística y literaria en nuestras escuelas e institutos debe orientarse a favorecer la adquisición gradual de la *competencia comunicativa*, si estamos de acuerdo en consecuencia en concebir los objetivos de la enseñanza de las lenguas en términos de *capacidades* expresivas y comprensivas que los alumnos y las alumnas han de adquirir, en la medida en que les sea posible, como consecuencia del aprendizaje escolar de las lenguas (aunque no sólo), entonces conviene dilucidar cuáles son en concreto esas capacidades que hemos de fomentar entre el alumnado con el fin de contribuir de una manera apropiada al desarrollo de su competencia comunicativa. En este sentido, nos es útil el análisis de Canale y Swain (1980), luego completado por Canale (1983) y Hymes (1984), sobre las distintas *subcompetencias* integradas en la idea global de competencia comunicativa. Según estos autores, la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que hoy son esenciales para comportarse comunicativamente, no sólo de una manera *correcta*, sino también, y sobre todo, *adecuada* a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar cada intercambio comunicativo. O sea, cuando se posee:

a) una *competencia lingüística o gramatical*, entendida como capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua y de sus variedades. El dominio de esta competencia favorecería la *corrección* expresiva de los enunciados lingüísticos;

b) una *competencia sociolingüística*, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación;

c) una *competencia discursiva o textual*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder comprender y producir diversos tipos de textos con *cohesión* y *coherencia*; y

d) una *competencia estratégica*, que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la *negociación* del significado entre los interlocutores.

Volvamos ahora atrás y volvamos a los objetivos de la educación lingüística enunciados en la encuesta al profesorado que comentamos en el capítulo inicial de este artículo. ¿Con qué tipo de competencias se relacionan cada uno de esos objetivos de la educación lingüística?

a. «Conocer el aparato formal de la lengua» forma parte de la *competencia lingüística o gramatical*, es decir, del conocimiento del código de la lengua (y de sus variedades) en sus aspectos fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Es un objetivo tradicional de la enseñanza de la lengua y de ahí la presencia de este tipo de contenidos en los programas de enseñanza de lengua y, en consecuencia, en los libros de texto.

b. «Saber construir un discurso coherente» forma parte de la *competencia discursiva o textual*, es decir, de los conocimientos y de las habilidades que se precisan para poder construir diferentes tipos de discurso con *cohesión* y con *coherencia*.

c. «Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia» forma parte de la *competencia estratégica*, es

decir, del dominio de los recursos verbales y no verbales que podemos utilizar tanto para adecuarnos a las expectativas del destinatario como para resolver los diversos problemas que pueden surgir a lo largo del intercambio comunicativo (desde algunos malentendidos hasta un insuficiente conocimiento del código).

d. «Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas» forma parte de la *competencia sociolingüística*, es decir, del conocimiento de las normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico.

e. «Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz» no es otra cosa que estar en posesión de la *competencia comunicativa* ya que tal cosa sólo es posible mediante el conocimiento lingüístico (corrección) y sociolingüístico (adecuación) y el dominio de habilidades textuales (coherencia) y estratégicas (eficacia).

En mi opinión (Lomas, 1999), conviene añadir a estas competencias otros dos tipos específicos de competencias que, aunque cabe incluirlas en el ámbito de la competencia discursiva o textual, tienen una especial significación pedagógica: la *competencia literaria* (que incluye los conocimientos, las habilidades y los hábitos que hacen posible el uso y disfrute de los textos literarios) y la *competencia semiológica* (que incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad).

La adquisición y el desarrollo de la *competencia literaria* de las personas es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales (Colomer, 1996), por lo que la educación literaria adquiere en la educación obligatoria y en el bachillerato una especial significación, ya que «*el estudio de la literatura contribuye a la ampliación de la competencia comunicativa desde su indudable calidad lingüística*» (MEC, 1992: 10). De igual manera, cada vez es más urgente contribuir desde la educación lingüística a la adquisición de una *competencia semiológica* en torno a los mensajes iconoverbales de los medios de comuni-

cación de masas y de la publicidad en unos contextos comunicativos como los actuales en los que, como señalara Eco (1976 [1977: 269]), «*existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico que la lengua no siempre consigue tocar*». Dicho de otra manera: hoy no es posible contribuir a la adquisición de la competencia comunicativa de las personas si no orientamos algunas de las tareas en las clases al análisis de las estrategias verbales y no verbales de los textos de la prensa, del cómic, del cine, de la televisión o de la publicidad (Lomas, 1993 y 1996b).

El aprendizaje de este conjunto de conocimientos y de habilidades (véase Cuadro 1, en página 45), referidos tanto al *saber* lingüístico y literario como al *saber hacer* cosas con las palabras, constituye el eje en torno al cual cobra sentido un trabajo educativo en las aulas orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas.

## PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Aunque en los objetivos comunicativos de la educación lingüística y literaria casi siempre estamos de acuerdo, en la práctica la enseñanza de la lengua y de la literatura en la Educación Secundaria no siempre ha caminado en una dirección coherente con esos objetivos. Si analizamos cómo se han entendido y seleccionado los contenidos lingüísticos y literarios, cuáles eran las características de la mayoría de los libros de texto utilizados habitualmente en el ciclo superior de EGB y en las anteriores enseñanzas medias, cómo en fin se han utilizado métodos de enseñanza orientados casi siempre al conocimiento formal de la gramática de la lengua en detrimento de otras maneras de trabajar en las aulas orientadas a la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado, comprobamos cómo a menudo lo que se hace en las aulas apenas se corresponde con lo que se dice sobre los objetivos comunicativos de la educación lingüística y literaria.

Cualquiera que haya enseñado lengua en la Educación Secundaria sabe que en ocasiones en las aulas el aprendizaje lingüístico y

literario se ha orientado, de forma casi exclusiva, al conocimiento formal del sistema de la lengua y al estudio de la historia de la literatura en detrimento de otros aprendizajes orientados al dominio de los usos comunicativos más habituales (escuchar, hablar, leer, entender y escribir) en la vida de las personas. El aprendizaje lingüístico y literario se orienta de esta manera al conocimiento, a menudo efímero, de un conjunto de conceptos gramaticales y de hechos literarios cuyo sentido, a los ojos de los alumnos y de las alumnas, comienza y concluye en su utilidad para superar con éxito (o no) la calificación académica de los aprendizajes escolares. Los saberes lingüísticos y literarios cobran sentido entonces por su *valor de cambio* en el mercado de las sanciones y de los beneficios escolares y nunca por su *valor de uso* como herramientas de comunicación, de conocimiento y de representación de la realidad. Y las clases de lengua se convierten así en una hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la penúltima modernidad lingüística mientras en las aulas no se habla y apenas se escribe, mientras en las aulas de lengua casi nunca se enseña que los textos tienen no sólo una *textura* sino también un contexto y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras.

No basta con estar de acuerdo en torno a los fines comunicativos de la educación lingüística. Conviene además adecuar la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, los métodos de enseñanza en el aula y las tareas del aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas utilicen los conocimientos, las normas y las destrezas comunicativas habituales en los intercambios verbales entre las personas. No basta, por tanto, con afirmar, como reconocen ilustres lingüistas como Lázaro Carreter o Emilio Alarcos, que «enseñar lengua es enseñar a usar la lengua». No basta con constatar, como hace Víctor García de la Concha, director de la Real Academia de la Lengua, que «en la enseñanza de la lengua hay una sobrecarga de teoría en detrimento de lo que es la práctica de leer, escribir y expresarse oralmente»<sup>3</sup>. Es esencial que esa intención y esa crítica impregnen la

<sup>3</sup> En EL PAÍS, 27 de mayo de 1990.

formación inicial del profesorado, los materiales editoriales y el trabajo pedagógico en las aulas. No es fácil pero es el único camino capaz de acortar esa distancia entre el deseo y la realidad, entre lo que se dice y lo que a menudo se hace en las aulas de lengua.

Si hay algo de cierto en este diagnóstico del pasado (y quizá aún del presente) de la educación lingüística (al menos en la Enseñanza Secundaria), ¿cuáles son las causas de esta situación?, ¿es el profesorado de lengua y literatura especialmente insensato desde el punto de vista pedagógico?, ¿o hay otras razones que nos ayudan a entender esta evidente inadecuación entre lo que se piensa sobre los objetivos de la educación lingüística y lo que en realidad se hace en las aulas?

Por una parte, en la mayoría de las escuelas de Magisterio y de las facultades de Filología, encargadas hoy por hoy de la formación inicial de quienes enseñan (o aspiran a enseñar) lengua y literatura en la Educación Primaria y Secundaria, siguen aún dominando aquellas ciencias del lenguaje que excluyen de su ámbito de estudio el uso lingüístico y comunicativo de las personas. De ahí que con frecuencia casi nada se enseñe en tales escuelas y en tales facultades sobre el modo en que tienen lugar los intercambios lingüísticos y comunicativos, sobre la forma en que los hablantes cooperan en la construcción del significado, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos del hablar, del escuchar, del escribir, del leer y del entender o sobre los factores culturales que en nuestras sociedades condicionan la producción y la recepción de los mensajes orales, escritos e iconográficos. Por el contrario, el énfasis en la formación inicial del profesorado se pone en el estudio fonológico y morfosintáctico de la lengua y en el conocimiento de los diversos autores, obras y épocas de nuestra historia literaria. Es obvio que estos asuntos pertenecen al saber lingüístico y literario, pero también lo es que, por sí solos, no constituyen una herramienta especialmente útil en la ardua y difícil tarea de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado en la Educación Secundaria.

Por otra, no conviene olvidar en qué tradición didáctica se inserta la experiencia docente de la mayoría del actual profesorado. No hace falta ir demasiado atrás en el tiempo para recordar cómo el

programa oficial de cada una de las asignaturas en las anteriores enseñanzas (EGB, BUP, FP y COU), debidamente traducido por las editoriales en forma de manual o libro de texto, se convertía en una guía de actuación pedagógica que indicaba con absoluta precisión qué hacer (y cómo, cuándo y de qué manera hacerlo) en cada momento. En cuanto a los contenidos de los programas de enseñanza de la lengua y de la literatura (y de los libros de texto que los ilustraban), unos y otros eran casi siempre una larga retahíla de conceptos lingüísticos y de hechos literarios cuya selección se efectuaba teniendo en cuenta las aportaciones de las teorías gramaticales (tradicional, estructural o generativa) y del formalismo y estructuralismo literarios y de la historia de la literatura. De esta manera, las clases de lengua y literatura se convertían a menudo en una tupida selva de saberes gramaticales o en una retahíla interminable de hechos literarios en las que a menudo se extraviaban tantos adolescentes y jóvenes.

No interprete el lector o la lectora de estas líneas que en esta alusión al pasado de la educación lingüística en la Enseñanza Secundaria acuso con el dedo de la modernidad didáctica al profesorado con algunas décadas de docencia a sus espaldas y absuelvo al profesorado algo más joven y que ha sido criado a los pechos de la LOGSE. En absoluto. Cualquiera que tenga ojos e inteligencia observará cómo, a menudo, el profesorado con cierta experiencia pedagógica ha otorgado un papel relevante en sus clases de lengua a los aspectos comunicativos mientras que el profesorado identificado en teoría con un enfoque comunicativo de la educación lingüística y con las últimas corrientes de la lingüística contemporánea ha acabado convirtiendo sus clases en clases de lingüística aplicada a golpe de acto de habla, tipologías textuales, progresión temática y operadores argumentativos.

Pese al enfoque formal de los programas de enseñanza y a la presencia casi absoluta de conceptos lingüísticos en los libros de texto, han sido bastantes los profesores y las profesoras que con una enorme sensatez pedagógica han entendido que enseñar lengua no es enseñar una de las corrientes lingüísticas al uso, sino mejorar las habilidades comunicativas del alumnado y que enseñar literatura no es empeñarse contra viento y marea en que los alumnos y las alumnas caractericen

una época literaria con precisión, sino intentar crear hábitos lectores, desarrollar sus capacidades de comprensión lectora, estimular el disfrute de la lectura y animar al ejercicio del placer de la escritura de intención literaria. Pero también es bastante cierto que en algunas clases de lengua se ha insistido en exceso en el análisis de ese objeto formal que es el sistema lingüístico creyendo —con la mejor voluntad, pero también con una cierta dosis de ingenuidad pedagógica— que de esta manera se contribuía a mejorar las capacidades comunicativas del alumnado. Aunque nada avale tal idea, se piensa a menudo que sólo aprendiendo gramática se aprende a usar una lengua. De ahí a introducir en el aula la descripción gramatical de la lingüística estructural, generativa o textual no hay más que un paso. Y ello pese a que, como escribiera Ferdinand de Saussure a comienzos de este siglo (1916), *«el lenguaje es una cosa demasiado importante para dejársela a los lingüistas»* y pese a que Chomsky (1966) dijera una y otra vez que la lingüística generativa era absolutamente inútil *«para servir de base a una tecnología de enseñanza de las lenguas»*.

### ¿ENSEÑAR GRAMÁTICA O ENSEÑAR A COMUNICARSE?

Pese a las sensatas palabras de Ferdinand de Saussure y de Noam Chomsky, es fácil comprobar cómo una inadecuada *transposición didáctica* de las teorías gramaticales del estructuralismo, del generativismo y en la actualidad de la lingüística del texto y de la pragmática han convertido a menudo las clases de lengua en clases de lingüística aplicada de uno u otro signo. Pese a que una y otra vez se ha insistido en la idea de que la lingüística y la enseñanza de la lengua tienen objetivos diferentes, a menudo los lingüistas de una u otra escuela se han obcecado en aplicar al ámbito de la enseñanza de las lenguas los objetos (y los métodos) de estudio de las teorías gramaticales, provocando confusión entre el alumnado y el profesorado y dificultando una educación lingüística orientada al dominio de las habilidades comunicativas de las personas.

No hay que olvidar en este sentido que los modelos metalingüísticos *taxonómicos* (como la gramática estructural) se ocupan de seleccionar, clasificar y describir las relaciones que se observan en un

corpus de textos concreto, mientras que los modelos *hipotético-deductivos* (como la gramática generativa) parten de un número limitado de observaciones para elaborar una hipótesis que por abstracción permita entender un número ilimitado de hechos virtualmente posibles. Pero ni la descripción gramatical de la lingüística estructural ni las hipótesis teóricas de la lingüística generativa sobre los mecanismos de creación de las oraciones coinciden con la gramática que los hablantes utilizan habitualmente. Como escribe Narbona Jiménez (1989: 217):

*«las gramáticas se elaboran efectuando una considerable reducción del objeto que pretenden describir y a través de un proceso de abstracción. (...) Si bien tal actitud es legítima, e incluso necesaria desde un punto de vista científico, en la enseñanza no es procedente la disociación entre la descripción del sistema y las condiciones y circunstancias de su uso. Es preciso salvar el desajuste entre las teorías formales y la realidad lingüística, y superar las dificultades derivadas del elevado grado de abstracción de las explicaciones gramaticales».*

En la actualidad, el debate sobre la utilidad de la enseñanza de la gramática oscila a menudo entre dos actitudes antagónicas. Por una parte, está la actitud (en verdad minoritaria) de quienes afirman que el conocimiento gramatical es absolutamente inútil porque se revela insuficiente para el desarrollo de las competencias lingüístico-discursivas que hacen posible el intercambio de mensajes en los diferentes contextos de la comunicación entre las personas. En consecuencia, en sus clases sobresale la ausencia de una enseñanza de los contenidos gramaticales, aunque quizá no tanto de reflexiones sobre el uso y, por tanto, de cierto saber metalingüístico (incluido el gramatical). Por otra, está la actitud de quienes consideran que la gramática debe ser el eje del aprendizaje de la lengua materna ya que *«si no se sabe gramática, no se habla ni se escribe de forma correcta»*. Por esta razón, la selección de contenidos se organiza en torno a saberes gramaticales y los textos no acaban siendo sino el pretexto para ejercicios orientados al conocimiento de los entresijos fonológicos, morfológicos o sintácticos de la lengua.

Sea como fuere, la gramática corre el peligro de convertirse en un saber estéril que aburre a los alumnos y a las alumnas y, en

consecuencia, crea desánimo entre el profesorado. En un caso, porque se niega cualquier utilidad pedagógica a los saberes gramaticales a la hora de ayudar a entender y a mejorar el uso lingüístico de los alumnos y de las alumnas. En el otro, porque, al convertir las clases de lengua en una intrincada selva de términos y de conceptos contruidos a la medida de uno u otro paradigma de la investigación lingüística, los alumnos y las alumnas acabarán creyendo —quizá con razón— que en las aulas de lengua se hacen unas cosas bastante raras con las palabras y que esas cosas apenas le ayudan a él a hacer otras cosas con las palabras de una manera eficaz y adecuada (saber hablar, saber escribir, saber entender...).

¿Cuándo introducir la reflexión gramatical y metalingüística? ¿Cómo enseñar la gramática en las aulas? ¿Qué contenidos son esenciales? ¿Cuál es la función del análisis sintáctico en las clases? En última instancia, ¿qué gramática? Si el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, es decir, de su capacidad para comprender y expresar diferentes tipos de textos con coherencia, corrección y adecuación a las intenciones del intercambio comunicativo y a las características de la situación de comunicación, entonces es obvio que, en este contexto, la gramática no es sino un aspecto más (y casi nunca el esencial) de la enseñanza de la lengua. Lo importante no es en este contexto enseñar algunos conceptos metalingüísticos mediante el estudio de las categorías gramaticales y el aprendizaje de algunas habilidades de análisis en torno a las palabras y a las oraciones, sino orientar la reflexión sobre la lengua en torno a los usos lingüísticos y a las funciones sociales del lenguaje, así como a la consciencia sobre los distintos ámbitos comunicativos en que tienen lugar las interacciones verbales de las personas en nuestras sociedades. De ahí la importancia de organizar la enseñanza de la gramática no tanto en torno a los conceptos de una u otra gramática descriptiva como en torno a los saberes que permiten usar la lengua de una manera adecuada y favorecen la comprensión y la producción de diferentes tipos de textos. Una *gramática pedagógica*, en fin, capaz de ofrecer algunas respuestas a la siguiente pregunta: ¿Qué debe saber sobre su lengua una persona para comportarse comunicativamente de una manera correcta y adecuada en los diversos contextos de la comunicación?

Una mirada a algunos de los actuales libros de texto permite comprobar, sin embargo, cómo algunos autores han caído de nuevo en la tentación de hacer aún menos transitable esa frondosa selva de los conceptos gramaticales añadiendo al sintagma, al implemento, al objeto directo y a las subordinadas adverbiales otro caudal de términos como cohesión, deixis, macroestructura, inferencia, acto perlocutivo o implicatura. A la vista de algunos libros de texto de la última hornada, uno acaba sospechando, junto a Víctor Moreno, «*si los conceptos de coherencia, conexión, marcas textuales, conectores... no serán distintos collares para adornar el cabestro de los mismos perros gramaticales de toda la vida*» (Moreno, 1998: 9). Y los alumnos no tienen ninguna culpa de que ilustres lingüistas como Ferdinand de Saussure (léase Emilio Alarcos y sus epígonos), Noam Chomsky (léase Lázaro Carreter y sus discípulos), John L. Austin o Teun van Dijk (y sus acólitos) hayan escrito lo que hayan escrito sobre la lengua. Insisto: una cosa es la lingüística y otra bien distinta enseñar lengua. Quien debe saber gramática (y cuanta más gramática, mejor, además de tener una información cabal sobre los enfoques y sobre las aportaciones de las últimas corrientes de la lingüística contemporánea) es el profesorado. Pero no para utilizar ese saber como un saber que oriente la selección de los contenidos del área, sino para utilizarlo en las tareas escolares de reflexión sobre la lengua y sobre sus usos y en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas del alumnado.

## TEORÍAS DEL LENGUAJE Y USOS DE LA LENGUA

En el tercer epígrafe de esta exposición aludimos a cómo el bagaje lingüístico de quienes enseñamos lenguas en la Educación Secundaria, se sitúa casi siempre en el contexto de una tradición académica ligada a la teoría gramatical y a los enfoques estructuralistas sobre el lenguaje. Para estos enfoques, interesados en la descripción del sistema abstracto e inmanente de la lengua (Saussure, 1916) y de las capacidades lingüísticas del *hablante/oyente ideal* (Chomsky, 1957 y 1965), el estudio de los *actos de habla*, de los contextos sociales en los que se adquiere y desarrolla el lenguaje, de los elementos no verbales de la comunicación, de los factores cultu-

rales que intervienen en la construcción del significado o, en fin, del uso social de las lenguas no forman parte del estudio «científico» de la investigación lingüística.

Sin embargo, las ciencias del lenguaje han evolucionado muy rápidamente en las últimas décadas siendo muy significativo a este respecto el auge de los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos sobre la lengua —con su énfasis en el estudio de los usos comunicativos de las personas y en el *hacer* lingüístico de los hablantes en contextos concretos de intercambio—, y de los enfoques cognitivos sobre el lenguaje —con su énfasis en el estudio del papel que juega la interacción comunicativa en la adquisición de las habilidades lingüísticas, en el desarrollo del pensamiento y en la construcción social del conocimiento cultural de las personas—.

No es un artículo como éste el lugar adecuado para analizar con cierto rigor esas *miradas* de que han sido objeto los fenómenos del lenguaje y de la comunicación en las últimas décadas (véase en este sentido Castellà, 1992; Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Newmeyer, 1988; Tusón, 1996). Pero quizá valga la pena aludir, al menos, a algunas teorías del lenguaje por el interés que tienen sus estudios sobre el uso lingüístico, sobre los factores sociales que condicionan y regulan el intercambio comunicativo entre las personas y sobre los procesos cognitivos implicados en la adquisición y en el desarrollo del lenguaje.

Las teorías a las que nos referimos (véase Cuadro 2, en página 46) podrían agruparse dentro de cuatro grandes bloques:

- en primer lugar, la pragmática, que estudia al igual que la retórica clásica la actividad lingüística de las personas entendiéndola como una parte esencial de la acción humana (y de ahí nociones pragmáticas como las de *juegos del lenguaje*, *actos de habla* o *principio de cooperación*);
- en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje, la etnometodología, el análisis de la conversación, el interac-

cionismo simbólico y la sociolingüística, que se ocupan de los usos lingüísticos en su calidad de síntomas de un contexto sociocultural en el cual esos usos lingüísticos están condicionados por la pertenencia de sus hablantes a determinada clase social, sexo, edad o comunidad de habla y regulados por un conjunto de normas;

- en tercer lugar, los enfoques discursivos y textuales sobre el lenguaje, que parten del estudio de unidades supraoracionales para advertir que el significado se construye en el contexto de la interacción comunicativa (la lingüística del texto, el análisis del discurso, la teoría de la enunciación, la semiótica textual...); y,
- en cuarto lugar, la psicología cognitiva y la psicolingüística, que se ocupan del análisis de los procesos implicados en la expresión y en la comprensión de mensajes y del estudio del papel que juega la interacción comunicativa en la adquisición y en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de las personas.

No se trata, en cualquier caso, de sustituir ahora las teorías gramaticales por las aportaciones de las últimas corrientes de la lingüística contemporánea, ni de incorporar como antaño a los programas de enseñanza, a los manuales y a las clases de lengua el glosario de conceptos y la hojarasca terminológica de unas disciplinas como las citadas en el párrafo anterior que —no lo olvidemos— no han sido creadas con fines didácticos. Conviene además insistir, ante la confusión y ansiedad que todo cambio educativo crea en los enseñantes, en que poner el énfasis en la mejora de los usos comunicativos de los alumnos y de las alumnas no debe significar ni la ausencia de actividades de reflexión gramatical y metalingüística en el aula ni el olvido de las referencias disciplinares en las que nos hemos formado hasta ahora quienes enseñamos lengua y literatura.

El caudal de conocimientos lingüísticos, literarios y didácticos adquirido a lo largo de años de estudio y de enseñanza constituye un capital profesional de enorme valor que debe animarnos a abrir

nuestras miradas a otras formas de entender el estudio de la lengua y de los usos comunicativos de las personas. Porque no parece una actitud justificable negar ahora el pan y la sal a otras perspectivas de análisis lingüístico desde una desconfianza a ultranza con respecto a la utilidad de sus aportaciones teóricas al trabajo de aula (especialmente cuando casi nadie en el pasado ha sometido a indagación crítica la utilidad pedagógica de los saberes de las escuelas lingüísticas y literarias aún dominantes en la inmensa mayoría de nuestras facultades de Filología). En este caso tendría bastante razón Eagleton (1983 [1988: 10]) cuando escribe que con frecuencia «la hostilidad a lo teórico equivale a una oposición a las teorías de los demás y al olvido de las propias».

## ¿Y LA LITERATURA?

Como se indicaba al inicio de este texto, la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las destrezas expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y pedagogos sobre los fines comunicativos de la enseñanza de las lenguas en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria. Sin embargo, cuando se habla o se escribe sobre cómo enseñar literatura en el contexto de una enseñanza obligatoria y sobre los métodos pedagógicos más adecuados a la hora de acercar a adolescentes y a jóvenes a la lectura y al disfrute de los textos literarios, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de prácticas de enseñanza de la literatura.

La evidente diversidad de enfoques didácticos desde los que el profesorado ha intentado en el pasado, e intenta hoy en día, resolver esa difícil comunicación entre quienes acuden a las aulas y los textos literarios, es un buen ejemplo del laberinto en el que se encuentra en la actualidad la educación literaria y quienes enseñan literatura. Desde el eje diacrónico de la historia literaria hasta la organización temática de los contenidos literarios, desde el comentario lingüístico de fragmentos sueltos hasta la lectura de obras completas,

desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el ensayo de las más variopintas estrategias de la animación lectora, si algo caracteriza a la enseñanza de la literatura en las últimas décadas es esa incesante variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas del profesorado en su voluntad de acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su calidad de *depredadores audiovisuales* (Gil Calvo, 1985), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* (como los televisivos o publicitarios) y de otras ficciones narrativas (como el cine o el cómic).

Pese a tal diversidad de prácticas de enseñanza de la literatura, al igual que ocurría con respecto a los fines comunicativos de la educación lingüística, también existe un cierto acuerdo en la sociedad y entre los enseñantes sobre algunos de los objetivos esenciales de la educación literaria: la adquisición de hábitos lectores y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más significativos de la historia de la literatura e, incluso, el estímulo de la escritura de intención literaria. El problema estriba de nuevo en el modo en que estos indudables objetivos de la educación literaria se traducen en una determinada selección de los contenidos y de los textos literarios en los programas de enseñanza de la literatura y condicionan las actividades de aprendizaje que se realizan en las aulas con el fin de favorecer el dominio de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los hábitos lectores que hacen posible la adquisición de la *competencia literaria* de las personas.

Si hasta los años sesenta el acercamiento histórico dominaba la enseñanza de la literatura en la Educación Secundaria, y en la década de los setenta el comentario de textos se introducía en las aulas como consecuencia del influjo de las poéticas estructuralistas y de su afán por abordar el estudio del texto literario como un tipo específico de discurso, en los años ochenta el acento se pone no tanto en la obra literaria como objeto de estudio en sí misma como en los objetivos de la educación literaria y en el ensayo de las estrategias didácticas más adecuadas para contribuir a la adquisición de hábitos

de lectura y de competencias lectoras de niños, adolescentes y jóvenes y al fomento de un ocio de mayor calidad (véase Cuadro 3, en página 47). La literatura no se concibe ya sólo como un repertorio de textos consagrados por la tradición académica y susceptibles de ser estudiados en torno al eje diacrónico de la historia ni de ser analizados con complejas metodologías con el fin de identificar los entresijos de su literariedad, sino como un tipo específico de textos a través de los cuales las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, crear mundos de ficción y utilizar el lenguaje de un modo creativo.

En este contexto, la educación literaria pone el acento en la construcción escolar de hábitos lectores, en la conveniencia de utilizar otros criterios para la selección de las obras de lectura en las aulas de literatura y en el disfrute del texto durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo. Con el fin de favorecer la implicación del lector escolar en el aprendizaje de la literatura y en la adquisición de hábitos de lectura, la selección de los textos no se realiza ya sólo con criterios académicos, sino que incorpora la consideración del *horizonte de expectativas* de adolescentes y jóvenes y de sus competencias culturales (Pennac, 1992). En las aulas de literatura de la Educación Secundaria comienzan a manejarse ediciones de la literatura de aventuras y especialmente algunos títulos de la denominada *literatura juvenil*. El tipo de argumentos, personajes, escenarios, acciones y temas de este género específico de textos favorece el diálogo del niño y del adolescente con el texto, fomenta una actitud más abierta y menos académica ante el libro y estimula su interés por la lectura. Las obras clásicas de la literatura de aventuras, las novelas urbanas protagonizadas por jóvenes, los textos en los que aflora la introspección psicológica, las narraciones de la épica mítica o los relatos de ciencia ficción, junto con otros textos canónicos de nuestra historia literaria cuya utilidad pedagógica es innegable (desde el Lazarillo hasta los poemas de amor de Pablo Neruda), entran en las aulas de literatura. El uso creciente de la biblioteca de aula y las diversas actividades de animación a la lectura en las escuelas y los institutos completan estas estrategias educativas orientadas a la creación de hábitos lectores, a la eliminación de los prejuicios contra el libro y al fomento de las competencias lectoras de los alumnos y de las alumnas.

Por otra parte, a la vez que se pone el acento en el placer de la lectura y en la adquisición de estrategias de comprensión lectora, comienza a plantearse que la educación literaria debe animar a niños, adolescentes y a jóvenes no sólo a leer textos literarios, sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. El aprendizaje de la escritura literaria (el escribir *a la manera de*, como en la antigua tradición retórica) se convierte así en otro de los ejes de una educación literaria que ahora pone el énfasis en conceptos como *actividad, juego, expresión y creatividad*.

Los *talleres literarios* aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de los adolescentes y de los jóvenes. La adquisición de técnicas de escritura creativa se convierte entonces en el objetivo en torno al cual se plantean abundantes propuestas de educación literaria en las que es posible observar *«una tensión de fondo entre juego abierto y juego regulado (...)». Una parte de los argumentos se dirige a la defensa radical del placer espontáneo y compartido de la palabra poética. Otra parte de los argumentos y de la práctica escolar se sitúa en la perspectiva del juego regulado y recoge el aspecto lúdico como motivación, pero su objetivo real es el análisis y la apropiación de las técnicas abordadas»* (Colomer, 1996:133).

Estas técnicas de escritura creativa, aparecidas en la Educación Primaria de la mano de la pedagogía del *texto libre* de Freinet (1970) y de la *gramática de la fantasía* de Rodari (1973), entran poco a poco en los años ochenta en la Educación Secundaria gracias a la influencia de autores como Queneau (1947), de grupos como OULIPO y de los talleres didácticos en torno a géneros literarios de profesores de bachillerato como Ortega (1986), Rincón y Sánchez Enciso (1985). En estos y en otros trabajos, los ejes en torno a los cuales se organizan las tareas de escritura son la manipulación de textos (*ejercicios de estilo* con el fin de cambiar el punto de vista, invertir paródicamente un acontecimiento...), la creación de textos originales a partir de instrucciones o consignas y la producción textual a partir de modelos (Delmiro Coto, 1994).

En cualquier caso, es obvio que, de igual manera que el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas requiere no sólo un *saber* acerca de la lengua, sino sobre todo un *saber hacer* cosas con las palabras (Austin, 1962), la adquisición de la *competencia literaria* (entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura) es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales. De ahí que la reflexión sobre los fines de la educación literaria en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato sea esencial para determinar unos contenidos literarios u otros, para seleccionar unos textos u otros, para optar por un modelo didáctico u otro (o por el eclecticismo) y para desarrollar en las aulas un tipo de prácticas educativas u otras<sup>4</sup>.

## EPÍLOGO Y AVISO PARA NAVEGANTES

Resumen de lo expuesto: la educación lingüística debe contribuir a la mejora de las destrezas expresivas y comprensivas de quienes acuden de lunes a viernes a las aulas de nuestras escuelas e institutos. De ahí que el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua y de la literatura sea desarrollar y afianzar las capacidades de comprensión y expresión de mensajes que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Si estamos de acuerdo en este objetivo, entonces también estaremos de acuerdo en que los contenidos de la enseñanza de la lengua y de la literatura no se refieran sólo al *saber* lingüístico (conceptos gramaticales y hechos literarios), sino también al *saber hacer* cosas con palabras (Austin, 1962), al *saber hablar*, al *saber escuchar*, al *saber escribir*, al *saber leer*, al *saber entender* (destrezas expresivas y comprensivas) sin olvidar, en fin, otros contenidos asociados al desarrollo de *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos contra algunas lenguas, contra sus hablantes o contra algunas variedades lingüísticas, ante los usos discriminatorios

<sup>4</sup> Estas líneas constituyen una adaptación actualizada de algunas otras anteriores (Lomas, 1996a y 1999).

del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

Ya en el final de este texto, deseo advertir al lector o a la lectora de estas líneas sobre algunos espejismos en los que, en mi opinión, está cayendo el mundo de la educación en los últimos tiempos. Me refiero a la obsesión por atribuir el fracaso escolar en la escolaridad obligatoria a un cierto olvido de las enseñanzas humanísticas y al ensueño tecnológico que nos invita a creer que con la informática en las escuelas casi todo está resuelto ya que la abundancia de ordenadores en las aulas constituye un indicio irrefutable de calidad y de excelencia en educación. Como de ambos espejismos se derivan algunas supersticiones y éstas no son sino la antesala de cierta alienación colectiva, me gustaría aclarar algunas cosas sobre estos asuntos.

Con respecto al primer aspecto, existe una cierta alarma social en torno a los índices de fracaso escolar en la educación obligatoria en España. No tengo la menor intención de argumentar contra las estadísticas, pero sí a favor de una reflexión que vaya más allá de los datos e indague sobre las causas socioculturales y pedagógicas del abandono escolar en la enseñanza obligatoria. No olvidemos que a la educación obligatoria (al menos en la enseñanza pública) acuden todos los alumnos y todas las alumnas de este país, sean como sean y vengan de donde vengan. Algo tan obvio a menudo se olvida, al igual que se olvida en esta atmósfera neoliberal que nos invade que la sociedad actual sigue siendo injusta y que la igualdad entre las personas sigue siendo una utopía aún lejana. Si ello es cierto, no hace falta ser sociólogo de la educación para saber que el éxito académico y el fracaso escolar tienen bastante que ver con el origen sociocultural de cada alumno y de cada alumna. Dicho de otra manera: en educación unos lo tienen casi todo ganado de antemano mientras que otros parecen haber nacido para perder. Por otra parte, quizá la educación obligatoria (especialmente la Educación Secundaria Obligatoria) no haya transformado de manera suficiente sus formas de entender la vida en las aulas y ello sea una de las causas (aunque ciertamente no la única ni la más determinante) que nos ayude a entender algunas actitudes de rebeldía y de rechazo de un sector del

alumnado a las reglas del juego de la institución escolar y, en definitiva, a lo que la escuela les ofrece.

Pese a ello, atribuir el fracaso escolar (y otras cosas) a un cierto abandono de las enseñanzas humanísticas es algo que se ha convertido de un tiempo a esta parte en uno de los tópicos por excelencia en cualquier debate sobre la educación en España. No es éste el lugar (ni dispongo en esta ocasión del espacio adecuado) para argumentar contra tal falacia y contra tal superstición. Lo hice ya en alguna ocasión anterior (Lomas, 1998 y 1999), cuando el espejismo del olvido de las humanidades se convirtió en la coartada perfecta de un intento frustrado de cambiar el currículum comunicativo del área de *Lengua Castellana y Literatura* por un programa tradicional de enseñanza de la lengua en el que los contenidos se articularían en torno «al estudio del núcleo gramatical, morfológico y sintáctico» y al sendero interminable de las obras y de los autores de la historia universal de la literatura. Por si alguien lo ha olvidado, me estoy refiriendo al *Proyecto de Real Decreto sobre Contenidos Mínimos* elaborado en 1997 por ilustres académicos y filólogos a instancias del Ministerio de Educación y Cultura, en el que se traslucía sin ningún pudor una cierta nostalgia de otras épocas acaso desde la íntima convicción de que «cualquier tiempo pasado fue mejor». Quizá por ello, los contenidos del citado Proyecto evocaban con tanta fidelidad los contenidos de los programas de Bachillerato de 1957. Sin embargo, este país no es la España de la década de los cincuenta ni los actuales alumnos de Educación Secundaria Obligatoria son, nos guste o no, esa minoría de alumnos que cursaban las enseñanzas medias en 1957. Como escribí entonces (Lomas, 1998), «quien crea que es posible enseñar este caudal casi infinito de conceptos lingüísticos y de hechos literarios en el escaso horario del área y que así se contribuye en las aulas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria a la educación lingüística y literaria de los actuales adolescentes es que ha encontrado al fin la cuadratura del círculo instalado en el limbo de los justos».

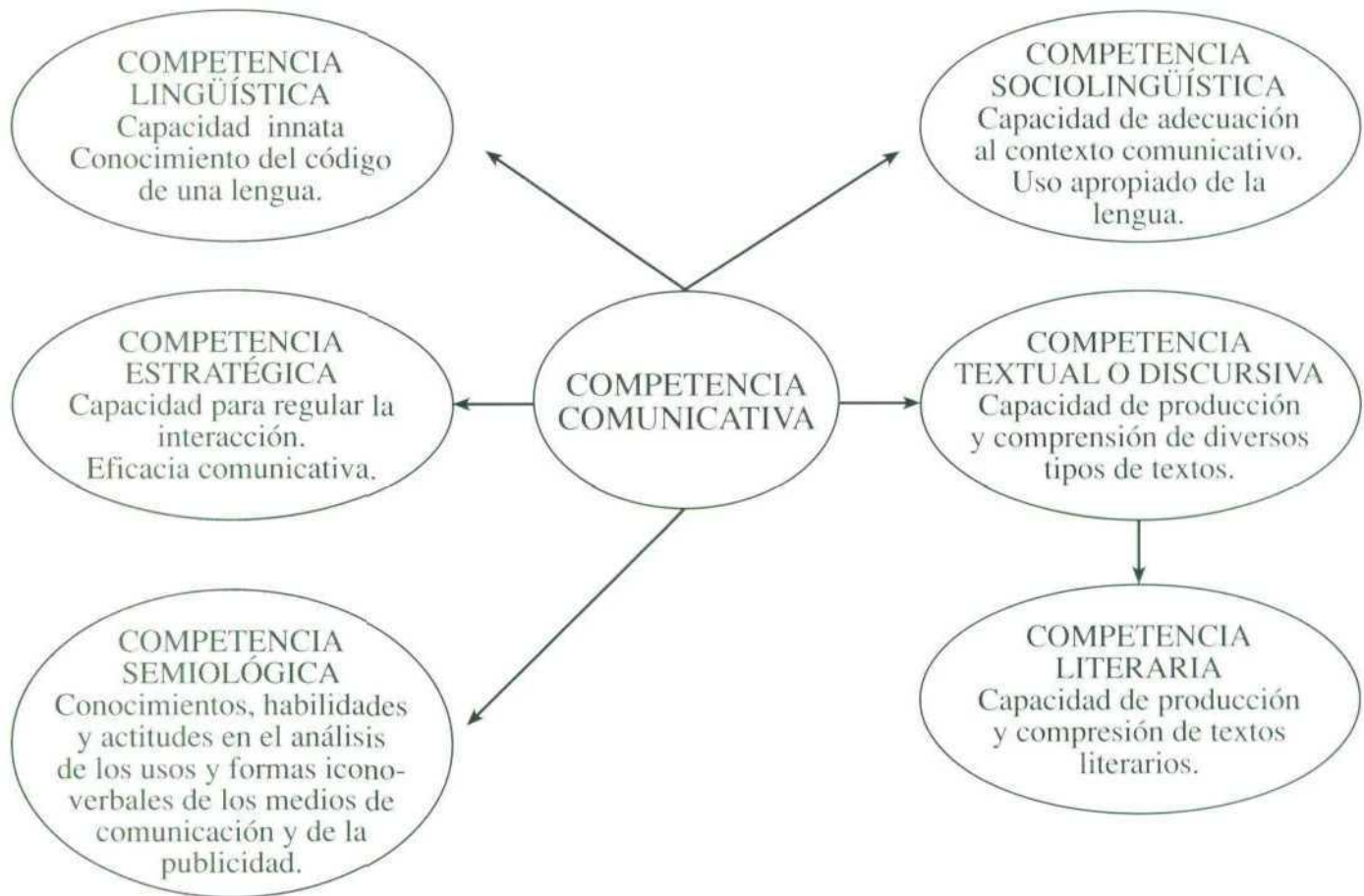
Y añadía: «Digámoslo con claridad: el diálogo sobre estos asuntos es ante todo de naturaleza ideológica y en este contexto el decreto oficial que establece los contenidos mínimos de Lengua Cas-

*tellana y Literatura no es un texto inocente e inocuo, sino una herramienta (en manos de quienes ostentan el poder) al servicio de la selección escolar y de una cada vez más obvia voluntad de acabar con una Educación Secundaria Obligatoria tan ingrata en su calidad de espejo de la diversidad (y de la desigualdad) sociocultural de nuestras sociedades».*

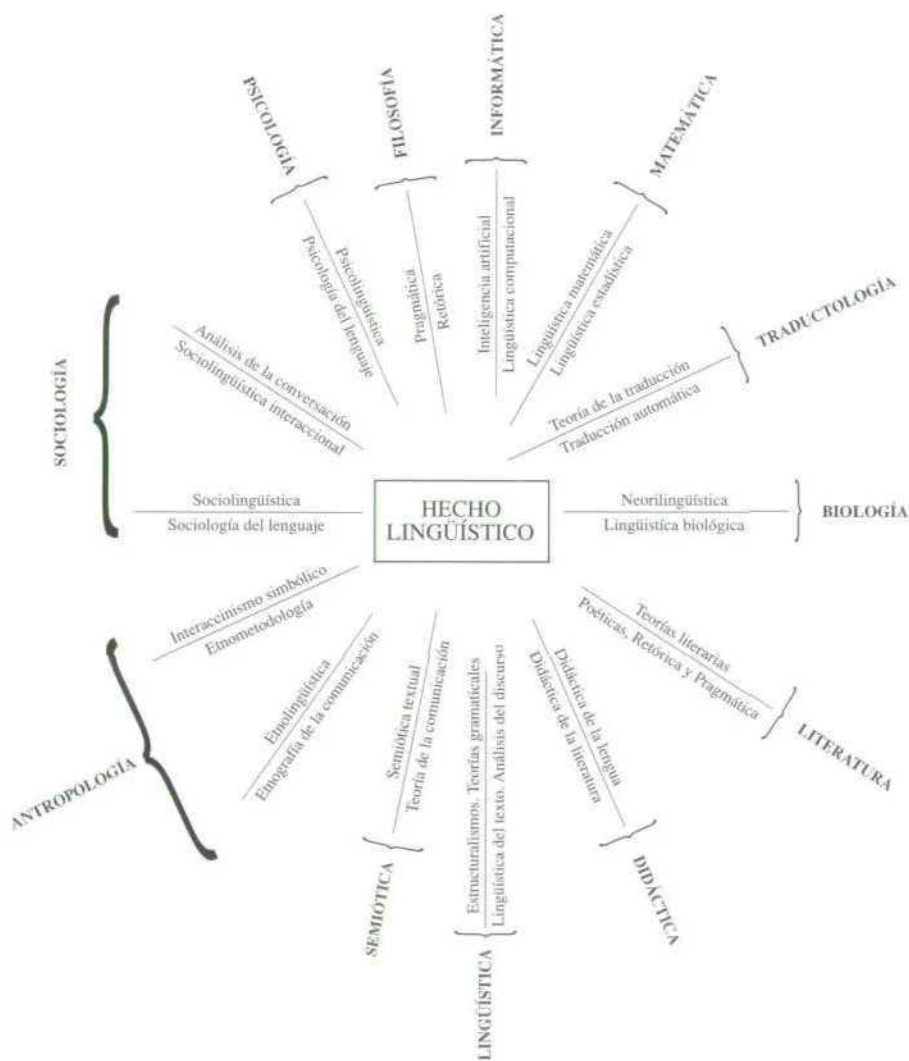
El Decreto, a causa de diversos avatares políticos, casi siempre ajenos a las argumentaciones pedagógicas, no salió adelante entonces, pero cuando escribo estas líneas comienzan a oírse algunos ecos de cambios en las enseñanzas de áreas como *Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales y Matemáticas*. Por ahora, tan sólo se alude a un aumento en el horario de estas áreas. Bienvenido sea. Ojalá no se caiga de nuevo en la tentación de volver atrás, ni en la nostalgia del tiempo pasado y se sea consciente de que el objetivo de la educación lingüística en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato, es contribuir a la adquisición y a la mejora de las competencias comunicativas del alumnado, por lo que, a la hora de seleccionar los contenidos del área o de la materia, el énfasis en esa selección debe ponerse en las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas evitando caer en la tentación de convertir las aulas de la Educación Secundaria en aulas de lingüística aplicada y de historiografía literaria (aunque ciertamente también haya que enseñar saberes metalingüísticos y hechos literarios). Ojalá la sensatez pedagógica (y cierta sensibilidad moral) de quienes tienen en sus manos el sistema educativo evite que tenga que volver a escribir cosas como las antes citadas con el fin de avisar a algunos ingenuos sobre lo que en ocasiones se esconde tras el espejismo de la defensa de las humanidades.

Con respecto al otro espejismo al que aludía al inicio de este capítulo (el ensueño tecnológico en el que están sumidos quienes creen que en educación todo se arregla a golpe de ordenadores e Internet), volveré a citar, al igual que lo hice al comienzo de este artículo, a un filósofo. Si era el filósofo Marina (1999) quien abría este texto, es ahora el filósofo del lenguaje Lledó (2000: 44) quien lo cierra con unas palabras tan sensatas y tan ciertas que uno las suscribe de principio a fin:

*«Tengo serias dudas de que el progreso de nuestro todavía balbuciente sistema educativo tenga que ver con la cantidad de ordenadores que almacenan, por pupitre, nuestros alumnos en las escuelas. Los dedos infantiles y adolescentes tienen que tocar, pero no sólo ni principalmente teclados, tienen que tocar las cosas, pasar páginas, mover fichas, garabatear renglones, pensar y soñar con las palabras, oír a los maestros, hablar y mirar, jugar y leer, crear, dudar, y eso, en principio, ante la exclusiva pantalla de la vida».*



Cuadro 1. Tipos específicos de competencias (adaptado de Canale y Swain, 1980, y London, 1990)



Cuadro 2. *Diferentes enfoques de estudio del hecho lingüístico (adaptado de Lomas, Osoro y Tusón, 1993, y Lomas, 1999)*

Época	Objetivos	Contenidos	Corpus	Actividades	Teorías
Edad Media-Siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo	Retórica	Texto clásico	Comentario, imitación de modelos y glosa	Retórica
Siglo XIX-Siglo XX	<i>Conocimiento</i> de las obras y autores de la literatura nacional	<i>Obras, autores</i> y movimientos de la historia de la literatura	Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales	<i>Manual</i> de historia literaria. Antología de textos. Estudio y lectura de fragmentos	<i>Romanticismo</i> . Positivismo
Siglo XX (años setenta)	Competencia lectora y análisis científico del texto	Método de análisis	Textos poéticos y narrativos de la literatura nacional	Comentario de textos	Poética formalista. Estructuralismo. Estilística
Siglo XX (años ochenta)	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia lectora. Manipulación creativa de textos.	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos.	Textos de la literatura consagrada, textos de la literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, cómics, anuncios, películas	Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas	Semiótica del texto semiótico de la cultura. Pragmática literaria. Socio-crítica. Psicología cognitiva

Cuadro 3. Evolución de la enseñanza de la literatura (adaptado de Colomer, 1996, y de Lomas, 1999)



## BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona, 1982.
- CANALE, M. y SWAIN, M. «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua. I y II». 1980. En *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, números 17 y 18, 1996.
- CANALE, M. «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». 1993. En LLOBERA, M. y otros: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995.
- CASTELLÀ, J. M. *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Empúries. Barcelona, 1992.
- COLOMER, T. «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». En LOMAS, C. (coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/ Horsori. Barcelona, 1996.
- CHOMSKY, N. *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI. Madrid, 1974 (1957).
- CHOMSKY, N. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid, 1971 (1965).
- CHOMSKY, N. «Linguistic Theory». En *Language Teaching: Broader Context*. Wisconsin, 1966.
- DELMIRO COTO, B. «Los talleres literarios como alternativa didáctica». 1994. En *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 11.
- DURANTI, A. «Sociocultural Dimensions of Discourse». 1985. En VAN DIJK, T. A. (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*, vol. I: *Disciplines of Discourse*. Academic Press. London.
- EAGLETON, T. *Una introducción a la teoría literaria*. FCE., México, 1988 (1983).
- ECO, U. *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona, 1977 (1976).
- FREINET, C. *El texto libre*. Laia. Barcelona, 1970.
- GIL CALVO, E. *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*. Tecnos. Madrid, 1985.
- GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. H. «Preface». 1972. En GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. M. (comps.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- HYMES, D. H. *Vers la compétence de communication*. Hatier. Paris, 1984.
- LOMAS, C. *Los lenguajes de la persuasión*. 1993. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216.

- LOMAS, C. (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona, 1996a.
- LOMAS, C. *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro (Colección *Lenguaje y Comunicación*). Barcelona, 1996b.
- LOMAS, C. *Lingüística y selección escolar de las especies*. En EL PAÍS, 20 de enero de 1998.
- LOMAS, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 volúmenes. Paidós. Barcelona, 1999.
- LOMAS, C. y OSORO, A. «Modelos teóricos y enfoques didácticos en el currículum de lengua». En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203. 1992.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona, 1993.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. *Ciencias del lenguaje. competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona, 1993.
- MARINA, J. A. *La selva del lenguaje. Introducción a un diccionario de los sentimientos*. Anagrama. Barcelona, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. BOE, 21 de octubre de 1992. Madrid, 1992.
- MORENO, V. «A vueltas con la gramática». En *Alacena*, nº 31. 1998.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Ariel. Barcelona, 1989.
- NEWMAYER, F. J. (comp.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. 4 tomos. Madrid: Visor. Madrid, 1990-1992 (1988).
- ORTEGA, E. *El baúl volador. Un Taller de Literatura en el Bachillerato*. Consejería de Educación y Cultura. Junta de Castilla y León. Zamora, 1986.
- PENNAC, D. *Como una novela*. Anagrama, Barcelona, 1993 (1992).
- QUENEAU, R. *Ejercicios de estilo*. Cátedra, Madrid, 1989 (1947).
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Montesinos. Barcelona, 1985.
- RODARI, G. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Reforma de la Escuela, Barcelona, 1979 (1973).
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística General*. Losada, Buenos Aires, 1971 (1916).
- SAVILLE-TROIKE, M. *The ethnography of Communication. An Introduction*. Basil Blackwell. London, 1982.

- TUSÓN, A. «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo». En *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 2. 1991. Págs. 50-59.
- TUSÓN, A. *Análisis de la conversación*. Ariel, Barcelona, 1997 (1995a).
- TUSÓN, A. «El estudio del uso lingüístico». En LOMAS, C. (Coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona, 1996.



# ACCIÓN, HABLA Y TEXTO: APRENDER A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN DIALOGANTE

Gordon Wells

Ontario Institute for Studies in Education  
Universidad de Toronto  
Canadá

Quizás más que en cualquier otra época de la historia humana, el mundo está cambiando tan rápidamente que es difícil imaginar qué demandas les serán hechas en sus vidas de adulto a los niños que hoy entran en la escuela. La globalización de la industria y de la actividad económica, el ritmo creciente del desarrollo del conocimiento y de los avances tecnológicos en la elaboración de la información automatizada y, no menos, las consecuencias de estos progresos para nuestro frágil medio ambiente ecológico, significan que es difícil saber cómo educar a los niños de hoy para dotarlos de aquello que les permita tener una vida productiva, responsable y satisfactoria en el siglo que viene. Aunque de una cosa podemos estar seguros: para atender debidamente a nuestros niños, necesitamos realizar cambios sustanciales en los modos tradicionales en los que la enseñanza se ha organizado en los últimos doscientos o trescientos años. Sin embargo, para procurar realizar los cambios que son realmente beneficiosos para el futuro de nuestros niños y de nuestras sociedades, necesitamos comenzar con algunas preguntas fundamentales: ¿Cuál es el papel del aprendizaje en el desarrollo humano? ¿Qué papel desempeña la enseñanza en la promoción del aprendizaje? Y ¿cuál es (o debe ser) la función de la enseñanza en nuestra sociedad? Intentaré sugerir algunas respuestas a estas preguntas obtenidas de las ideas de Vygotsky y de la teoría sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza a las que su pensamiento ha dado origen.

## APRENDIZAJE Y DESARROLLO

Durante gran parte de este siglo, han predominado dos perspectivas sobre la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. La

primera es que el desarrollo es una cuestión de maduración: sigue un camino universal, predeterminado, aunque diferenciando en algo los ritmos de desarrollo en los diferentes individuos. A esto se agrega la creencia de que cada individuo tiene un potencial fijo —expresado a menudo como cociente intelectual— a lo que se atribuyen las diferencias en los logros. La segunda perspectiva es que el nivel de desarrollo actual de un individuo es equivalente a la suma total del aprendizaje realizado, aprendizaje conceptualizado como la adquisición de habilidades distintas y de *bits* de información. Esta última visión ha tendido recientemente a ser reinterpretada en términos de elaboración de la información, en analogía con la tecnología informática: el pensamiento se conceptúa como la elaboración de la información que se salva en la memoria como los ficheros en un gran ordenador.

Sin embargo, ni una ni otra de estas opiniones hacen justicia al papel del aprendizaje en el desarrollo humano. La primera no tiene en cuenta la diferencia crítica entre los seres humanos y otras especies: los niños se hacen adultos como miembros de culturas históricamente en curso y su desarrollo está fuertemente influenciado por los modos de actuar, pensar y sentir que son característicos de estas culturas. La segunda visión tiende más a reducir la mente humana a una máquina y, de esta manera, ignora la interdependencia entre acción, pensamiento y sentimiento y la interacción con los otros en las actividades mediante las cuales tiene lugar el aprendizaje. También tiene muy poco que decir sobre el desarrollo.

En lugar de estas dos teorías inadecuadas, deseo proponer una explicación alternativa que ofrezca no sólo una interpretación más dinámica del aprendizaje que es específicamente humano, sino que también trate el aprendizaje y el desarrollo implicando una relación mutuamente constitutiva entre la dotación biológica del individuo y las prácticas culturales en las cuales, desde el nacimiento, él o ella están continuamente involucrados.

Conocida como la Teoría de la Actividad Histórica Cultural (CHAT), esta explicación fue primero formulada por Vygotsky, que trabajó y escribió en la Rusia post-revolucionaria, y ha sido extendida y refinada desde entonces por investigadores y educadores de muy

diferentes países. De forma reducida, las ideas principales de la CHAT pueden ser expuestas como sigue:

- La «unidad» básica del comportamiento humano es una actividad útil emprendida en común con otros, en un tiempo y un lugar determinados y en relación a una cultura determinada.
- En todos los campos importantes de la actividad humana, las metas son alcanzadas por gente que realiza acciones mediante herramientas de varias clases que son manejadas en la situación mediante prácticas que son parte de los repertorios de los participantes.
- Las herramientas más importantes son aquellas que median en la construcción del significado; de entre ellas, la más versátil y poderosa es el lenguaje. La construcción del significado con el lenguaje y los dispositivos (las palabras y los textos) así creados son los principales recursos que los humanos utilizan como herramientas con las que pensar.
- En el nacimiento, el niño no conoce nada de tales herramientas o de las prácticas en las que se usan. Sin embargo, se las encuentra constantemente en las actividades comunes en las que él o ella están incluidos como participantes, permitiéndoles así apropiárselas y utilizarlas por sí mismos.
- El desarrollo individual (cognitivo, social y afectivo) resulta así de la participación en una actividad común con otros más expertos en la que el individuo llega a dominar las herramientas culturalmente desarrolladas y las prácticas que median en la actividad. Cuando estas herramientas y prácticas se «interiorizan», se convierten en parte de los recursos propios del individuo para actuar y pensar, tanto solos como en colaboración con otros.
- El aprendizaje no es simplemente cuestión de construir una copia individual del conocimiento y de las habilidades de los co-participantes. Por el contrario, es un proceso activo y constructivo que implica una triple transformación: del repertorio del aprendiz para la acción; de las herramientas y de las prácticas implicadas, mientras el aprendiz construye su versión única de ellas; y de la situación por sí misma,

cuando ésta cambia a través de la actividad de los participantes. Así, tanto los participantes como el contexto cultural en el que actúan están en un estado de cambio y de desarrollo constante que es el resultado continuamente emergente de su interacción.

La validez de esta manera de conceptualizar la relación entre el aprendizaje y el desarrollo se me presentó realmente en el curso del Estudio del Desarrollo del Lenguaje de Bristol, en el cual una muestra representativa de 128 niños era estudiada longitudinalmente, niños desde uno a diez años de edad (Wells, 1986). Aunque todos los niños en el estudio dominaron la gramática del inglés más o menos de la misma manera, no fue simplemente como resultado de la maduración. Así como se desarrollaban a diversos ritmos, también utilizaban el lenguaje en diferentes maneras y para distintos propósitos. Más significativamente, encontramos una clara e importante relación entre sus ritmos de desarrollo y la calidad de la interacción en la que participaban.

Los niños que se desarrollaban rápidamente tenían más experiencia de interacción en el curso de la cual sus compañeros conversacionales estaban interesados en lo que querían comunicar; ellos se esforzaban para entender lo que querían decir y para progresar en sus intervenciones, ampliando el tema en el cual el niño estaba interesado o animándoles a hacerlo así por ellos mismos. Yo uso el término *sensibilidad contingente* (*contingent responsiveness*) para denominar esta cualidad del comportamiento de sus padres. Aquí hay un ejemplo muy claro de una etapa temprana en el desarrollo de un niño:

*Mark está mirando a través de la ventana algunos pájaros que están comiendo bayas en el jardín. Atrae la atención de su madre hacia este acontecimiento interesante.*

1 Mark: *Jubs* (= look at the birds) [= mira los pájaros]

2 Mother [madre]: *What are they doing?* [¿Qué hacen?]

3 Mark: *Jubs bread* (= birds eating bread) [los pájaros están comiendo pan]

4 Mother [madre]: *Oh look they're eating the berries, aren't they?* [¡Oh, mira!, están comiendo bayas ¿verdad?]

5 Mark: *Yeh* [sí]

6 Mother [madre]: *That's their food. They have berries for dinner*  
[Ésa es su comida. Toman bayas para cenar]

7 Mark: *Oh* [Oh]

(Wells, 1981: 102)

Nos damos cuenta de cómo, en respuesta al comentario inicial de Mark, la madre reconoce implícitamente el acto informativo de Mark realizándole una pregunta que le invite a contar algo más; entonces, en (4), ella le ofrece una interpretación alternativa a lo que los pájaros están haciendo e invita a Mark a confirmarlo; y en (6), ella prolonga la aceptación sobre la proposición acerca de que los pájaros comen bayas para añadir información que explica el comportamiento de los pájaros en una forma que Mark puede relacionar con su propia experiencia.

Este ejemplo también ilustra una segunda característica de la experiencia conversacional de los niños que proporciona un fuerte soporte para la teoría de Vygotsky. Cuando los padres se ocupan de los temas conversacionales de sus hijos y hablan con ellos sobre las actividades en las que están implicados, no sólo proporcionan a sus hijos múltiples ocasiones para el aprendizaje de la lengua, sino que, a través de conversaciones muy similares, demuestran cómo construir el sentido de estas actividades en términos de las categorías lingüísticas de la cultura que son utilizadas para construir la experiencia. En otras palabras, los padres están enseñando implícitamente cómo pensar con los recursos mediacionales proporcionados por el lenguaje que utilizan. Y mientras los niños se apropian de estas herramientas de construcción de significado cultural, construyen por sí mismos estos recursos personales para pensar, valorar y tomar decisiones. Recursos a los que Vygotsky (1987) se refiere como «*las más altas funciones mentales*» (*the higher mental functions*), las habilidades característicamente humanas que nos distinguen de otras especies. Así, cuando están aprendiendo a hablar, los niños están simultáneamente hablando para aprender tanto el lenguaje de su comunidad como la teoría de la experiencia de su comunidad (Halliday, 1978, 1993).

Sin embargo, dos individuos no tienen exactamente las mismas experiencias, pues no pertenecen a familias idénticas, ni siquiera a idénticas culturas; ni toman parte en idénticas conversaciones con la misma gente en el contexto de actividades idénticas. Y estas diferencias significan que, en un cierto momento, cada uno de ellos encuentra diferentes trayectorias a través del universo de las posibles experiencias. A grandes rasgos, son estas diferencias acumulativas en la experiencia lo que cuenta para los diferentes modelos de desarrollo individual y, para los diferentes niveles de actuación que los niños de la misma edad —cuando llegan a la escuela— muestran en las tareas que se les pide que realicen.

Pero el desarrollo de las habilidades intelectuales no puede ser explicado simplemente de este modo. El desarrollo de la personalidad se ve determinado por estas experiencias muy semejantes y, en particular, por las imágenes que los niños reciben de ellos mismos a través de las maneras en las que los otros responden a sus intentos de participar en actividades comunes y de construir significados con otros sobre ellas. Es aquí en donde es reveladora la metáfora de la única trayectoria seguida por cada individuo. Cada acontecimiento es como una bifurcación en la carretera. Una experiencia exitosa y valiosa en una situación particular llevará al niño a buscar nuevas situaciones similares en las que ejercer y desarrollar su competencia. A la inversa, intentos o acontecimientos fracasados que evoquen sentimientos negativos darán lugar a que se eviten situaciones similares y a la creación de una auto-evaluación de incompetencia en ese campo. Y, como en un paseo a través de las calles de la ciudad, cada vuelta hace más probable que uno llegue a un destino y hace más difícil alcanzar otros destinos que eran, inicialmente, igualmente alcanzables.

Para resumir los argumentos que he estado intentando desarrollar en los párrafos anteriores, propongo los siguientes aforismos:

1. Lo que lleguemos a ser depende de la compañía que tengamos y de lo que hagamos juntos.
2. El aprendizaje conduce al desarrollo y despierta y determina los modos del funcionamiento intelectual, social y afectivo que nos hace auténticamente humanos.

3. La conversación es tanto la ocasión para aprender como el modo de utilizar lo que hemos aprendido que determina nuestros propios futuros y a aquellas de las personas con las que interactuamos.

## LOS ROLES DEL PROFESOR

Todas las ocasiones de actividad común proporcionan una ocasión potencial para aprender, y la ayuda dada a un principiante en su intento de participar es, del mismo modo, una ocasión de enseñar. Frecuentemente, sin embargo, tal enseñanza ocurre incidentalmente y sin intención deliberada, como en la mayoría de las conversaciones padres-hijo, tal como la que se cita anteriormente. Pero esto es, sin embargo, útil para el aprendiz en sus intentos de dominar los modos culturales de actuar y de pensar que la actividad implica.

Vygotsky (1987) describe la ayuda dada de este modo como: trabajar en la «zona de desarrollo próximo». En cada tarea que acometemos, hay frecuentemente un límite al que nosotros podemos llegar solos. En tales situaciones, la ayuda de otro con el que se está comprobando la dificultad nos permite a la vez completar la tarea y los modelos que necesitamos para aumentar nuestros recursos de manera que, en el futuro, podremos manejar la tarea sin ayuda. De hecho, en las culturas tradicionales, así es como aprenden los niños la mayor parte de lo que saben y pueden hacer. Esta clase de aprendizaje incidental ha sido descrito como un «aprendizaje cultural» (*cultural apprenticeship*) (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990).

Mientras que aprender a través de este aprendizaje proporciona un estímulo esencial para el desarrollo en todas las culturas, en la suya propia esto es insuficiente para equipar a los jóvenes con todo el conocimiento y las habilidades que necesitan para participar de forma plena en las culturas avanzadas tecnológicamente. Es el papel que debe satisfacer la existencia de las instituciones educativas, como desde sus orígenes, necesariamente deben proporcionar un marco para que algunos miembros de cada generación aprendan a leer y escribir (Cole, 1996). En los últimos siglos, sin embargo, de la misma forma

que el lenguaje escrito y otros sistemas semióticos —tales como las matemáticas, las fórmulas y procedimientos científicos, gráficos, mapas y diagramas de todo tipo— han llegado a jugar un papel cada vez más importante en el desarrollo y difusión del conocimiento «formal», las escuelas y las universidades han llegado a desempeñar un papel cada vez más significativo en el desarrollo de «*las más altas funciones mentales*». Es en este contexto relativamente nuevo en el que nosotros necesitamos considerar el papel que la enseñanza intencionada juega en los aprendizajes de la gente joven.

Las escuelas, tal como nosotros las conocemos, difieren de los marcos apropiados para una enseñanza/aprendizaje informal y espontánea en varios aspectos importantes. Primero, la asistencia es obligatoria a ciertas edades (desde 5 ó 6 hasta 16-18 en la mayoría de las culturas); segundo, hay un currículum prescrito que precisa —cada vez más, con más detalle— el conocimiento y las habilidades que a los estudiantes se les exige que aprendan cada año y por el cual serán examinados a través de tests y otras formas de valoración; y tercero, hay normalmente una ratio de 25 o más estudiantes por cada profesor y, aunque todos ellos tienen aproximadamente la misma edad, varían considerablemente en términos de intereses, aspiraciones y niveles normales de actuación, como consecuencia de tan diferentes orígenes y trayectorias de vida.

A lo largo de gran parte de la historia de la enseñanza, esta combinación de fuerzas ha conducido a la educación a un enfoque «transmisivo» (*transmissionary*), orientado a asegurar que los estudiantes adquieran el conocimiento que se considera más útil e importante para sus vidas adultas. Con este punto de vista, las metas de la enseñanza han sido las de:

- ordenar qué debe ser aprendido en segmentos apropiadamente clasificados y ordenados; y
- organizar los métodos óptimos de transmisión, junto con las oportunidades para la práctica y la memorización.

En este enfoque, poca o ninguna atención se presta a los diversos orígenes, intereses y competencias de los estudiantes, ni se

les anima para mostrar iniciativa y creatividad formulando preguntas y problemas y procurando solucionarlos en colaboración con sus compañeros y el profesor. En cambio, el éxito de los estudiantes se evalúa en términos de su habilidad para recordar lo que han aprendido y reproducirlo en respuesta a preguntas arbitrarias, disociadas a menudo de cualquier contexto significativo.

Si este modelo no estuviera tan históricamente asentado, hace mucho su inconveniencia habría conducido seguramente a su abandono, dada la alta proporción de estudiantes que, cada año, no pueden dominar el currículum requerido; en cuanto al resto, son pocos los que unos meses después del examen recuerdan lo que aprendieron. Su único mérito es que, desde un punto de vista administrativo, tanto el profesor como los estudiantes pueden ser considerados responsables de lo que tiene que ser «abarcado», si la enseñanza/aprendizaje actual tiene algún valor a largo plazo o no. Con la actual preocupación por el rendimiento, es quizás esta conveniencia administrativa la que asegura la pervivencia de prácticas que, si se consideran en términos de su contribución al desarrollo del estudiante, serían vistas claramente como un fracaso.

Estas críticas a la organización de enseñanza imperante no están destinadas a sugerir que no debe haber una orientación en cuanto a en qué tipo de actividades implicar a los estudiantes y en cuanto a qué se espera que aprendan; tampoco se desea sugerir que no hay un papel para la enseñanza intencionada. Pero la enseñanza desde luego no puede ser reducida a informar, a examinar y a tener el control necesario para mantener a los estudiantes bajo esta orden impuesta externamente.

Entonces, ¿cuál es la alternativa? En el apartado final de esta exposición sugeriré que la enseñanza/aprendizaje debe ser vista como un conjunto de aspectos complementarios de una única actividad colaborativa, a la que yo llamo «investigación dialogante» (*dialogic inquiry*). En este enfoque, el profesor tiene dos papeles importantes: como líder, para planificar y organizar las actividades del grupo (*community*); y como facilitador, para proporcionar la ayuda contingentemente apropiada a los individuos y grupos que les permita alcanzar

las metas que no pueden alcanzar por sí mismos. Hay un tercer papel que es igualmente importante. El profesor debe ser también un investigador (Wells, 1996) que modela las disposiciones y las acciones del aprendizaje a través de la pregunta y también dirige sus propias preguntas aspirando a mejorar la calidad y eficacia de la actividad de la comunidad (Wells, 1999, 2000). Sin embargo, antes de tratar estas cuestiones, deseo considerar de forma breve la tercera gran pregunta formulada anteriormente.

### ¿CUÁL DEBE SER LA FUNCIÓN DE LA ENSEÑANZA EN NUESTRA SOCIEDAD?

Durante gran parte de este siglo, se ha hecho hincapié en dos grandes objetivos:

- proveer a cada estudiante de las habilidades intelectuales necesarias para desempeñar un papel productivo en la sociedad; y
- estimularlos a descubrir y desarrollar sus propios intereses y talentos individuales, ejercitando la iniciativa y la creatividad en sus actividades elegidas, para alcanzar su propio potencial individual.

Desafortunadamente, estas metas han sido vistas a menudo como mutuamente exclusivas: enfatizando una se piensa que es necesariamente a expensas de la otra. Como consecuencia, en el debate público sobre cómo deben estar organizadas las escuelas y sobre qué se debe enseñar y cómo, ha habido una tendencia a adoptar posturas contrarias y a que la política oscile de un extremo al otro, a pesar de que es la primera meta la que tiende casi siempre a prevalecer.

Ya que nos incorporamos al nuevo siglo, sin embargo, es importante reconocer que las condiciones que prevalecieron en la primera parte del siglo XX han cambiado significativamente: la «revolución del conocimiento» (*knowledge revolution*) ha hecho que aumente de modo abrumador la cantidad de información disponible en prácticamente todos los campos de la actividad humana; las opor-

tunidades para el empleo se dan ahora predominantemente en ocupaciones profesionales y de servicios; una parte muy elevada de cada grupo generacional espera graduarse en la escuela secundaria y continuar en la educación terciaria. Estos cambios están, por supuesto, relacionados, aunque no de una manera simple. Lo que está claro, sin embargo, es que las concepciones tradicionales de la educación —que ha avalado el estilo de enseñanza «transmisivo» (*transmissionary*) y que Freire (1970) definió como el enfoque de aprendizaje «acumulativo» (*banking*)— son totalmente inadecuadas para las necesidades de los jóvenes de hoy. Pero, el progresista, el enfoque «centrado en el niño» (*child-centered*) es igualmente insatisfactorio, cuando el enfoque tradicional se ha ocupado de validar la sabiduría acumulada de los mayores ante la crítica, el enfoque progresista ha encontrado demasiado a menudo solamente trabas que se imponían contra la creatividad individual por la adhesión a la tradición.

Por suerte, en muchos intentos de reforma actuales, un enfoque más equilibrado parece ser el apoyo decisivo, ya que las consecuencias insatisfactorias de adoptar cualquier posición extrema han llegado a ser evidentes. Por un lado, se ha reconocido que la práctica de la información memorizada para pasar un examen o para obtener buenas notas no lleva a los estudiantes a desarrollar la comprensión profunda de los temas que estudian, lo que haría su aprendizaje útil para las actividades externas a la clase. Igualmente, la dependencia del estudiante en la organización y evaluación de su aprendizaje por el profesor no estimula el desarrollo del juicio crítico y de la acción imaginativa pero responsable. Para conseguir estos objetivos característicos, no es suficiente simplemente discutir su importancia desde el punto de vista teórico como parte del contenido del currículum; más bien, estos valores se deben decretar en todas las actividades de la clase a través de las cuales el currículum se hace realidad en la práctica.

Por otro lado, dejar a los estudiantes a sus propios recursos, animándoles simplemente a seguir sus propias inclinaciones y a centrarse sólo en lo que les atrae —como propugnan algunos educadores «progresistas»— no es suficiente tampoco. Esto no los prepara adecuadamente para participar de forma plena en el mundo exterior a la

escuela, donde el dominio del conocimiento culturalmente valorado y de las habilidades es un requisito previo para los estudios superiores y para la mayoría de las formas de empleo productivo. El currículum promovido, por consiguiente, necesita tanto aproximar a los estudiantes a nuevas áreas de estudio e investigación de una manera sistemática como proporcionarles oportunidades de apropiarse de los recursos del conocimiento valorados culturalmente y las habilidades necesarias para una participación plena.

Desde una perspectiva CHAT, sin embargo, las dos metas referidas arriba no están en conflicto. En efecto, son interdependientes. Si consideramos que lo que llegemos a ser depende de la compañía que tengamos, es sumamente importante que tengamos la compañía de los que puedan servir de modelo y compartir las habilidades y el conocimiento que ha permitido a nuestra cultura alcanzar su etapa actual de desarrollo. Sin esta herencia, cada uno de nosotros tendría que reinventar los procedimientos para hacer frente a las demandas de la vida contemporánea y para encontrar soluciones a todos los problemas que se encuentran habitualmente. Y lo que es más importante, es mediante la apropiación de estas maneras de pensar, sentir y actuar valoradas culturalmente, y de las herramientas y de las prácticas por las cuales son conseguidas, como desarrollamos nuestras capacidades individuales. Pero igualmente, el progreso en el pasado se ha construido siempre por la visión de nuevas utilidades para las ideas y tecnologías existentes y por encontrar aplicaciones para las ideas y las invenciones nuevas; por eso, es importante estimular a cada nueva generación a adoptar una postura innovadora y creativa. Y esto se logra de forma individual creativamente, y yendo más allá del conocimiento técnico y la comprensión actuales, y criticando constantemente el *statu quo* para llegar a sus propias perspectivas particulares.

Sin embargo, hay un rasgo más del CHAT que necesita ser incorporado al modo en que pensamos acerca de la educación. Dicho de forma sencilla, puede ser captado en el aforismo que dice «dos cabezas mejor que una». Tradicionalmente, las clases han sido organizadas como si no fueran más que una colección de individuos que reciben instrucción de un profesor y compiten mutuamente por obtener las más altas notas en las tareas y los exámenes. La diversidad de

intereses, de aptitudes y de la experiencia ni se reconoce ni se valora; en cambio, se espera solamente que todos los estudiantes trabajen en las mismas tareas y lleguen a los mismos resultados. Los modos alternativos de proceder y los puntos de vista divergentes no se ven como un enriquecimiento de la condición de la clase como un todo; cuando los estudiantes se ayudan mutuamente a llevar a cabo las tareas se considera como una «trampa».

Desde una perspectiva CHAT, este énfasis en el individualismo y la competición es totalmente equivocado. En el mundo fuera de la escuela, la gente no trabaja o resuelve problemas por separado. La mayoría de las actividades son asumidas por grupos de gente, familias, equipos de trabajo o de deporte, etc., que contribuyen de forma diferente a las tareas en las que se encuentran implicados y con frecuencia se diferencian en sus niveles de competencia. La colaboración es un requisito para alcanzar con éxito las metas de la actividad, mientras que el individualismo competitivo es un obstáculo más que una ventaja. Este es también el contexto en el que el nuevo conocimiento se produce, y el conocimiento existente se pone a disposición de y se reconstruye por los miembros nuevos del grupo, como Franklin (1996) nos aclara: *«El conocimiento se construye en el discurso entre las personas que hacen cosas juntas.»* En otras palabras, la apropiación del conocimiento y las habilidades culturales y su transformación para servir tanto a uno mismo como a los intereses y a los objetivos del grupo es una parte inherente de la inserción en actividades conjuntas con diversos co-participantes, en las que todos aprenden con y por el otro.

Como mencioné anteriormente, considerado desde esta perspectiva, el aprendizaje puede ser visto como un aprendizaje cultural, en el cual los aprendices reciben la ayuda que les permite ir más allá de su nivel habitual de actuación y comprensión. Y en una versión ideal de la habilidad del aprendizaje, ellos no sólo reciben ayuda de sus compañeros y de los más expertos cuando dominan el conocimiento y las habilidades que encuentran en uso, sino que también desarrollan gradualmente su propio y único estilo y a menudo aumentan el repertorio de herramientas y productos de su habilidad. El mismo proceso de aprendizaje se aplica hoy en muchas profesiones —el laboratorio de

ciencia, la asesoría jurídica o el quirófano del hospital, por ejemplo—ya que, ahí también, los novatos desarrollan su conocimiento y sus habilidades como miembros colaboradores de los equipos profesionales en curso, actuando juntos para conseguir hacer el trabajo. Tanto en la infancia como en la vida adulta, entonces, la mayor parte del aprendizaje sucede de forma natural, un «aprendizaje de tarea- en relación» (*task-related apprenticeship*). ¿Por qué no así también en la clase? En efecto, en principio al menos, los argumentos para adoptar un enfoque de este aprendizaje para la educación parecen irrefutables (Collins, Brown y Newman, 1989; Resnick, 1987).

Hay, sin embargo, algunos impedimentos para organizar la educación formal en esta dirección. Podemos señalar como impedimentos más importantes:

- el carácter «encapsulado» de las clases escolares (Engeström, 1991);
- la atribución de un mayor valor al «conocimiento para la demostración» frente al «conocimiento para la acción» (Barnes, 1976), y
- la creencia arraigada y compartida por profesores y estudiantes por igual, de que los profesores deben saber y comunicar y los estudiantes escuchar y memorizar (Tharp y Gallimore, 1988).

Juntos, estos impedimentos hacen difícil escapar a la tradición «transmisiva». Aunque ninguno de ellos es insuperable, como atestiguan un creciente número de informes de investigación - acción de profesores (Mercer y Rojas-Drummond; Wells, 2000).

En el apartado final de este escrito, perfilaré un enfoque que ha tenido algunos éxitos en una amplia gama de diversos entornos escolares. Pero antes, quiero recapitular los argumentos que he presentado para proponer varios criterios que, en mi opinión, el contenido y método de la enseñanza/aprendizaje deben cumplir:

- 1) El currículum escolar debe, simultáneamente, proveer a los estudiantes de aquellos recursos culturales necesarios

- para que contribuyan de forma productiva al bienestar y desarrollo de la sociedad de la cual son miembros, y también debe proporcionarles oportunidades para que puedan desarrollar sus propios talentos e intereses individuales.
- 2) Reconociendo que, en una sociedad multicultural, rara vez hay un único modo de pensar universalmente aceptado sobre cuestiones claves, los estudiantes deben ser animados a cuestionarse críticamente el saber comúnmente aceptado y a contribuir con sus propias perspectivas en las cuestiones que componen el curriculum enseñado.
  - 3) Un modelo de aprendizaje a través de este aprendizaje cultural debe establecerse de modo que permita que todos los estudiantes reciban la ayuda que necesitan para cumplir los criterios precisados anteriormente en 1 y 2 .
  - 4) En armonía con el carácter colaborativo de la mayoría de las empresas de la sociedad, el aprendizaje en la escuela debe estimular las actividades asumidas conjuntamente y la creación de oportunidades para que los estudiantes aprendan con y de otros, así como de sus profesores.

## APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

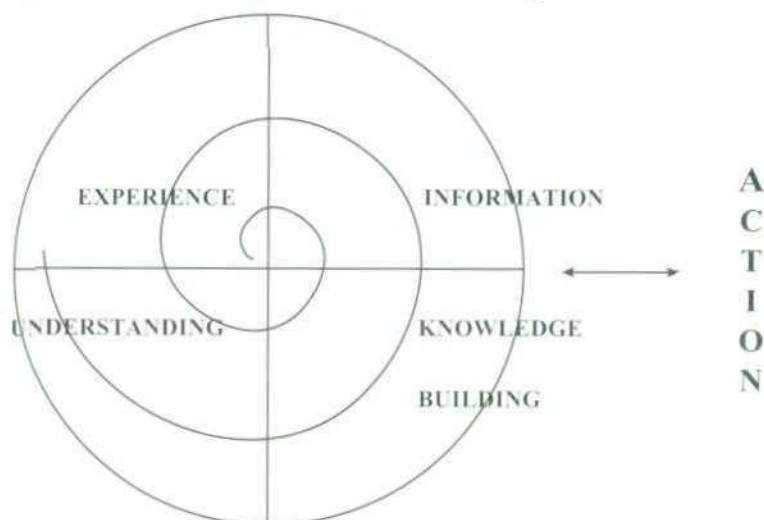
Desde los últimos diez años, he tenido la buena fortuna de trabajar en colaboración con un grupo de profesores que han estado examinando cómo poner en práctica los principios enunciados en los apartados precedentes de esta exposición. Nos llamamos el «Proyecto de Desarrollo de la Investigación de las Comunidades en Educación» (*Developing Inquiring Communities in Education Project*). Como se percibe bajo este nombre, nuestros objetivos centrales han sido encontrar los modos de hacer como «investigación» (*inquiry*) más que como «transmisión» (*transmission*) las bases de nuestra enseñanza, y aunar tanto la práctica como la teoría en nuestros esfuerzos por entender, en la actuación, las maneras en las que esto se podría conseguir (Wells, 1999, 2000). Varias herramientas conceptuales nos han resultado útiles en nuestros esfuerzos. La primera es la del «objeto mejorable» (*improvable object*).

En períodos anteriores de la historia humana, el impulso para la promoción de la comprensión era con mucha frecuencia un problema que se presentaba en una situación práctica, y la solución tomó la forma de un objeto que fue construido por el grupo con su actuación colaborativa y el diálogo. Este dispositivo creado era tanto una herramienta que se podría utilizar para transformar la situación como la materialización del saber conjunto del grupo (Engeström, 1987). En el siglo XXI, el objeto en el que un grupo trabaja conjuntamente es más probable que enfatice la dimensión ideal o simbólica, por ejemplo, una teoría de la vinculación del polímero, o un proyecto maestro para el transporte de una ciudad. Pero, para ser investigado y ser mejorado, debe también tener una materialización, por ejemplo en una pantalla de ordenador o un tablero de dibujo, con la que los participantes pueden implicarse a través de sus sentidos corporales; la versión mejorada se debe también incorporar materialmente a su diálogo, hablado, escrito o representado en algún otro medio material (Cole, 1996; Lektorsky, 1999).

En la clase, encontramos que es posible crear objetos equiparables, en torno a los cuales los estudiantes se dedican juntos a conocer en una tentativa de mejorarlos. En una clase de segundo grado, por ejemplo, un tipo de objeto tal eran los vehículos de tracción elástica que los niños construyeron (Galbraith, Van Tassel y Wells, 1997); en una clase de séptimo grado, el objeto era una explicación de por qué, en la época de la Peste Negra, los doctores que trataban a la gente que había contraído la peste llevaban una capa y una máscara que les hacía parecerse a un pájaro, y por qué ponerse eso les resultaba efectivo para protegerlos de la enfermedad. En este segundo caso, el objeto se expresaba en una secuencia de notas *Post-it* en las que los estudiantes desarrollaban la explicación en el «Muro del Conocimiento» (*Knowledge Wall*) (Hume, 2000). En ambos casos, para mejorar los objetos en los que habían trabajado, los estudiantes necesitaban obtener información adicional, interpretarla a la luz de su problema y actuar sobre los objetos en los modos adecuados.

La segunda metáfora generativa es la de «la espiral del conocimiento» (*the spiral of knowing*). Esto es, en sí mismo, un objeto mejorable, una herramienta para pensar sobre los roles que el hablar, el

escribir y otros modos semióticos de diálogo pueden representar en las áreas del currículum que deseamos promover. En su representación material, hoy toma la forma que se ilustra en la Figura 1:



Adaptado de Wells (1999)

En resumen, el diagrama representa una espiral continua, en la cual cada ciclo comienza con la comprensión basada en las *experiencias* previas individuales (*experience*) que los participantes traen a la situación del problema; a esto se añade nueva *información* que es buscada (*information*) o puesta a disposición de ellos por el profesor, o en forma de *feedback* de la situación y de la actividad de la que ellos se ocupan, o por referencia a un texto relevante. Sin embargo, para que esta información nueva lleve a más, la *comprensión* mejorada, que es la meta de cada ciclo, debe ser adecuada y transformada individualmente (*understanding*). Esto que proponemos tiene lugar por la *construcción del conocimiento* (*knowledge building*) colaborativa, es decir, a través de la actuación sobre el objeto que es el foco de la actividad conjunta y a través del diálogo en el que los estudiantes crean sentido y evalúan la nueva información, relacionada con lo que ellos creen en la actualidad; diálogo utilizado para guiar la actuación adicional.

Combinando estas dos herramientas de pensamiento, el «objeto mejorable» y la «espiral del conocimiento», conceptuamos la

organización de las actividades de clase en términos de «investigación». Más que considerar el papel del profesor como el que comunica un *currículum pre-formulado y organizado en torno al «conocimiento y habilidades básicas»* y examina para asegurarse de que el contenido ha sido adquirido, intentamos proyectar los grandes temas anteriores que, de forma congruente con los temas curriculares establecidos, abre las posibilidades para que los estudiantes seleccionen sus propios «objetos» o preguntas para investigar, y asuman la responsabilidad para determinar cómo continuar. Al mismo tiempo, las investigaciones individuales se insertan también dentro de un marco colaborativo de actividad conjunta y el diálogo de la construcción del conocimiento en relación al gran tema anterior.

Un punto central de este enfoque es la construcción de una «*comunidad de investigación*» (*community of inquiry*), en la que los estudiantes con frecuencia trabajan juntos en grupos en investigaciones similares o relacionadas, y en la que, durante el proceso, los encuentros de clase conjuntos —para revisar o reflexionar sobre lo que se ha planeado o se ha logrado— son una actividad clave. Es en estas reuniones, en concreto, en las que los diálogos de construcción del conocimiento tienen lugar de forma más deliberada y sistemática, cuando:

- las relaciones entre el individuo o las pesquisas del grupo son examinadas en relación a los temas comunes,
- las propuestas y perspectivas alternativas son consideradas y evaluadas, y
- se realiza un intento serio para asegurar que la construcción del conocimiento es progresiva, «en el sentido de que las comprensiones están generando lo que es nuevo a los participantes locales y que los participantes reconocen como superior a sus comprensiones previas» (Bereiter, 1994).

Estas discusiones también proporcionan una ocasión para adoptar una actitud de «meta» con respecto a los procesos en los que los estudiantes están implicados, para describir estrategias que parezcan ser efectivas y para reconocer y evaluar la diversidad de ideas que son aportadas a la formación de la comprensión común (Wells, 1999).

Intentamos recoger los elementos clave de este modo de trabajar en un modelo de una investigación, enfoque orientado al currículum (Figura 2).



(Según Well, 1999)

Por supuesto, el modelo no debe ser tomado como un organigrama; el gráfico debe ser aplicado en una secuencia lineal estricta. Más bien, es una herramienta con la que pensar, cuando los profesores seleccionan y planifican las actividades y negocian el detalle de la forma en la que el currículum es promovido, con los estudiantes como co-investigadores.

Lo que diferencia este enfoque es que, en la medida de lo posible, las actividades son guiadas por preguntas «verdaderas», para las cuales aquellos que las plantean intentan conseguir respuestas que aumenten su propia comprensión y la de los otros. En el proceso, por supuesto, también se aprenden nuevos procedimientos y estrategias que son necesarios para seguir las investigaciones eficazmente; también se averigua información adicional de varias fuentes y evalúa su relevancia para el «objeto» en el que se está trabajando. De este modo, el «contenido» del currículum, más que ser un final en sí

mismo, es tratado como una colección de recursos que media en las investigaciones de los estudiantes.

Las dos características más importantes de este enfoque son, primera, la expectación incorporada al trabajo en marcha y al producto que, una vez acabado, se presentará al resto de la clase y a menudo a un público más amplio, tanto para proporcionar oportunidades para el *feedback* como para contribuir a la creación de significados colectivos de la clase con respecto al tema que se investiga; y segunda, que habrá ocasiones habituales para reflexionar sobre lo que se ha hecho y aprendido y sobre los procesos implicados en un intento sistemático de desarrollar una postura metacognitiva para la investigación. Como hemos fundamentado repetidas veces, este intento de representar la comprensión que uno mismo posee del objeto en cuestión de manera que sea clara y convincente para los otros, y para responder entonces a sus preguntas, sugerencias y objeciones en un espíritu de colaboración, así como de competición, es especialmente un modo poderoso de construcción del conocimiento que favorece la comprensión tanto de los participantes a título individual como de la clase en conjunto.

Organizado de este modo, con los estudiantes asumiendo una responsabilidad considerable de las acciones a través de las cuales abordan los desafíos inherentes a sus investigaciones, el profesor puede ser un «observador participante» (*participant observer*), aprovechando la oportunidad para fijarse en cómo están avanzando, lo que servirá a sus propósitos de evaluación (Drummond, 1997; Gipps, 1999) y para proporcionar ayuda de varios tipos cuando se requiera (Gallimore y Tharp, 1990).

En suma, nuestra experiencia muestra que la creación y mantenimiento de una comunidad (aula) de investigación conlleva las prácticas de enseñanza consiguientes (Wells, 1999):

- Creando en el aula una comunidad que comparta un compromiso de preocupación, colaboración y modo dialógico de construcción de significado.
- Organizando el curriculum en términos de temas generales para investigar que estimulen la buena disposición a pensar,

realizar preguntas y colaborar con otros en la construcción del conocimiento, tanto práctico como teórico, así como responderlas.

- Negociando metas que:
  - desafíen a los estudiantes a desarrollar sus intereses y habilidades;
  - sean suficientemente abiertas para obtener posibilidades alternativas de consideración;
  - impliquen a la persona en su conjunto: sentimientos, intereses, valores personales y culturales, así como su cognición;
  - proporcionen oportunidades múltiples de dominar las herramientas de la cultura y las tecnologías a través de un uso intencionado;
  - apoyen tanto el trabajo colaborativo en grupo como el esfuerzo individual;
  - valoren por igual los métodos serios como los buenos resultados.
- Asegurándose de que tengan ocasiones los estudiantes para:
  - utilizar una variedad de modos de representación y de herramientas para conseguir una comprensión conjunta e individual;
  - presentar sus trabajos a los otros y recibir un *feedback* crítico y constructivo;
  - reflexionar sobre lo que han aprendido, tanto individualmente como en comunidad;
  - recibir orientación y ayuda en sus «zonas de desarrollo próximo».

Para dar una idea más substantiva de lo que este enfoque parece en la práctica, me gustaría describir una unidad curricular en electricidad, que fue desarrollada en clases de 5.º y 6.º grado en una escuela multicultural del centro de la ciudad. La unidad ocupó tres cuartos del año escolar y duró 11 sesiones, varias de ellas supusieron una mañana entera. Grabé un vídeo de todas ellas.

## INVESTIGACIÓN SOBRE ELECTRICIDAD

En este estudio de electricidad, se pueden distinguir tres líneas principales. La primera enfocada a las preguntas e ideas de los estudiantes sobre la electricidad, su descubrimiento, sus propiedades y usos, y a sus intentos de dar respuestas a sus preguntas. Esta línea proporcionó el punto de partida a la unidad, cuando los estudiantes primero escribieron lo que conocían sobre la electricidad y lo que más les gustaría saber, las preguntas que ellos producían eran con frecuencia reformuladas y ampliadas en las discusiones de toda la clase y en las anotaciones que cada estudiante realizaba en sus diarios de ciencias. La segunda implicaba la construcción por grupos auto-seleccionados de una variedad de aparatos y modelos de trabajo que utilizaban algún tipo de circuito eléctrico, por ejemplo, una grúa electromagnética en un modelo de furgoneta, un juego de semáforos de trabajo y un robot andante y «parlante». Estos modelos de trabajo, junto con la exposición de los resultados de sus investigaciones a través de la búsqueda bibliográfica de los principios y aplicaciones de la electricidad en relación con su modelo elegido, debían formar parte de la «feria de la electricidad» que se presentaría a los padres y a toda la escuela al final de la unidad. Y, la tercera, trabajando en grupos, los estudiantes intentaban resolver una sucesión de problemas desafiantes que suponían la construcción de circuitos de varias clases. Aunque se asignaron períodos separados de tiempo para trabajar en las tres líneas, permanecieron estrechamente entrelazados, tanto conceptualmente como en la práctica, a través de las discusiones reflexivas que tenían lugar regularmente durante toda la unidad. Para dar cuenta de la atmósfera de trabajo de esta comunidad de investigación, me centraré en la sexta sesión.

La mañana en cuestión comenzó con un examen de las anotaciones que los estudiantes habían hecho en sus diarios, y la profesora volvió a insistir en la manera en la que ella quería que se usara el diario: *«Esto no es algo... para escribir sobre lo que hacéis, sino para escribir sobre lo que pensáis y sobre lo que aprendéis... ¿de acuerdo?»* Y después de unos pocos minutos, se dedicó a considerar la electricidad en el contexto de la energía de forma general y en la co-construcción colaborativa de la clasificación de las fuentes de

energía y si eran renovables o no, volvió sobre las preguntas que los estudiantes habían hecho en sus diarios y se centró en una en particular:

*«Ha habido mucha charla entre vosotros chicos sobre... la electricidad en el cuerpo humano, ¿de acuerdo? Voy a leer esta parte... 'La Electricidad en el Cuerpo' (coge el libro y encuentra la página). Sigo buscándolo porque sé que Brian no está todavía satisfecho con ello. (Entonces lee un pasaje de cómo la electricidad en el cuerpo puede ser medida con el uso del electrocardiograma.)».*

La discusión que sigue conduce a una consideración más general de cómo las soluciones a las que llegan les ayudan a entender los principios básicos de los diversos aparatos y modelos que están haciendo.

Entonces, después de quince minutos o así, la profesora plantea el primer desafío de la mañana: cada grupo debe hacer un circuito simple que contenga una bombilla en un portabombillas y después usarlo para probar varios materiales que se han proporcionado, como una bobina de algodón, una uña, un tapón de cerveza, etc. «¿Se iluminará la bombilla?» Antes de probar los objetos, deben realizar una explicación de sus predicciones.

Cuando la mayoría de los grupos han finalizado esta tarea, la profesora les llama para que todos vuelvan a la alfombra. Cada grupo es llamado para informar sobre sus predicciones y resultados referentes a cada uno de los objetos probados y, sobre esta base, la profesora *construye una tabla en la pizarra. Entonces busca una generalización*, primero considerando qué materiales son conductores pobres de la electricidad y después cuáles son buenos conductores.

La parte final de la lección —una discusión de toda la clase— fue una continuación natural del trabajo práctico que los estudiantes habían realizado para establecer las dos clases de materiales —conductores y no-conductores, o aislantes— y para la prolongación de esta actividad mediante experimentos para establecer a qué clase correspondía el agua. En estos experimentos, un grupo había añadido

sal al agua y otro había conectado varias pilas para aumentar el voltaje. En ambos casos, la bombilla se iluminó, indicando que el agua podía ser conductora de la electricidad. Los experimentadores también se dieron cuenta de que los materiales se pusieron calientes y, en un caso, se produjo lo que parecía ser humo. Esto era muy apropiado, por tanto, para que la profesora continuara hablando sobre el valor del conocimiento que ellos habían construido juntos leyendo y discutiendo los fragmentos de un artículo sobre la seguridad al usar la electricidad. La última sesión fue sobre la seguridad en el jardín y en el patio y el peligro de tocar los cables aéreos de alto voltaje. Esto llevó a Jasmin a hacer una pregunta interesante:

Jasmin: *Yo tengo una pregunta sobre los cables que están en el patio.*

*Um ... Dices que no hay que tocarlos con las manos... es... porque te electrocutarás, pero qué sucede cuando... yo veo algunas veces a los pájaros en los cables y no se electrocutan.*

Ésta es una cuestión que claramente interesa a algunos otros y parecen estar de acuerdo. Brian, con indecisión, sugiere que es porque los pájaros son más pequeños, pero esto es rebatido por Nigel, que advierte que «*puesto que son más pequeños, el alto voltaje debería ser más fuerte*». Un chistoso sugiere que los pájaros llevan zapatos pequeños y esta gracia es muy valorada. La profesora entonces les recuerda la situación en la que un humano recibe una descarga, por ejemplo cuando el cable de una tetera se deshilacha por el uso y alguien inadvertidamente toca el cable al aire :

Profesora: (representando la situación imaginaria) *Y tú estás de pie, mira, estás tocando la parte que está deshilachada. ¿Qué sucederá?*

Muchos: *¡Ouch!/Descarga*

Profesora: *¿Dónde irá la electricidad? Ves el circuito completo, va dentro de tu mano, a través de tu cuerpo, baja al suelo... hay un circuito completo ¿Qué pasará?*

- Alumno: *¡Descanse en paz!*  
(Risas de muchos estudiantes).
- Profesora: *Ahora pensad en el pájaro sobre el cable, ¿hay un circuito completo allí?*
- Muchos: *No.*
- Profesora: *Y si el cable está aislado.*  
(Algunos niños hablan a la vez, ofreciendo soluciones y dándose la razón entre sí).
- Profesora: *Pero los cables están aislados. Ahora hablamos de los cables que tienen una rotura...*
- Alumno: *¡Oh! ¡Oh!* (Expresando preocupación).
- Profesora: *Ahora si el pájaro está sentado sobre la rotura del cable, ¿podría sobrevivir?*
- Muchos: *No* (a coro)
- Beri: *Um... cuando... creo yo... creo que sé por qué el pájaro no está muerto... es porque no es un circuito completo y los pájaros no tocan el suelo... y así van arriba, en el aire, y no pueden tocar el suelo pero tú estás tocando el suelo y...*
- Profesora: *Sí... como esto* (T sostiene los dos alambres con las tenazas de cocodrilo que se han usado para probar los diferentes materiales, demostrando el hueco entre las tenazas).  
*No hay ningún conmutador pero ¿se ilumina la bombilla?*
- Todos: *No* (a coro).
- Profesora: *¿Es el aire un buen conductor de la electricidad?*
- Todos: *No* (a coro – siguiendo el argumento)
- Profesora: *Ahí está tu respuesta.*

Y en este punto, la lección finaliza y la clase hace un descanso.

## CONCLUSIÓN

En esta clase, como en las de los otros profesores del grupo, la investigación no es un método fijo de enseñanza de ciencias —ni

de ninguna otra asignatura— sino una postura que se extiende hacia los diversos temas que integran el currículum que puede adoptar formas muy diferentes. En el fondo, sin embargo, es una valoración de las preguntas de los estudiantes y una organización flexible de la actividad que hace posible intentar responderlas mediante el trabajo práctico, la búsqueda bibliográfica y —más importante aún— la discusión exploratoria. No hace que el profesor siempre asuma el papel de sabio autoritario; en cambio, las perspectivas alternativas y las respuestas son consideradas y se pone énfasis en proporcionar explicaciones y justificaciones para llegar a una solución «mejor», con la condición de que, como los dispositivos materiales, los objetos del conocimiento puedan siempre mejorarse. Pero es quizás más importante el énfasis en la reflexión de la importancia de lo que se aprende y en los procesos de investigación y actuación responsable.

Como resultado de nuestro trabajo conjunto, estamos convencidos de que no existe un modo universal mejor de comprender las metas de la educación, como estas que se señalan arriba. Puesto que cada comunidad de clase es única en su composición y su entorno, los profesores deben ser también investigadores, cuando intentan encontrar las formas más efectivas de enseñanza/aprendizaje para sus propias situaciones. Así, llegan a entender mejor las necesidades de sus estudiantes particulares y cómo llegar a ellos; al mismo tiempo modelan para sus estudiantes la «espiral del conocimiento» que lleva a una actuación comprensiva, efectiva y responsable. De este modo, creemos, podemos contribuir a la mejora de la educación y, a través de nuestros estudiantes, a la mejora de la sociedad de la cual son miembros.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARNES, D. *From communication to curriculum*. (2<sup>nd</sup> edition 1992. NH: Boynton/Cook Heinemann ed. Portsmouth,). Penguin. Harmondsworth-UK, 1976.
- BEREITER, C. «*Implications of postmodernism for science, or, science as progressive discourse*». En *Educational Psychologist*, n° 29 (1). 1994. Págs. 3-12.
- COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. MA: The Bellknap Press of Harvard University Press. Cambridge, 1996.
- COLLINS, A., BROWN, J. S. y NEWMAN, S. E. «*Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*». En RESNICK, L. B. (ed.): *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. NJ: Erlbaum. Hillsdale, 1989. Págs. 453-494.
- DRUMMOND, M. J. *Learning to see*: Stenhouse Publishers. 1977.
- ENGESTRÖM, Y. «*Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning*». En *Learning and Instruction*, n° 1. 1991. Págs. 243-259.
- FRANKLIN, U. Introduction to Conference, *Towards an Ecology of Knowledge*. University of Toronto, March 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. New York, 1970.
- GALBRAITH, B., VAN TASSEL, M. A. y WELLS, G. «*Learning and teaching in the zone of proximal development*». En ÁLVAREZ, A. (ed.): *III Jornadas de Infancia y Aprendizaje – CL&E. Conference*. Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1997.
- GALLIMORE, R. y THARP, R. «*Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse*». En MOLL, L. C. (ed.): *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press. New York, 1990. Págs. 175-205.
- GIPPS, C. «*Socio-cultural aspects of assessment*». En IRAN-NEJAD, A. y PEARSON, P. D. (eds.): *Review of Research in Education* (Vol. 24). American Educational Research Association. Washington, DC, 1999. Págs. 355-392.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Arnold. London, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K. «*Towards a language-based theory of learning*». En *Linguistics and Education*, n° 5. 1993. Págs. 93-116.

- HUME, K. «*Seeing shades of grey: Developing a knowledge building community through science*». En WELLS, G. (ed.): *Talk, Test and Inquiry*. Teachers College Press. New York, 2000.
- LAVE, J. y WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. New York, 1991.
- LEKTORSKY, V. A. «*Activity theory in a new era*». En ENGESTRÖM, Y., MIETTINEN, R. Y PUNAMAKI, R. L. (eds.): *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, Cambridge, 1999. Págs. 65-69.
- RESNICK, L. «*Learning in school and out*». En *Educational Researcher*, nº 16 (9), 1987. Págs. 13-20.
- ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press. New York, 1988.
- THARP, R. y GALLIMORE, R. *Rousing minds to life*. Cambridge University Press. New York, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. MIT Press. Cambridge, 1987.
- WELLS, G. *Learning through interaction*. Cambridge University Press. Cambridge, 1981.
- WELLS, G. *The meaning makers: Children learning to talk and talking to learn*. NH: Heinemann. Portsmouth, 1986.
- WELLS, G. «Profesores e investigación». En *Cultura y Educación*, nº 1. 1996. Págs. 25-29.
- WELLS, G. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press. Cambridge, 1999.
- WELLS, G. (ed.): *Action, talk, and text: Learning and teaching through inquiry*. Teachers College Press. New York, 2000.

# LA OBSERVACIÓN DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS EN EL AULA

José Lino Barrio Valencia

Profesor Titular de Escuela Universitaria  
de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Valladolid

## EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL

Los estudios sobre la enseñanza —en general— se han desarrollado en los últimos 50 años. Es un campo de estudio, pues, bastante reciente y que en nuestro país todavía está construyéndose. Aun así, se pueden detectar distintos campos concretos de estudio, y también distintos paradigmas, distintas perspectivas y estrategias metodológicas que dependen de cómo se concibe la ciencia, de los fines que se señalan a la investigación, y también de las circunstancias concretas en que se realizan. Los autores de estos trabajos son, en su mayor parte, profesores de Universidad que, en cuanto tales, tienen como obligación profesional investigar.

A pesar de las diferencias apuntadas, la mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza comparten el hecho de que se establece la diferenciación neta entre el *investigador* y el o lo *investigado*. Una consecuencia inmediata de esta situación es que se entiende que el conocimiento sobre la enseñanza, su elaboración y su desarrollo son tareas que conciernen a la Universidad (entiéndase bien que el investigador puede o no pertenecer a ella, pero se desarrolla dentro de su marco institucional o conceptual), mientras que a profesores y maestros que trabajan en los otros niveles educativos se reserva la actividad de enseñar. En el primer ámbito reside el investigador, en aquellos niveles educativos se suele encontrar lo investigado.

Esta separación de funciones es la que llevó al concepto de transposición didáctica, que tanto éxito ha tenido para fundamentar las didácticas específicas. Según Chevallard (1985):

*«En sentido restringido, la transposición didáctica designa, pues, el paso del saber sabio (savoir savant) al saber enseñado» (Chevallard, 1985: 18).*

Como sus críticos han señalado, la misma adjetivación que aplica a los distintos saberes, implica ya una valoración que sin duda es negativa. El saber enseñado (por los profesores) es un saber que, originado en las excelsas cumbres donde reside la sabiduría, se ha ido deteriorando a lo largo de su descenso hacia las aulas. Aunque la intención del autor no fuera peyorativa, no se puede obviar que ha marcado de esa forma a los distintos saberes que se pueden diferenciar en el sistema didáctico que estudiaba.

Frente a estas corrientes dominantes, poco a poco se está abriendo camino otra tendencia que tiene unos planteamientos distintos. El profesor, el maestro, no es sólo quien aplica los conocimientos generados desde otras instancias, sino que él mismo puede generar conocimiento, puede elaborar teorías. Esta tendencia parte de postulados que afectan a la concepción de la profesión de maestro. El maestro es concebido no sólo como un técnico que aplica o un experto en la acción, sino que además es visto como un profesional capaz de colaborar en la construcción de un corpus de conocimiento profesional, que aspira a parecido reconocimiento y legitimidad que el venerado conocimiento académico (el saber sabio anida en las Universidades, claro está). Entre otras raíces de esta tendencia, hay que recordar que está la constatación reiterada de que los conocimientos generados en la Universidad no han tenido la capacidad de reformar las prácticas docentes en las aulas.

De este modo, nos encontramos con una situación en la que el conocimiento «académico», generalmente tildado de «técnico», se halla confrontado al conocimiento que emerge del aula, que a lo mejor se podría calificar de «práctico». El problema creo que es tanto un problema político como un problema epistemológico: se ha reivindicado el conocimiento que surge de las aulas, como bandera para defenderse de la colonización académica. Sin embargo, y partiendo de la defensa de tal reivindicación, creo que es difícil mantener la división: es conveniente hablar de esos dos tipos de conocimiento, sin olvidar que no

se enfrentan entre sí y que entre ellos no se da una relación de transposición degradante. Antes bien, habría que pensar que se necesitan y complementan. Con esto quiero señalar que el conocimiento «práctico» se puede construir también contando con el conocimiento académico, al menos en cuanto tal conocimiento académico es pertinente para la pregunta que guía la creación del conocimiento práctico. Cierzo es que quien define la pertinencia es el que protagoniza la creación del conocimiento práctico, es decir, el maestro. Así, se puede interpretar la respuesta de Noam Chomsky a la pregunta de un preocupado profesor durante las conferencias de Managua:

*«—¿Cómo podríamos usar los hallazgos recientes tratados en estas conferencias en la enseñanza de lenguas...?»*

*—Permítanme un pronunciamiento de carácter general. Los que se dedican a una actividad práctica, como enseñar lenguas, traducir o construir puentes, probablemente deban prestar algo de atención a lo que va sucediendo en las ciencias. Pero probablemente no deban tomárselo demasiado en serio porque la capacidad de llevar a cabo actividades prácticas sin excesiva conciencia de lo que uno está haciendo va normalmente bastante por delante del conocimiento científico. La historia de las ciencias físicas es interesante desde este punto de vista... Por consiguiente, creo que la respuesta a su pregunta es que no pienso que la lingüística moderna vaya a decirle demasiadas cosas que le sean de utilidad práctica. Opino que es una buena idea prestar atención a lo que se está haciendo y ver si le da ideas que permitan a un traductor o a un profesor hacer mejor las cosas, pero eso es cosa que tiene que decidir la persona que se dedica a la actividad práctica... La conclusión adecuada, a mi juicio, es la siguiente: haga uso de su sentido común y de su experiencia y no escuche demasiado a los científicos, a no ser que encuentre que lo que dicen tiene realmente valor práctico y le ayuda a entender los problemas que se le plantean, como sucede verdaderamente algunas veces» (Chomsky, 1989:147-48).*

Por otro lado, el conocimiento académico, sobre todo el conocimiento sobre la enseñanza, necesita del conocimiento práctico para lograr una pertinencia que sea tanto teórica (la comprensión y explicación del objeto que estudia) como práctica (para la acción y su mejora).

Estas tendencias generales tienen un peso distinto. La segunda es aún, como señalé, una tendencia naciente, mientras la primera está consolidada y es la dominante. Quizás por eso las diferencias entre estos dos tipos de conocimiento, así como las diferencias entre la investigación sobre la enseñanza (investigador externo al hecho que estudia) y la investigación del profesor (el profesor es también el investigador), son también diferencias de tipo institucional y práctico, como se puede ver en el esquema que adaptamos de Cochran-Smith y Lytle (1993):

***Investigación sobre la enseñanza-Investigación del profesor***  
(adaptado de Cochran-Smith y Lytle, 1993. Págs. 12-13)

	<b>Investigación sobre la enseñanza</b>	<b>Investigación del profesor</b>
Propiedad	Investigadores profesionales, basados en la universidad	Profesores: basados en la escuela o en la universidad
Estructura de apoyo	La comunidad académica proporciona apoyo formal e informal: dinero, dedicación, horario, foros para la difusión y publicación	Las organizaciones de profesores no proporcionan apoyo para la investigación: inflexibilidad en la dedicación y horarios, poco apoyo financiero o de tiempo, pocos foros para la difusión y publicación
Preguntas de investigación	Proceden del estudio de una disciplina y el análisis de la literatura teórica o empírica; se refieren a las obras fundamentales en el área	Proceden de los problemas de la práctica: se siente la discrepancia entre intenciones y realidad, teoría/investigación y práctica. Se refieren al contexto inmediato
Generalización	Se pretende que los hallazgos sean aplicables y usados fuera del contexto en el que surgieron	Se pretende que los hallazgos sean aplicables y usados dentro del contexto en el que surgieron
Marco teórico	Deriva de las disciplinas relacionadas con la enseñanza, aprendizaje, escolarización y se generan teorías relacionadas con ellos	Deriva del conocimiento de la práctica profesional y de las disciplinas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, escolarización, y se generan teorías relacionadas con ellos
Documentación y análisis	Estudios cuantitativos e interpretativos: no implicación profesional, objetividad del investigador.	Predominan los estudios interpretativos

Una de las tareas pendientes hoy día es precisamente mejorar las condiciones que permitan que la investigación del profesor pueda desarrollarse y obtener el reconocimiento de la comunidad profesional. No hay que olvidar que el petulante «savoir savant» de Chevallard lo es porque así es reconocido socialmente.

*«Bajo gran parte del debate actual sobre el rigor metodológico en la investigación del profesor, hay un concepto limitado de los tipos de investigación que pueden contribuir a nuestro conocimiento sobre la enseñanza... La investigación del profesor constituye otro terreno legítimo de conocimiento formal sobre la enseñanza. El estatus y el valor de la investigación del profesor, sin embargo, todavía tiene que ser determinada por los profesores de aula, la comunidad interpretativa para quien está dirigida en primer lugar. En cuanto académicos, hemos desarrollado un complejo conjunto de criterios y estándares para juzgar la calidad y contribución de la investigación dentro de la comunidad académica; los profesores, por su parte, han de desarrollar con el tiempo un conjunto similar de estándares para evaluar la investigación generada dentro de y para su comunidad» (Cochran-Smith y Lytle, 1983: 18).*

La formación permanente podría ser un buen medio para encaminarnos hacia esta meta: promover la construcción de una comunidad de profesionales que preocupados por la generación del conocimiento educativo compartan esta tarea, tanto desde la Universidad como desde las aulas. Para ello, si necesario es que desde la Universidad seamos capaces de consolidar un campo de estudio todavía en ciernes en nuestro país, más lo es aún potenciar la construcción del conocimiento profesional hecha desde las aulas.

Estas ideas son las que justifican el sentido de esta aportación en el contexto de la formación permanente. La presentación de determinadas ideas teóricas o sugerencias para la acción docente, habría de entenderse como una invitación a la reflexión y al diálogo entre los participantes que acuden desde los distintos campos profesionales (Universidad, centros escolares), para enriquecer mutuamente el conocimiento sobre la enseñanza y la práctica profesional. El conocimiento de lo que otros —compañeros más o menos próximos, personas que han estudiado los problemas que nos preocupan, libros que

plasman ideas, problemas y soluciones que otros han encontrado— han pensado o investigado sobre la educación, debería de servir para implicarnos en un diálogo comprometido para entender mejor nuestras realidades concretas y ampliar nuestras posibilidades de acción.

El tema que ahora nos concierne, las destrezas comunicativas de los alumnos, ha sido objeto de estudios hechos con distintas metas. Como hemos señalado antes, la mayoría de tales estudios revisten las características de haber sido hechos «desde fuera» y además muchos no tienen una finalidad educativa, sino que obedecen a otro tipo de preguntas (lingüísticas, sociológicas, psicológicas...). De todos ellos, sin embargo, podemos aprender si entendemos que las ideas que de ellos se desprenden tienen que ver con los problemas y preguntas que nos planteamos desde nuestro quehacer docente diario. Incluso, pueden sernos de utilidad si nos llevan a plantearnos nuevas preguntas que nos servirán para comprender mejor nuestra realidad práctica.

## APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL LENGUAJE ORAL EN EL AULA

En la revisión hecha en otro lugar (Domínguez y Barrio, 2000) diferenciábamos los estudios en tres grandes grupos atendiendo al enfoque que en ellos predominara. Este mismo esquema puede servirnos ahora para sintetizar someramente algunas de las principales ideas que de ellos se derivan. Distinguíamos estudios hechos con un enfoque sociológico y sociolingüístico, con un enfoque lingüístico y con un enfoque educativo:

- Estudios hechos con un *enfoque sociológico y sociolingüístico*. Un rasgo importante entre los primeros es la atención que prestan a los contextos sociales y culturales en los que se desarrolla la interacción oral. Los estudios sociolingüísticos se centran sobre todo en las relaciones entre el lenguaje y el medio social, y sus repercusiones en la escuela.
- Estudios hechos con un *enfoque lingüístico*. Su interés se orienta hacia el estudio de los rasgos formales —lingüísti-

cos, discursivos— del habla en el aula. El análisis lingüístico de la estructura de la interacción en el aula detectó la estructura típica del intercambio en las aulas que está formada por los tres movimientos de iniciación, respuesta y evaluación (IRE).

- Estudios hechos con una *meta educativa*. Abordan el análisis de las situaciones de aula con el fin de mejorar la intervención didáctica. Aprovechan para ello conceptos e ideas procedentes de los otros enfoques, y los ponen al servicio de su meta educativa. Así, parten de la consideración del aula como un contexto sociocultural peculiar y estudian la relación entre la comunicación y el aprendizaje en la escuela. Resaltan los distintos contextos comunicativos que se producen en el aula y analizan sus posibilidades didácticas, como, por ejemplo, el habla entre iguales o las dificultades para crear un conocimiento compartido. Dentro de este enfoque se observa más clara la tendencia de vincular el desarrollo profesional, con el cambio educativo y la investigación educativa, como sucede con proyectos protagonizados por los profesores y enraizados en las aulas. En este sentido, hay que resaltar la aportación del National Oracy Project desarrollado en Gran Bretaña (1987-1993). Este Proyecto surgió sobre la experiencia de otro gran proyecto a escala nacional (National Writing Project) y siguió sus orientaciones principales. Se trató de movilizar al profesorado para estudiar los problemas que planteaba la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en los distintos niveles y áreas del currículum. Para ello, se contaba con una sólida organización de apoyo, con la colaboración de Universidades y autoridades educativas, y con la financiación precisa. Además de los temas concretos que se estudiaron, es un buen ejemplo de aquella vinculación que antes mencionamos entre investigación, cambio y desarrollo profesional.

A pesar de las críticas que se han hecho poniendo en tela de juicio el valor de estos proyectos como investigación, no se pueden olvidar sus aportaciones. Aunque la meta de estos trabajos no era hacer investigación «académica», sus conclusiones están íntimamente

relacionadas con los problemas investigados dentro de la tradición académica:

*«Bien sea descrita como investigación acción, investigación del profesor, investigación basada en el aula, o práctica reflexiva, eso no es lo importante. Lo que es importante es que tiene su fundamento en la práctica. La investigación del profesor, llevada a cabo en un contexto de desarrollo profesional, surge de sus preocupaciones profesionales y tiene como fin mejorar la práctica docente. También está presente la preocupación por el desarrollo de la teoría, pero en primer lugar se contempla la teoría personal del profesor. Esta teoría se enriquece y extiende a través de la relación entre observación, acción y reflexión que ocurre en el desarrollo de su investigación basada en un problema práctico. Desde estas premisas hay que valorar sus importantes contribuciones al debate educativo» (Wells, 1992:305).*

## LA OBSERVACIÓN EN EL AULA

Esta última cita nos lleva de la mano al tema de la observación, porque sin duda será un medio imprescindible para la reflexión y el estudio de las destrezas comunicativas de los estudiantes.

En sí misma considerada, la observación no es otra cosa que la actividad de prestar atención particular a algún fenómeno presente. Es una actividad cotidiana relacionada con los procesos perceptivos. Ver, mirar, observar son tres modos de percibir una realidad que varían en el grado de intencionalidad, de atención y de minuciosidad. Como método de investigación, la diferencia con la observación cotidiana es notable, pero es una diferencia más cuantitativa que cualitativa. Se puede establecer una línea continua en uno de cuyos extremos se situaría la observación cotidiana y en el opuesto estaría la observación científica. Los parámetros que varían de uno al otro extremo son:

- la especificidad de lo observado,
- la deliberación de la observación,
- la sistematicidad del proceso.

La observación como método científico se ha utilizado en muy diversas ciencias. Me centraré, sin embargo, en los tipos de observación que se suelen utilizar dentro de la investigación interpretativa, mencionando aquellas distinciones que pueden ayudar a clarificar las características de la observación. Esta delimitación procede del hecho de que la misma definición o concepto de observación depende del programa de investigación desde el que se formule la pregunta:

*«El propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación, dónde tiene lugar, cómo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos y qué uso se le da a los datos. Además, el propósito de una observación está relacionado con la teoría, las creencias, los presupuestos y las experiencias previas de la persona que efectúa la observación. Estos factores conforman el marco de referencia del observador e inciden en las decisiones que se toman, así como en el proceso observacional» (Evertson y Green, 1989:306).*

La observación la entenderemos, pues, no como un concepto único y bien delimitado, sino como una actividad que en sí misma permite distintos grados, variaciones cuantitativas en los rasgos que la pueden definir. Así, conviene precisar de qué tipo de observación vamos a hablar, ya que una situación educativa puede ser observada de muy diferentes maneras.

En primer lugar, me referiré a aquella observación que puede hacer un maestro en su aula, estando inmerso en la acción.

Todo profesor está observando continuamente: en la clase desarrolla su plan, sea exposición, sea trabajo en grupo, y observa para recibir información de los alumnos. ¿Qué información recibe? Miradas, gestos, actitudes corporales y también información oral. Con esa información reajusta constantemente lo que está haciendo: se percibe la desgana o el interés, la sorpresa o la abulia, la atención o la distracción. Las preguntas que se hacen, las intervenciones de los alumnos, no solamente informan del contenido, sino que a partir de ellas se da cuenta de qué y cómo entienden, de si se comparte un

lenguaje o no, etc. Esa es la observación que le lleva a tomar decisiones sobre la marcha, una vez que la interpreta y la valora. Esa es la observación que le da pie a estimar si ha conseguido lo que pretendía, si debe cambiar, si ha de utilizar otras estrategias o mejorar las utilizadas. Esta observación es uno de los elementos que poco a poco van configurando lo que llamamos experiencia.

Esta observación, sin embargo, tiene muchas limitaciones en relación con la mejora docente, limitaciones que proceden de la información que se recibe, el tipo de tratamiento que se hace de la misma, y la atención que se le dedica o el aprovechamiento de la misma. En mi caso, salvo en ocasiones a las que luego me referiré, al salir de la clase tengo unos sesenta metros de escalera y pasillos que me llevan a mi despacho. Durante el trayecto, y si no me encuentro con algún compañero —encuentro hartos probables—, cavilo sobre lo sucedido en el aula. Llego al despacho, dejo mis adminículos sobre la mesa atestada de papeles, me desanimo al verlos y me decido por un montón: tarea nueva que me abstrae para el resto de la jornada.

Hay, sin embargo, otras ocasiones en que actúo de otra forma: grabo la sesión, tomo notas durante la misma, nada más llegar al despacho me pongo a escribir para fijar el recuerdo, y después estudio lo que ha sucedido en el aula. Según lo que me preocupe en ese momento, intento descubrir las causas de una situación educativa que deseo mejorar.

Esto implica otro tipo de observación y desde luego es mucho más eficaz para mejorar la docencia, es decir, para mejorar la ayuda que proporcionamos a los alumnos para que aprendan.

El primer tipo de observación es poco deliberada, poco específica y muy poco sistemática. Su finalidad se limita a proporcionar información para la actuación docente inmediata. Dado que no implica un estudio posterior, sus repercusiones son pequeñas.

El segundo tipo de observación es más deliberada, más específica y tiende a ser más sistemática. Su finalidad está relacionada con un problema educativo. Implica un estudio posterior, por lo que

sus repercusiones son mayores para el profesor y, si se hace público, puede colaborar en el incremento del conocimiento educativo.

Aún podemos hablar de un tercer tipo de observación que he llamado microobservación (Barrio y Domínguez, 1996) y que consiste en la observación minuciosa de un evento o un episodio de aula que hemos grabado en video o cinta. La microobservación permite un grado máximo en las tres dimensiones que hemos apuntado. Tiene además la enorme ventaja de superar las principales limitaciones de la observación: el tiempo y la capacidad perceptiva, junto con la limitación de la memoria. Podemos volver y volver sobre una grabación para estudiarla tan minuciosamente como deseemos. Para sacar provecho de los materiales magnéticos, la transcripción es indispensable. En fin, es este el tipo de observación más utilizado dentro de proyectos de investigación, y que dado su coste en tiempo no es posible utilizar con frecuencia en las aulas. Aun así, es una herramienta utilísima cuando se pueda hacer.

Para mejorar nuestra intervención docente, es conveniente mejorar nuestras capacidades para la observación, sobre todo para el primer y segundo tipo de observación. Si además queremos contribuir al incremento del conocimiento educativo desde la privilegiada posición que ocupamos como maestros, nos será necesario mejorar tales capacidades junto con nuestra capacidad para el análisis de lo que hemos observado. El tercer tipo de observación sería altamente recomendable.

## **LA OBSERVACIÓN DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS**

El objeto de nuestra observación son las destrezas comunicativas de los alumnos, destrezas que vamos a limitar a las destrezas comunicativas orales. Ahora bien, a nadie se le escapa la dificultad de trabajar y reflexionar sobre el lenguaje oral. La razón fundamental de esta dificultad es que el lenguaje es transparente, lo utilizamos, y al utilizarlo nos preocupamos sobre todo por lo que queremos conseguir con él. La reflexión exige un cierto distanciamiento, una separación, y es difícil lograr esa especie de esquizofrenia necesaria para

separarnos del lenguaje que somos y que nos hace. Esta dificultad a la que estoy aludiendo, por otra parte, no es distinta de la dificultad que encuentran nuestros alumnos cuando les inducimos a que piensen sobre el lenguaje.

Junto a esa dificultad grande para observar y tomar conciencia del lenguaje, está la facilidad enorme con la que lo utilizamos y la intuitiva capacidad para apoyar el desarrollo del lenguaje de los niños pequeños. Por eso, las actividades que se desarrollan en el aula y que implican al lenguaje oral con gran frecuencia no se tienen en cuenta en relación con éste. Es decir, con frecuencia los objetivos lingüísticos relacionados con el lenguaje oral se mantienen en un nivel implícito. Hay también una razón histórica que ayuda a explicar esta situación: la preocupación educativa por el lenguaje oral es muy reciente, ya que la función esencial de la escuela tradicionalmente era la enseñanza del lenguaje escrito.

Creemos que sería de utilidad ir más allá de la actuación intuitiva, para tomar conciencia de lo que hacemos, por qué lo hacemos, cómo lo hacemos y cómo podríamos mejorarlo. De este modo, podremos evitar los peligros de lo que se ha llamado el espontaneísmo en la educación lingüística (Colomer y Camps, 1996:32) y también colaborar en el desarrollo del conocimiento profesional.

No es necesario insistir en que el gran objetivo de la enseñanza obligatoria en relación con el lenguaje oral es lograr el máximo desarrollo posible de la competencia comunicativa de los alumnos. Así se señala en los documentos oficiales, y así se entiende también desde una perspectiva didáctica. Pues bien, si esta es la meta que nos proponemos, para tomar conciencia de lo que hacemos y de cómo lo hacemos será conveniente pensar en los elementos que componen las situaciones comunicativas que se producen en las aulas.

De los muchos esquemas posibles para representar las situaciones comunicativas, vamos a partir de uno que puede resultar útil por su claridad, inmediatez y adecuación, y que ha sido ampliamente usado. Tomando como referencia básica a Hymes (1974), se han señalado los siguientes componentes básicos de la comunicación, cuyo significado señalamos de forma escueta (Tusón, 1994):

*Situación:* localización social, temporal y física.

*Interlocutores:* cantidad, calidad y relación.

*Finalidades:* metas individuales y colectivas, producto.

*Secuencia de actos:* organización y estructura de la interacción.

*Clave:* formal e informal.

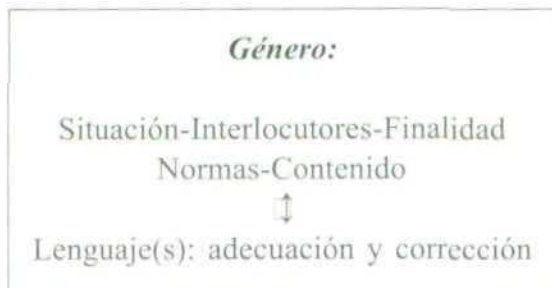
*Instrumentos:* canal, forma de hablar, expresión corporal.

*Normas:* de interacción, de interpretación.

*Género:* tipo de interacción.

Estos componentes están entre sí relacionados, de modo que unos condicionan a otros. Para dar cuenta de un modo más preciso de tales relaciones, creo que es más adecuado adoptar uno de esos elementos, el género, como punto de partida descriptivo de las distintas situaciones comunicativas, de modo que los demás elementos tendrán características cuya suma definirá lo peculiar de cada género (Calsamiglia y Tusón, 1999:260). Un género podrá compartir con otro u otros determinadas características de sus componentes, aunque habrá rasgos en algunos de ellos que servirán para diferenciarlo. De este modo, tomaremos el género como criterio para definir las distintas situaciones comunicativas y las características de sus componentes.

Si pensamos en el aula como contexto peculiar en el que se producen determinadas situaciones de comunicación, podemos adaptar este esquema a partir de los tipos de interacción que se dan en ella.



Nuestra intención es proponer un instrumento que facilite la toma de conciencia de lo que sucede en tales situaciones comunicativas mediante la observación —con el grado de sistematicidad que

deseemos—. Ese instrumento nos podrá servir como medio de análisis de lo que en sí mismo es sumamente complejo, ya que orientará nuestra atención a aspectos más simples y más fácilmente observables.

Al contemplar estos elementos podremos precisar el objeto de la observación. Las capacidades comunicativas que se ponen en juego en el aula dependen, en primer lugar, del tipo de actividad oral que se desarrolla. Es lo que hemos llamado género. Estos tipos se pueden definir mediante la combinación de los elementos que hemos diferenciado en el esquema y que ahora explicaré. Esto significa que si queremos observar estas capacidades comunicativas no podemos hacerlo fijándonos sólo en lo que es más evidente, la formulación verbal que emplea el alumno. Hay que tener en cuenta, además, las condiciones en que ésta se produce, para entender la situación de forma más completa y así mejorar nuestra acción didáctica.

Hay, sin embargo, que tener en cuenta que este esquema es una representación. Por sí misma confiere rigidez a lo que es un conjunto de fenómenos mucho más flexibles, variados e interrelacionados de lo que se aprecia en el mismo. Es lo que sucede en toda conceptualización: a medida que, en el proceso de abstracción, se separa de la realidad de la que parte y a la que intenta explicar, se difuminan los cambios, lo variable, para resaltar lo que parece más permanente.

### **Género**

El concepto de género es una ampliación del que tradicionalmente se aplicaba a la descripción de los distintos tipos de texto escrito, o géneros literarios. Tomamos su definición de uno de los autores que más influencia han tenido en esta manera de entender el discurso oral, Bakhtin (1986):

*«El lenguaje se realiza en forma de enunciados individuales concretos (orales o escritos) que producen los participantes en las distintas áreas de la actividad humana. Estos*

*enunciados reflejan las condiciones específicas y las metas de cada una de esas áreas, no sólo a través de sus contenidos (temáticos) y estilo lingüístico, esto es la selección de los recursos léxicos, sintácticos y gramaticales del lenguaje, sino sobre todo a través de sus estructuras compositivas. Estos tres aspectos —contenido temático, estilo y estructura compositiva— están inseparablemente vinculados al enunciado en su totalidad y están igualmente determinados por la naturaleza específica del ámbito particular de la comunicación. Cada enunciado aislado es individual, por supuesto, pero cada ámbito en el que el lenguaje se usa desarrolla sus propios tipos relativamente estables de enunciados. A estos es a lo que podemos llamar géneros del habla» (Bakhtin, 1986: 60).*

Aplicando esta idea a las situaciones comunicativas que se producen en el aula, podemos entender cada una de ellas como un ejemplo de un género del discurso. Desde una perspectiva sociocultural se ha aplicado el concepto de género a las diferentes clases de actividad lingüística que ocurren en el aula:

Representan formas de hacer cosas dirigidas por metas, con un propósito, dentro de una cultura, y en este sentido se pueden entender como artefactos de la cultura. Los textos creados a lo largo de diferentes actividades en el aula, pueden según esto entenderse como pertenecientes a diferentes géneros, según las metas y los procesos sociales implicados... El concepto de género curricular puede aplicarse a cualquier actividad social que tenga una estructura organizativa reconocible (Wells, 1999:176).

Según esto, las destrezas comunicativas de los alumnos se desarrollan y se pueden observar en el seno de los géneros discursivos en los que se emplean. El interés que tiene esta manera de entender lo que pasa en el aula, desde el punto de vista comunicativo, estriba en que nos permite entender las destrezas de los alumnos no de forma aislada o descontextualizada, sino vinculadas a las situaciones concretas en las que se utiliza determinado género.

Se han propuesto muchas tipologías del discurso, a partir de distintos criterios. No vamos a detenernos en ellas, antes bien la propuesta sería pensar en los tipos de intercambio comunicativo que

se producen en cada aula concreta, junto con aquellos géneros discursivos que parecen más propios de la situación escolar. Así entendidos, podemos señalar como géneros del discurso en el aula, por ejemplo, la exposición oral del profesor, los debates, las narraciones, etc., es decir, los usos más formales de la lengua oral. Pero también podemos incluir otros usos menos formales, como la conversación, la discusión en grupo, los intercambios colectivos dentro de una asamblea, etc.

Al diferenciar unos géneros de otros y examinar sus características, podremos precisar las posibilidades y limitaciones que cada uno tiene en relación con nuestras metas educativas. Esto fue lo que intentamos hacer al estudiar lo que puede entenderse como un género peculiar en un aula de Educación Infantil, las frases noticia (Dominguez y Barrio, 2000). El análisis de su estructura comunicativa nos hizo ver las reglas tácitas por las que se regía el género, y de ahí sus limitaciones y posibilidades en relación con los objetivos que se planteaba la maestra. Tal como mostró Cazden (1991), observamos igualmente la evolución de estas reglas de acuerdo con el desarrollo de los niños y de las metas educativas de la maestra, superando con esta idea la crítica habitual que se ha hecho con razón a una perspectiva rigidamente lingüística (o discursiva) sobre la comunicación en el aula.

Se emplea también el concepto de género para referirse no sólo a los géneros discursivos que se producen en el aula, sino también a los géneros habituales fuera del aula y a los géneros específicos de cada disciplina. No nos detendremos en la consideración de estos otros problemas que han generado una interesante discusión a propósito de la conveniencia o no de su instrucción directa en el aula (cfr. Barnes y Sheeran, 1992; Lemke, 1997; Wells, 1999).

Para caracterizar cada género, examinaremos la situación, los interlocutores, la finalidad, las normas, los contenidos y el lenguaje que se usa, según la adaptación hecha al esquema de Hymes que nos sirvió de punto de partida.

## Situación

Si el aula la podemos entender como un contexto peculiar dentro del que se producen determinadas situaciones comunicativas, a su vez hay que tener en cuenta que estas situaciones son cambiantes. Se pueden diferenciar situaciones atendiendo a distintos criterios que tienen repercusiones en el hablar. Así, se pueden citar:

- la *situación espacial* (disposición del espacio del aula o de una parte del aula; disposición física, colocación de los interlocutores);
- la *situación temporal* (marcas temporales de una determinada situación; rutinas; momento en el que se produce la comunicación);
- la *situación social*. Las situaciones se rigen por convenciones sociales que pueden ser distintas, y eso sucede también en el aula. Por ejemplo, es distinto preguntar al profesor cuando está explicando que cuando está compartiendo el trabajo de un grupo.

## Interlocutores

Los interlocutores son los elementos necesarios para que se produzca una comunicación. Se pueden establecer sus características atendiendo a la calidad, a la cantidad y a la relación entre ellos.

- *Calidad*. Las posibilidades que encontramos en cuanto al tipo o calidad de los interlocutores en el aula se limitan —aunque no siempre— a la maestra y a los niños. Las combinaciones posibles son la conversación entre niños o entre la maestra y los niños. Es imprescindible destacar la comunicación entre iguales, cuya importancia para los aprendizajes resaltó Barnes. La ausencia de la figura de la profesora parece que favorece la aparición del habla exploratoria que sirve de herramienta para el aprendizaje.
- *Cantidad*. Una aportación peculiar del contexto de aula que pocas veces se da en la vida fuera del aula, es el número de participantes en los intercambios comunicativos. Las conse-

cuencias negativas que esto tiene para la comunicación entre maestra y niños las estudió Wells (1988) en los primeros años de la escolaridad. La comunicación más provechosa parece lograrse cuando se limita el número de interlocutores (trabajo en grupo, interacción profesor-alumno). Se pueden señalar también otro tipo de peculiaridades comunicativas que acarrea el número de interlocutores, como las que implica el que un alumno se dirija a todos sus compañeros, o que el profesor medie en la comunicación pública entre los alumnos. Estas peculiaridades se pueden entender como dificultades o como posibilidades para ampliar la competencia comunicativa de los alumnos, pero en cualquier caso hemos de tenerlas en cuenta a la hora de observar sus destrezas comunicativas.

- *Relación.* La relación genérica de los interlocutores en el aula es la de profesor-alumno(s), y la de compañeros entre sí. No obstante, hay que tener en cuenta las diferencias que se producen por el grado de amistad que hay entre compañeros, factor que se ha contemplado al estudiar la dinámica de los grupos de trabajo.

### **Finalidad**

La finalidad de la comunicación puede contemplarse desde distintos puntos de vista: la finalidad general o principal del intercambio, que suele estar marcada por la maestra de acuerdo con sus objetivos; la finalidad de cada intercambio y la finalidad de cada intervención, que pueden ser coincidentes o no. Cuando hablamos de finalidad nos referimos al para qué de la comunicación, para qué hablamos y habla cada interlocutor. En este sentido podríamos utilizar también el término de «función». Pues bien, es éste uno de los principales elementos que debemos tener en cuenta tanto para caracterizar un determinado género como para observar las destrezas comunicativas, ya que, aunque no hay una relación directa entre función y forma, las distintas funciones plantean diferentes exigencias lingüísticas y discursivas. Baste indicar que no tiene las mismas implicaciones hablar para contar algo sucedido que hablar para

justificar una acción no aceptable socialmente (Domínguez y Barrio, 2000).

### *Normas*

Dentro de este componente se pueden considerar distinto tipo de normas presentes en el intercambio comunicativo:

- En relación con la *interacción*:

Es un espejismo pensar que cuando hablamos espontáneamente lo hacemos con plena libertad, lo hacemos como queremos, más allá de cualquier restricción. Esto no es cierto, al menos desde el punto de vista discursivo. La conversación más espontánea está reglada por unas normas, entre las que destaco las que tienen que ver con la interacción (respeto de los turnos; modos de iniciar y concluir; modos de asegurar la atención; etc.) y las que dimanen del llamado principio cooperativo (Grice). Hay, además, normas específicas del intercambio entre profesor y alumno en el aula, que configuran lo que también se han llamado pautas comunicativas. Así, por ejemplo, tenemos la estructura básica formada por iniciación del profesor, respuesta del alumno y evaluación del profesor (IRE).

- En relación con la *organización y estructura del discurso*:

Estas normas, así como lo que Hymes llamaba secuencia de actos, determinan la organización general de los actos en que se concreta el discurso interactivo. Así, encontramos tipos de discursos que requieren una determinada organización con estructuras bastante fijas, como sucede con la narración o la argumentación. Igualmente, la forma de organizar una actividad oral puede exigir una secuenciación precisa: por ejemplo, exposición por parte de la profesora, trabajo en grupo de los *alumnos*, *presentación hecha por un alumno*.

- En cuanto *al registro*:

Hay además normas de otro tipo que atienden a los contextos sociales y repercuten en el grado de formalidad o informalidad que

presenta el lenguaje utilizado en la interacción. A ellas se refería Hymes al hablar de claves.

### **Contenidos**

Hemos incluido este componente que Hymes no contemplaba, porque creemos que el contenido de la comunicación, aquello de lo que se habla, tiene importantes implicaciones tanto para delimitar un género, como para valorar las destrezas comunicativas de los alumnos. De los muchos aspectos que se pueden considerar resalto los siguientes:

- El *grado* en que se da un conocimiento compartido entre los interlocutores es muy importante para ver cómo se desarrolla el proceso de hablar (a veces hay que proporcionar información necesaria para que se nos entienda; no es lo mismo hablar de algo que todos sabemos, que hablar de lo que nuestro interlocutor no entiende). La sensibilidad hacia el grado en que se comparte el contenido de la comunicación no es algo que se produzca inmediatamente en el niño.
- *Tiempo*. Me refiero al eje temporal en el que se sitúa el contenido sobre el que se está hablando: no hace falta insistir en lo diferente que es hablar de algo situado en el pasado, en el presente o en el futuro.
- *Presencia*. También es muy importante tener en cuenta si el contenido hace referencia a objetos, personas o situaciones presentes físicamente o ausentes: tiene implicaciones distintas. La lejanía física implica una descontextualización del lenguaje que requiere la utilización de recursos más sofisticados. Por ejemplo, no nos podemos apoyar en los tan rentables deícticos que nos sirven de ayuda al hablar sobre objetos presentes en la situación de comunicación.
- *Abstracción*. El grado de abstracción del tema sobre el que hablamos tiene consecuencias para los recursos lingüísticos que tenemos que usar: no es lo mismo hablar sobre este bolígrafo que sobre la necesidad de portarse bien.

Hay que señalar también que cada disciplina escolar, en cuanto contenido, tiene sus discursos peculiares. Precisamente una de las funciones de la escuela parece ser que los niños aprendan a manejarse en tal variedad de discursos. A este respecto, se está manteniendo una discusión importante sobre la forma mejor de incorporar tales discursos al acervo de los estudiantes. Una de las sugerencias que se han hecho es que esa incorporación se produce de modo más eficaz si se introduce en el contexto de actividades propias de cada disciplina con el apoyo inicial del lenguaje no específico.

### *Lenguaje*

Lo que permite que nos entendamos al hablar es el lenguaje compartido. Aunque nos centraremos siempre en el lenguaje oral, no hay que olvidar que hay otros lenguajes que tienen una gran importancia y desempeñan un gran papel en la comunicación, como el lenguaje gestual. Dentro del lenguaje oral, se pueden distinguir muchos elementos que, sintéticamente, se corresponden con los consabidos niveles del lenguaje: fónico, morfológico, sintáctico, léxicosemántico, textual. Es el cómo de la comunicación, del hablar. Estos elementos, al igual que todos los demás contemplados están en desarrollo en los alumnos, y nuestra manera de valorarlos se refiere tanto a su corrección con respecto a la norma, como a su adecuación en relación con la situación comunicativa. La adecuación es la que permite que se produzca la comunicación, para lo que no siempre es imprescindible lograr una total corrección. Pero hay que tener en cuenta ambos elementos, aunque no sea fácil en la práctica conjugarlos.

Recordemos, por ejemplo, las características que tiene el lenguaje cuando se usa colaborativamente para explorar el conocimiento, según han puesto de relieve Barnes y Wells. Es un lenguaje que comparte los rasgos del borrador que precede a un texto escrito ya definitivo: es un lenguaje tentativo, fluctuante, dubitativo, incorrecto a veces, poco preciso. Desde el punto de vista de la corrección lingüística lo podríamos calificar de incorrecto. Sin embargo, parece que es perfectamente adecuado a su finalidad: la búsqueda y elaboración del conocimiento.

La posible utilidad de este esquema será la de poner de relieve los aspectos que debemos tener en cuenta para estudiar el lenguaje de los alumnos y también para organizar nuestra contribución didáctica dirigida a su mejora. Como herramienta para la observación no debemos olvidar que todos esos elementos están interrelacionados, y sólo es válido separarlos para el análisis o el estudio. Con esa finalidad se pueden escoger sucesivamente cada uno de los elementos como guía para observar y recoger datos de lo que sucede en nuestras aulas. Al final del periplo habremos cobrado una idea más precisa de las destrezas comunicativas de nuestros alumnos, entendidas desde las oportunidades que les brindamos para que las usen en el aula.

## CONCLUSIÓN

A partir de la consideración del sentido de esta intervención, como una propuesta que pretende ser útil a partir de las preguntas que se formulen los maestros, y tras esbozar un resumen de algunas de las aportaciones de la investigación sobre el lenguaje oral en el aula, he abordado la comunicación oral a partir de la idea de los distintos géneros textuales o discursivos. Los componentes básicos de estos géneros nos han servido para establecer algunos elementos que deberíamos tener en cuenta a la hora de observar las destrezas comunicativas de los alumnos. El lenguaje oral puede ser —y debería ser— objeto de la acción didáctica.

Una última y casi ingenua consideración para terminar. La observación tal y como la hemos planteado tiene por finalidad mejorar nuestra capacidad profesional para apoyar el aprendizaje de nuestros alumnos. La observación nos ayudará a superar nuestros propios prejuicios sobre los alumnos, nos ayudará a conocer mejor lo que saben hacer bien y nos ayudará a desarrollar nuestra capacidad para ayudarles a mejorar, que es nuestra función. La observación, además, puede ser un útil instrumento para contribuir a la construcción del conocimiento profesional que nace de las aulas.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. (Edited by C. Emerson & M. Holquist). University of Texas Press. Austin, 1986.
- BARNES, D. *De la comunicación al currículo*. Visor, Madrid, 1994.
- BARNES, D. y SHEERAN, Y. «Oracy and Genre: Speech Styles in the Classroom». En NORMAN, K. (ed.): *Thinking Voices. The work of the National Oracy Project*. Hodder & Stoughton. London, 2002.
- BARRIO, J. L. y DOMÍNGUEZ, G. *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de Educación Infantil*. La Muralla. Madrid, 1996.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. *Las cosas del decir*. Ariel. Barcelona, 1999.
- CAZDEN, C. *El discurso en el aula*. Paidós-MEC. Madrid, 1991.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage. Grenoble, 1985.
- CHOMSKY, N. *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua*. Visor. Madrid, 1989.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. NY. Teachers College Press. New York, 1993.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste-MEC. Madrid, 1996.
- DOMÍNGUEZ, G. y BARRIO, J.L. *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. Ed. De la Torre. Madrid, 2000.
- EVERTSON, C. y GREEN, J. «La observación como indagación y método». En WITTRICK, M.C.: *La investigación de la enseñanza. II*, Paidós-MEC. Barcelona, 1989.
- HYMES, D. H. *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. U. of Pennsylvania. Philadelphia, 1974.
- LEMKE, J. L. *Aprender a hablar ciencia*. Paidós. Barcelona, 1997.
- TUSÓN, A. «Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua». En LOMAS, C. y OSORO, A.: *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona, 1994.
- WELLS, G. *Enseñar a leer y a escribir*. Laia. Barcelona, 1988.
- WELLS, G. «The Centrality of Talk in Education». En NORMAN, K.: *Thinking Voices. The Work of the National Oracy Project*. Hodder & Stoughton. London, 1992.
- WELLS, G. *Dialogic Inquiry*. Cambridge Univ. Press. Cambridge, 1999.



# CLÁSICOS DE LA LITERATURA INFANTIL ESPAÑOLA EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA<sup>1</sup>

Jaime García Padrino

Catedrático de Escuela Universitaria  
de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad Complutense  
Madrid

Con la entrada en un nuevo siglo, parece ganar importancia el concepto de clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil. El afán por realizar inventarios retrospectivos con un cierto propósito de «cerrar ciclo», junto con una cierta prospección más o menos arriesgada de hacia dónde irán los caminos generales de la Cultura, y, en particular de la Literatura Infantil y Juvenil Española, han animado y animan la elaboración de listados «canónicos» o «modélicos» que recojan las obras y los autores que han marcado el siglo XX, como afirmación rotunda de que este discutido género literario ha ganado un lugar propio bajo el sol<sup>2</sup>.

Ahora bien, estas revisiones del pasado más o menos inmediato chocan, por lo general, con los principales obstáculos que ha de encarar la labor historiográfica y crítica dedicada a las creaciones literarias dedicadas a la infancia y a la juventud en nuestro país y que

---

<sup>1</sup> El texto de esta conferencia —reelaborado para esta edición, no como mera transcripción magnetofónica de mis palabras en la correspondiente sesión del Curso— es una actualización, con ligeras supresiones, modificaciones y ampliaciones, de otro texto mío correspondiente a la conferencia pronunciada el 9 de julio de 1999 en el X Curso de Literatura Infantil, organizado por la Universidad de Castilla-La Mancha, y publicado en *Presente y futuro de la Literatura Infantil* (Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2000, pp. 67-92).

<sup>2</sup> Coincidiendo casualmente en fechas con la celebración de este Curso, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez convocó en Madrid el VI Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura, con el lema «100 obras de Literatura Infantil Española del siglo XX». Tras un amplio debate y con la intervención de más de cuarenta profesionales y expertos —autores, ilustradores, editores, bibliotecarios, críticos, profesores de distintos niveles educativos...— se elaboró un listado con setenta textos literarios, de otros tantos autores, y treinta álbumes. Dicha relación puede consultarse, cuando preparo la edición de esta conferencia, en la página web de esta Fundación: <http://www.fundaciongsr.es>.

resumo en las siguientes: una notoria carencia de repertorios bibliográficos y colecciones completas de obras de Literatura Infantil Española; la notoria fugacidad de las ediciones infantiles en el mercado actual, donde una ingente avalancha de novedades merma las posibilidades para la constitución de unas «obras de fondo» que se mantengan en los anaqueles de las librerías durante meses y meses; la aún reciente entrada de la Literatura Infantil y Juvenil en los ámbitos académicos —producida y afianzada en los últimos veinticinco años—, no sólo como materia de los planes de estudios para las titulaciones de Magisterio, sino también como tema de tesis doctorales, cursos de doctorado, cursos de verano, cursos de postgrado..., y por último, el asimismo reciente nacimiento de la Literatura Infantil y Juvenil Española, pues apenas aún ha cumplido un siglo con la lógica consecuencia de una clara falta de tradición en sus estudios y en su consideración científica<sup>3</sup>.

Ante tal panorama, y para justificar la intención de esta conferencia, quiero plantear las siguientes cuestiones: ¿Existen, en realidad, clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil Española? En el caso de una respuesta afirmativa —obvia por otra parte desde el título que he elegido—, ¿qué requisitos han de cumplir tales clásicos? Pero, también, llegada a este punto la cuestión, no puede faltar la siguiente pregunta: ¿Qué es un clásico? Y, por último, desde el tema y los objetivos que han impulsado la celebración del presente Curso, ¿tienen sentido tales clásicos en el aula de Enseñanza Primaria?

Desde luego que cuando acepté la amable invitación para participar en estas actividades y propuse el correspondiente título, lo hice con el evidente propósito de reivindicar esos clásicos de la Literatura Infantil y Juvenil Española (LIJE) y convencido de reivindi-

<sup>3</sup> Sobre estos problemas expuse con más detalle y concreción mi punto de vista particular en la ponencia presentada con el título *Historia Crítica de la Literatura Infantil y Juvenil en lengua castellana*, en el II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil: Historia Crítica de la Literatura e Ilustración Ibéricas, convocado por la Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil y la Universidad de Extremadura, en Cáceres, del 3 a 6 de diciembre de 1998. El texto puede consultarse en las *Actas del II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil. Historia Crítica de la Literatura Infantil e Ilustración Ibéricas*. Editora Regional de Extremadura. Badajoz, 2000.

car también así un papel actual de tales clásicos para los alumnos del nivel primario como elemento propio del patrimonio cultural de nuestro país y de nuestra lengua.

Por otra parte, soy consciente de que por bien intencionada que sea tal defensa del pasado más o menos brillante de la LIJE, sería inútil sin unos argumentos sólidamente fundamentados dentro del marco general de la Teoría Literaria. Pero antes, conviene aproximarnos al concepto de *clásico* desde una de las acepciones que para este término recoge la definición del *Diccionario de la RAE*: «Dícese del autor o de la obra que se tiene por modelo digno de imitación en cualquier literatura o arte».

A partir, pues, de esa acepción planteo las siguientes cuestiones: ¿En la evolución de la LIJE existen o han existido tales modelos dignos de imitación? ¿O contamos, al menos, con creadores o creaciones susceptibles de una consideración como «principal o notable en algún concepto» —segunda de las acepciones del término en el *Diccionario de la RAE*—, dentro de una perspectiva crítica de nuestra historia actual de los géneros literarios infantiles?

En más de una ocasión me he planteado tales dudas sobre la existencia o no de tales clásicos cuando he encontrado en diálogos, debates, conferencias, estudios o artículos numerosas referencias a autores u obras clásicas de la Literatura Infantil y Juvenil extranjera para utilizarlas como ejemplos o cánones de determinadas tendencias, rasgos o corrientes creadoras. *Mi extrañeza se debe a mi personal convicción en que dentro de nuestra propia Literatura Infantil y Juvenil contamos con creaciones y creadores que pueden servir a tales propósitos con la misma o mejor adecuación. De hecho, defiendo la idea de que contamos, al menos, con un canon propio constituido por «una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas»<sup>4</sup>, conforme a una de las definiciones más claras que he encontrado acerca del concepto de canon literario.*

<sup>4</sup> SULLÀ, Enric. «El debate sobre el canon literario». En BLOOM, H. y otros, *El canon literario*. Comp. de textos y bibl. de Enric Sullà. Arco Libros. Madrid, 1998. Pág. 1.

## ¿HACIA UN CANON DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ESPAÑOLA?

La elaboración de cualquier canon literario implica la adopción de unos determinados criterios para la correspondiente valoración y su consecuente selección, por encima de criterios estrictamente personales, de valores pasajeros, de dudosas modas o de controvertidos criterios comerciales.

En el caso de la LIJE, el primero de tales criterios ha de hacer referencia al propio ámbito lingüístico de las creaciones integradas en esa consideración de «español». O lo que es lo mismo, ¿han de integrarse en tal canon las obras y autores de las otras lenguas y literaturas nacionales? Y si buscamos ese propósito integrador, ¿cuál es la posibilidad de incluir en ese mismo canon las creaciones y los creadores que utilizan también el español fuera de los límites territoriales de nuestra nación?

Acerca de las posibilidades integradoras de las distintas lenguas y literaturas nacionales en ese hipotético canon de la LIJE, creo que aún están lejos de alcanzarse a pesar de algunos muy estimables intentos en dicho sentido. El primero de ellos fue el apéndice incluido en la traducción española de *Tres siglos de literatura infantil europea*, de Bettina Hürlimann, donde se incluían estudios particulares de las literaturas escritas en castellano, en catalán, en gallego y en vasco, pero sin una conexión clara entre ellos. Eran, más bien, cuatro apéndices aislados que una interpretación colectiva de una realidad plurilingüe<sup>5</sup>.

Desde el reconocimiento constitucional sobre la realidad plurilingüe de nuestro país, los premios a la creación literaria convocados desde los órganos del Estado contemplan esa deseable igualdad en su convocatoria y en la concesión de los correspondientes premios. Pero son continuas las polémicas en las deliberaciones de los

<sup>5</sup> SARTO, M<sup>a</sup> Monserrat. «La literatura para niños en lengua castellana». ROVIRA, Teresa. «Libros infantiles en catalán». PIÑERO, R. «Literatura infantil en gallego». VILLASANTE, Fr. «Literatura infantil en lengua vasca». En HÜRLIMANN, B. *Tres siglos de literatura infantil europea*. Juventud, Barcelona, 1968.

jurados y en la propia mecánica de las propuestas de obras y de miembros de esos mismos jurados, que han de juzgar los méritos de creaciones en las cuatro lenguas oficiales del Estado sin que todos y cada uno de ellos posea tan completo conocimiento plurilingüe.

Asimismo, el reciente II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil, celebrado en Cáceres bajo el título de «Historia Crítica de las Literaturas Infantiles Ibéricas», sirvió más bien de exposición colectiva de cada realidad lingüística, pero sin llegar —y asumo mi propia responsabilidad como ponente del área castellana— a una visión integradora que permitiese hablar de una tradición común, de un patrimonio histórico común, o de unas actitudes compartidas ante problemas comunes<sup>6</sup>. Sin embargo, se comienza a caminar en ese sentido<sup>7</sup>. Y el caso más reciente lo encontramos en el antes citado VI Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura, donde se han incluido en la selección final obras y autores de nuestras cuatro lenguas.

Otro problema de integración similar se nos presenta con las creaciones literarias iberoamericanas escritas en español. Es cierto que algunos creadores han ganado el Premio Lazarillo —Lita Tiraboschi de Grimm (1967), Aaron Cuppít (1972), Hilda Perera (1975)— y que otros figuran en los catálogos actuales de nuestras editoriales<sup>8</sup>. Pero no deja de ser una testimonial minoría, con la sensación de que las variedades lingüísticas de nuestra lengua en el continente americano suponen, a veces, barreras tan infranqueables como dudosas en sus fundamentos<sup>9</sup>.

Además, esas «dificultades o diferencias lingüísticas» se objetan desde esta orilla del Viejo Continente, mientras es fácil constatar

<sup>6</sup> Ese afán integrador ha inspirado la edición de BERMEJO, Amalia, *La literatura infantil en España*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil. Madrid, 1999. Obra de carácter divulgador y pensada también para dar a conocer esta realidad plural fuera de nuestras fronteras.

<sup>7</sup> Véase, también, las informaciones y comentarios críticos proporcionados, por ejemplo, por la revista *CLIJ* en cada uno de sus números mensuales.

<sup>8</sup> *Catálogo de Literatura Iberoamericana Infantil y Juvenil*, coordinado por Ana Pelegrín y redactado por Nieves Martín Rogero, Graciela Pelegrín y Jesús Ángel Remacha. Acción Educativa, Madrid, 1999.

<sup>9</sup> FRANZ ROSELL, Joel. «Literatura infantil y lenguaje peninsular». En *Alacena*, núm. 29, 1997. Págs. 46-48.

cómo en el Nuevo Mundo son recibidas las creaciones del «español peninsular» con una actitud de mayor apertura. A ello debemos añadir, por otra parte, la desigual difusión de las creaciones publicadas a uno y otro lado del océano, que no permiten hablar de auténtico intercambio, dadas las notorias diferencias entre el desarrollo editorial y la correspondiente promoción y difusión de las creaciones literarias.

Cuestionados tales aspectos de precisiones y riesgos en la elaboración de los cánones, como lista de obras y autores de interés o dignos de estudio, cabe plantearse ahora qué sentido puede tener tal canon de la LIJE y cuáles han de ser los objetivos deseables en tales listados o repertorios.

El amplio debate de la Teoría Literaria general sobre el concepto de la canonicidad<sup>10</sup> ofrece diversas propuestas, de las que ahora me interesa resaltar aquellas que creo más fructíferas a la hora de un mejor conocimiento y difusión de estas creaciones literarias. Y esos frutos trato de sintetizarlos en estos tres puntos: primero, proveer de modelos, ideas e inspiración; segundo, transmitir una herencia intelectual, y, tercero, crear unos marcos de referencia comunes, tanto para la creación como para la crítica e investigación<sup>11</sup>.

Desde mi personal —y muy discutible, por tanto— interpretación, creo que la situación actual de la LIJE adolece de una falta de esas referencias comunes, ignorando así una herencia intelectual atesorada con las sucesivas aportaciones al género, en especial, a lo largo del presente siglo que ahora finaliza. Tal continuidad permitiría hablar de un estilo propio a partir de unos modelos e ideas que reflejasen unas corrientes autóctonas, unos grupos generacionales o unas preocupaciones comunes en nuestros creadores.

Soy consciente de lo polémico de estas últimas afirmaciones. Pero, ¿para qué pueden servir estos cursos y sus debates, si no provocasen, además, el contraste de opiniones para buscar así unos cambios de perspectivas y actitudes en todos los que participamos en ellos?

<sup>10</sup> WENDELL, H. «La canonicidad». En BLOOM, H. y otros. *ob. cit.* Págs. 37-60.

<sup>11</sup> A ellos añade Harris los siguientes: intercambio de favores, legitimación de la teoría, historización y pluralismo.

Si aceptamos ese deseable carácter y tales supuestas utilidades en los cánones literarios, llegamos a otra de las cuestiones claves: la elaboración y la consecuente catalogación de unos autores y obras clásicas de la LIJE.

## ¿QUIÉN ELABORA TALES CÁNONES O QUIÉN LE PONE EL CASCABEL AL GATO?

Como es bien conocido, en la llamada Literatura General existe una larga tradición de estudios históricos, de ensayos, de recomendaciones para la lectura para la enseñanza media y la universitaria que, en cierto modo, aseguran una cierta vigencia para los cánones de los distintos géneros literarios y sus épocas históricas. En cambio, la LIJE ha superado hace pocos años su primer siglo de existencia como género específico. Los estudios dedicados a su evolución histórica son aún escasos. Las listas de obras o autores recomendados para la lectura ofrecen una notoria variabilidad y están sujetas a circunstancias más bien puntuales que interesadas en ir formando ese patrimonio común.

En este sentido, hay que citar la encuesta publicada hace años por la revista *Platero* (núm. 92, febrero 1997) sobre «los mejores diez autores españoles», impulsada por la siguiente explicación: «La LIJ actual —tanto referente a autores españoles como extranjeros— ha llegado a tal magnitud de publicaciones, que desde *Platero* pensamos llegada la hora de separar el grano de la paja». Para tan bíblico propósito se contó con la colaboración de diversas «personalidades con amplia experiencia en este campo»<sup>12</sup>. Para algunos de los encuestados<sup>13</sup>, aquella propuesta nos «sonaba» a

<sup>12</sup> En el editorial del citado número de la revista editada por el CEP de Oviedo y coordinada por Juan José Lage Fernández, se indicaba que recibieron doce respuestas de las veintiocho solicitadas.

<sup>13</sup> En mi contestación, rehí de intención adaptarme fielmente a la propuesta formulada por el director de la revista. Así se lo indiqué dándole libertad para incluir o no mi respuesta, donde me atenia a señalar aquellos autores que considero esenciales para un primer conocimiento de la evolución histórica de la LIJE. Dado que, sin proponérmelo entonces, ahora aquella lista podría servir como una formulación inicial de *mi canon personal*, volveré sobre ellos más adelante.

elaborar un «hit-parade» de la LIJE, bien intencionado en sus propósitos, pero controvertible en su formulación final y cuyos riesgos ya habían sido asumidos por la revista. Nada mejor que ver su resultado<sup>14</sup> donde se aprecia una particular mezcla de autores con «amplia trayectoria», de obra corta pero significativa, de prestigio en la Literatura Española actual.

También la revista *CLIJ* conmemoró el décimo aniversario de su fundación con un listado dedicado a las obras más destacadas en el último decenio. De tal modo, ese repertorio adquiriría un carácter de un canon, elaborado desde una perspectiva crítica con obras consideradas como esenciales por sus aportaciones u originalidad, sin tener en cuenta la lengua original, lo que servía para una efectiva integración de las lenguas peninsulares, dejando para ello al margen las obras traducidas que se mencionaban entre esos «mejores libros de la década (1988-1998)».

Y este conferenciante que ahora expone tales cuestiones lleva más de veinte años entregando a los alumnos de los distintos cursos que imparte, y siempre que tengan alguna relación con la Literatura Infantil, con la Didáctica de la Lengua o con la Dramatización, una lista de «lecturas recomendadas» y organizadas con un criterio histórico. Es una lista que, ahora al redactar la presente conferencia, me he dado cuenta de que no deja de ser una propuesta de canon, más ecléctica que estrictamente personal, desde el afán de servir de guía orientadora para un primer conocimiento de la evolución histórica de nuestra LIJE, y sin limitarme nunca a la mayor facilidad para el acceso que ofrecen las obras y autores más actuales.

<sup>14</sup> Como autor más votado —11 menciones— aparecía Joan Manuel Gisbert, seguido de Juan Fariás —con 9 votos— y cuatro autores más — Bernardo Atxaga, Concha López Narváez, Joles Sennell y Gabriel Janer Manila— merecían siete votos. Dos autores, Agustín Fernández Paz y Fernando Alonso, recibían cinco. Con cuatro votos, otros tantos autores: Pilar Mateos, Carlos Murciano, Josep Vallverdú, Gloria Fuertes. Con tres, Monserrat del Amo, Miquel Obiols, Alfredo Gómez Cerdá, Emili Teixidor, Ana María Matute. Y la lista de «Los elegidos» se cerraba con los autores mencionados por, al menos, dos encuestados, pues se omitían aquellos otros con un solo voto: José María Merino, Paco Climent, Joaquín González Estrada, Jordi Sierra i Fabra, Antonio Martínez Menchén, Gloria Sánchez, Fernando Martínez Gil, Joaquín Carbó, C. Martín Gaité, Carmen Kurtz y Andreu Martín.

De ahí también que mis intereses como investigador centrado en historiar la evolución de la LIJE, me hayan llevado a lo que José-Carlos Mainer ha definido como un «esfuerzo historiable»<sup>15</sup>, o, lo que es lo mismo, un intento personal por determinar aquellas creaciones y creadores que en su momento histórico supusieron o han supuesto aportaciones originales o dignas de mención. De tal forma, el canon elaborado desde esa perspectiva puede ser entendido como una «permanente actualización del pasado», como unas sugerencias para «una lectura intencional del pasado», realizadas desde el mínimo poder de un conocimiento parcial —por lo personal y lo limitado de nuestra tradición histórica en tales estudios— elaborado con los resultados de mis investigaciones e, incluso, de las adquisiciones o hallazgos bibliográficos que he ido realizando en los años que vengo dedicándome a tales tareas.

Establecida así la cuestión de un canon de la LIJE, su variabilidad y sus funciones, los riesgos que supone tal formulación de listados, etc., entraré ahora en la cuestión central de esta conferencia planteando otras reflexiones sobre la existencia o no de unos clásicos de la LIJE que puedan estar por encima de unos determinados cánones personales.

## ¿EXISTEN CLÁSICOS DE LA LIJE?

Desde luego que, desde mi particular perspectiva historiadora y de acuerdo, sobre todo como dije antes, con el título de esta misma conferencia, no cabe otra cosa que una respuesta afirmativa a la pregunta que encabeza este apartado. Ahora bien, y dado que existen, ampliaré las propuestas críticas con otras preguntas más completas en su formulación: ¿por qué no son tan conocidos los clásicos de nuestra LIJE?, ¿qué problemas inciden en su insuficiente difusión?, ¿han sido valorados con justicia por parte de la correspondiente crítica y promoción dedicada a la LIJE?

<sup>15</sup> MAINER, J. C. «Sobre el canon de la Literatura Española del siglo XX». En BLOOM, H. y otros, *ob. cit.* Págs. 271-299.

A la hora de plantear la adecuación de unos personales criterios de selección —sean cuáles sean estos—, no queda otra solución que analizar los méritos o circunstancias que han elevado a tal categoría a diversas creaciones o autores de la Literatura o del Arte. Es una cuestión que podemos encontrar formulada con ligeras variaciones en los estudios teóricos acerca de esta polémica del canon y de los clásicos: ¿Qué ha convertido a *El Quijote*, a *La Regenta* o a *La colmena* en obras clásicas? ¿Quién ha situado a Cervantes, a Clarín o a Cela en esa imaginaria galería de nuestros clásicos?

Una de las interpretaciones más sugerentes y polémicas en la crítica actual es la realizada por Harold Bloom en su apasionado alegato en favor de *El canon occidental*, surgido como una reacción «para exaltar la relación íntima y de base estética del lector con la obra literaria»<sup>16</sup>, frente a los criterios de nuevos cánones marcados por lo multicultural o por el deseo de «promover sus supuestos (e inexistentes) programas de cambio social»<sup>17</sup>.

Bloom defiende para ese canon intemporal, o para la auténtica condición de clásicos indiscutibles, los criterios de grandeza, de la poderosa originalidad literaria, de la subversión de los valores establecidos. Es una posición extrema, polémica, pero a la que ha de adscribirse todo aquel que defienda el papel del lector como recreador y la recepción estética desvinculada de condicionantes temporales. Al tiempo, Bloom hacía suya una apreciación de W. Hazlitt sobre el interés crítico que sentía por el hecho de que «un libro sobreviva en una generación o dos a su autor»<sup>18</sup>.

¿Cómo podemos trasladar esos criterios de grandeza o excelencia y de permanencia a la existencia de unos clásicos de la LIJE?

<sup>16</sup> SULLÁ, E. *ob. cit.* Pág. 27.

<sup>17</sup> BLOOM, H. *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama, Barcelona, 1994. Pág. 14. Esta defensa de esos clásicos indiscutibles, mantenida en los criterios de grandeza, originalidad literaria y subversión de valores establecidos, sigue animando otro ensayo posterior del mismo autor: *Cómo leer y por qué*. Anagrama, Barcelona, 2000.

<sup>18</sup> BLOOM, H. *El canon occidental...* Pág. 533.

Para tal pregunta, voy a apuntar una interpretación personal, dejando aparte una revisión de los criterios que en cada momento o época histórica han determinado esa concepción modélica o de valores incuestionables.

Si hoy podemos defender la permanencia o la vigencia de algunas obras y autores hasta ese carácter de clásicos, creo que ha sido como resultado de una labor conjunta de los críticos y los historiadores dedicados al estudio y valoración de las creaciones literarias, de los editores que han asegurado la difusión y la permanencia en el tiempo de esas creaciones, induciendo, orientando y reflejando a la vez una aceptación evidente de los lectores de distintas épocas y circunstancias, como destinatarios finales que dan sentido a la propia creación literaria.

Una vez que me he decantado —con el consiguiente riesgo de una polémica o personal interpretación— por esta triple consideración de críticos, editores y lectores, voy a centrarme en la exposición de algunos aspectos que, desde mi personal interpretación, han determinado la situación actual de los clásicos de nuestra LIJE.

## **LOS CLÁSICOS EN LA HISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ESPAÑOLA**

Tal presencia y los juicios críticos merecidos en los estudios históricos han estado siempre condicionados por una selección y una valoración subjetivas, marcadas a su vez por las circunstancias históricas, sociológicas e ideológicas de un determinado momento histórico.

Añadamos a ese hecho que la deseada difusión y promoción de la LIJE ha tenido y tiene en su contra la escasa tradición de sus estudios históricos y la leve consistencia de sus juicios críticos. A partir de tal premisa, hay que recordar que las primeras historias de la LIJE aparecieron a finales de la década de los cincuenta, en un momento donde aún gozaban de vigencia juicios como los que en los años cuarenta declaraban improcedentes la lectura de

*Celia*<sup>19</sup>, donde las obras de Bartolozzi o de Antoniorrobes aparecían marcadas por el carácter de exiliados de sus autores, y donde se habían perdido u olvidado las estupendas creaciones de los años anteriores a la Guerra Civil.

Es decir, creo que mal puede entenderse esa insuficiente valoración de nuestros clásicos sin semejante ruptura histórica dentro de la importante tradición como es la Literatura dedicada a la infancia y a la juventud, y en el papel social concedido a estos particulares destinatarios. De ahí que, en mi opinión, sea necesaria una adecuada recuperación editorial de algunos de los clásicos de la LIJE, que merezcan esa consideración por mantener intactas las características de originalidad, de calidad literaria y de interés para un lector actual.

Es cierto que se han realizado hasta ahora ciertas recuperaciones editoriales pero orientadas hacia una recuperación bibliográfica más cercana al facsímil que a una edición actualizadora<sup>20</sup>. Creo de mayor interés que esa línea de recuperación editorial, para garantizar el conocimiento de nuestros clásicos de la LIJE, se oriente a una «actualización formal», por una presentación más atractiva al gusto actual, asegurando, sobre todo, un mejor acceso de los lectores de cualquier edad a tales creaciones. La renovada presentación de la serie dedicada por Elena Fortún a *Celia*, *Cuchifritín* y *Matonkiki*, realizada ahora por Alianza Editorial y recuperando las ilustraciones de las primeras ediciones, ha tenido un éxito que demuestra el interés mantenido de esas creaciones. Algo semejante podría decirse de algunas ediciones de Antoniorrobes y de Salvador Bartolozzi, aunque la suerte comercial de esas recuperaciones haya sido muy diversa. Pero eso es asunto de la problemática general de las ediciones actua-

<sup>19</sup> El *Catálogo Crítico de libros para niños* (1945), publicado por el Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica, decía lo siguiente de *Celia en el colegio*: «Está escrito con ingenio; pero la falta de respeto con que son tratados personas y asuntos religiosos hacen este libro inconveniente para niños». En cambio, *Celia institutriz en América* era considerado «no apto», por «el ambiente que describe y la manera de reaccionar de *Celia* acomodándose a él, así como por algunos párrafos realistas y erudos».

<sup>20</sup> Recuerdo a ese respecto las ediciones que José J. de Olañeta ha publicado —prologadas y acompañadas de breves estudios de Carmen Bravo Villasante— con obras de Manuel Abril, Padre Coloma o bastantes de los famosos *Cuentos de Calleja*.

les y de su comercialización, que requiere un tratamiento crítico más allá de los planteamientos de esta conferencia.

Al menos, quiero indicar ahora algunos nombres de autores cuyas obras, en mi opinión, mantienen esas notas de «dignas de estudio o de conocimiento» que justificarían la oportuna recuperación: José Muñoz Escámez, autor de algunos de los numerosísimos *Cuentos de Calleja*, siempre que se seleccionasen aquellos relatos con notas de originalidad y de interés actual. O el Padre Coloma, sólo por una de sus obras, *Pelusa*, reeditada por Olañeta con ese propósito facsimilar antes indicado, pues creo que es un estupendo relato que atraería el interés de los lectores actuales con una adecuada presentación formal. Lo mismo sucede con Manuel Abril, innovador en el tratamiento del absurdo y del disparate humorístico; Magda Donato, innovadora en la creación de personajes infantiles y en el tratamiento de los elementos folclóricos en la narrativa infantil, o Jesús Sánchez Tena, autor e ilustrador de relatos donde recurría también a una renovadora visión de la tradición folclórica en la LIJ<sup>21</sup>.

Saltemos el periodo trágico de 1936-1939 por obvias razones, relativas a la dificultad para considerar como clásicos unas creaciones o unos creadores que, en aquellos momentos, asumieron una función de la LIJ como arma de combate en un radical enfrentamiento ideológico. No obstante, algunos relatos publicados por Elena Fortún en la prensa madrileña de entonces son modélicos por su propósito de denuncia contra la barbarie de la guerra, sin incurrir en una declarada militancia a favor de uno de los bandos en lucha y merecedores de una recuperación editorial que completaría así el conocimiento de esta autora como una de nuestros clásicos innegables.

Tras aquella terrible experiencia, sabido es que la LIJE presentaba un paupérrimo panorama durante los años de la difícil postguerra<sup>22</sup>. No obstante, determinadas creaciones ofrecen aún unos

<sup>21</sup> Véase LEJÁRRAGA GONZÁLEZ, A. *José Sánchez Tena, el gran olvidado*. CLIJ, núm. 116, mayo 1999. Págs. 27-36.

<sup>22</sup> GARCÍA PADRINO, J. «La literatura infantil en la postguerra española». En AA. VV., *Literatura española alrededor de 1950: Panorama de una diversidad*. Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz. Cuadernos Dracos, núm. 2. Cádiz. Págs. 257-285.

méritos suficientes para ese carácter modélico pese a no haber contado con la permanencia deseable de sus ediciones, lo que les hubiese aportado una mejor difusión y un más justo conocimiento.

En opinión de este historiador que les habla, tal carácter es merecido por María Luz Morales, con dos de sus obras: *Doña Ratita se quiere casar* y *Maribel y los elefantes*. Por Elisabeth Mulder, con *Los cuentos del viejo reloj*. Por Gloria Fuertes, y algunos de sus primeros poemas publicados en las revistas infantiles de la época, *Maravillas* y *Flechas y Pelayos*<sup>23</sup>. Por Celia Viñas y su *Canción tonta en el Sur*. Junto a estas obras citadas y sus autores, no debemos olvidar otros nombres que han gozado de una evidente popularidad que les acerca a esa categoría de clásicos, como son Borita Casas, con su serie de *Antoñita la fantástica*, y por José María Sánchez Silva, con su *Marcelino Pan y Vino*<sup>24</sup>.

Ya en los años cincuenta, reivindico la aportación de María Luisa Gefaell, con sólo tres obras que han gozado de una desigual difusión: *La princesita que tenía los dedos mágicos*, *Las hadas* y *Antón Retaco*. Desde los primeros años cincuenta, la LIJE conoció una renovación temática y formal que ha gozado de una adecuada permanencia en sus aportaciones, con la incorporación de Ana María Matute, Ángela C. Ionescu, Carmen Kurtz, Joaquín Aguirre Bellver, Jaime Ferrán, Carmen Vázquez Vigo, Montserrat del Amo y Tomás Salvador, autores que han aportado creaciones que merecen, asimismo, un cierto reconocimiento por lo que significó su aparición en aquellos momentos.

Si nos acercamos a la década de los setenta, la perspectiva histórica queda limitada para una conveniente objetividad en los juicios y para apreciar cuál ha sido la permanencia de las correspon-

<sup>23</sup> GARCÍA PADRINO, J. «La poesía en las revistas infantiles de postguerra». En *Amigos del Libro (Revista de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil)*, núm. 27. Madrid, 1995. Pág. 7-18.

<sup>24</sup> Estas dos creaciones y sus autores respectivos no han sido incluidos —no secundada por la mayoría necesaria la propuesta que realizamos algunos de los asistentes al antes citado VI Simposio sobre Literatura Infantil y Lectura— a la hora de elaborar ese listado de 100 obras de Literatura Infantil Española del siglo XX.

dientes ediciones, la vigencia de los valores de una obra determinada o para confirmar las expectativas despertadas por ciertos autores con sus primeras creaciones. Es decir, nos enfrentamos ahora a la existencia o no de unos «clásicos actuales», de autores que hayan confirmado, obra a obra, una trayectoria personal, un mundo creativo original o una aportación temática y/o formal que haya marcado el inicio de una determinada tendencia y sin haber llegado aún a gozar de esa supervivencia en una o dos generaciones que recomendaba Bloom, tal como indiqué antes, para despertar el interés crítico hacia una obra o un autor como clásicos.

Demstrar esa existencia es la tarea más comprometida para cualquier crítico, por el peligro evidente de incurrir en desafortunados olvidos o en insuficientes valoraciones. También el crítico puede dejarse llevar por un entusiasmo excesivo o por un deslumbramiento pasajero ante una creación o un creador del que, pasado el tiempo, se aprecian con más nitidez sus limitaciones. En otros casos, los creadores pueden presentar una notable falta de constancia en los méritos o hallazgos apuntados en una determinada creación. Bien por razones propias —desde la ausencia de inspiración o acierto al desaliento o abandono intencionado—, bien por no encontrar una respuesta semejante en los editores.

Tampoco quiero señalar los problemas de una adecuada difusión y promoción en un mercado como el actual donde el número de novedades es muy alto y el ritmo de aparición, casi frenético, limita las oportunidades para una repercusión más serena y estable. Esto influye también en las recomendaciones ofrecidas por las revistas que dedican páginas al comentario e información de las novedades aparecidas, único medio que, a veces, tenemos los interesados en un mínimo conocimiento de esas novedades para «estar al día». Ese fenómeno, como ya he señalado antes, condiciona la dificultad para el mantenimiento de esas ediciones conocidas como «obras de fondo», y que en general corresponden a las creaciones y autores que han llegado a alcanzar esa categoría de clásicos. Cualquier referencia a las colecciones dedicadas a estas obras en la llamada Literatura General aclara este concepto, y demuestra, a la vez, el largo camino que aún queda por recorrer a nuestros clásicos de la LIJE. Y esta

carencia se aprecia también en la falta de un adecuado conocimiento por parte, no sólo de los lectores, sino también de otros creadores *actuales para los que supondría disponer de unas convenientes referencias culturales y literarias.*

Con el fin de paliar, en algún modo, esa falta de conocimiento o, dicho de otro modo, de contribuir a una difusión lo más eficaz posible de esas obras y autores —algunas y algunos ya clásicos innegables, otras y otros que merecen una recomendación para su lectura, sin el que no es posible una crítica rigurosa— presento al final de estas páginas un listado que, en mi opinión, permite una aproximación rigurosa al complejo panorama de los clásicos de la Literatura Infantil Española.

Mejor será cerrar este capítulo manifestando mi deseo de que dentro de veinte años, cuando el paso del tiempo nos permita contar con nuevas generaciones de autores, lectores y editores, podamos hablar de los autores hoy actuales que habrán llegado a consolidarse entonces como auténticos clásicos de nuestra LIJE.

Sería la mejor señal de que no sólo algunos de nosotros habremos tenido la fortuna de seguir en la brega diaria en favor de nuestra LIJE, sino de que ésta goce de una excelente salud después de haber superado eso que se conoce como los habituales problemas de crecimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. *Corrientes actuales de la narrativa infantil-juvenil en lengua castellana*. AELIJ (Asociación Española de Amigos del Libro Infantil-Juvenil). Madrid, 1990.
- BERMEJO, Amalia. *Para saber más de literatura infantil y juvenil: una bibliografía*. AELIJ. Madrid, 1993.
- *La Literatura Infantil en España*. AELIJ. Madrid, 1999.
- CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (coords.). *Literatura Infantil. Teoría, crítica e investigación*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1990.
- *Poesía Infantil*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1991.
- *Literatura Infantil y enseñanza de la literatura*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1992.
- *Literatura Infantil de tradición popular*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1993.
- *El niño, la literatura y la cultura de la imagen*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1995.
- *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1997.
- *Teatro infantil y dramatización escolar*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1998.
- *Literatura infantil y su didáctica*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 1999.
- *Presente y futuro de la Literatura Infantil*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, 2000.
- COLOMER, Teresa. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación GSR. Madrid, 1998.
- *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis. Madrid, 1999.
- FERNÁNDEZ CAMBRIA, Elisa. *Teatro español del siglo XX para la infancia y la juventud*. Escuela Española. Madrid, 1987.
- GARCÍA PADRINO, Jaime. *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Pirámide/Fundación GSR. Madrid, 1992.
- *El libro infantil en el siglo XX, en Historia ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX y XX*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 1996.
- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes. *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Narcea. Madrid, 1987.

- GONZÁLEZ, Luis Daniel. *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil*. Ediciones Palabra. Madrid, 1997.
- HAZARD, Paul. *Los libros, los niños y los hombres*. Juventud. 3.ª ed. Barcelona, 1977.
- PELEGRÍN, Ana. *La flor de la maravilla (Juegos, recreos, retahilas)*. Fundación GSR. Madrid, 1996.
- SORIANO, Marc. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue. Buenos Aires, 1995.

## LECTURAS RECOMENDADAS<sup>25</sup>

### I. Obras aparecidas antes de 1939

- AA. VV. *Almacén de cuentos*. Calleja. Madrid, 1885? (ed. facsimil. José J. de Olañeta. Palma de Mallorca, 1981). (N)
- *Cuentos clásicos (Cuentos de Calleja en colores)*. Calleja. Madrid, s.a. (ed. facsimil. José J. de Olañeta, Palma de Mallorca, 1984). (N)
- ABRIL, Manuel. *Totó, Titi, Loló, Lili, Frufri, Pompofo y la señora Romboedro*. (1930). José J. de Olañeta, Palma de Mallorca, 1995. (N)
- ALBERTI, Rafael. *Rafael Alberti para niños*. (1925-1982). De la Torre. Madrid, 1984. (P)
- *¡Aire, que me lleva el aire!* (1925-1968). Labor. Barcelona, 1979. (P)
- GARCÍA LORCA, F. y JIMÉNEZ, J. R. *Mi primer libro de poemas*. Anaya. Madrid, s.a. (P)
- ANTONIORROBLES (Antonio J. Robles). *Cuentos en orden alfabético*. (1930). La Gaya Ciencia. Barcelona, 1978. (N)
- *El último dragón y la sombrerería*. (1930). La Galera. Barcelona, 1985. (N)
- *Hermanos monigotes*. (1935). La Gaya Ciencia. Barcelona, 1978. (N)
- *Botón Rompetacones*. (1939). Siruela. Madrid, 1994. (N)
- *Cuentos de «El perro, el ratón y el gato»*. Miñón. Valladolid, 1983. (N)
- *El señor que se comió un mundo*. Noguer. Barcelona, 1985. (N)
- BARTOLOZZI, Salvador. *Pinocho en la India*. 1919. Gahe. Madrid, 1960. (N)
- *El nacimiento de Pinocho*. (1925). Gahe. Madrid, 1960. (N)

<sup>25</sup> A continuación de cada referencia bibliográfica se indica con una letra mayúscula el género literario correspondiente: (N) Narrativa: cuentos, novelas cortas; (P) Poesía infantil; (T) Teatro infantil y (F) Folclore.

- *Aventuras maravillosas de Pipo y Pipa en el país de los fantoches*. (1932). Miñón. Valladolid, 1987. (N)
- BENAVENTE, Jacinto. *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*. (1910). Labor. Barcelona, 1970. (T)
- CABALLERO, Fernán. *Cuentos de encantamiento*. (1878). José J. de Olañeta. Palma de Mallorca, 1991. (N)
- COLOMA, P. Luis. *Pelusa*. (1912). Olañeta. Palma de Mallorca, 1991.
- FORTÚN, Elena. *Celia lo que dice*. (1933). Alianza. Madrid, 1992. (N)
- *Cuchifritín, el hermano de Celia*. (1935). Alianza. Madrid, 1993. (N)
- *Travesuras de Matonkiki*. (1936). Alianza. Madrid, 1993. (N)
- *Celia en la revolución*. (1942). Aguilar. Madrid, 1987. (N)
- *Los cuentos que Celia cuenta a los niños*. (1950). Aguilar. Madrid, 1981. (N)
- GARCÍA LORCA, F. *García Lorca para niños*. (1921-1936). De la Torre. Madrid, 1983. (P)
- HERNÁNDEZ, Miguel. *Miguel Hernández para niños*. (1933-1941). De la Torre. Madrid, (P)
- JIMÉNEZ, Juan Ramón. *Canta pájaro lejano*. (1916-1956). Espasa-Calpe. Madrid, (P)
- LEÓN, M.<sup>a</sup> Teresa. *Rosa-Fría, patinadora de la Luna*. (1934). De la Torre. Madrid, 1990. (N)
- LLORCA, Fernando. *Lo que cantan los niños*. (1915). Altalena. Madrid, 1983 (F)
- MACHADO, Antonio. *Antonio Machado para niños*. (1899-1936). De la Torre. Madrid, 1982. (P)
- SÁNCHEZ TRINCADO, J. L. y OLIVARES FIGUEROA, R. *Poesía infantil recitable*. (1934). (Ed. facsimil: Compañía Literaria. Madrid, 1994). (P)
- SANTOS PÉREZ, F. *Sucesos extraordinarios*. (1892). (Ed. facsimil. José J. de Olañeta. Palma de Mallorca, 1985). (N)
- VALLE INCLÁN, Ramón del. *La cabeza del dragón*. (1914). Espasa-Calpe. Madrid, 1997. (T)

## II. Obras aparecidas entre 1939-1970

- AGUIRRE BELLVER, Joaquín. *El bordón y la estrella*. (1961). Edelvives. Zaragoza, 1988. (N)
- ALEXANDRE, José J. *Froilán, el amigo de los pájaros*. (1968). Escuela Española. Madrid, 1988. (N)

- AMO, Montserrat del. *Rastro de Dios*. (1960). SM. Madrid, 1983. (N)
- *Chitina y su gato*. Juventud. Barcelona 1970 (N)
- CASAS, Borita *Antoñita la fantástica*. (1948). 3.ª ed. Castalia. Madrid, 1990. (N)
- ENCISO, Pilar y OLMO, Lauro. *Teatro infantil II: El raterillo y Asamblea General*. (1969). Antonio Machado. Madrid, 1987. (T)
- *Teatro infantil I: El león engañado y El león enamorado*. (1969). Antonio Machado. Madrid, 1987. (T)
- FERRÁN, Jaime. *Ángel en España*. Doncel. Madrid, 1960. (N)
- *Tarde de circo*. Miñón. Valladolid, 1967. (P)
- FUERTES, Gloria. *Cangura para todo*. Lumen. Barcelona, 1968. (N)
- *Don Pato y Don Pito*. Escuela Española. Madrid, 1970. (P)
- GASSET, Ángeles. *La bruja cigüeña*. (1964). Escuela Española. Madrid, 1988. (T)
- GEFAELL, M.ª Luisa. *Las hadas de Villaviciosa de Odón*. (1953). Alfaguara. Madrid, 1979. (N)
- *La princesita que tenía los dedos mágicos*. (1953). Noguer. Barcelona, 1984. (N)
- *Antón Retaco*. (1955). Noguer. Barcelona, 1983. (N)
- IONESCU, Ángela C. *De un país lejano*. (1962). Labor. Barcelona, 1985. (N)
- *Detrás de las nubes*. (1963). Miñón. Valladolid, 1985. (N)
- *Vivía en el bosque*. (1968). Miñón. Valladolid, 1982. (N)
- KURTZ, Carmen. *Óscar, cosmonauta*. Juventud. Barcelona, 1962. (N)
- *Color de fuego*. Lumen. Barcelona, 1964. (N)
- LÓPEZ PACHECO, Jesús. *Juguetes en la frontera*. (1965). Escuela Española. Madrid, 1990. (T)
- MADARIAGA, Salvador. *El sol, la luna y las estrellas*. Juventud. Barcelona, 1954. (P)
- MATUTE, Ana M.ª *Paulina*. Lumen. Barcelona, 1960. (N)
- *El saltamontes verde*. Lumen. Barcelona, 1960. (N)
- *El polizón del «Ulises»*. Lumen. Barcelona, 1965. (N)
- MEDINA, Arturo. *El silbo del aire (Antología lírica)*. 2 vols. Vicens Vives. Barcelona, 1964. (P)
- MOLINA, Isabel. *Balada de un castellano*. (1963). Noguer, Barcelona, 1983. (N)

- MOLINA, Pilar. *Ut y las estrellas*. (1964). Noguer. Barcelona, 1980. (N)
- MORALES, Rafael. *Dardo, el caballo del bosque*. (1961). Noguer. Barcelona, 1979. (N)
- MUÑOZ BUENDÍA, M.<sup>a</sup> Luisa. *La princesita de la sal*. Juventud. Barcelona, (1967). (P)
- PELEGRÍN, Ana. *Poesía española para niños*. (1969). Alfaguara. 3.<sup>a</sup> ed. Madrid, 1997. (P)
- *Poesía española para jóvenes*. (1969). Alfaguara. 3.<sup>a</sup> ed. Madrid, 1997. (P)
- PÉREZ AVELLO, Carmen. *Sueño de un gato negro*. (1962). Noguer. Barcelona, 1984. (N)
- SALVADOR, Tomás. *Dentro de mucho tiempo*. Lumen. Barcelona, 1961. (N)
- *Marsuf, el vagabundo del espacio*. (1962). Noguer. Barcelona, 1985. (N)
- SÁNCHEZ SILVA, J. M.<sup>a</sup> *Marcelino Pan y Vino*. (1952). Anaya. Madrid, 1985. (N)
- VALLVERDÚ, Josep. *Polvorón*. La Galera. Barcelona, (1969). (N)
- VIÑAS, Celia. *Canción tonta en el Sur*. (1948). Gutenberg. Almería, 1984. (P)

### III. Obras aparecidas a partir de 1970

- ALCÁNTARA, Ricardo. *Un cabello azul*. Espasa-Calpe. Madrid, 1989. (N)
- *El aguijón del diablo*. Alfaguara. Madrid, 1991. (N)
- *¿Quién dice «no» a las drogas?* Edelvives. Zaragoza, 1993. (N)
- ALFONSECA, Manuel. *La aventura de Sir Karel de Nortumbria*. Espasa-Calpe. Madrid, 1990. (N)
- ALMENA, Fernando. *Marcelo Crecepelos*. Bruño. Madrid, 1989. (T)
- *Los pieles rojas no quieren hacer el indio*. Everest. León, 1991. (T)
- ALONSO, Fernando. *El secreto del lobo*. 1972. Edelvives. Zaragoza, 1988. (N)
- *El hombrecito vestido de gris*. Alfaguara. Madrid, 1978. (N)
- *Feral y las cigüeñas*. Noguer. Barcelona, 1980. (N)
- *Sopaboba*. Espasa-Calpe. Madrid, 1984. (N)
- *El árbol de los sueños*. Alfaguara. Madrid, 1993. (N)
- *Las raíces del mar*. Anaya. Madrid, 1997. (N)
- ALONSO, Manuel L. *El regreso de Jack*. Anaya. Madrid, 1993. (N)

- *Extraño, muy extraño*. Alfaguara. Madrid, 1995. (N)
- *Tiempo de nubes negras*. Anaya. Madrid, 1997. (N)
- ALONSO ERAUSQUIN, Manuel. *El enigma del país perdido*. Akal. Madrid, 1997. (N)
- AMO, Álvaro del. *Caperucita cuenta Caperucita*. Edelvives. Zaragoza, 1989. (N)
- *Niños y bestias*. Siruela. Madrid, 1992. (N)
- AMO, Montserrat del. *El nudo*. Juventud. Barcelona, 1980. (N)
- *La piedra y el agua*. Noguer. Barcelona, 1980. (N)
- *La casa pintada*. SM. Madrid, 1990. (N)
- *¡Siempre toca!* Bruño. Madrid, 1991. (T)
- *La cometa verde*. Edelvives. Zaragoza, 1996. (N)
- *Animal de compañía*. Dylar. Madrid, 1996. (N)
- ARMIJO, Consuelo. *Los batautos*. Juventud. Barcelona, 1975. (N)
- *El pampinoplas*. SM. Madrid, 1980. (N)
- *Guiñapo y Pelaplátanos*. (1985). Bruño. Madrid, 1994. (T)
- *Los machafatos*. Edelvives. Zaragoza, 1987. (N)
- *Sérase una vez*. Espasa-Calpe. Madrid, 1997. (N)
- ATXAGA, Bernardo. *Dos letters*. Ediciones B. Barcelona, 1990. (N)
- *Memorias de una vaca*. SM. Madrid, 1992. (N)
- *Shola y los leones*. SM. Madrid, 1995. (N)
- *Las bambulísticas historias de Bambulo. Primeros pasos*. Alfaguara. Madrid, 1998. (N)
- BALZOLA, Asun. *Muñía y la luna*. Destino. Barcelona, 1982. (N)
- *La cazadora de Indiana Jones*. SM. Madrid, 1990. (N)
- BALLAZ, Jesús. *Juanito Fuelle*. Espasa-Calpe. Madrid, 1984. (N)
- *Autopista A-3*. Ediciones B. Barcelona, 1988. (N)
- BAQUEDANO, Lucía. *De la Tierra al Haley*. SM. Madrid, 1988. (N)
- *Los bonsáis gigantes*. SM. Madrid, 1992. (N)
- BARRENA, Pablo. *Una familia casi normal*. Ediciones B. Barcelona, 1988. (N)
- *Fantasmas y malandrines*. Ediciones B. Barcelona, 1993. (N)
- *El cuaderno de Luismi*. Anaya. Madrid, 1999. (N)
- BRAVO VILLASANTE, Carmen. *Las tres naranjas del amor*. Noguer. Barcelona, 1980. (N)

- BURGO, Miguela del. *Adiós, Álvaro*. SM. Madrid, 1980. (N)
- CALLEJA, Seve. *El libro de Anisia*. Edelvives. Zaragoza, 1990. (N)
- *La mariposa transparente*. Gaviota. Madrid, 1995. (N)
- CANELA GARAYOA, Mercé. *Eloy un día fue música*. La Galera. Barcelona, 2000. (N).
- CANSINO, Eliacer. *Yo, Robinsón Sánchez, habiendo naufragado*. Toray. Barcelona, 1992. (N)
- *El misterio Velázquez*. Bruño. Madrid, 1998. (N)
- CAÑIZO, José A. del. *Las cosas del abuelo*. Noguer. Barcelona, 1982. (N)
- *Los jibaros*. Alfaguara. Madrid, 1990. (N)
- *¡Canalla, traidor, morirás!* SM. Madrid, 1994. (N)
- *El castillo invisible*. Edebé. Barcelona, 1996. (N)
- CARAZO, Jesús. *El soñador furtivo*. (1989). Acento. Madrid, 1999. (N)
- *Las sombras de la caverna*. Alfaguara. Madrid, 1992. (N)
- CARRANZA, Maite. *¡Frena, Cándida, frena!* SM. Madrid, 1993. (N)
- CASARIEGO CÓRDOBA, Martín. *Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero*. Anaya. Madrid, 1995. (N)
- CELA, Camilo J. *Cuentos para leer después del baño*. (1974). Juan Gránica, 3.<sup>a</sup> ed. Barcelona, 1985. (N)
- *Vocación de repartidor*. Debate. Barcelona, 1985. (N)
- CELA, Jaume. *Silencio en el corazón*. Editores asociados. Barcelona, 1999. (N)
- CERRILLO, Pedro C. *¡Adivina!* SM. Madrid, 1997. (F)
- CLIMENT, Francisco. *Las otras minas del rey Salomón*. Escuela Española. Madrid, 1985. (N)
- *El tesoro del capitán Nemo*. Noguer. Barcelona, 1986. (N)
- *Sissí no quiere fotos*. Toray. Barcelona, 1993. (N)
- *Las desventuras de Juana Calamidad*. Anaya. Madrid, 1994. (N)
- COMPANY, Mercé. *La historia de Ernesto*. SM. Madrid, 1986. (N)
- *Pegando brincos por ahí*. SM. Madrid, 1989. (N)
- CONDE, Carmen. *Canciones de nana y desvelo*. Miñón. Valladolid, 1985. (P)
- DELIBES, Miguel. *Mi querida bicicleta*. Miñón. Valladolid, 1988. (N)
- *Un deporte de caballeros*. Destino. Barcelona, 1993. (N)
- DOCAMPO, Xabier P. *Cuando de noche llaman a la puerta*. (1994). Anaya, Madrid, 1996. (N)

- EGUILLOR, Juan Carlos. *Operación Yogur*. Anaya. Madrid, 1997. (N)
- ESCRIVÁ, Viví. *La Luna, doña Soledad y su gato*. Edelvives. Zaragoza, 1991. (N)
- FARIAS, Juan. *Algunos niños, tres perros y más cosas*. Espasa-Calpe. Madrid, 1981. (N)
- *Años difíciles*. Susaeta, 1995. Madrid, 1982. (N)
- *La espada de Liuva*. SM. Madrid, 1990. (N)
- *Bandido*. Susaeta. Madrid, 1992. (N)
- *El Hombre, el Árbol y el Camino*. SM. Madrid, 1994. (N)
- *A la sombra del maestro*. Alfaguara. Madrid, 1995. (N)
- *Crónicas de Media Tarde*. Gaviota. Madrid, 1996. (N)
- *Los caminos de la luna*. Anaya. Madrid, 1997. (N)
- *La posada del séptimo día*. Everest. León, 1998. (N)
- FERNÁNDEZ PACHECO, Miguel. *Oriente de perla*. Anaya. Madrid, 1991. (N)
- *Los zapatos de Murano*. Siruela. Madrid, 1997. (N)
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín. *Cuentos por palabras*. SM. Madrid, 1991. (N)
- *Cartas de invierno*. SM. Madrid, 1998. (N)
- *Las hadas verdes*. SM. Madrid, 2000. (N)
- FERNÁNDEZ SANTOS, Jesús. *El reino de los niños*. Debate. Barcelona, 1992. (N)
- FERRÁN, Jaime. *La playa larga*. Miñón. Valladolid, 1981. (P)
- *Cuaderno de música*. Miñón. Valladolid, 1983. (P)
- FUERTES, Gloria. *El libro loco, de todo un poco*. Escuela Española. Madrid, 1980. (N)
- *Coleta, la poeta*. Miñón. Valladolid, 1980. (N)
- *Cuentos de animales*. Susaeta. Madrid, 1992. (N)
- *Versos fritos*. Susaeta. Madrid, 1995. (P)
- *Un pulpo en un garaje*. Susaeta. Madrid, 1995. (N)
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, Ramón. *Renata toca el piano, estudia inglés y etcétera*. Edelvives. Zaragoza, 1992. (N)
- *Sentado te engorda el cu*. Edelvives. Zaragoza, 1994. (T)
- GARCÍA PADRINO, J. y SOLANA, Lucía. *Por caminos azules. (Antología de Poesía Infantil)*. Anaya. Madrid, 1999. (P)
- GARCÍA TEIJEIRO, Antonio. *Versos de agua*. Edelvives. Zaragoza, 1989. (P)

- *Volando por las palabras*. Edelvives. Zaragoza, 1992. (P)
- GARFIAS, Francisco. *Pájaros de la cañada*. Escuela Española. Madrid, 1989. (P)
- GARRALÓN, Ana. *Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poesía infantil hispanoamericana*. Anaya. Madrid, 2000. (P)
- GISBERT, Joan Manuel. *Escenarios fantásticos*. Labor. Barcelona, 1970. (N)
- *Leyendas del Planeta Thamyris*. Espasa-Calpe. Madrid, 1982. (N)
- *El museo de los sueños*. Labor. Barcelona, 1984. (N)
- *El guardián del olvido*. SM. Madrid, 1990. (N)
- *La voz de madrugada*. Edebé. Barcelona, 1995.
- *La mirada oscura*. Anaya. Madrid, 1997. (N)
- GÓMEZ CERDÁ, Alfredo. *Timo rompe bombillas*. Noguer. Barcelona, 1986. (N)
- *La sexta tele*. Susaeta. Madrid, 1991. (N)
- *El negocio de papá*. SM. Madrid, 1995. (N)
- GÓMEZ GARCÍA, Juan C. *Diario de Lolo*. Lóguez. Salamanca, 1983. (N)
- *Queridísimo papá*. Edebé. Barcelona, 1995. (N)
- GÓMEZ OJEA, Carmen. *La niña de plata*. Edelvives. Zaragoza, 1993. (N)
- GÓMEZ YEBRA, Antonio A. *Un gato verde y con chispa*. Edelvives. Zaragoza, 1994. (N)
- *Patatas fritas de bolsa*. Algaida. Sevilla, 1995. (N)
- *Memuda poesía*. Hiperión. Madrid, 1996. (P)
- GONZÁLEZ ESTRADA, Joaquín. *Monigote pintado*. Miñón. Valladolid, 1982. (P)
- *Cinturón negro*. Escuela Española. Madrid, 1988. (P)
- HERNÁNDEZ, Avelino. *La boina del contador de cuentos*. SM. Madrid, 1989. (N)
- *El día en que lloró Walt Whitman*. Edelvives. Zaragoza, 1994. (N)
- JANER MANILA, Gabriel. *Esto que ves es el mar*. (1988). La Galera. Barcelona, 1997. (N).
- *Los ríos de la luna*. Edelvives. Zaragoza, 1991. (N)
- *Han quemado el mar*. Edebé. Barcelona, 1993. (N)
- JIMÉNEZ DE CISNEROS, Consuelo. *Aún quedan piratas en la «Costa de la Muerte»*. Edelvives. Zaragoza, 1994. (N)
- KEKS, Óscar (Francisco Meléndez). *Leopold. La conquista del aire*. Aura. Barcelona, 1991. (N)

- KURTZ, Carmen. *Veva*. Noguer. Barcelona, 1980. (N)  
 — *Dame la mano, Habacuc*. Noguer. Barcelona, 1980. (N)
- LAGOS, Concha. *En la rueda del viento*. Miñón. Valladolid, 1985 (P)
- LALANA, Fernando. *El zulo*. SM. Madrid, 1985. (N)
- LINDO, Elvira. *Manolito Gafotas*. Alfaguara. Madrid, 1994. (N)  
 — *Los trapos sucios (Manolito Gafotas)*. Alfaguara. Madrid, 1997. (N)
- LOPE, Manuel de. *El libro de piel de tiburón*. Alfaguara. Madrid, 1995. (N)
- LÓPEZ NARVÁEZ, Concha. *La tierra del Sol y de la Luna*. Espasa-Calpe. Madrid, 1983. (N)  
 — *El amigo oculto y los espíritus de la tarde*. Noguer. Barcelona, 1985. (N)  
 — *Endrina y el secreto del peregrino*. Espasa-Calpe. Madrid, 1987. (N)  
 — *La sombra del gato y otros relatos de terror*. Alfaguara. Madrid, 1991. (N)  
 — *Las horas largas*. Anaya. Madrid, 1997. (N)
- MADRID, Juan. *Cuartos oscuros*. SM. Madrid, 1993. (N)
- MARTÍN, Andreu. *El pozo de los mil demonios*. Alfaguara. Madrid, 1989. (N)  
 — *La guerra de los minúsculos*. Anaya. Madrid, 1995. (N)  
 — RIBERA, J. *No pidas sardinas fuera de temporada*. Alfaguara. Madrid, 1989. (N)
- MARTÍN, Paco. *Las cosas de Ramón Lamote*. SM. Madrid, 1986. (N)
- MARTÍN GAITE, Carmen. *El castillo de las tres murallas*. Lumen. Barcelona, 1981. (N)  
 — *El pastel del diablo*. Lumen. Barcelona, 1985. (N)  
 — *Caperucita en Manhattan*. Siruela. Madrid, 1990. (N)
- MARTÍNEZ GIL, Fernando. *El río de los castores*. Noguer. Barcelona, 1980. (N)  
 — *El juego del pirata*. Noguer. Barcelona, 1987. (N)  
 — *El verano de la linterna mágica*. Alfaguara. Madrid, 1995. (N)
- MARTÍNEZ MENA, Alfonso. *El arca de Noé*. Edelvives. Zaragoza, 1972. (N)  
 — *La tierra de nadie*. Noguer. Barcelona, 1982. (N)
- MARTÍNEZ MENCHÉN, Antonio. *Fosco*. Alfaguara. Madrid, 1985. (N)  
 — *Del seto de Oriente y otros relatos fantásticos*. Edelvives. Zaragoza, 1989. (N)  
 — *La espada y la rosa*. Madrid, 1993. Alfaguara. (N)  
 — *Con el viento en las velas*. Madrid, 1998. Alfaguara. (N)

- MARTÍNEZ DE PISÓN, Ignacio. *El viaje americano*. SM. Madrid, 1999. (N)
- MAS, Dimas. *El bellaco durmiente*. Anaya. Madrid, 2000. (N)
- MATEOS, Pilar. *Capitanes de plástico*. SM. Madrid, 1983. (N)
- *El cuento interrumpido*. Noguer. Barcelona, 1984. (N)
- *¡Qué desastre de niño!* SM. Madrid, 1992. (N)
- *Sin miedo a los brujos*. Anaya. Madrid, 1995. (N)
- *El fantasma en calcetines*. Edelvives. Zaragoza, 1999. (N)
- MATILLA, Luis. *Teatro para armar y desarmar*. Espasa-Calpe. Madrid, 1985. (T)
- MATUTE, Ana María. *Sólo un pie descalzo*. Lumen. Barcelona, 1983. (N)
- *El verdadero final de la Bella Durmiente*. Lumen. Barcelona, 1995. (N)
- MENDO, Miguel Ángel. *El vendedor de agujeros*. Miñón. Valladolid, 1987. (N)
- *El caso de la echadora de cartas*. Edelvives. Zaragoza, 1988. (N)
- MERINO, José María. *El oro de los sueños*. Alfaguara. Madrid, 1988. (N)
- *No soy un libro (Los trenes del verano)*. Siruela. Madrid, 1992. (N)
- *El cuaderno de hojas blancas*. Anaya. Madrid, 1996. (N)
- MOLINA LLORENTE, Isabel. *El misterio del hombre que desapareció*. Escuela Española. Madrid, 1985. (N)
- MOLINA LLORENTE, Pilar. *Aura gris*. Bruño. Madrid, 1995. (N)
- MONLEÓN VIANA, Miguel Ángel. *El rey Arturo cabalga de nuevo, más o menos*. SM. Madrid, 1998. (N)
- MONTERO, Rosa. *El nido de los sueños*. Siruela. Madrid, 1991. (N)
- MOZO SAN JUAN, Paloma. *Me la he cargado*. Alfaguara. Madrid, 1991. (N)
- MUÑOZ PUELLES, Vicente. *Óscar y el león de correos*. Anaya. Madrid, 1998. (N)
- MURCIANO, Carlos. *El mar sigue esperando*. Noguer. Barcelona, 1993. (N)
- *La niña calendulera*. SM. Madrid, 1989. (P)
- *Historias secretas*. Edelvives. Zaragoza, 1993. (P)
- *Me llamo Pablito*. Edelvives. Zaragoza, 1995. (P)
- *Alba, Blanca y el Alot*. Anaya. Madrid, 1997. (N)
- NEUSCHÄFER-CARLÓN, Mercedes. *La acera rota*. Juan Gránica. Barcelona, 1986. (N)
- OBIOLS, Miquel. *Datrebil, siete cuentos y un espejo*. Espasa-Calpe. Madrid, 1982. (N)

- *Una de indios y otras historias*. Madrid, 1988. SM. (N)
- *Libro de las M'Alicias*. SM. Madrid, 1990. (N)
- *Iris*. Aura. Barcelona, 1992. (N)
- OSÓRIO, Marta. *Jinetes en caballos de palo*. Alfaguara. Madrid, 1982. (N)
- *Cuentos de cinco minutos*. Anaya. Madrid, 1989. (N)
- *Romaníes*. Anaya. Madrid, 1989. (N)
- *El gato de los ojos de oro*. Madrid, 1992. Susaeta. (N)
- PAÉZ, Enrique. *Devuélveme el anillo, pelo cepillo*. Madrid, 1992. Bruño. (N)
- *Abdel*. SM. Madrid, 1994. (N)
- PASCUAL, Emilio. *Días de Reyes Magos*. Anaya. Madrid, 1999. (N)
- PELEGRÍN, Ana. *Misino, gatino*. Espasa-Calpe. Madrid, 1993. (P)
- PEÑA MUÑOZ, Manuel. *Mágico Sur*. SM. Madrid, 1998. (N)
- PLAZA, José María. *No es un crimen enamorarse*. Edebé. Barcelona, 1995. (N)
- *Me gustan y asustan tus ojos de gata*. Espasa-Calpe. Madrid, 1997. (N)
- *De todo corazón III poemas de amor*. SM. Madrid, 1998. (P)
- PRADO, Benjamín. *Dónde crees que vas y quién te crees que eres*. Anaya. Madrid, 1996. (N)
- PUÉRTOLAS, Soledad. *El recorrido de los animales*. Alfaguara. Madrid, 1988. (N)
- PUERTO, Carlos. *Un pingüino en el desierto*. SM. Madrid, 1992. (N)
- *¡Hala, vamos a Alabama!* Anaya. Madrid, 1995. (N)
- REVIEJO, Carlos y SOLER FIERREZ, Eduardo. *Canto y cuento: antología poética para niños*. SM. Madrid, 1997. (P)
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio. *Cuentos al amor de la lumbre*. E. G. Anaya. Madrid, 1983-84. (F)
- *El bosque de los sueños (I y II)*. Siruela. Madrid, 1993-94. (N)
- *Un castillo de tres pares de narices (I y II)*. Algaida. Sevilla, 1995. (N)
- *Animales de aventura*. Madrid, 1995. Altea. (N)
- ROMERO YEBRA, Ana María. *Verdes amigos*. Madrid, 1995. Hiperión. (P)
- ROMERO, Marina. *Alegrias*. (1972). Escuela Española, 2.ª ed. Madrid, 1980. (P)
- *Poemas a doña Chavala y don Chaval*. Zaragoza, 1987. Edelvives. (P)
- ROSSELL, Joel Franz (1997). *Vuela, Ertico, vuela*. SM. Madrid, 1997. (N)
- RUBIO, Rodrigo (1992). *El amigo Dwnga*. SM. Madrid, (N)

- SÁNCHEZ, Juanvi. *El cuento del señor Pato*. Anaya. Madrid, 1998. (N)
- SEHELL, Joles. *La guía fantástica*. (1979). Anaya, Madrid, 2000. (N)
- *Dolor de rosa*. Espasa-Calpe. Madrid, 1988. (N)
- SIERRA I FABRA, Jordi. *En un lugar llamado Tierra*. SM. Madrid, 1983. (N)
- *Banda sonora*. Siruela. Madrid, 1993. (N)
- *El niño que vivía en las estrellas*. Alfaguara. Madrid, 1996. (N)
- SILES, Jaime. *El gliptodonte*. Espasa-Calpe. Madrid, 1990. (P)
- SILVA, Lorenzo. *Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia*. Anaya. Madrid, 1997. (N)
- TEIXIDOR, Emili. *No me llames Pedro*. La Galera. Barcelona, 1977. 2.ª ed. 1995. (N)
- *Marcabrú y la hoguera de hielo*. Espasa-Calpe. Madrid, 1984. (N)
- *Renco y el tesoro*. SM. Madrid, 1986. (N)
- URIBE, M.ª Luz. *Cuenta que te cuento*. Juventud. Barcelona, 1979. (N)
- *Cosas y cositas*. Espasa-Calpe. Madrid, 1987. (P)
- *Los príncipes de piedra y otros cuentos*. SM. Madrid, 1991. (N)
- VALLVERDÚ, Josep. *El alcalde Chatarra*. La Galera. Barcelona, 1981. (N)
- *Sabiondo y Colaverde*. La Galera. Barcelona, 1982. (N)
- *El hijo de la lluvia de oro*. La Galera. Barcelona, 1984. 3.ª ed. 1995. (N)
- VÁZQUEZ-VIGO, Carmen. *Caramelos de menta*. SM. Madrid, 1973. 2.ª ed. 1980. (N)
- *Jugar al teatro*. Valladolid, 1984. Miñón. (T)
- *Un monstruo en el armario*. SM. Madrid, 1991. (N)
- VÁZQUEZ, Javier. *¿Qué mala cara tienes!* Anaya. Madrid, 1995. (N)



# ESCRIBIR, ¿POR QUÉ, PARA QUÉ Y CÓMO?

Víctor Moreno Bayona

Maestro

Instituto de Educación Secundaria Padre Moret

Pamplona

## HACER ESCRITORES

«*Hacer escritores*» es una expresión que, a pesar de estar calcada de la de «*hacer lectores*», despierta siempre entre el profesorado que la oye, si no una animadversión clara y contundente, sí mohínes de desagrado. Y, a veces, ninguna de estas actitudes, sino desaprobación tajante del aserto.

Me resulta curiosa la siguiente constatación. Los profesores de lengua, en lugar de utilizar el lenguaje de la lógica —quien lee, es lector; quien escribe, es escritor—, nos emboscamos en las metáforas, que algunas serán ciertamente muy hermosas, pero en lo que se refiere a la comprensión exacta de los fenómenos, no hacen más que hacernos la puñeta curricular. En lugar de decir «*hacer escritores*», como decimos en relación con la lectura, «*hacer lectores*», nos inventamos un sinfín de rodeos a cuál de ellos más enigmáticos: «Taller de escritura»; «Desarrollo de la creatividad»; «Espacios para la creación poética»; «Ámbitos lúdicos de escritura». Con lo fácil que resulta decir: «Para hacer/ser escritores».

En ningún tipo de proyecto curricular, cuya fundamentación teórica y pragmática se relaciona con la escritura, he encontrado yo la palabra escritor. En cambio la de lector, aparece como aparecía antes la lucha de clases de los marxistas, hasta en la sopa... A mí me resulta sintomática esta ausencia. De verdad. Porque ¿qué hacen los alumnos en esos espacios, en esos talleres, en esos ámbitos? Escribir. ¿Y cómo se llama a la persona que escribe? Pues escritor. Entonces. Pero si hasta el Diccionario de la Real Academia no se anda con tantos tiquismiquis ni repulgos: «Escritor: persona que escribe».

Al parecer, nos reservamos la palabra escritor para personas con más envidia intelectual y social. Como si dicha palabra estuviese destinada exclusiva y excluyentemente para un determinado tipo de sujetos que mantienen con la pluma una relación especial y conitaran en sí mismos todas las posibles maneras de la realización de ser escritor. Pero, así como hay multiplicidad de lectores, también cabe imaginar que los hay y muy variados en la viña de la escritura. El concepto de escritor tal y como circula por la vida actual es poco democrático, poco plural y muy avaro de sí mismo. Se diría que, como el de crítico, forma parte de una taifa especial, y al que solamente se accede pidiendo permiso y haciendo los honores al gurú de turno. Y casi pidiendo perdón por serlo. Si la escuela y el instituto otorga el título de lectores a los alumnos que leen, ¿por qué no ha de hacer lo propio con los alumnos que escriben otorgándoles el grado de escritores?

¿Nos damos cuenta de lo que ganaríamos —o perderíamos— si fuéramos tan exigentes con el concepto de lector?

Porque, ¿de qué lector hablamos cuando decimos lector? ¿De nosotros mismos? ¿De un ideal que tenemos formado sobre dicho concepto? Al no acotar su extensión semántica, estamos libremente capacitados para otorgarle el contenido que queramos, como decía Carroll que había que hacer con las palabras cuyo sentido se nos escapase. No existe ninguna precisión al respecto, de tal modo que el concepto de lector bien puede aplicarse a un alumno de Primaria como a un crítico. Pero, en cambio, diga usted escritor, diga usted que sus alumnos de Secundaria son unos estupendos escritores. Y te lloverán los «pero», los «sin embargo», los matices y las exclusiones, seguramente que con razón, pero también con agravio comparativo para los lectores. Desde todos los ámbitos educativos y culturales nos dan permiso y nos animan a hacer lectores, y nos felicitan por ello, pero: ¿hacer escritores?, ¿a quién se le ocurre? ¡Eso no, por san Cervantes!

Vuelvo a la carga. Y pregunto: ¿Por qué está bien visto «hacer lectores» y no lo está «hacer escritores»? ¿Por qué desde la institución educativa jamás se plantea como un saber específico y procedimental el «hacer escritores» y, por el contrario, se habla cons-

tantemente de «desarrollar la creatividad del niño», frase mucho más compleja y mucho más difícil de delimitar su hipotética sustancia semántica?

Es curioso, pero cuando leemos los textos que escriben los alumnos, no tenemos ninguna dificultad en señalar sus errores. En cambio, ¿cuáles son los defectos de los lectores? ¿Cómo corregirlos? Con facilidad asombrosa decimos de un alumno que es un buen lector o un mal lector, pero ¿quién dice lo propio en relación con la escritura? Yo nunca he oído decir de un alumno: «es un buen escritor», pero sí «un buen lector». Utilizando de forma más o menos bondadosa estas expresiones parece que damos a entender, entre otras cosas, que ser buen escritor es incompatible con la niñez y la adolescencia —algo que ya insinuó Vigotsky—, que ser escritor es más que nada un proceso que, en algunos casos, dura casi toda la vida y ni así; y que ser buen lector sí es compatible con esas etapas de la vida y que no requiere, a primera vista, más aprendizaje ni evolución posterior. Consideramos la escritura como una actividad cuya perfección depende de toda la vida o parte importante de ella; mientras que la lectura no requiere semejante dedicación. La escritura es más difícil que la lectura. La escritura exige —el qué es enigma que cada uno debería de resolver— más que el acto de leer. ¿Sí? ¿No?

Asociamos el hecho de ser escritor al de publicar. Pero esto es un error y una superstición social. Bénabou, secretario permanente del movimiento literario del OULIPO (1998), decía que, a pesar de no haber publicado nunca un libro, jamás había dejado de considerarse un escritor. Posiblemente, la idea que la institución educativa transmite sobre este particular es la misma que subyace en la propia sociedad: sólo son escritores los que publican y, sobre todo, tienen éxito al hacerlo. De esta manera, no es de extrañar que nadie se proponga como objetivo «hacer escritores», porque supone que dicho objetivo busca que los alumnos se conviertan en personas que, además de escribir, publiquen y se ganen la vida escribiendo.

En el fondo de esta actitud laten algunos prejuicios más o menos cultos que convendría discutir. Consideramos que escritor es el que tiene intención de darse a conocer; que está poseído por la

fiebre de entrar en los vehículos de la publicación; que cree en la transcendencia del poder creador y que, para colmo y escándalo de pusilánimes, posee un sentido semidivino de su actividad. Posiblemente, la mayoría del profesorado idealiza la labor del creador, porque, entre otras cosas, no conoce de cerca ni mantiene relaciones amistosas —y hará muy bien en continuar así— con escritores.

En cambio, para ser lector no se necesita más que leer. Pero para ser escritor, para tener el reconocimiento como tal, estamos esperando que venga una autoridad y nos diga que lo es no por méritos propios, sino porque alguien lo dice y lo bendice. Hace poco se publicó un Diccionario de escritores, una especie de guía venenosa para saber quién es quién en este menester. Muchos escritores, que no aparecen incluidos en esa selección, ¿qué pensarán? ¿Que en lugar de escritores son marcianos? En realidad, y desde esta perspectiva, el único diccionario válido tendría que ser el ISBN. Lo demás son simulacros, selecciones subjetivas, todo ello producto de procustianos sujetos, capaces hasta de compartimentar y clasificar el aire que respiramos. Estaría muy bien —o muy mal, no lo sé— que alguien se atreviera a elaborar también un Diccionario de lectores, que son al fin y al cabo quienes mantienen a los escritores. Aunque, caso de llevarse a cabo, estoy convencido de que sería rellenado con nombres de escritores más o menos famosos.

A nadie se le reconoce públicamente, ni le dan galardones ni premios planetas por ser lector. La consideración social de la figura del lector es nula. Mientras que la de escritor roza los goznes de la sacralización. Tal vez por ello seamos tan remisos a utilizar la palabra escritor referida al alumnado que escribe.

La institución educativa repite miméticamente todos los lugares comunes —la mayoría provenientes del romanticismo— acerca de la figura del escritor. No otorgamos a cualquier persona el «distintivo» de escritor si no lo vemos condecorado socialmente por distintas instituciones literarias (críticos, Universidad, periódicos, tesis). Pero, contemplando el espectáculo mismo de los escritores actuales, yo preguntaría: ¿son escritores, payasos de feria o productos estéticos del Mercado?

En el fondo de esta cuestión, tal vez subyace la idea de que escribir es más complejo y más difícil de desarrollar que la de leer.

¿Lo creemos realmente así? Yo no lo tengo nada claro. Valéry (1995) señalaba que *«hay un genio para investigar, como hay un genio para hablar, y un genio para leer, como hay un genio para escribir»*. Distintos y complementarios géneros. Ni mejores, ni peores. Diferentes. Y, desde luego, Valéry no se encuentra solo.

Tabucchi (1995), abundando en lo mismo, sostenía que *«la lectura es más compleja que la escritura en el sentido de que posee más variantes y tiene un abanico más amplio de posibilidades. Habrá, pues, que dar la razón a Borges cuando afirma que la lectura es una actividad más noble que la escritura, porque es más abstracta»*.

Quizá la adjetivación de noble no sea la más adecuada para caracterizar la lectura en su relación con la escritura, pero, sin duda, que nos encontramos ante unas insinuaciones bastante más complejas de lo que coloquialmente se tiende a pensar.

## ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ESCRIBIR?

Recuerdo haber leído en *Las palmeras salvajes* de W. Faulkner que *«muchas cosas desagradables que nos pasan es por no saber ni el porqué ni el para qué las emprendimos»*.

Ahora, que ha pasado bastante tiempo desde que me enfrenté a esta frase, y me he convertido en un escarmentado pesimista, es decir en un optimista más o menos bien informado, advierto que, tengamos o no tengamos claras las cosas, de igual modo las hemos de sufrir o de gozar. Así que no me queda más remedio que seguir haciéndome preguntas, cada vez más, sabiendo que, en cuanto la respuesta se convierta en certeza, la he de mirar de soslayo.

¿Es pertinente preguntarse para qué y por qué escribir relatos? Y especialmente: ¿por qué y para qué involucrar a unos adolescentes en una tarea que algunos, que jamás han escrito un sintagma, califican de aventura, de placer y de misterio? (Dicho de paso, pero con afable

ironía, me atrevo a indicar que no tengo ningún interés en negar que el acto de escribir sea todo eso y muchas más mistificaciones que se aduzcan al caso. Pero no estaría nada mal que quien las sostuviera diese un paso al frente e hiciera con todos nosotros un acto de caridad epistemológica, explicándonos la naturaleza exacta de tales conceptos. El de placer, por ejemplo, doctor Johnson lo solía ventilar diciendo que *«sólo un tonto escribe por placer»*). Y volviendo a la pregunta que ha dado origen a esta divagación, preguntaría: ¿tiene sentido preguntarse por el fin que nos mueve a hacer lo que hacemos, pedagógicamente hablando, si es que, naturalmente, nos proponemos algún fin?

Tal vez se considere este exordio impertinente, no sólo por el propio tono en que está escrito, sino por el mismo contenido que plantea, ya que la cuestión está muy anciana, aunque no resuelta. O resuelta de tal modo que, en lugar de tranquilizar nuestra inteligencia del asunto, la inquieta mucho más. Vigotsky (1982), sin ir más lejos, la planteaba en los siguientes términos perturbadores:

*«Todo aquél que observa la creación literaria infantil, suele preguntarse cuál es su sentido si no es capaz de educar en el niño un futuro escritor, creador, si no es más que un episodio fugaz y breve en el desarrollo del adolescente, para más tarde reducirse hasta desaparecer por completo»* (Vigotsky, 1982).

¿Merece la pena tanto desvelo «escritulario», sabiendo, como se sabe, que para la mayoría de los alumnos la digna obsesión del adulto no les servirá a aquéllos ni como recuerdo de un «episodio fugaz» y feliz en sus vidas, sino más bien todo lo contrario? ¿Tiene sentido involucrar democráticamente a los adolescentes en una empresa que, con el tiempo, los despedirá sin contemplación alguna, sin darles siquiera el finiquito de una huella perdurable en la memoria evocadora de sus inteligencias?

A Vigotsky no le cabía duda alguna de que dicha tarea merecía la pena. Justificaba dicha empresa con las siguientes palabras:

*«El sentido y la importancia de esta creación artística reside tan sólo en que permite al niño superar la angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creado-*

*ra que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también su sentido en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que por vez primera despierta y se dispone a la acción seria; por último, consiste también su importancia en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior de la persona».*

Como puede apreciarse, la sabia mirada de Vigotsky no deja de lado ningún aspecto fundamental que se concita en el acto de escribir: vida emocional, imaginación creadora y lenguaje. Que en el acto de escribir se revolucionan todos esos aspectos de la persona, nadie, con dos dedos de experiencia en el asunto, podrá ponerlo en duda. Pero la cuestión de la finalidad última atribuida al acto de escribir, desde la perspectiva del futuro adolescente que el propio Vigotsky insinúa, no deja, por ello, de inquietar: ¿estamos desarrollando un oficio, el de escribir, que el día de mañana nadie, o muy pocos, ejercerán? Si es así, ¿para qué perder un minuto más en el aprendizaje de algo, escribir relatos, que, el día de mañana, la gran mayoría no utilizará?

¿Para qué tanto desvelo, tanto circo motivador, tanta impostura pedagógica significativa, si al final del viaje resulta que la isla a la que nos dirigíamos no existe, o que, en medio del mismo viaje, hay una terrible tempestad que nos parte el timón en mil pedazos?

Aunque no lleguemos a esa Itaca deseada, nos queda, según Vigotsky, el curricular consuelo de haber propiciado la vivencia de un proceso, gracias al cual, hemos contribuido a la maduración emocional, imaginativa y lingüística de los adolescentes. Pero, sin ningún ánimo de incordiar, yo preguntaría: ¿existe alguien que esté seguro, sobre todo hoy día, de haber aportado semejante contribución al adolescente mediante la enseñanza/aprendizaje de escribir relatos?

## **NO HAY NADA SEGURO EN EL APRENDIZAJE**

Me gustaría añadir que nada tangible nos garantiza que estos destellos de madurez emocional y psicolingüística, que indica con

tanta precisión el psicólogo ruso, lleguen de verdad a iluminar el cerebro y el corazón adolescentes. Cabría, entonces, la recurrente impertinencia de advertir que, como todo eso sucede en el inconsciente o en el subconsciente, nadie, excepto los psicólogos clínicos y constructivistas, puede afirmarlo ni negarlo categóricamente.

En el proceso de cualquier aprendizaje no hay nada seguro. Nada. Ni siquiera lo asegura un impecable planteamiento pedagógico, significativo, constructivista, curricular y todo el label de calidad didáctica que se quiera añadir al caso.

Ser, incluso, el mejor profesional reformista y reciclado, dominar las teorías narratológicas al uso, recitar el *Figuras III* de G. Genette, saberse de memoria el punto de vista y la instancia narrativas en el relato como uno se sabe el comienzo y el final del *Quijote*, no nos asegura el éxito de nuestros desvelos y diversas intensidades psicopedagógicas. Ni siquiera el mucho amor que tengamos por la literatura, leamos a los clásicos y conozcamos todas las técnicas sobre creación de cuentos, son póliza segura que pueda devolvernos con intereses, aquello que con tanta alegría y pasión invertimos.

Desgraciadamente, o felizmente, ¡quién lo sabe!, el círculo de tierras movedizas en el que nos agitamos es de lo más cruel. Muy pocas veces podemos disfrutar, en plan conductista, del trabajo llevado a cabo como tenaces perros pavlovianos que somos. Semejantes alegrías y jaranas parecen estarnos vedadas a quienes nos movemos en esos niveles educativos donde tienen lugar esas íntimas y tenues transiciones lingüísticas y emocionales a las que aludía Vigotsky, y de las que tan sólo, y con qué esfuerzo de la mirada, atisbamos algún destello de luz.

## ESCRIBIR, ¿PARA QUIÉN?

Los alumnos, como tales, no escriben nunca para sí mismos. No saben qué significa esa posición privilegiada de la escritura. Percibirla exigiría una maduración mental especial. Los niños no son tan tontos como a veces dan a entender. Adaptarse como ellos lo hacen

a las complejísimas condiciones del invernadero escolar es signo de una inteligencia que hubiera merecido el aplauso formal de Piaget, si éste no hubiera mostrado tanto entusiasmo excluyente hacia el pensamiento hipotético-deductivo. Ellos son muy conscientes de que escriben y leen para el maestro, pero, también, lo son de que si el maestro es maestro, les devolverá con creces lo leído como alimento y acicate de sus inteligencias sintientes en barbecho. Y que, cuando se topan con un maestro que no escucha, es cuando no leen ni escriben ni para el lucero del alba, ni para el sistema.

Esa dimensión transitiva del acto de escribir no supone ninguna merma en el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas del alumnado. Al contrario, las favorece. Leer y escribir con la mirada puesta en que alguien me pedirá cuentas de dichos actos supone mayor concentración, más tensión y más dialéctica. Y casi me atrevería a decir más ética; porque en el horizonte de la lectura y de la escritura hay alguien que me está esperando y no puedo defraudarlo, porque sería tanto como defraudarme a mí mismo. Escribir y leer en la escuela se convierten de este modo en un campo de reciprocidades, de exigencias interdependientes, de pactos más o menos explícitos y cuyas cláusulas de contrato conviene cumplir con rigor, pero no con el rigor mortis del aburrimiento, claro.

La ingenuidad está muy bien para engatusar a la abuela como muy bien enseña el relato de L. Antunes *Sonetos a Cristo*, pero, en cuestiones de oficio y beneficio, no. Seamos precisos: la infancia no tiene dónde elegir. Hasta bien entrada la edad adulta, uno no llega a descubrir hasta qué punto madurar significa eso: no haber sido nunca una persona autónoma e independiente. Un niño está en proceso de aprendizaje. No es libre en ningún momento, porque pertenece al mundo inexorable de la necesidad. Lo que no quiere decir que el adulto haga con la inteligencia y con la afectividad infantiles lo que no hace con las suyas: despreciarlas. Sí, es duro decirlo, pero así es: despreciarla. Y cuanto menos noble es esta inteligencia infantil, menos desarrollada, quiero decir, entonces, el maestro más indiferencia muestra hacia ellas.

Precisamente por el respeto que merece la persona del alumno, quiero que lea para mí y que escriba para mí, su maestro. Quiero

que encuentre en mí a ese interlocutor amigo que nunca, posiblemente, volverá a encontrar en la vida, si tiene la suerte o la desgracia de dedicarse a escribir. Quiero que encuentre en mí a ese destinatario omnipresente, ubicuo, endiosado que le colme de sentido lo que hace. ¿Acaso, como insinuaba C. Pavese en *El oficio de vivir*, no nos pasamos la vida buscando alguien con quien compartir nuestra estupefacta soledad?

En la escuela y en el instituto nadie hace las cosas para uno mismo. Nadie. Ni los maestros, ni los alumnos. Todos los actores que protagonizan la vida escolar están atravesados por la misma indigencia. Las relaciones de enseñanza y de aprendizaje son eminentemente recíprocas.

El alumno se sentirá bien cuando el maestro le diga que el cuento que ha escrito o ha leído, lo ha escrito y lo ha leído muy bien. Y se sentirá muy mal, cuando las respuestas del maestro sean negativas. Un niño es incapaz de depender únicamente de sí mismo para enjuiciar lo que está bien y lo que está mal respecto a sus producciones de escritura y de lectura. Si estuviera capacitado, no tendría necesidad de venir a la escuela. Nuestra cultura, de raíces represivas como indicara Freud, está orientada fundamentalmente hacia los demás. Somos en la medida en que desde el exterior nos dicen que somos. Hay que ser muy fuerte, o llegar a un punto vital en el que nada ya se espera, para no esperar de los demás esa carta o cédula de identidad de que existimos. Si esto sucede entre los adultos, hechos y derechos, ¿qué no sucederá en el mundo infantil?

Si un niño leyera y escribiera para sí mismo, el noventa y nueve por ciento no leerían un cromó, ni su propio nombre escribirían. Se olvida que leer y escribir son actividades no naturales; son exigencias de un sistema social que ha impuesto tales señas como label de identidad culta.

Apostar por la autonomía personal, es decir, ejercitarse en hacer cosas sin ligaduras externas está muy bien, pero preséntenme dos adultos que lo hagan. Si algo funciona en nuestros hábitos sociales es la más cruel heteronomía: lo hacemos todo en función de los

demás, porque dependemos de los demás para todo, hasta en la satisfacción de nuestros deseos más íntimos.

Someter al niño al sistema productivo escolar es la lógica implacable del sistema social en el que nos movemos. A mí no me parece nada mal que padezcan los efectos de esa representación simbólica del poder social. Pienso que es inevitable, desde el momento en que se asiste a un establecimiento que representa por antonomasia esa dejación del ser en aras del tener.

No creo que los alumnos dejen de leer y de escribir porque lean y escriban para el sistema, para la escuela. Yo creo que los alumnos dejan de leer y de escribir porque el sistema no les ha enseñado bien a leer y a escribir para el sistema. Ningún sistema tira piedras contra su propio tejado, ni pone bombas en su subsuelo.

No quiero entrar a calificar si el sistema es bueno o es malo. Pero siempre he pensado que las personas tienen mucho que decir en él. Un reproche: ¿desaparecido el sistema, desaparecida la obligación, se acabaron las ganas de leer y de escribir? Posiblemente. Tampoco nos vamos a engañar. Todo dependerá de cómo se ha llevado a cabo dicha ligazón y relación.

## MIEDOS AL ESCRIBIR

Quienes nos dedicamos a despertar, avivar y mantener la llama de la escritura en la infancia y adolescencia, poco sabemos acerca de los miedos y temores que los alumnos experimentan en su pellejo cuando, después de una ardua motivación curricular, logramos convencerlos de que emulen las hazañas de Nabokov, Bierce o de Horacio Quiroga. ¿Lo pasan mal? ¿Lo pasan bien? ¿Están tan domesticados que ni el mismo acto de escribir les produce ya ninguna efervescencia molecular en las neuronas de la creatividad? La verdad es que lo peor que podría sucederles es que no experimentasen ninguna emoción, ningún sentimiento contradictorio, incluso temeroso y zozobante, cuando escriben. Pues, por lo que cuentan algunos escritores, entre ellos A. Monterroso, «*cuando se aprende a escribir sin titubeos, ya no se tiene nada que decir: nada que valga la pena*».

¿Qué es lo que más miedo le da a un alumno-escritor? Difícil saberlo, porque hasta los propios escritores-profesionales no suelen ser muy elocuentes sobre este particular. Para analizar el asunto se podrían distinguir los tres momentos claves en la vida de cualquier escritor: el antes, el durante y el después de la escritura.

¿Qué miedos se cobijan en el interior de un niño antes de ponerse a escribir? ¿Influyen en la coloración final del texto que intenta escribir? Parece lógico suponerlo, pero no es fácil hacer su demostración empírica. Por lo que uno ha leído, la mayoría de las personas, niños y adultos, se plantean los mismos temores: «No sé si seré capaz»; «No sé si lo haré bien»; «¿Encontraré una buena historia para mi cuento?». Incluso, puede aparecer el peor de los miedos existentes, el de perder los motivos para escribir, algo muy común entre los alumnos secundarios: «¿Para qué voy a escribir si siempre me sale lo mismo y de la misma manera y, además, siempre me ponen la misma nota y me corrigen las mismas faltas de ortografía?».

En el antes de la escritura, el miedo se traduce en la ignorancia que uno tiene sobre su propia vulnerabilidad como escritor y las expectativas, reales o ficticias, que uno se crea con respecto a lo que espera de uno mismo y de los demás. Desescolarizar la tarea de la escritura y trasvasarla al protagonismo interior del alumno no es fácil. Es importante que el profesor sepa qué ocurre en la cabeza y corazón infantiles, pero mucho más que lo sepan los propios protagonistas. ¿Tiene conciencia el alumno de cuáles son sus peores enemigos antes de ponerse a escribir un relato? ¿Tiene idea de cómo contrarrestarlos?

También existen alumnos que, presos de una euforia y una exaltación envidiables por contar, ante el papel se les vuelan las ganas de escribir como por ensalmo. No les sale nada. Es curioso. Antes de enfrentarse a la hoja en blanco, veían la historia con toda claridad, pero, algo —ellos no saben qué— les ha chafado su apasionamiento. Se angustian y pierden la comba de la escritura. ¿Por qué? Tal vez porque aquello que no se puede comunicar engendra violencia, primero con uno mismo; después, con los demás, opacidad.

Para afrontar estas intermitencias, los alumnos necesitan saber muy bien para qué y por qué tienen que escribir un relato. Y el peor enemigo con el que se enfrentan es la prisa que les horada hasta su mayor virtud: la espontaneidad. Un buen método contra estas zozobras, provenientes no sólo de la psicología individual, sino de la ignorancia de qué cosa sea un relato, consiste en que los alumnos conozcan con exactitud cuáles son los niveles concretos de exigencia en la gestión del cuento que se les pide. Niveles relativos a los aspectos textuales, estructurales y conceptuales del mismo. Con el tiempo, estos aspectos irán conformando el esquema interior de una teoría literaria en miniatura, que les servirá de una ayuda inestimable.

¿Y durante la escritura, qué miedos aturden o avivan la propia conciencia del alumno? Y digo avivan, porque en el mismo miedo puede haber algo de acicate creador que impulsa al escritor a ser más consciente de su papel. El miedo, como escribió Montaigne, puede paralizarnos en seco, pero también llevarnos a las acciones más heroicas. Lo mismo sucede en la escritura. Durante ella aparece un miedo paradójico, pues, por un lado, se da el miedo a no gustar, y, por otro, el miedo a gustar.

Si escribir es un acto de seducción, lo que el escritor quiere es llevarse al lector (maestro/compañero) al huerto de su texto. Y si el escritor es exigente, también, teme gustar al público por razones extrínsecas a la propia obra (en la escuela estas razones las ven con mucha claridad los alumnos cuando advierten que el profesor puntúa siempre muy alto a un grupo determinado de alumnos y a otros, hagan lo que hagan, no). Mientras se escribe, están los miedos que pueden proceder de la propia incapacidad lingüística y los derivados de la psicología del propio alumno: «si escribo de este modo..., pensarán que yo, se harán la idea de que..., seguro que me toman por un torpe, por un idiota, por un inútil...; y, en consecuencia, ¿no estaré haciendo el ridículo?».

La presencia del profesor durante el proceso creador del relato es determinante. Su presencia y su concepción de la escritura ayudará o abortará de cuajo la creación de sus alumnos. A este respecto, resultan sintomáticas las respuestas que damos a los alumnos

cuando te invitan a que les leas el primer fragmento que acaban de escribir: «¿qué tal voy, profe?». Estoy convencido de que muchos alumnos se tienen que sentir derrotados e inútiles totales ante algunas respuestas provenientes de nuestros labios. No voy a a parodiar a Plinio diciendo que en todos los textos de los alumnos siempre haya algo bueno, porque no es cierto, pero si algo necesitan es, ante todo y sobre todo, palabras amables, estimulantes y encaminadas a mejorar el texto. Puede que sepamos por qué muchos textos de los alumnos son horribles y detestables, pero ¿conocemos, también, aquellos elementos concretos, además de los ortográficos, que los mejorarían durante la escritura?

¿Y después? Aunque muchas confesiones de escritores abundan en pregonar el pánico que experimentan ante la página en blanco, ante la primera línea (ya saben: si no la escriben, no pueden escribir la segunda) o los insomnios que padecen mientras escriben una novela, lo cierto es que esos miedos no se pueden comparar con los que vienen después, una vez terminada la obra y se pone en circulación en el mercado. Tal vez exagero, pero estoy por afirmar que lo que más miedo da a un escritor es el éxito del fracaso; ver cómo su trabajo pasa invisible en la feria de las vanidades literarias. «Mutatis mutandis», por idénticas zozobras pasa el alumno. Terminado su cuento, viene la revisión del mismo. Y, aunque no lo diga, afloran los miedos en su interioridad: miedo a la crítica pública del profesor; miedo al suspenso-fracaso, y, en algunos casos, miedo al éxito (ya que esa nota será el espejo en el que constantemente mirarán en el futuro a dicho alumno).

¿Qué hacer en estas condiciones? Mi actitud es considerar todos los textos que se escriben como borradores, como embriones de futuros relatos. Me cuesta mucho dar por terminado un cuento. Aunque el método puede provocar cierta extenuación, he comprobado que, al final, el alumno lo agradece, cuando se mira en el cuento más o menos pulido. El proceso es sencillo: terminado el primer borrador, siempre se pone a consideración de los demás alumnos y entre todos se intenta mejorar. ¿Cómo? Mostrando, primero, cuáles son los aspectos donde el texto no funciona y, segundo, de qué modo concreto —cambiando, añadiendo, transformando, manipulando, adjetivando,

sustituyendo lo existente, etcétera— podría corregirse el texto en el aspecto del discurso, de la trama y de la fábula.

Al fin y al cabo, no hay que ser comprensivo y tolerante con lo que uno mismo escribe, pero sí con lo que escriben los demás, sobre todo, si son alumnos.

En ese afán, nos pueden invadir algunos síndromes, por llamar de alguna manera plástica a ese conjunto de patologías conceptuales con las que solemos afrontar ciertas prácticas textuales creativas: el síndrome de Peter Pan, el del OuLiPo y el del Genio.

## SÍNDROMES DEL PROFESORADO

- *No todo lo que hace el niño es una maravilla*

Más bien, opino todo lo contrario. La mayoría de las producciones —sean de la naturaleza que sean— son un dechado de defectos de todo tipo. Y eso es así, porque son niños, porque son adolescentes, porque son jóvenes. Casi todo lo que escribe un niño necesita mejorarse. En todos los aspectos. Si los textos de los adultos son eternos borradores joviales, ¿cómo no lo serán los escritos por los niños? Los niños, los adolescentes, escriben mal, muy mal. Pero tienen una suerte envidiable de tener a un adulto que los tiene en cuenta, los valora y les enseña a mejorar su competencia comunicativa, en este caso, poética. Si el niño no escribiera mal, ¿para qué nos iba a necesitar?

- *Respecto al segundo síndrome, diré que defiendo la técnica, el truco, el molde, la imitación, el plagio y la copia para aprender a escribir lo que sea: poesía, teatro, novela y prospectos farmacológicos*

Para mí, la inspiración está en la regla, en la estructura, en la constrictión que me ofrece una plataforma para escribir lo que yo quiera. Por supuesto, la inspiración está también en el culo (con perdón). Es decir, en el trabajo, en la paciencia, en la corrección, en

la relectura, en ir y volver pertinazmente a lo escrito. El síndrome oulipista no sólo lo padezco, sino que lo cultivo con fruición. Y la experiencia me muestra que es este bacilo —puesto en circulación por los apestados Queneau, Bénabou, Perec, Lionnais, entre otros— el que más sirve a mis expectativas docentes. En efecto, tengo excesiva confianza en el juego combinatorio de las palabras, de las estructuras y de las metáforas. Lo que es fácil de hacer, aburre; lo que es difícil, acompleja; lo que no es fácil ni difícil, estimula. Eso es el OuLiPo. Es verdad que, aunque sepamos cómo Hölderlin consigue un verso brillante y hermoso, nada nos asegura que nosotros vayamos a obtenerlo por este cauce. Sabemos que no. Sabemos que la técnica no lo es todo. Pero tampoco menos.

- *Quienes padecen el síndrome del genio, del nobel lo llaman, también, consideran que el producto final es lo que cuenta*

Cela lo ha dicho siempre con su habitual contundencia verbal: «la literatura es un arte cruel e inexorable en el que sólo cuenta el resultado»

Si uno se deja de idealismos y sentimentalismos varios, no tardará en aceptar la verdad que el Mercado, por boca de uno de sus grandes voceras, nos ha manifestado. Al final, lo que cuenta es el resultado. ¿Quién se acuerda del medio y del final ante el producto acabado? No lo sé, pero, desde luego, los críticos no. Si el profesorado se viera aquejado por este síndrome, sólo se sentiría feliz con niños como el apestoso Mini que tanto impacto causó en Sartre.

Este planteamiento me recuerda lo que otro genio, caso de que Cela lo sea, llamado Proust decía: «la perla no se explica por la ostra». Es decir, rara vez el azar consigue una obra artística, significativa y perdurable. La perla no se explica por la ostra, pero es su cuna imprescindible.

Esa necesidad de la ostra para sacar adelante la posible perla apuntaría, tal vez, al factor aprendizaje —educación, lecturas, ejercicios, técnicas, aproximaciones— que nadie suele presenciar y cuyas hojas arrugadas tantas papeleras consumen. Un factor que está en

manos del profesorado. Sólo si éste desea que la poesía entre en el aula, entrará. No hay vuelta de hoja. En este sentido, el profesor es la ostra, (ojo con la errata de la erre).

Claro que, para ello será necesario convencerse de que escribir tendría que contemplarse en el aula como un saber y un sentir, procedimental y específico del aprendizaje. Del mismo modo que los alumnos aprenden a resolver ecuaciones de no sé cuántas incógnitas, ¿qué razones existen para no hacer lo propio con el relato y sus posibilidades? ¿Es más educativo resolver ecuaciones matemáticas que escribir un cuento? ¿Las propiedades cognitivas de la resolución de problemas acaso son superiores a las que puedan hallarse en el meollo de la composición escrita?

## ENFOQUES SOBRE EL ACTO DE ESCRIBIR

Así como es importante reflexionar acerca de los porqués de la escritura —¿mandaríamos escribir al alumnado si el sistema educativo lo prohibiera vía decreto?—, también lo es hacerlo en relación con enfoques del acto de escribir. ¿En qué teoría explicativa del aprendizaje escritor basamos la enseñanza de la composición?

Como nadie nace sabiendo escribir, bueno será recordar las múltiples y variadas formas de entender la escritura, un proceso complejo y recursivo, es decir, lleno de idas y vueltas sobre lo escrito:

- El acto de escribir puede entenderse como *un arte de la imitación* o de la reproducción. En consecuencia, se parte siempre de un modelo de prosa impecable que es necesario reproducir lo más exactamente posible.
- Para quienes conciben la escritura como *un proceso*, lo importante son las fases que nos conducen a ella: lectura de otros textos, búsqueda y conexión de palabras, de ideas, de datos, de imágenes, de estructuras. Todo ello filtrado, lógicamente, por una selección subjetiva de los elementos. En esta actitud se prima lo mental, la capacidad intelectual para ordenar un caos, sea éste interior o exterior al escritor.

- Hay quienes piensan que la escritura es *cuestión de técnicas, de trucos, de retórica*. En este caso, el texto es siempre el resultado de una relación dialéctica entre el mundo interior del escritor, las exigencias que le vienen dictadas por el destinatario, el tema tratado, el uso de un determinado lenguaje y la finalidad de su escrito.
- Para otros especialistas la escritura es *una actividad epistémica*. Escribir sobre algo contribuye a comprenderlo. Escribir es una manera de pensar, de reflexionar. No escribimos lo que sabemos, sino para saber lo que sabemos.
- Finalmente, existen estudiosos para quienes se accede a la escritura gracias a *un diálogo socrático, una conversación* que el maestro y la maestra establecen con sus respectivos alumnos, cifrada en las necesidades, intereses, capacidades.

## MOMENTOS PRIVILEGIADOS DEL ACTO DE ESCRIBIR

Normalmente se distinguen tres momentos precisos:

### a) *Planificación*

Es la representación mental del contenido. Supone elaboración de ideas en función de la audiencia, de la intención comunicativa y conocimiento del contenido. La memoria juega una baza importante con su aportación de asociaciones y analogías intertextuales. En la planificación, el autor ajusta objetivos en función de la producción y busca datos, consulta y lee todo aquello que le pueda reportar algo beneficioso para su texto. Es *el antes* de la escritura.

### b) *Textualización*

Proceso mediante el cual se convierte lo pensado en secuencia lingüística. Suceden en él subprocesos múltiples ligados a conocimientos y procedimientos de todo orden: desde la ortografía a la creación de las más sutiles metáforas. La textualización está guiada por procedimientos de coherencia y de conexión. Es *el ahora* de la escritura.

La coherencia es una propiedad fundamental del texto. Se refiere al nivel semántico del mismo, pero se genera desde la misma intención comunicativa del hablante. Los aspectos que configuran la coherencia textual son los diferentes contenidos, temas y subtemas del texto; especialmente, cantidad y calidad de la información.

La conexión. Otros la llaman cohesión. Se refiere a la relación entre las diferentes partes y unidades del texto. La cohesión o conexión es indispensable, aunque no suficiente, para garantizar la coherencia. Los procedimientos de cohesión textual son: la repetición, la sustitución pronominal, la elipsis, la relación semántica entre lexemas, los determinantes, los conectores y marcadores discursivos.

### c) *Revisión*

Proceso que examina el producto de la planificación y de la textualización. Implica dos subprocesos: de relectura-evaluación y de modificación en los diferentes niveles. Aquí se aconseja al escritor que se distancie de su texto para: detectar los puntos en que el texto no se ajusta al modelo planificado; reconocer el problema al que se enfrenta y aplicar los saberes necesarios para resolver el conflicto. La revisión no se puede basar en la intuición, sino que está en función de los objetivos y criterios de realización. Es *el después* de la escritura.

En la revisión, se relee y edita el texto, aunque está demostrado que las revisiones no sólo se hacen en la fase final. Aquí es importante saber sobre qué y cómo deben revisar sus cuentos los alumnos. Piénsese que éstos, por la deformación que han recibido, limitan la corrección final del texto a los aspectos más superficiales (ortografía, léxico, repeticiones innecesarias, etc.).

La revisión implica operaciones más complejas y, en ocasiones, se refiere a metaconocimientos que no poseen los alumnos. Unas operaciones y unos metaconocimientos que el maestro intentará que los alumnos vayan adquiriendo gracias a un mecanismo de evaluación más lógico y funcional.

Es necesario, por tanto:

- a) Detectar los puntos en que el texto no se ajusta al modelo planificado.
- b) Reconocer el problema con el que se enfrenta.
- c) Aplicar los saberes necesarios para resolver el conflicto.

La revisión debe hacerse en función de unos objetivos y de unos criterios previos de realización.

El buen desarrollo de una secuencia didáctica supone, pues, una evaluación continua de los aprendizajes en función de los criterios definidos. La única manera de que esto sea así es que los alumnos conozcan y participen en la formulación de dichos criterios.

Esto no es nuevo. La elección de un plan en relación con las exigencias comunicativas sirve para mejorar ciertos aspectos de la estructura de cualquier secuencia, sea narrativa, descriptiva o dialogal; y ello sin olvidar algo que, en general, nunca se atiende en la producción de los textos de los alumnos: el funcionamiento de aquellas partículas que sirven para coordinar o subordinar ciertas partes, fragmentos o párrafos de los textos.

## NIVELES DE GESTIÓN DEL RELATO

Finalmente, es muy importante saber en qué momento de la enseñanza/aprendizaje de la escritura nos encontramos. Para ello, es preciso organizar de modo diacrónico y sincrónico esos momentos. En el cuadro que se adjunta se ofrece una orientación concreta. Cuadro 1 (página 156).

Se parte de una organización del texto dividido en tres aspectos fundamentales: conceptual, estructural y textual. Cuando se escribe en clase, el profesorado tiene que saber en qué nivel está situado y qué aspecto está trabajando de modo específico.

Conviene hacer hincapié en que es todo el Departamento de Lengua el que debe asumir un planteamiento de estas características.

Es fundamental si no queremos que se den escandalosos vacíos en el aprendizaje.

## CONCLUSIÓN

En definitiva: el profesorado tiene que ser consciente de por qué y para qué manda escribir a su alumnado. Y en función de cómo entendamos la escritura, estableceremos los métodos más convenientes para su práctica. Se trata, por tanto, de que seamos más conscientes del acto de escribir y de las repercusiones procedimentales que de tal hecho puedan derivarse.

Como, al mismo tiempo, es necesario integrar dichas prácticas en un plan de actuación general, es preciso elaborar una propuesta sobre niveles de gestión y producción del texto a lo largo del curriculum de Primaria y de Secundaria.

**Cuadro 1. NIVELES DE GESTIÓN DEL RELATO**

NIVELES	TEXTUAL	ESTRUCTURAL	CONCEPTUAL
<b>BAJO</b>	Apertura y cierre de relatos. Descripciones y diálogos elementales. Sustituciones: sinonimia.	Situaciones: Inicial, Conflictiva, Final. Conectores Temporales. Eje de la temporalidad.	Argumento. Personaje. Acción. Tema. Mensaje.
<b>MEDIO</b>	Descripciones: Interioridad del mundo interior de los personajes. Adjetivación. Comparación.	Tiempo del relato y Tiempo de la historia.	Cronología. Orden. Flash-Back. Estructura «in medias res», lineal, cerrada, circular
<b>ALTO</b>	Monólogo interior Estilo indirecto libre Metáfora Jerarquizar datos	Punto de vista.	Autor. Narrador. Focalización. Perspectiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- OULIPO. *Atlas de littérature potentielle*. Gallimard. Paris, 1998.
- TABUCCHI, A. *Conversaciones con Antonio Tabucchi*. Anagrama. Barcelona, 1995.
- VALERY, P. *Estudios literarios*. Visor. Madrid, 1995.
- VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Akal. Madrid, 1982.
- A) Sobre narrativa**
- ADAM, J. M. *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. Fernand Nathan. Paris, 1985.
- ANDRÉS, M. y otros. *La cohesión del discurso*. Curso A.C.D. C.E.P. Zaragoza, 1991.
- AZNAR, CROS, QUINTANA. *Coherencia textual y lectura*. Horsori. Barcelona, 1991.
- BAL, M. *Teoría de la narrativa. (Una introducción a la narratología)*. Cátedra. Madrid, 1987.
- BARTHES, R. TODOROV, T. y otros. *Análisis estructural del relato*. Ediciones Buenos Aires. Barcelona, 1966.
- BORTOLUSSI, M. *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra. Madrid, 1985.
- GENETTE, G. *Figures III*. Editions du Seuil. Paris, 1972.
- *Nouveau discours du récit*. Editions du Seuil. Paris, 1983.
- HIERRO, J. «El cuento como género literario». En *Cuadernos Hispanoamericanos*, n.º 61. 1955.
- REIS, C. *Comentario de textos. Metodología y diccionario de términos literarios*. Almar. Salamanca, 1979.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. *Prólogo a Las aventuras de Pinocho*. Alianza Editorial. Madrid, 1972.
- TACCA, O. *Las voces de la novela*. Gredos. Madrid, 1978.
- VERDIN, G. *Introducción al estilo indirecto libre*. CSIC. Madrid.
- WEINRICH, H. *Le temps, le récit et le commentaire*. Editions du Seuil. Paris, 1978.

**B) Sobre prácticas narrativas**

- BADÍA, D. y otros. *Contes per fer i refer. Recursos per a la creativitat*. Graó. Barcelona, 1985.
- BESORA, R. y FLUVIA, M. (1985): *Del plaer de llegir al joc d'escriure*. Eumo. Barcelona, 1985.
- BONET, R. y otros. *Morfonètica del humor*. PPU. Barcelona, 1984.
- BONET, R. y otros. *Sintaxis del suspense y la aventura*. PPU. Barcelona, 1984.
- BRATOSEVICH, N. *Expresión oral y escrita. Método para primaria y secundaria*. Ediciones Buenos Aires. Guadalupe, 1975.
- CABRERA INFANTE, G. *Ejercicios de est(i)lo*. Seix-Barral. Barcelona, 1976.
- CARE, J. M. y DEBYSER, F. *Jeu, langage et créativité*. Hachette. Larousse. Paris, 1978.
- CALLEJA, S. *Lecturas animadas*. Ediciones Mensajero. Bilbao, 1988.
- CAMPO, G. *Cómo aprender a escribir literariamente. Del comentario de textos a la formación de escritores*. Ariel. Barcelona, 1985.
- CARRILLO, E. y otros. *Dinamizar textos*. Alhambra-Breda. Madrid, 1989.
- CASSANY, D. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona, 1989.
- GARDNER, J. *Para escribir una novela*. Ultramar editores. 1980.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, E. *Cómo leer textos narrativos*. Akal. Madrid, 1987.
- KOHAN-RIVADENEIRA. *Taller de escritura* (Nuevas Didácticas, Didedisa). 1991.
- KOHAN-RIVADENEIRA. *Consignas para un joven escritor*. Mirador. Barcelona, 1992.
- MONTANE, M. «El cuento: una práctica activa de comunicación y reflexión». En *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 101. 1983.
- MORENO, V. *El deseo de escribir*. Pamiela. Pamplona, 1994.
- MORENO, V. *El deseo de leer*. Pamiela. Pamplona, 1993 (2ª ed.).
- MORENO, V. (1989): *EL juego poético en el aula*. Pamiela. Pamplona, 1989.
- MORENO, V. *Taller de cuentos*. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra. Pamplona, 1996.
- ORTEGA, E. *El baúl volador*. Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura. Zamora, 1986.
- PETITJEAN, A. *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire*. CEDIF. Paris, 1987.
- QUENEAU, R. (1987): *Ejercicios de estilo*. Cátedra. Madrid.

- POSTMAN, N. *Divertirse hasta morir*. Barcelona, 1993. Ediciones La Tempestad. Barcelona, 1993.
- RINCÓN, F. *Útiles para el taller de novela*. PPU. Barcelona, 1984.
- RINCÓN, F. *El alfar de poesía*. PPU. Barcelona, 1985.
- RINCÓN, F. *Los talleres literarios una alternativa didáctica al historicismo*. Montesinos. Barcelona, 1984.
- RODARI, G. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Argos-Vergara. Barcelona, 1983.
- RODARI, G. *Ejercicios de fantasía*. Aliorna. Barcelona, 1987.
- SERAFINI, M. T. *Cómo se redacta un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós. Barcelona, 1989.
- TOPOR, R. *La cocina canibal*. Mondadori. Madrid, 1990.
- YAGÜELLO, M. *Alicia en el país del lenguaje*. Mascarón. Madrid, 1983 (1981).

### C) Sobre el cuento

- BARTHES, R. «*L'analyse structurale des récits*». En AA.VV: *Poétique des récits*. Éditions du Seuil. Paris, 1977.
- BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo. Barcelona, 1980.
- *Los cuentos de Perrault*. Grijalbo Crítica. Barcelona, 1980.
- *Los cuentos de las mil y una noches*. Grijalbo Crítica. Barcelona, 1980.
- BREMOND, C. «*Le mécano du conte*», En *Magazine littéraire*, n.º 15. 1979.
- BREMOND, C. *Logique du récit*. Editions du Seuil. Paris, 1973.
- CALEME-GRIAULE, G. «*Le temps des contes*». En *Critique*, n.º 394. 1980.
- CALEME-GRIAULE, G. *Etimología y lenguaje*. Editora Nacional. Madrid, 1982.
- CASTRO ALONSO, A. *Clásicos de la literatura infantil*. Editorial Lex-Nova. Valladolid, 1977.
- CERDA, H. *Literatura infantil y clases sociales*. Akal. Barcelona, 1974.
- CERDA, H. *Ideología y cuentos de hadas*. Akal. Barcelona, 1985.
- COOPER, J. C. *Cuentos de hadas. Alegorías de los mundos internos*. Editorial Sirio. Málaga.
- DURAND, G. *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Taurus. Madrid, 1982.
- ELIADE, M. *Mito y realidad*. Labor. Barcelona, 1985.

- GREIMAS, A. L. *En torno al sentido. Ensayos semióticos*. (Especialmente el capítulo: «*La búsqueda del miedo. Reflexiones sobre un grupo de cuentos populares*»). Editions du Seuil. París, 1970.
- HELD, J. *Los niños y la literatura infantil. Función y poder de lo imaginario*. Paidós. Barcelona, 1981.
- JEAN, G. *El poder de los cuentos*. Pirene. Barcelona, 1988.
- MARTÍNEZ MENCHEN, A. *Narraciones infantiles y cambio social*. Taurus. Madrid, 1971.
- PAULME, D. *La mère dévorante. Essai sur la morphologie des contes africains*. Bibliothèque des sciences humaines. Gallimard. París, 1976.
- PROPP, V. *Morfología del cuento*. Fundamentos. Madrid, 1971.
- *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos. Madrid.
- *Edipo a la luz del folklore*. Fundamentos. Madrid.
- ROBERT, M. *Novela de los orígenes y orígenes de la novela*. Taurus. Madrid, 1973.
- SAVATER, F. *La infancia recuperada*. Taurus. Madrid, 1980.
- SAVATER, F. *Aventura y paisaje en los cuentos*. En *El Correo de la Unesco*, junio 1982.
- SORIANO, M. *Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares*. Siglo XXI. Madrid.

#### D) Sobre cuentos

##### • Cuentos de todo tipo

- ADARRA: *Cuentos de Barbabeltza*. Adarra. Bilbao.
- AFANASIEV: *Cuentos populares rusos*. La Gaya-Ciencia. Barcelona.
- ALARCÓN y otros: *Cuentos del siglo XIX*. Col. Moby Dick.
- *El clavo y otros cuentos*. Club Joven. Bruguera. Barcelona.
- ALAS, CLARÍN, L.: *¡Adiós, Cordera! y lo demás son cuentos*. Alianza. Madrid.
- *Cuentos Morales*. Alianza. Madrid.
- ALDECOA, I. *Cuentos completos*, 2 vols. Alianza Editorial. Madrid.
- *Cuentos*. Cátedra. Madrid.
- ALEGRÍA, C. *Fábulas y leyendas americanas*. Espasa Calpe. Barcelona.
- ALFONSO, P. *Disciplina clericalis*. Guara. Zaragoza.
- ALMODÓVAR, A. R. *Los cuentos maravillosos españoles*. Critica-Grijalbo. Barcelona.

- *Cuentos al amor y la lumbre*, 2 vols. Anaya. Madrid.
- ANDERSEN, H.C. *La sombra y otros cuentos*. Alianza Editorial. Madrid.
- *Cuentos completos*. Labor. Barcelona.
- ANDERSON, S. *Winesburg, Ohio*. Alianza Editorial. Madrid.
- ANÓNIMO. *Sendeban. Libro de los engaños de las mujeres*. Editorial Nacional. Madrid.
- ANONIMO. *Calila e Dimna*. Edt. Emiliano Escobar.
- ANÓNIMO. *Hitopadeza o Provechosa Enseñanza*. Col. Austral. Buenos Aires.
- ANTONIORROBLES (A. J. Robles): *Cuentos de las cosas que pasan*. Espasa Calpe. Barcelona.
- ANTONIORROBLES (A. J. Robles): *26 cuentos en orden alfabético*. Col. Moby Dick.
- ANTONIORROBLES (A. J. Robles). *Hermanos Monigotes*. La Gaya Ciencia. Barcelona.
- *Antología del relato policial*. Aula de literatura Vicens-Vives, a cargo de Pedro Alonso y José Santamaría, Barcelona.
- *Antología de cuentos de terror*. 3 vols. Selección de R. Llopis. Alianza Taurus. Madrid.
- *Antología de leyendas universales*. recopilación de E. Peña, A.L. Mateos, Madrid.
- *Antología de cuentos universales*. A. L. Mateos, Madrid.
- *Antología de la literatura fantástica*, selección de Borges, Bioy Casares y Ocampo. Pocket-Edhasa. Barcelona.
- APULEYO: *El asno de oro*. Cátedra. Madrid.
- ARGUEDAS, J. M.<sup>a</sup> *Relatos completos*. Losada. Buenos Aires.
- ASIMOV, I. *Un anillo alrededor del sol*. Bruguera. Barcelona.
- AUB, M. *Crímenes ejemplares*. Calambur Editorial. Madrid.
- AULNOY, Madame d'. *El pájaro azul y otros cuentos de hadas*. José J. de Olañeta editor, Palma de Mallorca.
- AVERCHENKO, A. *Cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- AYALA, F. *El hechizado y otros cuentos*. Magisterio Español. Madrid.
- BABEL: *Cuentos de Odessa*. Alianza Editorial. Madrid.
- *Caballería Roja*. Bruguera. Barcelona.
- BALZAC, H. *Cuentos libertinos*. Bruguera. Barcelona.

- BAROJA, P. *Cuentos*. Alianza. Madrid.
- BASHEVIS SINGER, I. *Una boda en Brownsville*. Bruguera. Barcelona.
- BECKFORD, Vathek, *Cuento Árabe*. Bruguera. Barcelona.
- BENEDETTI, M. *Cuentos*. Alianza. Madrid.
- BETTELHEIM, B. *Los cuentos de las mil y una noche*. Crítica-Grijalbo. Barcelona.
- BETTELHEIM, B. *Los cuentos de Perrault*. Grijalbo Crítica. Barcelona.
- BICHSEL, P. *Cosa de niños*. Laia. Barcelona.
- BIERCE, A. *Cuentos de soldados y civiles*. Guadarrama. Madrid.
- *Visiones de la noche*. Valdemar Ediciones. Madrid, 1987.
- *El reino de lo irreal*. Valdemar Ediciones. Madrid, 1988.
- *Escritos inquietantes*. Cara Oculta. Madrid, 1991.
- *Los ojos de la pantera y otros relatos de terror*. Fontamara. Barcelona.
- BIOY CASARES. *Historias fantásticas*. Alianza. Madrid.
- *Historias de amor*. Alianza. Madrid.
- BLASCO IBÁÑEZ, V. *Cuentos valencianos*. Plaza Janés. Barcelona.
- BLIXEN. *Siete cuentos góticos*. Noguer. Barcelona.
- BOCCACCIO, G. *Decamerón*. Planeta. Barcelona.
- BORGES, J. L. *Narraciones*. Cátedra. Madrid.
- BRADBURY, R. *Cuentos del futuro*. Lumen. Barcelona.
- *El hombre ilustrado*. Edhasa. Barcelona.
- *El país de Octubre*. Edhasa. Barcelona.
- *Remedios para melancólicos*. Minotauro. Buenos Aires.
- *Cuentos espaciales*. Lumen. Barcelona.
- *Las maquinarias de la alegría*. Minotauro-Edhasa. Buenos Aires.
- BRAVO VILLASANTE, C. *Antología de la literatura universal*. Doncel. Barcelona.
- *Las tres naranjas del amor y otros cuentos*. Noguer. Barcelona.
- BRECHT, B. *Historias de almanaque*. Alianza. Madrid.
- BRET HARTE, F. *Cuentos del oeste*. Espasa Calpe. Madrid.
- BROWN, F. *El ratón estelar y otros relatos*. Bruguera. Barcelona.
- BRYCE ECHENIQUE. *Cuentos completos*. Alianza Editorial. Madrid.

- BUCK, P. S. *El dragón mágico y otros relatos*. Club Joven. Bruguera. Barcelona.
- BUBER, M. *Cuentos Jasídicos. Los maestros continuadores I*. Paidós Orientalia. Barcelona-Buenos Aires.
- BUZZATI, D. *Historias de atardecer*. Plaza Janés. Barcelona.
- CABALLERO, F. *Cuentos de encantamiento*. Espasa Calpe. Barcelona.
- CABALLERO, F. *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*. Magisterio Español. Madrid.
- CALLEJA, S. *Más cuento que Calleja*. Pequeña Biblioteca Calamus.
- CAMARENA, J. *Cuentos de los siete vientos*. 2 vols. Alborada. Madrid.
- CAMPOS, J. (ed.). *Leyendas*. Alianza. Madrid.
- CAMUS, W. *Mis abuelos los indios pieles rojas*. Barcelona, 1976.
- CARANDELL, J. M.<sup>a</sup> (ed.). *Cuentos del siglo XIX*. La Gaya Ciencia. Barcelona.
- CARPENTIER, A. *Cuentos completos*. Bruguera. Barcelona.
- CARRIK, V. *El gato Sansón y otros cuentos rusos*. Juventud. Barcelona.
- CELA, C. J. *Cuentos para leer después del baño*. Col. Moby Dick.
- *Café de artistas y otros cuentos*. Bruguera. Barcelona.
- *El bonito crimen del carabnero*. Bruguera. Barcelona.
- *El espejo y otros cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- CELATI, G. *Narradores de las llanuras*. Anagrama. Barcelona.
- CENDRARS, E. *Cuentos negros para niños blancos*. Col. Moby Dick.
- CHEJOV, A. *Primeros relatos*. Planeta. Barcelona.
- *Narraciones*. Estella: Salvat.
- *Los campesinos y otros cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- *La señora del perro y otros cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- *La sala número seis y otros cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- CLARÍN, L. A. *Cuentos*. Taurus. Madrid.
- CLARKE, A. *El viento del sol; relatos de la era espacial*. Alianza. Madrid.
- *Cuentos de la Taberna del Ciervo Blanco*. Alianza. Madrid.
- CONAND-DOYLE, A. *Cuentos del ring*. Nostromo. Madrid.
- *Cuentos de médicos*. Nostromo. Madrid.
- *Relatos de sangre y misterio*. Fontamara. Barcelona.
- CONDE, C. *Cuentos del romancero*. Ediciones 29. Madrid.

- CONRAD, J. *El anarquista y otros relatos*. Bruguera. Barcelona.
- *La posada de las dos brujas, seguido de Los idiotas. Relatos de terror*. Fontamara. Barcelona.
- CRANE, S. *El bote descubierto y otros relatos de aventuras*. Fontamara. Barcelona.
- CREANGA, I. *Cuentos de Rumania*. La Gaya Ciencia. Barcelona.
- *Cuentos africanos*. Miraguano. Madrid.
- *Cuentos de Bali. El mono y la rana*. Recopilación de Berthier y Sweeney. Altea Junior. Madrid.
- *Cuentos celtas*, recopilados por Joseph Jacobs. Miraguano. Madrid.
- *Cuentos cosacos*, recopilados por Miraguano. Madrid.
- *Cuentos de duendes*, recopilados por Miraguano. Madrid.
- *Cuentos egipcios. La hija del príncipe de Bajtan*. Selección de Gaston Maspéro. Altea Junior. Madrid.
- *Cuentos eróticos*, selección de O. Balmayor. Bruguera. Barcelona.
- *Cuentos iroqueses*, traducidos por José J. Fuente del Pilar. Miraguano. Madrid.
- *Cuentos y leyendas japoneses*. Traductor García, A. Narcea. Madrid.
- *Cuentos de vampiros*. Paidós. Barcelona.
- CUNQUEIRO, A. *Leyendas Gallegas*.
- DAUDET, A. : *Cuentos del lunes*. Espasa Calpe. Madrid.
- DE BARBERINO y otros. *Cuentos de la Toscana*. Montesinos. Barcelona.
- DARÍO, R. *Cuentos fantásticos*. Alianza Editorial. Madrid.
- DEFOE, D. *El capitán Teach, alias Barbanegra*. Alfaguara. Madrid.
- *Historias de piratas*. Alfaguara. Madrid.
- DE GIACOMO, S. *Cuentos napolitanos*. Espasa Calpe. Madrid.
- DELEDDA, G. *Doce cuentos de Cerdeña*. Labor. Barcelona.
- DELIBES, M. *Viejas historias de Castilla La Vieja*. Alianza. Madrid.
- DE L' ISLE-ADAM, V. *Cuentos crueles*. Espasa Calpe. Madrid.
- DE MUSSET, A. *Cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- DICKENS, Ch. *Cuentos de navidad*. Espasa Calpe. Madrid.
- DIESTE, R. *Historias e invenciones de Félix Muriel*. Losada. Buenos Aires.
- DINESEN, I. *Anécdotas del destino*. Alfaguara. Madrid.

- DURÁN. *Cuentacuentos*. Pablo del Río Editor.
- DURRELL. *Encuentros con animales*. Alianza. Madrid.
- ECKE, W. *Un rostro tras la ventana*. Labor. Barcelona.
- ESTORNES, B. *Cuentos roncaleses*. Auñamendi.
- FAULKNER, W. *El árbol de los tres deseos*. Club Joven. Bruguera. Barcelona.
- FARIAS, J. : *Algunos niños y tres perros y más cosas*. Espasa Calpe. Madrid.
- FERNANDEZ SANTOS, J. *Cuentos completos*. Alianza. Madrid.
- FERRES, A. *Cuentos*. Alianza. Madrid.
- FLAUBERT, G. *Tres cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- GAINZA. *Cuentos para reír o para llorar*. Pamplona: Edt. Gómez.
- GALLEGOS, R. *La rebelión y otros cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- GARDNER, D. *Dragón, dragón y otros cuentos*. Alfaguara. Madrid.
- GARCÍA, D. *Cuentos del país de las hadas*. Edt. Lito.
- GARCÍA DEL REAL: *Narraciones y leyendas españolas* . MB.
- GARCÍA HORTELANO, J. *Cuentos completos*. Alianza. Madrid.
- GARCÍA PAVÓN, F. *Cuentos*. 2 vols. Alianza Editorial. Madrid.
- GOGOL, N. *El capote y otros cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- GORKI, M. *Varenka Olesova y otros cuentos*. Alianza. Madrid.
- GRIM, J. y W. *Cuentos*. Alianza. Madrid.
- GRIM, J. y W. *Cuentos de niños y del hogar I*. Anaya. Madrid.
- GRIM, J. y W. *Cuentos de niños y del hogar II*. Anaya. Madrid.
- GRIM, J. y W. *Cuentos de niños y del hogar III*. Anaya. Madrid.
- GUARNER, J. L. *Antología de la literatura fantástica española*. Madrid.
- GÜIRALDES, R. *Rosaura y siete cuentos*. Losada. Buenos Aires.
- GUY DE MAUPASSANT. *Bola de sebo y otros relatos*. Magisterio Español. Madrid.
- *Mademoiselle Fifi y otros cuentos de guerra*. Alianza. Madrid.
- *El horla y otros cuentos fantásticos*. Alianza. Madrid.
- *La vendetta y otros cuentos de horror*. Alianza. Madrid.
- *Mi tío Jules y otros seres marginados*. Alianza. Madrid.
- HAMMETT, D. *El agente de la Continental*. Alianza. Madrid.

- HARDY, T. *El brazo marchito*. Fontamara. Barcelona.
- HAWTHORNE, N. *Las tres manzanas de oro*. Bruguera. Barcelona.
- *Cuentos de la nueva Holanda*. Espasa Calpe. Madrid.
- HETMANN, F. *Las botas de fútbol*. Edt. Lóguez.
- HETMANN, F. *Historias de pieles rojas*. Alfaguara. Madrid.
- HEMINGWAY, E. *Cuentos de guerra*. Bruguera. Barcelona.
- *Las nieves del Kilimanjaro*. Caralt. Barcelona.
- *Los asesinos*. Caralt. Barcelona.
- HERBURGER: *Aventuras de Bombilla*. Laia. Barcelona.
- *Nuevas aventuras de Bombilla*. Laia. Barcelona.
- HERSART DE LA VILLEMARQUE: *El misterio celta (Barzaz Breiz) Relatos populares de Bretaña*. Olañeta editor. Barcelona.
- HESSE, H. *Cuentos*, 4 vols. Alianza Editorial. Madrid.
- *A una hora de medianoche*. Espasa Calpe. Madrid.
- HOFFMANN, E. T. *Cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- *Fantasías a la manera de Callot*. Anaya. Madrid.
- IRVING, W. *Cuentos de la Alhambra*. Austral. Madrid.
- ISHAH. *Cuentos de los derviches*. Paidós. Barcelona.
- JAMES, M. R. *Trece historias de fantasmas*. Alianza. Madrid.
- JORDANA, J.L. *Leyendas amazónicas*. Doncel. Barcelona.
- KAFKA, F. *Relatos completos*. Losada. Buenos Aires.
- KING, S. y otros: *Las mejores historias de terror I*. Martínez Roca. Barcelona.
- KIPLING, R. *El libro de hadas de Arthur Rackham*. Juventud. Barcelona.
- *El libro de las tierras vírgenes*. 2 volúmenes. Alianza. Madrid.
- *Las mejores historias de horror*, recopilador Forrest. Bruguera. Barcelona.
- *Las mil y una noches*. Vergara. Barcelona, 1965. 3 V. (Edición completa)  
Traducción: desde el principio hasta la noche 536, por J. A. G. Jarraya,  
y desde la 537 hasta el final por Leonor Martínez Martín. Prólogo de Juan Vernet.
- LAWRENCE, D. H. *Historias de lo oculto*. Fontamara. Barcelona.
- *El oficial prusiano y otras historias*. Bruguera. Barcelona.
- LE FANU, S. *Carmila. Historias de vampiros*. Fontamara. Barcelona.

- *Leyendas de Cataluña*. Labor. Barcelona.
- *Leyendas vascas. La sima de Oquina*. Recopilación de Pilar Cristóbal. Altea Junior. Madrid.
- *Leyendas moriscas*. Miraguano. Madrid.
- *Literatura fantástica y de terror española del siglo XVII*, antología a cargo de Joan Estruch. Fontamara. Barcelona.
- LOBEL, A. *Historia de ratones*. Alfaguara. Madrid.
- *Los mejores cuentos policiales 2*, selección de Bioy Casares y Borges. Alianza/Emece. Madrid-Buenos Aires.
- *Los mejores relatos de fantasía I. Se vende fantasía*, selección de Davidson.
- LONDON, J. *Siete cuentos en la patrulla pesquera y otros relatos*. Alianza. Madrid.
- *Aventura en el aire y otros relatos*. Col. Moby Dick.
- *Asesinatos S.L.* Alianza. Madrid.
- *El silencio blanco y otros cuentos*. Alianza. Madrid.
- *Relatos de los Mares del Sur*. Alianza. Madrid.
- LOVECRAFT. *La maldición de Sarnath*. Caralt. Barcelona.
- *La sombra sobre Insmat*. Alianza. Madrid.
- *Relatos de los mitos de Cthulhu*, 3 volúmenes. Bruguera. Barcelona.
- LLOPIS, R. *Cuentos de terror. Antología de textos completos*. Alianza. Madrid.
- MALAMUD, B. *Cuentos*. Plaza Janés. Barcelona.
- MALLARME, G. *Cuentos indios*. Pretextos. Valencia.
- MALERBA, L. *La hipotenusa del elefante*. Espasa Calpe. Madrid.
- MARTÍ, J. *Cuentos de la edad de oro*. Laia. Barcelona.
- MARTÍN GAITE, C. *Cuentos completos*. Alianza. Madrid.
- MARTÍN, S. : *Ritos y leyendas guanches*. Miraguano. Madrid.
- MAUPASSANT, G. *Historias dulces y mágicas*. Bruguera. Barcelona.
- MERIMÉE, P. *Carmen y otros cuentos*. Bruguera. Barcelona.
- MERINO, J. M.<sup>a</sup> *Cuentos del Reino Secreto*. Alfaguara. Madrid.
- METAYER, M. *Cuentos esquimales*. Espasa Calpe. Madrid.
- MIRAGUANO, Equipo. *Cuentos Cosacos*. Miraguano. Madrid.
- MIRÓ, G. *Del vivir. Corpus y otros cuentos*. Losada. Buenos Aires.

- MORAVIA, A. *Cuentos romanos*. Alianza. Madrid.
- *Relatos*. 2 volúmenes. Alianza. Madrid.
- MONTERROSO, A. *La oveja negra y otros relatos*. Anagrama. Madrid.
- NAHIRA. *Cuentos de Ise*. Paidós Orientalia. Barcelona.
- Narraciones de lo real y fantástico*. 2 volúmenes. Bruguera Amigo. Barcelona.
- O'HENRY: *Cuentos de Nueva York*. La Gaya Ciencia. Barcelona.
- PARDO DE BAZÁN, E. *El destripador de antaño y otros cuentos*. Alianza. Madrid.
- PARRY, H. *Tristán encoge*. Alfaguara. Madrid.
- PAVESE, C. *Ciau Masino*. Alianza. Madrid.
- PERADEJORDI, A. (versión de). *Cuentos chinos de fantasmas*. Obelisco Fantástica. Barcelona.
- PEREDA, J.M. *La leva y otros cuentos*. Alianza. Madrid.
- PERRAULT, C. *Cuentos de antaño*. Edt. Edival.
- POE, E. A., *Cuentos*, 2 vols. Alianza. Madrid.
- *Cuentos*. Planeta. Barcelona.
- *Narraciones extraordinarias*. Salvat. Estella.
- *Cuentos de ansia y humor*. Ediciones Júcar. Madrid.
- PUSCHKIN, A. *La Zarevna muerta y los siete guerreros*. Col. Moby Dick.
- *La dama de los tres naipes otros cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- *Dubrovski. Los relatos de Belkin*. Salvat. Estella, Navarra.
- PU SONGLING. *Cuentos de Liao Zhai*. Alianza Tres. Madrid.
- QUINEL-MONTGON. *Leyendas del mar y de los marinos*. Col. Moby Dick.
- QUIROGA, H. *Cuentos de la Selva*. Anaya. Madrid.
- *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Losada. Buenos Aires.
- RANSONE, A. *Cuentos rusos del abuelo Pedro*. Miñón. Valladolid.
- RIBERA, A. *Siete cuentos de la antigüedad*. Col. Moby Dick.
- RICO DEL ALBA, L. *Cuentos de teatro, cuentos de cine*. Miñón. Valladolid.
- ROBBERTS, M. *Los cuentos fantásticos de la China*. Grijalbo. Madrid.
- RODARI, G. *Cuentos por teléfono*. Alfaguara. Madrid.

- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A. *Los cuentos maravillosos españoles*. Crítica. Barcelona.
- SAKI. *Cuentos de humor y de terror*. Anagrama. Madrid.
- *El desván y otros relatos*. Bruguera. Barcelona.
- SAMANIEGO. *Fábulas*. Mensajero. Bilbao.
- SÁNCHEZ, J. A. (traductor): *Cuentos de hadas irlandeses*. Obelisco. Barcelona.
- SÁNCHEZ, J. A. (ed.): *Cuentos Oníricos. El laberinto de los sueños*. Obelisco. Barcelona.
- SCHWOB, M. *El rey de la máscara de oro*. Bruguera. Barcelona.
- SCOTT FITZGERALD, F. *Los relatos de Basil y Josephine*. Alianza. Madrid.
- SERRA, C. *Antología del Humor negro español*. Cuadernos marginales, Tusquets. Barcelona.
- SILLITOE. *La soledad del corredor de fondo*. Club Joven. Bruguera. Barcelona.
- SINGER, Y. B. *Cuando Shlemel fue a Varsovia y otros cuentos*. Alfaguara. Madrid.
- SOREL, A. *Cuentos de Cuba socialista*. Zero-Zyx.
- STEVENSON, R. L. *El diablo de la botella y otros relatos*. Magisterio Español. Madrid.
- STOKER, B. *Cuatro veladas con Bram Stoker*. Nostromo. Madrid.
- *Sucesos extraordinarios*, cuentos escogidos por F. Santos Pérez. Prólogo de Ana Pelgrin. José J. de Olañeta editor. Palma de Mallorca.
- TOLSTOI, L. *Fábulas*. La Gaya Ciencia. Barcelona.
- *La muerte de Iván Ilich. Eldiablo. El padre sergio*. Salvat. Estella.
- *Cuentos para niños*. La Gaya Ciencia. Barcelona.
- TURGUENIEV, I. *Relatos de un cazador*. Espasa Calpe. Madrid.
- TWAIN, M. *El hombre que corrompió a una ciudad y otros cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- *Un reportaje sensacional y otros cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- *Nuevos Cuentos*. Espasa Calpe. Madrid.
- *Sobre la decadencia en el arte de mentir*. Ediciones Caldén. Argentina.
- *Cartas de la tierra*. Colección Aves del Area. Montevideo.
- URIBE, M. L. *Cuenta que te cuento*. Juventud. Barcelona.
- USLAR PIETRI, A. *El prójimo y otros cuentos*. Bruguera. Barcelona.

— *Moscas, árboles y hombres*. Planeta. Barcelona.

VALERA, J. *El pájaro verde*. Col. Moby Dick.

VIAN, B. *Los perros, el deseo y la muerte*. Tusquets. Barcelona.

WADDINCH, N.H. *Historias de la naturaleza para contar a los niños*. Miraguano. Madrid.

WILDE, O. *Cuentos*. Susaeta. Madrid.

— *El ruiseñor y la rosa*. Espasa Calpe. Madrid.

— *El fantasma de Canterville y otros cuentos*. Alianza. Madrid.

WOLFEL, U. *Treinta historias de tía Mila*. Espasa Calpe. Madrid.

WOLFEL, U. *Campos verdes, campos grises*. Edt. Lóquez.

ZIMNIK, R. *Los tambores*. Lumen. Barcelona.

ZÚÑIGA. *Viajes morrocotudos en busca de...* Col. Moby Dick.

ZITKALA, S. *Cuentos y leyendas de los indios Sioux*. Miraguano. Madrid.

# UNA GRAMÁTICA DEL SENTIDO A LA FORMA

## Las condiciones de descripción y de enseñanza de una «Gramática del sentido»

Patrick Charaudeau

Departamento de Lingüística  
Universidad de París XIII

### INTRODUCCIÓN: GRAMÁTICA Y CONTEXTO SOCIAL

Tanto la descripción de una lengua como su enseñanza participan de lo que se llaman *prácticas sociales*, y esas prácticas dependen en sí mismas del estado de la demanda social (lo que algunos sociólogos llaman «el estado del mercado») en un momento dado de su historia.

Tratándose, por ejemplo, de la enseñanza de la gramática, se puede considerar que depende de dos tipos de mercado:

- un mercado de los «sistemas de pensamiento» en el cual concurren diferentes teorías y explicaciones cultas sobre la lengua, definiéndose cada una según sus propios postulados e instrumentos de análisis. Es ahí en donde encontramos diferentes teorías lingüísticas (estructuralistas, generativas, semánticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas, etc.).
- un mercado de los «sistemas de explotación» en el que concurren diferentes productos pedagógicos que se han configurado en función de objetivos de aprendizaje y destinatarios más o menos determinados. Es ahí en donde encontramos gramáticas para la lengua materna y para la lengua extranjera, diferenciadas según el nivel de aprendizaje, el método, etc.

La elección de un tipo de gramática y de su enseñanza, por tanto, *no es una cuestión solamente de tipo técnico, sino que depende de un conjunto de factores que intervienen en uno u otro contexto social.*

En Francia, el mercado pedagógico ha favorecido, desde hace mucho tiempo, lo que podríamos denominar una gramática morfológica. Ha habido desde luego descripciones gramaticales con objetivos diferentes, unos más orientados hacia la lógica como la gramática de Port Royal, otros más inclinados hacia las nociones como la gramática de Brunot, pero lo que ha prevalecido en la tradición escolar ha sido la descripción de las formas:

- la formación de las palabras,
- una categorización en partes del discurso en torno a unidades propiamente gramaticales (morfología),
- las reglas de combinación de esas formas (sintaxis).

El proyecto de tal gramática es el «desciframiento» de las formas: formas que constituyen los pilares de las categorías de circunscripción del mundo por la lengua (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio), reglas de construcción que corresponden a las operaciones mentales que permiten ordenar el pensamiento de manera jerarquizada en aquello que es más importante y en aquello que es más secundario (proposiciones principales y subordinadas).

La lengua es presentada a través de su gramática como un conjunto de formas que hay que dominar. Hay que decir que el fundamento social de esta enseñanza es el aprendizaje de la ortografía por parte de los niños escolarizados.

En este orden de cosas, es verdad que la forma en que se ha desarrollado la enseñanza de las lenguas extranjeras, a partir del desarrollo paralelo de la didáctica de las lenguas en los años 70, ha permitido la emergencia de métodos llamados estructuro-globales, después funcionales y después comunicativos en los que la enseñanza de la gramática ha cedido su lugar a un enfoque cada vez más global e intencional de la lengua.

Ello no impide que cuando se habla de gramática, incluso en el momento actual, se piensa aún en una gramática morfológica dividida en partes del discurso.

Entonces, ¿qué es lo que me ha movido a proponer una gramática del sentido?

## UNA GRAMÁTICA DEL SENTIDO

### Origen

En primer lugar, a lo largo de mi formación inicial como lingüista, siempre me he sentido cada vez más atraído por los sistemas de pensamiento que trataban las cuestiones del lenguaje y de la comunicación humana desde el punto de vista del sentido. Es, pues, en esta línea de filiación de la semántica, frente a la existencia de gramáticas que desde mi punto de vista proponían toda una descripción morfológica y sintáctica de la lengua en torno a las partes del discurso, en la que he tenido la idea de «poner en el mercado de los instrumentos del pensamiento» otro tipo de gramática.

En segundo lugar, debido a mi experiencia como animador de *un grupo de investigación pedagógica para la enseñanza del francés en el INRP (Institut National de Recherche Pédagogique)*, he querido redactar una obra que, respondiendo al rigor de una disciplina, esté escrita en un lenguaje relativamente abordable por los no lingüistas, para intentar unir «sistema de pensamiento» y «sistema de explotación».

### Una concepción del lenguaje

Pero no se puede describir una gramática sin tener una concepción global del lenguaje. Es por lo que se puede decir que toda gramática revela a la vez la posición teórica de su o sus autores. Veamos, pues, cuál es la mía.

En primer lugar, yo no comparto la idea, implícita, que plantea la lengua como un dato de partida que hereda todo individuo que desea hablar. Más bien, pienso —ante determinadas disciplinas contemporáneas como la filosofía del lenguaje, la etnometodología, la sociolingüística, la psicología del lenguaje— que una lengua es el resultado de las interacciones que establecen entre sí los miembros de una comunidad, no sólo para intentar comprenderse sino para influenciarse los unos a los otros persuadiéndose o seduciéndose. Es, pues, a base de intercambios lingüísticos como se construyen esque-

matizaciones abstractas que constituyen lo que se llama una lengua común. De estas esquematizaciones abstractas, las teorías lingüísticas y las gramáticas no describen más que una parte, en función de sus propios supuestos previos.

Y a mí lo que me interesa en el marco de esta forma de definir la lengua es plantear que la lengua resulta de los usos y no que los usos son impuestos por la lengua. A partir de ahí, se puede sacar un cierto número de consecuencias:

- Los usos son diversos, pero al mismo tiempo tienden a estabilizarse, a normalizarse, en el marco de las situaciones en las que aparecen. Dado que existe una gran variedad de situaciones de empleo, esto quiere decir que hay tantas normas como situaciones. Tratar de describir una lengua es, pues, tratar de dar cuenta tanto de las esquematizaciones abstractas (lugar de las *reglas*) como de la variedad de los usos en situación (lugar de las *normas*).
- Al mismo tiempo, decae la idea —quizá muy francesa— que plantea que existe un «bien hablar» absoluto frente a hablas familiares, populares, incorrectas, con faltas. Por supuesto que todas las formas de hablar no son equivalentes, pero en su lugar surge la idea de que hablar es cuestión de adecuación a la situación de empleo, de ajuste entre intención, medios de expresión y situación.
- En el mismo orden de cosas, la distinción entre el oral y el escrito tampoco es cuestión de niveles (o registros) de lengua, sino cuestión de situaciones de empleo y de implicaciones de los interlocutores en el seno de esas situaciones.
- Por fin, esta posición nos dice que todo hecho de lengua no sirve sólo para describir el mundo, sino también y sobre todo para transmitir valores sociales, de forma que cada individuo logre influenciar al otro y construya así su identidad.

El hecho de la lengua no resulta de un esquema (que se desarrollaría siguiendo un orden cronológico, a saber: primero un «querer decir» y después expresar ese querer decir como si estuviese

perfectamente determinado de antemano), sino según una constitución recíproca en torno a tres polos: un «querer decir» asociado y definido a través de un «cómo decir», en función, a su vez, de un «poder decir» dado por la situación.

## CONSECUENCIAS

¿En que consistiría, pues, una gramática del sentido, sin opinar previamente sobre su explotación pedagógica?

Desde mi punto de vista, son cuatro las opciones de base las que constituyen esta gramática:

- 1) debe ser una gramática del *hablante*,
- 2) debe poner en evidencia que la *lengua está al servicio del discurso*,
- 3) debe ser explicativa y, finalmente,
- 4) debe dar cuenta de los *usos más diversos*.

### *Una gramática del hablante y de la intención de comunicación*

Una gramática del hablante quiere decir que éste se encuentra en el centro de lo que configura la intencionalidad del lenguaje: un proceso de enunciación que depende de las elecciones más o menos conscientes que el hablante realiza (la subjetividad de Benveniste, 1966).

Lo cual me ha llevado a describir la lengua a partir de las operaciones conceptuales que realiza el hablante cuando comunica y no a partir de las categorías morfológicas, es decir, a partir de categorías que corresponden a *intenciones de comunicación* (el sentido), respecto a las cuales se agruparán las *formas* que permiten expresarlas.

Por ejemplo, el *artículo*, el *posesivo*, el *demonstrativo* son categorías de *forma* y no de *intención*. Es la operación «identificar a los seres de los que se habla» la que corresponde a una intención y, por tanto, a una categoría de sentido, mientras que el *artículo*, el *posesivo*

y el *demonstrativo* no son más que medios formales entre otros (cada uno con su especificidad) para expresar esa intención.

El *plural* tampoco es una categoría de sentido, sino, más bien, «la intención de cuantificar a los seres de los que se habla». Y para expresar esa intención es para lo que disponemos de cuantificadores tales como los indefinidos («algunos»; «varios...»), los adverbios de cantidad («mucho»; «demasiado»; «bastante...»), los adjetivos numerales («25»; «120»...), y diversas expresiones fijas («un gran número de»..., etc.). El término *plural* no debería referirse más que al fenómeno de la concordancia morfológica.

En la misma medida, lo que en la gramática tradicional (morfológica) se llaman «proposiciones subordinadas relativas, conjuntivas, de participio, de gerundio» deben ser agrupadas con el «adjetivo» en torno a la intención de «calificar a los seres», correspondiendo a la operación de *calificación*; por tanto, no deben encontrarse en capítulos separados en función de su forma de construcción.

Pero, también hay que aceptar que una misma forma pueda encontrarse en categorías conceptuales diferentes, por cuanto que existe el fenómeno de la polisemia (una misma forma puede tener varios sentidos diferentes). Por ejemplo, la forma «todo» (adjetivo o adverbio) se encontrará, según las modalidades de empleo, en diferentes categorías de intención: en la «cuantificación» con valor de intensidad («está *todo* rojo»), en la «argumentación» con valor de totalidad («*todo* cuerpo sumergido en el agua...»).

Quedan por determinar esas categorías de intención. Algunos juzgan esto imposible; otros, al contrario, centran sus estudios en este aspecto intentando establecer categorías universales, y otros reconocen lo bien fundado de tal enfoque, pero lo juzgan irrealizable. Sin embargo, sin entrar en controversias sobre puntos de vista teóricos, se puede proponer una serie de categorías que tienen el mérito de poder ser cómodamente comprendidas por todo hablante.

He propuesto catorce operaciones conceptuales de base (Charauveau, 1992) que pueden ser agrupadas en torno a seis categorías de intención. Para hablar-comunicar-comprender sería necesario:

- *nombrar* a los seres del mundo (nombres propios y nombres comunes);
- *identificarlos* (los determinantes);
- *calificarlos* (los procesos de adjetivación);
- *describir los acontecimientos* en los que se inscriben (el verbo-acción);
- *situarlos* en el espacio y en el tiempo (preposiciones, adverbios, tiempos de los verbos);
- *dar los motivos y/o las consecuencias* de esas acciones (conjunctiones y preposiciones de causa/consecuencia) y, finalmente,
- precisar el *punto de vista* del hablante (la modalización).

### *La lengua al servicio del discurso*

No nos limitaremos a definir las categorías de sentido y mostraremos que las formas que sirven para expresarlas producen *efectos de sentido* particulares, los cuales dependen del contexto y de la situación de comunicación en que se empleen.

Por ejemplo, el artículo «*el*» sirve, desde luego, para «identificar», pero al hacerlo sirve para crear diferentes efectos de discurso: el artículo «*le*» puede producir un efecto de «familiaridad» («nos encontraremos en *el* café de la esquina») o de antonomasia, «por excelencia», como en un menú («*El* salmón en su jugo»).

Por su parte, el artículo «*un*» producirá un efecto de «singularidad» o de «unicidad» como en «*un* inventario» o en «he pescado *un* salmón de 3 kilos»; en cuanto al artículo «*cerø*», se producirá un efecto de «etiquetaje» como ocurre en los titulares de los periódicos o en los anuncios o en, por ejemplo, «salmón en su jugo».

A partir de esto, vemos que el *artículo*, además de desempeñar su papel lingüístico de «identificación» de los seres, puede también:

- situar al interlocutor en una cierta «relación polémica» frente al hablante, puesto que «*el*» sitúa al interlocutor en el

lugar y el papel de aquel que *sabe*, mientras que «*un*» le sitúa en el lugar y el papel de aquel que *no sabe*;

- producir un efecto de prestigio o, al contrario, de banalización.

Ocurre lo mismo con los pronombres «*se*» y «*eso*». Estos indefinidos, con su valor de impersonalización, pueden producir efectos de discurso de «distanciación» («veo que no *se* me quiere demasiado»), de «afección» («entonces, ¿*se* trabaja duro, hijo mío?»), de «despersonalización» («hola, ¿que tal? —Puf, *se* va pasando»), incluso de «menosprecio» y, en algunos casos, de «ironía» («Por lo que veo, ¡no *se* piensa mucho aquí! ¿Eh?»).

De esta forma, se podrá hacer comprender que las categorías de la lengua no existen más que en la medida en que están al servicio del discurso y que, además, hablar corresponde a un compromiso social que consiste, por una parte, en ajustarse a las normas de uso y, por otra parte, en jugar con esas normas. Hablar ya no es una cuestión estética, sino de ajuste, de adecuación y de estrategia.

### *Una gramática explicativa*

Esta gramática debe ser *explicativa*. Pero, ¿qué quiere decir explicativa, en la medida en que toda gramática pretende ser explicativa? Hay, en efecto, varios modos de explicación gramatical.

Una explicación de tipo *histórico* que consiste en explicar el estado de un fenómeno por su origen y por una lógica particular de encadenamiento supuesto de los hechos: es la explicación propia de la tradición filológica; por la etimología.

Una explicación de tipo *funcionalista* que consiste en explicar las leyes de composición de las palabras (morfología y derivación) y su combinación (sintaxis), las compatibilidades e incompatibilidades de esas combinaciones: es la explicación que encontramos en las gramáticas morfosintácticas.

Entonces, ¿en qué consiste una explicación del sentido, es decir de tipo *semántico*?

Consiste en:

- *Explicar*, por una parte, cuál es la finalidad fundamental de la intención de comunicación global, para qué sirve y cuáles son las diferencias de sentido que caracterizan cada forma de expresarla.

Por ejemplo, explicar lo que quiere decir, globalmente, «cuantificar» utilizando diferentes rasgos definitorios: diferencia entre «cuantificación» e «intensificación», «grados» de cuantificación, «modos» de cuantificación («determinados/indeterminados»).

- *Describir*, por otra parte, las particularidades semánticas de cada forma de expresión. Así, se podrá explicar —lo cual es imposible si nos limitamos a las categorías de forma— que el singular —en el caso concreto de la lengua francesa— puede servir para expresar una cantidad («Il y a *de la* voiture à Paris»), y que esta cantidad es particularmente importante. Se trata para esa lengua del empleo del singular asociado a una forma partitiva a propósito de objetos contables que expresa una «cantidad masiva», es decir, una cantidad tan enorme que no se pueden contar los seres que la constituyen.

Por ejemplo, ocurre lo mismo en el caso de los *posesivos*. Se trata de explicar:

a) que la relación entre dos términos considerados no es la misma en:

1. «*Su* cabeza va a explotar».
2. «Éste es *su* coche».
3. «Te presento a *su* mujer».
4. «*Su* pasión es extrema».
5. «*Su* estilo no me gusta».

b) que lo que es común a todos esos enunciados es una operación de «establecimiento de dependencia recíproca de dos elementos» y que pueden ser especificadas diferentes relaciones de dependencia, respectivamente:

- de «naturaleza»;
- de «pertenencia»;
- de «parentesco»;
- de «afecto»;
- de «tipificación».

Este tipo de explicación se inscribe en una problemática de la intencionalidad y de la pertinencia tal y como la desarrolla la filosofía de lenguaje y que está muy lejos de una explicación por la regla.

### *Una gramática de los usos*

Finalmente, una gramática dará cuenta, a través de sus ejemplos, por una parte, de la contemporaneidad de los usos de la lengua y, por otra parte, de la diversidad de las situaciones de comunicación en las que el hablante se expresa.

También, los ejemplos deben estar tomados de los textos que provengan de situaciones de comunicación orales y escritas, y que correspondan a diferentes géneros discursivos:

- literarios (poesía, novelas, canciones);
- no literarios (periódicos y mass media, publicidad, eslóganes, manuales de instrucción, prospectos, indicaciones técnicas, etc.), y
- conversacionales.

Pero, es necesario en igual medida que estos ejemplos provengan de espacios socioculturales diversos. No sólo para evitar el etnocentrismo, sino porque acceder a esas variedades lingüísticas permite tomar conciencia de la forma en la que una misma categoría de lengua puede servir en contextos discursivos diferentes y expresar

un compromiso de sentido particular. Es del contraste de donde surge la diferencia y, por tanto, el sentido.

## ALGUNAS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

La gramática vista como acabo de definirla es, desde luego, uno de esos instrumentos que deberían permitir que toda lengua sea tratada y comprendida en su triple función:

- de *descubrimiento de formas* en relación con los sentidos que transmiten;
- de *expresión de las intenciones de comunicación* del hablante que corresponden a las particularidades de la situación de comunicación en la que se encuentra;
- de *movilización de estrategias de discurso* que permitirán al hablante persuadir o seducir al interlocutor en función de las particularidades culturales propias y de los otros.

Para ello, evidentemente, hay que utilizar actividades pedagógicas que lleven a los alumnos a identificar y a manipular formas (puesto que el mundo del lenguaje está hecho de formas), pero impidiéndose hacerlo si no es para poner a éstas en relación *con compromisos de sentido*. Quiere decir que no hay una forma de proceder, sino varias en función de los objetivos que se planteen.

Unas veces habrá que centrar el trabajo y los ejercicios en el descubrimiento e identificación de las formas para hacerlas reproducir, pero este trabajo deberá ser realizado sin olvidar que es para acceder al sentido.

Otras veces, habrá que trabajar directamente sobre el sentido, pero sin olvidar que éste se expresa por medio de formas particulares, y que cada forma aporta su propio matiz de sentido.

Otras veces, incluso, será preferible trabajar a partir de los modos del discurso para permitir a los alumnos lograr una competencia oral o escrita, según se trate de describir, narrar o argumentar.

A veces, también, será oportuno trabajar en el descubrimiento de los hechos de lengua en un texto a partir de situaciones de comunicación, es decir, trabajar sobre distintos tipos de textos: publicitarios, periodísticos...

Con estas premisas, el alumno entrará en un proceso de aprendizaje en el que ya no se trate simplemente de repetir formas y estructuras de la lengua, sino que se tratará de lograr que se las apropie y de que sea capaz de reutilizarlas.

En este sentido, es necesario que el profesor tenga conocimiento de este tipo de organización de la lengua —es decir, de esta gramática de sentido— y de los mecanismos discursivos. La existencia de métodos, de manuales, es necesaria, pero no suficiente, puesto que se requiere un saber-hacer por parte del profesor, y que éste posea un conocimiento de la lengua que no es sólo morfológico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística general*. (1966). Siglo XXI. Madrid, 1989.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette. Paris, 1992.
- DUCROT, O. *Dire et en pas dire*. Hermann, Paris, 1972.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'implicite*. Colin. Paris, 1980.



# LOS SISTEMAS DE COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL EN EL ÁREA DE LENGUA (¿Cómo fundamentar la competencia espectral?)

Miguel Ángel Arconada Melero

Asesor de Formación Permanente  
Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.) de Palencia

## INTRODUCCIÓN

Cuando se integraron de forma explícita los contenidos relativos a los sistemas de comunicación verbal y no verbal en el Diseño Curricular Base (D.C.B.) de Lengua Castellana, el profesorado de Educación Primaria ya había venido trabajando en las aulas con su alumnado la insuficiencia del registro verbal para valorar la eficacia de los mensajes que recibimos. Era ya habitual, en ese sentido, abordar en la enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral interpersonal lo relativo a la construcción del sentido a partir del tono de voz utilizado, las variaciones en la velocidad de emisión, los códigos gestuales de quien habla, las estrategias de captación de la atención y de generación de complicidad, el tipo de contacto visual con el interlocutor... Ese trabajo tradicional se veía ahora respaldado por la integración curricular en el D.C.B. de Educación Primaria, en el que aumentaba la importancia asignada a esta etapa en la capacitación del alumnado para percibir y emitir mensajes. Por otra parte, la necesidad de abordar como objeto de estudio los medios de comunicación de masas, omnipresentes en nuestra sociedad, potencia de nuevo todo lo relativo a los sistemas no verbales de comunicación, pues buena parte de los mass media tienen precisamente en este tipo de códigos no verbales su verdadera especificidad y su razón de ser. Una educación que apueste por la «competencia espectral» de su alumnado debe, por tanto, asignar tiempos, espacios y recursos para el estudio de las funciones de estos medios en nuestra sociedad y para el análisis de las relaciones que los individuos establecen con ellos.

Si bien la incorporación de los medios de comunicación a las aulas de Educación Primaria debe ser tarea de todos los docentes, ha de entenderse que el análisis de sus lenguajes (verbales y no verbales), de sus condiciones de producción y recepción, de su forma de reproducir y producir la realidad, del «contrato pragmático» que proponen..., son un objetivo específico del profesorado de Lengua Castellana y Literatura. El desarrollo del Bloque 4 del currículum de dicho área facilita la programación de un conocimiento progresivamente exhaustivo del lenguaje (verbal y no verbal) de los mass media, pero tiene la dificultad de requerir contenidos que no han estado presentes en la formación inicial del profesorado.

El profesorado debe aprender a convivir con los medios reflexionando sobre la relación que sus propias características nos permiten establecer con ellos, sobre cuáles son nuestras reacciones como espectadores y sobre las dificultades que surgen con la nueva situación:

- a) La dificultad para conseguir información objetiva y para articular un conocimiento global de la realidad en la actual sociedad mediática.
- b) La dificultad de identificar la intencionalidad de cada uno de los mensajes, lo que favorece la manipulación.
- c) La carencia de formación en los códigos utilizados por los mass media, lo que dificulta la tarea de identificar las estrategias de creación de sentido a partir de su uso.
- d) La falta de consciencia en torno al papel de socialización que realizan los mass media, a partir de los mecanismos (no sólo racionales, sino emotivos y seductores) de implicación individual y colectiva del espectador en los mismos.

## LOS MASS MEDIA Y LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Por tanto, estas dificultades y carencias en la formación inicial del profesorado de todas las etapas educativas no sólo se refieren a los conocimientos específicos sobre el funcionamiento interno de estos medios, sino también a la reflexión crítica sobre la evidente

capacidad de *educación no formal de los mass media* en su conjunto, con el análisis de cómo se realiza ésta en los diferentes medios, en los distintos tipos de programas...

A nuestro alumnado le ha correspondido crecer en una realidad irremisiblemente mediada, en plena vigencia de la cultura de masas. Para ellos, las características de los hábitos de ocio socialmente vigentes en la actualidad, con un progresivo protagonismo de los medios de comunicación, han desdibujado las tradicionales barreras entre el ámbito educativo y el ámbito del ocio, pues tanto la escuela como los mass media constituyen hoy un elemento de producción y reproducción cultural.

Antes, la tarea de organización social era desempeñada por la escuela, por la familia y por el subgrupo social al que se pertenecía, configurándose así un panorama dual bien definido: por una parte, el ocio lúdico; por otra parte, la formación. En ésta, a su vez, se podría distinguir entre el ámbito social (en la escuela) y el ámbito privado (en la familia y en el subgrupo social). Sin embargo, el papel de los mass media en la cultura contemporánea ha hecho que la configuración del ocio alcance características de consumo social antes impensables.

El posicionamiento de los media como nuevo factor educativo ha hecho variar significativamente el anterior esquema de relaciones, pues se trata de una influencia socialmente dirigida, pero de consumo privado en el tiempo de ocio; es decir, el ocio lúdico se convierte en un esencial espacio de producción cultural y de conformación social. Si los mass media pueden así describirse como un fenómeno de educación escolar paralela o educación no formal, en el caso concreto del alumnado de Educación Primaria, la primacía en la influencia entre los medios debe asignarse al medio televisivo, pues éste es el medio hegemónico en sus consumos de ocio. Si afirmamos, con Joan Ferrés, que: «la mayoría de los conocimientos humanos son prejuicios, en el sentido de creencias, pues le han sido transmitidos por otros y no han podido ser verificados empíricamente» (Ferrés, 1996), nos daremos cuenta de hasta qué punto la omnipresencia de la televisión en los hábitos de nuestros alumnos y alumnas puede influir en su progresiva maduración personal.

Por todo ello, en el momento de abordar lo relativo a los sistemas de comunicación verbal y no verbal, el profesorado debiera ser consciente de cómo los mass media suponen un serio contrapeso a la *Educación en Valores* por la que se trabaja en muchos centros de Educación Primaria, por lo que su tratamiento no debe ser meramente descriptivo, sino que debe perseguir un análisis crítico de los mismos, determinando la potencia y dirección de las posibles influencias del medio televisivo, del papel de los otros mass media y de la responsabilidad del medio educativo ante todo ello, con el compromiso de potenciar una *actitud activa y crítica* en el alumnado frente a la nueva realidad.

### LA COMPETENCIA ESPECTATORIAL COMO OBJETIVO EDUCATIVO DEL ÁREA DE LENGUA

Cuando establecemos la distinción entre espectador pasivo y espectador activo, estamos apostando por un alumnado consciente de su propio papel ante los media. Cuando hablamos de lectura crítica, estamos diciendo que leer es solicitar de un texto (verbal o audiovisual) lo que pensamos que éste puede proporcionarnos; es decir, contribuir voluntariamente en la construcción de su sentido. Es preciso, por tanto, conocer las características de cada uno de los medios y el *contrato comunicativo* que como espectador es posible establecer con cada uno de ellos (y con cada uno de los géneros que en éstos se inscriben), de lo que puede pedir a cada uno de ellos y de lo que, independientemente de sus deseos, éstos están dispuestos a hacerle llegar.

Por ello, el trabajo sobre los sistemas de comunicación no verbales debe perseguir potenciar en nuestro alumnado una verdadera *competencia espectral*, que estaría caracterizada por:

- la capacidad de identificar las características, funciones y promesas de cada medio;
- la capacidad de autoanálisis como espectador en la relación con cada medio, analizando las propias expectativas y pautas de consumo;

- la capacidad de selección dentro de la hiperoferta mediática, evitando fenómenos de adicción;
- la capacidad de análisis crítico de los mensajes.

## CONTENIDOS PRIORITARIOS AL ABORDAR LOS SISTEMAS NO VERBALES DE COMUNICACIÓN

Comenzábamos estas páginas diferenciando dos grandes bloques de trabajo: por una parte, lo relativo a los elementos no verbales en la comunicación oral interpersonal; por otra, lo no verbal en los diferentes *mass media*. En la Educación Primaria, entendemos que el primer campo debe abordarse de forma explícita y que, dentro del segundo bloque deben seleccionarse sólo algunos medios. Así, dado el escaso consumo de prensa escrita en dichas edades, todo lo relativo a la función de la imagen en los periódicos (maquetación, creación del sentido en la relación imagen-texto, tipos de letras...) puede ser postergado a otros niveles educativos, mientras que lo relativo a la televisión es inexcusable en dicha etapa, dado los índices de consumo del alumnado de dichas edades.

En diversos lugares se ha señalado ya el retraso con el que se ha incorporado los medios de comunicación a la práctica habitual de nuestras escuelas. Incluso puede afirmarse que: «*la televisión, que se ha convertido en el fenómeno más importante de la historia de la Humanidad, es la práctica para la que menos se prepara a los ciudadanos*» (Ferrés, 1996). Como respuesta a esta situación, se ha producido en ocasiones cierto activismo y algunos tratamientos excesivamente atomizados, carentes de un planteamiento global que diera sentido último a cada una de las pequeñas actividades realizadas con y/o sobre los mass media.

En nuestra propuesta, a partir de una concepción global del tipo *de contrato pragmático* de cada mass media, postulamos que la actuación educativa debe estructurarse en tres grandes ejes de análisis:

- a) Función social de cada medio: promesas percibidas por el espectador. Posibilidades de interacción.

- b) Contenido ideológico de cada medio, en función de sus sistemas de selección y estructuración de contenidos.
- c) Recursos discursivos de cada medio y de sus géneros: condiciones de producción y recepción de los mismos.

En el caso concreto de la televisión, debe diferenciarse claramente entre las características globales del medio, como conjunto con el sujeto espectador, y las de sus diferentes géneros o formatos. Ello nos permite no sólo dar coherencia al estudio de la TV, sino que nos hace posible dar prioridad al tratamiento educativo de los géneros televisivos más consumidos por el alumnado (teleseries familiares y anuncios) o, irrenunciable, para un profesorado comprometido con la formación cívica del mismo (informativos).

### *La televisión como oferta global*

González Requena (1988) postula la existencia de un *macrodiscurso televisivo* que condiciona las características de todos los discursos posteriormente integrados en el mismo y, también, las relaciones que los espectadores pueden tener con la televisión. Este macrodiscurso estaría caracterizado por los siguientes elementos:

- a) *Fragmentación*: ausencia de autonomía discursiva de cada programa, por la inclusión de publicidad o por su propia estructura previa.
- b) *Coherencia global de superficie*: los únicos elementos de coherencia son los recursos de continuidad y la autorreferencialidad entre programas. La fragmentación de los diferentes programas favorece la igualdad valorativa entre los mismos.
- c) *Ausencia de clausura*: el medio presenta la promesa de ofrecer permanentemente todo el espectáculo a tu mirada.
- d) *Heterogeneidad de género*: la publicidad es lo único que confiere apariencia de unidad y coherencia a una programación dispersa y aleatoria. Por ello, siguiendo a Ferrés, podemos decir que «la única coherencia del medio es su lógica comercial».

- e) *Multiplicidad sincrónica en la programación*: todos los canales emiten a la vez, lo que determina estrategias de competencia entre los mismos para captar (y fidelizar) la mirada del espectador.
- f) *El espectador como consumidor de trozos*: el fenómeno del consumo compulsivo de fragmentos da lugar a estrategias como:
- *zapping* (cambio de canal durante una emisión, especialmente durante las interrupciones publicitarias);
  - *grazing* (salto constante de canal para seguir varios programas a la vez);
  - *flipping* (cambio de cadena durante una emisión sin otra intención que el simple placer del cambio);
  - *zipping* (aceleración de la lectura de las imágenes de un magnetoscopio para evitar las interrupciones publicitarias o para saltar un fragmento poco gratificante).
- g) *Predominio de las funciones fática, expresiva y conativa*: por ello, la contemplación televisiva se constituye como un contexto comunicativo-espectacular por encima del contexto referencial.

En coherencia con dicho análisis, el medio televisivo se legitima como *espacio espec(tac)ular* que promete el espectáculo, aparece como posibilidad cotidiana, siempre disponible y sin tener que desplazarse. Para lograrlo, el macrodiscurso televisivo incorpora múltiples discursos con carácter ya espectacular (telefilmes, programas de variedades...) y fagocita, espectacularizando, todos los restantes discursos.

Además, en aras de una caracterización global del medio televisivo, deberá tenerse en cuenta la *finalidad económica de la televisión en nuestro contexto social*, pues depende de una industria compleja y costosa, que tiene muy claro que su objetivo es la rentabilidad económica. Por ello, las cadenas no venden programas a la audiencia, sino audiencia a los anunciantes. Dado que el cliente real de la televisión no es el espectador, sino las empresas anunciantes, el

discurso televisivo debe ser analizado en función de que su finalidad principal es atraer y retener la atención de los espectadores hasta la inserción de los spots.

Por todo ello, debemos hacer posible que nuestro alumnado identifique la televisión como un negocio y como una promesa permanente de placer que quiere (e intenta) tenerte permanentemente frente a ella. El propio alumnado es consciente de que su relación con la televisión está frecuentemente presidida por rutinas adictivas. Nuestro alumnado dice claramente «voy a ver la tele», sus padres ordenan «vete a ver la tele», a determinadas horas siempre se ve la tele, independientemente de lo que emitan en ese momento..., frecuentemente como conjunto de programación, como lugar donde seguro que hay algo que me va a entretener.

Regidos por la identidad espectacular del espacio televisivo, los géneros televisivos deben insertarse en dicho contexto y son fagocitados por las características del macrodiscurso. De esta forma, la distinción entre géneros es difusa y también la diferenciación entre las finalidades clásicas de informar/formar/entretener que se atribuyeron a la televisión en el momento de su aparición.

Dado que las expectativas con las que el espectador se sitúa frente al medio televisivo son principalmente de gratificación sensorial, distractivas y emotivas, no de búsqueda de información ni de especulación racional, esto deberá tenerse siempre en cuenta a la hora de realizar un análisis pormenorizado (y contextualizado) de cada uno de los fragmentos, espacios o géneros característicos de la televisión. Por ello, deberemos fijar nuestra atención como educadores no sólo en los mensajes explícitos, sino (principalmente) en las ideas, prejuicios..., que la televisión presenta al alumnado y éste puede asumir de forma inadvertida y emotiva.

A partir de ello, será posible enfocar el análisis que nuestro alumnado haga de su relación con el medio, partiendo de su configuración como discurso total que intenta fidelizar al espectador, para luego descender al análisis de los géneros concretos (informativos, narración filmica, concursos, retransmisiones deportivas...) y

las interferencias entre ellos. En ese momento del análisis, en coherencia con los tres grandes ejes expuestos en el apartado anterior, cada análisis concreto deberá partir de las sensaciones del espectador, para integrar posteriormente las referencias a los *recursos discursivos* del género, el sentido de los mismos dentro del *contenido ideológico* del medio y su coherencia con la *función social* asignada al mismo.

Será importante ver así con el alumnado que, dado que para las cadenas lo importante es conservar el contacto visual del espectador durante el mayor tiempo posible, lo primero que hace la televisión es venderse constantemente a sí misma como objeto de consumo. Para ello, las cadenas suelen ofertarse como lugar donde sucede todo lo maravilloso, presentando como objeto de deseo tanto la programación en su conjunto como cada uno de sus espacios. En esa misma línea, una vez captada la mirada y la atención del espectador, las empresas de televisión desean que este contacto se mantenga durante toda la jornada consumiendo cada programa en su totalidad y permaneciendo fiel entre uno y otro programa. Para ello, dentro de algunos programas, los contenidos presuntamente más atractivos son anunciados desde el comienzo del mismo, pero su emisión se retrasa a los momentos finales, por lo que se logra retener la mirada durante toda la duración del mismo. Además, dentro de la programación diaria, unos programas anuncian los siguientes, siendo frecuente que en ese avance no se pierda la oportunidad de destacar cualquier contenido especialmente espectacular que pueda estar presente en el programa que se emite a continuación. Analizar cómo ello influye en la estructuración de la programación, en las relaciones del medio con el espectador, en las interferencias con las características habituales de los géneros televisivos..., son campos de análisis obligado en una planificación educativa a medio plazo, que debe iniciarse ya en la Educación Primaria, en sus manifestaciones más *evidentes*.

### ***Los informativos televisivos***

Un género especialmente interesante para valorar la función de educación no formal del medio televisivo es el discurso de los

informativos, pues en este fin de siglo han ido abandonando progresivamente su función informativa, organizadora y estructuradora de la realidad (con intencionalidad no explícita casi siempre), para acabar ofreciéndose al espectador con voluntad espectacular.

En el contrato pragmático que los informativos nos ofrecen, son evidentes tres promesas que, por su falacia radical, deben empezar a ser cuestionadas desde la Educación Primaria:

- la televisión nos informa de todo lo que pasa: es suficiente para estar informados;
- la televisión nos informa con objetividad de lo que pasa;
- los informativos se destinan a informar.

El primero de dichos aspectos es evidente ya desde la configuración de las propias cabeceras de los informativos televisivos de cualquier país, en los que siempre se integra un globo terráqueo, y se refuerza por la omnipresencia de múltiples televisores en los decorados de dichos programas. El presentador aparece así como encarnación de todo un complejo y poderoso dispositivo creado para que el espectador se sienta bien informado; todo lo que pase, en cualquier lugar del mundo, está a su alcance y le va a ser mostrado para tenerlo informado. Cuando finalice la contemplación del informativo, el espectador estará satisfecho pues, en menos de treinta minutos, habrá sido capaz de informarse de todo lo que pasa en el mundo. Alguna cadena televisiva, incluso, lleva esa promesa al terreno textual: *«esto es lo que pasó y así se lo hemos contado»*, en palabras del presentador de un informativo nocturno de Antena 3 TV.

Frente a esa presunta sensación de satisfacción, desde el mundo educativo, deben destacarse las limitaciones que tiene la televisión para ser un reflejo de la realidad capaz de informarnos de toda ella. En un formato habitual de informativo televisivo apenas hay tiempo para una veintena de noticias..., demasiado poco para satisfacer la promesa de tenernos informados de todo lo que pasa en el mundo. La televisión no lo pretende, pero se presenta diariamente en nuestras casas diciendo que lo ha conseguido y que debemos estar satisfechos por ello.

El profesorado, por contra, debe destacar lo limitado e insatisfactorio de la televisión para hacerse una imagen ajustada de la compleja realidad en la que vivimos. A partir, simplemente, de esta constatación numérica de los límites de la TV en la selección de la realidad (en la transformación de muy pocos hechos en acontecimientos noticiables), el medio educativo debe proponer al alumnado, desde las más tempranas edades, que la consulta de varios medios de información (TV, prensa, radio...) es el mínimo esfuerzo que debe realizarse para intentar conocer (y entender) lo que pasa en el mundo, pues los criterios de selección de las noticias son susceptibles de ser puestos en cuestión, incluso por el propio alumnado de estas edades.

En segundo lugar, es de gran interés hacer ver al alumnado la falsedad del mito de la objetividad de la televisión. Ésta pretende legitimarse como una ventana abierta al mundo, como si no existiese mediación ni discurso, y recurre a múltiples elementos de generación de credibilidad para reforzar dicha presunta objetividad. En lo no verbal, debe destacarse al menos la elección permanente en todos los informativos de un plano medio del presentador, con su mirada a la altura de los ojos del espectador, para que éste se sienta implicativamente interpelado por una información que parece dirigida únicamente a él.

Frente a ello, desde tempranas edades debe trabajarse con el alumnado la idea de que la televisión informativa no es un reflejo de la realidad, sino una forma muy concreta de representarla. Para ello, se debe hacer consciente al alumnado de Educación Primaria de que los informativos no son (ni pueden ser) objetivos, sino que están condicionados tanto por la ideología como por los criterios profesionales de decisión y producción del medio. A partir de ello, será posible concluir que la televisión -como medio- no informa de la realidad, sino de la visión que los autores de cada informativo tienen de la realidad, en función de la cual se toman las decisiones de selección de hechos y de sus fragmentos. Ya la estructura en secciones (y el tiempo asignada a cada una) de cualquier informativo refleja una concepción del mundo y una asignación de prioridad a unas noticias sobre otras. Por ello, es interesante analizar cómo las diferencias ideológicas entre los informativos de las distintas cadenas se reflejan en sus distintas estructuras discursivas.

Diversas serán las pautas de explotación didáctica con las que puede abordarse dicho objetivo: comparación de informativos televisivos completos (orden de las noticias, duración de las mismas, formato asignado a cada una, titulación, secciones habituales, proporción de las mismas...); comparación de los contenidos de un informativo televisivo con los contenidos de otros medios; análisis de la relación del informativo con los intereses del espectador...

Sólo en edades más avanzadas, el alumnado será capaz de percibir lo relativo a la valoración de los acontecimientos convertidos en noticia mediante los códigos audiovisuales asignados, el lugar otorgado en el programa, la yuxtaposición con otras noticias, los comentarios explícitos de las informaciones, la búsqueda de la emotividad (ambientación musical, ralentizado, uso del zoom, personalización del hecho...). Sin embargo, el docente de Educación Primaria ya puede ir introduciendo comentarios en dicho sentido, con el fin de despertar la curiosidad del alumnado y reflejar la idea de que deben consultarse varias fuentes para hacerse una idea del mundo, pues una sola versión siempre limita la opinión que tenemos del mundo. Se asentará así la idea de que consultar siempre el informativo de la misma cadena (o el mismo periódico, o la misma emisora de radio...) no sirve para informarse, sino para reforzar la propia imagen que tenemos del mundo, que compartimos con dicha fuente.

En tercer lugar, en nuestro momento, otra característica de los informativos hace que se alejen de ser un reflejo objetivo del mundo: la progresiva espectacularización de los formatos informativos. Fagocitados por la guerra de audiencias y por las características generales del macrodiscurso televisivo, los informativos son, en primer lugar, un programa de televisión. Por ello, es evidente su progresiva oferta con voluntad especular, de entretenimiento, de mantenimiento de la mirada, de promoción de otros contenidos de la cadena par aumentar su audiencia..., abandonando la presunta exclusividad de la función informativa y de movilización social que gusta autoatribuirse.

En las aulas de Educación Primaria es posible resaltar cómo aspectos poco importantes, pero muy visuales, se convierten en noticia solamente por el hecho de existir imágenes de los mismos. Mu-

chas veces, son noticias que no aparecen en otros medios, pues sólo tienen como justificación la existencia de imágenes ilustrativas que pueden ofertarse a los espectadores, aunque sea de forma completamente descontextualizada.

No sólo se seleccionan estos hechos como contenido, sino que incluso se potencian como noticias claves del informativo por el tiempo dedicado a ellas, por sus apariciones desde los primeros titulares hasta el sumario, por la inserción de comentarios explícitos sobre la misma, etc. En algunos informativos, dada la frecuencia con la que aparecen este tipo de noticias, acaban constituyéndose en una verdadera sección, identificable y esperada, dentro del programa.

Ello supone una apuesta ideológica por la configuración del noticiario como elemento distractivo, como espacio para lo anecdótico y espectacular, como deseo de configurar la conversación social del día después sobre lo nimio y no sobre lo importante, como resorte para retener la audiencia. Frente a este estado de cosas, el medio educativo debe destacar la búsqueda de la información como una tarea compleja que requiere esfuerzo, pues es preciso consultar varios medios y alternar productos de diferentes empresas de comunicación, cada una sesgada por su ideología e intereses, para obtener una propia visión del mundo.

### *Las teleseries familiares*

Los géneros de entretenimiento, aparentemente neutrales, son siempre portadores de una ideología, de unos mitos y de un sistema de valores. Esto es especialmente importante por la forma inadvertida en que éstos se asumen, dada la implicación emotiva con la que el espectador suele recibir los telefilmes y teleseries (Ferrés, 1996). El espectador desarrolla frecuentemente procesos psicológicos de identificación (asunción del punto de vista de un personaje, generalmente por causas emotivas más que éticas) y/o de proyección (dirigir los sentimientos propios sobre los personajes).

En el caso concreto de las teleseries familiares, el contrato pragmático que nos ofrecen explícita, incluso, esa posibilidad de iden-

tificarse y proyectarse con lo que ocurre en la acción. Es más, de que dichos fenómenos se produzcan depende la fidelización de la audiencia, el mayor tesoro que puede lograr una empresa de televisión, pues nada es más deseado por éstas que conocer el tipo y cantidad de público que estará frente a su emisión determinado día.

Por tanto, el tratamiento didáctico de las teleseries debe contemplar una triple mirada:

- sus características (estructurales y de emisión) para conseguir, mantener y fidelizar la audiencia;
- sus pautas de explotación económica;
- su valor ideológico.

En el primer campo, debe integrarse el análisis de estos productos audiovisuales para un consumo familiar simultáneo. Para conseguir mantener reunida a la familia frente a la teleserie, se selecciona hábilmente la tipología de los personajes, de forma que diferentes segmentos de la familia (audiencia) se identifiquen con alguno de ellos y se «enganchen» en el seguimiento de sus andanzas. Se reitera, así, el formato de tramas cruzadas, con escasa interconexión en ocasiones, por el que el guión alterna varias acciones con personajes de diferentes edades o extracción social, destinadas cada una a satisfacer las expectativas de los diferentes segmentos de la audiencia. Además, los guiones suelen presentar «historias blancas», sin estridencias, fiel reflejo de los valores dominantes, con el fin de que puedan ser contemplados en familia sin conflictos, ni momentos comprometidos. Esta apuesta hace posible la internacionalización (y copia) de teleseries de éxito, pues sus características son absolutamente intercambiables de un país a otro.

En cuanto a las condiciones de emisión de las teleseries familiares, debe destacarse que suelen ser el producto con mayor número de autopromociones dentro de la programación de cada cadena. No sólo se realiza esta tarea de promoción con spots, sino que otros programas informan sobre la teleserie para crear expectativas (y demanda) hacia ella: sus personajes aparecen en los programas de entrevistas o en los concursos, los informativos hablan del inminente

estreno de los nuevos capítulos..., o, incluso, inmediatamente antes se nos interpela explícitamente para que permanezcamos atentos a la pantalla.

En un segundo apartado, deben abordarse las características comunes de explotación del horario de *prime time* que siempre se les asigna. Se satura dicho segmento horario con diferentes mecanismos de explotación económica: reiteración del patrocinio de la teleserie, multifragmentación del capítulo para la inserción de spots, telepromoción utilizando espacios o, incluso, personajes de la teleserie, selección de escenarios y acciones de la trama adecuados para la práctica del emplazamiento de productos (el «*publish placement*»), estructuración incluso de todo el guión de un capítulo en favor de un producto... El riesgo que todo ello conlleva para la saturación de la paciencia del espectador es compensado por otras técnicas que anclan a éste frente a la pantalla: comienzo «*in media res*» de la acción, inserción de la cabecera inicial una vez presentado el episodio, superimpresión de los títulos de crédito sobre la acción, elemento de humor en el momento final de la emisión de la serie...

Por último, en lo relativo al valor ideológico de las teleseries, lo importante es capacitar al alumnado de Educación Primaria para que pueda percibir la modelización de comportamientos generada por el argumento y los personajes. Para ello, es oportuno partir siempre de permitir que el alumnado explicita por qué le gusta determinada teleserie, con qué expectativas se sienta a contemplarla y cómo se siente cuando acaba el episodio. En ocasiones, este primer nivel de reflexión es ya suficiente para identificar que lo que se está buscando es la contemplación sublimada de un mundo feliz (casas maravillosas, coches disponibles para los adolescentes, omnipresencia afectiva y amorosa...), o la seguridad de saber que estamos protegidos (teleseries policíacas), o de que el bien siempre triunfa sobre el mal...

Cuando se trabaja sobre un capítulo concreto, debe realizarse el análisis de los valores presentes en el argumento, con especial insistencia en la interpretación del final del episodio, pues en él estará explícita la carga ideológica de la teleserie. Además, es siempre pertinente el análisis de los valores de los personajes principales, por medio de

la descripción de sus comportamientos positivos y negativos. Esto nos permitirá establecer los valores y contravalores de los personajes, pauta básica para después interpretar los propios fenómenos de identificación y proyección hacia los mismos que experimentan nuestros alumnos y alumnas. Por último, el alumnado podrá realizar un crítica personal de la teleserie, destacando lo que más le gusta y lo que se puede criticar de la misma, apuesta en valores incluida.

Un caso especial es la utilización de la violencia en muchas teleseries infantiles, pues existe toda una agria polémica social sobre la relación (y los peligros) del público infantil con la violencia física presente en la programación televisiva. Las posturas son extremas, pues unos defienden que dicha violencia audiovisual es un estímulo para comportamientos (reales) violentos, una apuesta por valores inmorales (trivialización de la violencia, banalización de la muerte) y un fomento de la insensibilidad personal frente al sufrimiento, frente a otros que defienden que su contemplación actúa como catarsis de los instintos agresivos reprimidos de los individuos.

El tratamiento educativo de dicha característica de algunas teleseries (generalizable al cine de acción) debe comenzar por el análisis de las características de la presencia de lo violento. Destaca, así, que la violencia aparece en muchas ocasiones en estructuras narrativas que no tienen clausura propia, que es reiterada la ausencia de motivos éticos en la pelea y que la violencia se nos presenta en un ejercicio espectacular de saturación expresiva (hipersignificación gestual, color, sonido...). Además, en los programas contenedor destinados a los más jóvenes, se suele producir un emplazamiento explícito, mediante la implicación conativa en grupo, para la diversión y la contemplación espectacular de dicha violencia.

A partir de este fenómeno de tratamiento distractivo y espectacular de la violencia física, para ganar audiencia, pueden proponerse al alumnado de Educación Primaria diversos ejercicios de lectura. Por una parte, debe desmenuzarse la presentación del hecho violento en sí, estudiándolo para evitar la fascinación ante un nuevo visionado del mismo. Por otra parte, es interesante analizar críticamente los motivos del personaje que se comporta violentamente, para provocar

un posicionamiento personal ante los mismos. Además, será adecuada la lectura de la acción violenta desde el punto de vista de la víctima, con el fin de que el alumnado asuma una posición en la que es imposible el disfrute espectacular.

### **Publicidad**

Al caracterizar el medio televisivo, dentro de los sistemas de comunicación no verbal susceptibles de estudio dentro de la Educación Primaria, ya señalamos la función de beneficio económico que tienen la mayor parte de las empresas emisoras. Fruto de ello es la explotación publicitaria del medio y, por tanto, la omnipresencia de los anuncios en los consumos audiovisuales de nuestro alumnado. De ello surge la primera característica exclusiva de la recepción de este tipo de mensajes: la legitimidad de su redundancia, de su contemplación reiterada como peaje legitimado que hay que satisfacer para contemplar la programación televisiva.

Si se tratase simplemente de un discurso informativo sobre las características de los objetos, destinado a la promoción de su consumo, el tema ya sería de tratamiento inevitable en las aulas, pero el contrato pragmático que nos propone la publicidad dentro de la sociedad de consumo es mucho más complejo. Dentro de dicho contexto sociológico, el discurso publicitario ha de ser fiel a la intencionalidad que le es asignada dentro del sistema económico al que sirve de mensajero y de soporte. Parafraseando a Austin, si todo acto de habla es desarrollo de la posibilidad de hacer cosas con palabras, todo mensaje publicitario se orienta a hacer dinero con los múltiples códigos expresivos movilizados por su emisor.

Para ello, hoy la publicidad no destina preferentemente sus esfuerzos a la mera información sobre las cualidades de los productos existentes en el mercado, sino que persigue la máxima eficacia persuasiva para legitimar una determinada concepción de la vida y del mundo.

En consonancia con dicha intencionalidad pragmática, como señala y desarrolla Lomas (1996), la comunicación publicitaria fago-

cita la mayor parte de los recursos formales de los modos de expresión existentes en la actualidad y, en un estudiado ejercicio de polifonía textual, los pone al servicio de lograr presentar como creíbles (obviando las categorías de verdad/falsedad) todas sus promesas mercantiles/ontológicas.

El resultado es que, si bien es cierto que en la comunicación publicitaria se le asigna al receptor un doble papel: «*como consumidor de un determinado producto, en el mercado de los intercambios económicos, y como receptor de un determinado texto cultural, en el mercado de los intercambios comunicativos*» (Lomas, 1996), el contenido informativo de los anuncios es cada vez menor y el intercambio comunicativo queda así configurado como «*escenario público de los deseos privados*» (ibídem).

La publicidad se constituye, así, en un mensaje que logra encubrir su intencionalidad económica y activa en el espectador un tipo de recepción no consciente de su carga ideológica. La publicidad construye los objetos como fetiches en una sociedad en la que éstos nos representan no en función de su valor de uso, sino en virtud del valor simbólico asignado, en cuya generación no ha participado el sujeto individual.

La publicidad no busca hoy prioritariamente el convencimiento racional del receptor, sino la notoriedad que le permita acceder a la persuasión del espectador. Los publicitarios saben que la información y el argumento racional pueden rebatirse y, por ello, utilizan otros recursos (sentimiento, embellecimiento estético, humor, simpatía, promesa erótica, emoción...) que son más persuasivos que la razón y que actúan tanto a corto como a largo plazo, predominantemente de forma inadvertida. En aras de la finalidad persuasiva, se han potenciado los elementos seductores (el halago, el entretenimiento, la generación de confianza, el espectáculo...) y apenas se habla ya del producto, sino que se presenta al prototipo de consumidor del mismo, alabándonos para que seamos como él para, así, integrarnos socialmente en la misma posición que aquél ostenta. En muchas ocasiones, el objeto aparece como garantía de identidad social, por medio de la identificación con una marca que determina status.

De esta forma, la función económica y (sobre todo) ideológica que la publicidad tiene en la sociedad de consumo, aparece como un nuevo ejemplo de la constante evolución histórica del trasvase de poder desde la esfera política a la económica, para depositarse y ejercerse actualmente desde el ámbito mediático. En este punto, son ya evidentes las contradicciones de este tipo de sociedad, tanto en el plano socio-económico (limitaciones de la ideología de la abundancia y del constante imperativo en espiral de generar nuevas necesidades), como en el plano individual (permanente frustración generada por identificar como inalcanzables los objetos de deseo progresivamente renovados ante el espectador/consumidor).

En la configuración global de la comunicación publicitaria, es evidente su carácter unidireccional y la asimetría entre las posiciones del emisor y del receptor. Aquél, apoyándose en el altísimo nivel de especialización técnica existente en la industria publicitaria, establece la atribución de valores al objeto y la estructuración retórica del mensaje de forma que se adapte perfectamente al *target* o público de referencia al que se destina. El receptor se ve inmerso en una conversación simbólica en la que se han activado eficazmente sus deseos, individuales y de grupo social, simultáneamente a la oferta del objeto que va a saciarlos. Es decir, los productos se desrealizan como objetos y se movilizan en cuanto símbolos. Se venden con ideas ajenas a su estricta funcionalidad, introduciendo muchas ideas y actitudes que no hay tiempo para procesar. Así, hoy los spots nos venden libertad, seguridad, éxito social, triunfos sexuales..., todo aquello a lo que aspiramos y todo cuanto creemos necesitar.

En función de estos valores absolutos, actualizados para vender objetos sin relación funcional con ellos, es fácil modificar gustos y hábitos, generar nuevas necesidades de todo tipo e incitar a comprar productos que parecen colmar nuestras aspiraciones y deseos. El receptor no domina la diferenciación de lecturas que se le proponen desde el texto publicitario (denotativa del producto, connotativa de valores y símbolos) y lo contempla con cierto escepticismo como un todo, pues lo caracteriza, simplemente, como hiperbólico. Esta simple denuncia del carácter exagerado de las promesas publicitarias es una muy inadecuada defensa, en cuanto pretende activar criterios de

verdad/mentira/realidad para un tipo de discursos que ya no se mueven en dichas categorías, sino en términos de ilusión, símbolo, placer, deseo...

La influencia de la publicidad en nuestro alumnado, por tanto, no sólo es importante en términos de redundante presencia cuantitativa en sus vidas, sino en cuanto a la peculiar calidad de dicho influjo: la movilización simbólica definida como característica de la publicidad actual supone una eficaz «educación no formal», pues persigue una verdadera homogeneidad generacional en los horizontes vitales y en la forma de integrarse en la sociedad. Ello tiene efectos psicológicos, ideológicos y sociales, e influye en los valores, actitudes y sentimientos en los que se está formando toda una generación.

En el caso concreto del alumnado de Educación Primaria, la primera necesidad es mostrar explícitamente la finalidad económica de la publicidad, pues hasta los diez u once años el público infantil percibe los anuncios como un espacio de entretenimiento, sin identificar en los mismos un impulso para la génesis del deseo de posesión de los objetos. Por tanto, es básico hacerles identificar que la publicidad no es algo autónomo que la televisión dice de los objetos, sino un mensaje interesado que las empresas pagan para que diga cosas positivas de los productos que fabrican y quieren vender.

Se trata, por tanto, de que el alumnado identifique en todo anuncio un autopiropo que las empresas asignan a sus propios productos, en el que se utilizan muchas estrategias y enormes inversiones económicas para que éstos salgan favorecidos. Es también irrenunciable que ya en Educación Primaria el alumnado conozca que el atractivo de los productos se crea no sólo a partir de lo que realmente éstos son y para lo que sirven, sino a partir de la sugerencia de «cómo debes sentirte por poseer el objeto o cómo te ven los demás cuando lo muestras»; es decir, nuestras alumnas y alumnos deben conocer ya en esta edad que los anuncios tienen un contenido informativo y, sobre todo, un contenido persuasivo o seductor.

En diversos lugares se han detallado en los últimos años propuestas didácticas de estudio e interpretación de la publicidad en el

ámbito educativo, bien de modo general para diversas etapas educativas (Ferrés, 1994), bien para el área de Lengua y Literatura (Lomas, 1996), bien profundizando en las relaciones con la opción coeducadora (Arconada, 1999a y 1999b) o con el Tema Transversal de la Educación del Consumidor (Arconada, 1997a, 1997b y 1998). Todas ellas, a partir de una apuesta por la formación integral del alumnado, pretenden el conocimiento crítico de la comunicación publicitaria y de la sociedad de consumo, para así fomentar una recepción activa de los anuncios. Se trata de luchar para que, mirando la publicidad de otra forma, puedan cuestionarse si merece la pena también ver la vida de otra manera diferente a la que aquélla nos ofrece.

La constante metodológica en todas estas propuestas es el deseo de lograr un aprendizaje sobre los propios elementos de la comunicación publicitaria para integrarlos posteriormente en una lectura crítica de los anuncios. Las estrategias habituales en la fundamentación de este intento de emancipación publicitaria suelen ser el análisis del lugar del espectador en el entorno hiperpublicitario, el estudio progresivo de los métodos de significación de los códigos de expresión (icónico, verbal, sonoro) y de los planteamientos psicológicos de las apelaciones motivacionales, individuales y sociales, utilizadas en la comunicación publicitaria. Las actividades de manipulación paródica de anuncios, de creación y fundamentación de campañas, de contrapublicidad..., sirven de avance en la progresiva obtención de destrezas que luego serán utilizadas en la decodificación crítica de los anuncios.

Para nuestro alumnado, lo importante es que cualquier actuación educativa sobre la publicidad tenga el objetivo explícito y omnipresente de hacer posibles (y necesarios) tantos niveles de lectura como de significación poseen los anuncios. Si el anuncio significa en el ámbito económico y en el cultural, será necesario orientar todo el método de análisis crítico a la obtención de conclusiones en ambos niveles, diferenciando, así, lo que se dice de la función del producto y de su valor simbólico para el sujeto y la sociedad.

Para fundamentar dicha lectura crítica, será básico partir de la autoidentificación del alumnado como espectador de la publicidad y

de la intención (o ausencia de la misma) con la que contempla y recibe ésta. Para esta primera fase, es recomendable comenzar desarrollando comentarios espontáneos sobre un mismo anuncio en grupos diferentes, para comparar después sus lecturas y conclusiones. De esta forma, se observarán diferentes impresiones iniciales y sensaciones muy dispares ante la comunicación publicitaria. Nos encontraremos, principalmente, con la confesión del disfrute que les supone la contemplación de los anuncios (sus músicas, la belleza de sus protagonistas, la calidad de sus imágenes...) y también con la evidencia de lo divertido que es contemplar la publicidad (ritmo muy dinámico, explotación del humor como estrategia de comunicación...). Las pocas percepciones críticas que nos encontraremos en este momento aludirán al carácter exagerado de determinadas promesas publicitarias; es decir, se situarán en la crítica al nivel informativo del mensaje, pero en el alumnado de Educación Primaria no suelen surgir comentarios sobre los valores sociales que movilizan los spots.

Por ello, más tarde debe aportarse y fundamentarse un método global que garantice el rigor que haga posible al alumnado asumir ya un triple planteamiento ante el anuncio: como consumidor, como ciudadano en diálogo con los símbolos y valores de su tiempo, y como espectador progresivamente cualificado del espectáculo publicitario, pues conoce sus técnicas y finalidades. Este método de análisis se aplicará a anuncios de los productos que más consume el propio alumnado (alimentación, moda juvenil, música...) para que, así, la identificación con los diferentes niveles de lectura sea más fácil.

De esta forma, se intenta conseguir el objetivo global de una lectura crítica de publicidad mediante el contraste de la realidad del producto que se vende con los valores e imágenes que se utilizan para venderlo, por lo que proponemos un método que insiste explícitamente en una lectura no autónoma del anuncio en sí mismo, sino en un diálogo polémico con la realidad del objeto anunciado. Éste se estructura para dar respuesta a siete preguntas radicales:

- ¿qué se vende?,
- ¿a quién?,

- ¿qué se dice del producto y con qué códigos?,
- ¿qué otros símbolos se utilizan para hacer atractivo el producto y con qué códigos?,
- ¿qué utilidad tiene para ti este anuncio desde tu papel de consumidor?,
- ¿cómo te intenta integrar como ciudadano? y
- ¿qué nivel de calidad asignas al anuncio en cuanto a ejemplo de mensaje persuasivo y notorio adaptado a su *target*?

Para ello, es importante comenzar caracterizando funcional y socialmente el producto anunciado, debatiendo la necesidad real del mismo, sus características funcionales y lo que se connota socialmente a partir del uso y posesión de dicho producto o marca. A partir de este punto, es necesario indagar a quién parece dirigirse el mismo, contextualizando el anuncio dentro de los diferentes segmentos de población a los que atienden los mass media y analizando lo que se sugiere del estilo de vida del prototipo de consumidor que presenta el anuncio.

En este momento, el comentario ya serviría para obtener unas conclusiones sobre la información real que se nos ha transmitido y sobre lo que nos interesaría conocer, como consumidores, en torno a ese producto, pues siempre habrá que determinar unas características objetivas que deben tenerse en cuenta a la hora de escoger un producto entre los de su misma gama, haciendo posible utilizar la relación calidad/precio como criterio de compra. A partir de esta función económica, es posible y necesaria (pero insuficiente) la conexión del tratamiento didáctico de la publicidad con el Tema Transversal de la Educación del Consumidor (Arconada, 1995a). Pero, dentro de esta perspectiva, hay que ser conscientes de que la propia esencia del impulso publicitario al acto de compra traspasa los límites del mero intercambio mercantil.

Entonces, habrá que analizar qué otros valores trata de difundir realmente el anuncio y qué resortes de la psicología personal y social utiliza para hacerlo. La comparación, utilizando la escala de motivaciones de Maslow, del nivel al que se dirige la funcionalidad del producto y el nivel al que se sitúa la promesa publicitaria, será de

gran ayuda para los primeros análisis del alumnado. La identificación de estos valores y el análisis de los recursos técnicos empleados para integrarlos en el spot, hará posible que el anuncio quede desmenuzado críticamente y reducido a su verdadera esencia, a la de un autopiropo seductor que la empresa fabricante encarga elaborar para su propio provecho.

El método se concibe, así, como un marco adaptable a las características de cada anuncio, en virtud de las cuales podrá abordarse un tratamiento más exhaustivo de determinados apartados. Sin embargo, lo importante es hacer explícitas siempre unas conclusiones, en las que debe respetarse el enfoque de contraste entre la realidad de lo que se vende y los resortes utilizados para ello. Dichas conclusiones, por tanto, hacen posible y exigen la toma de una postura crítica tanto desde la triple mirada como consumidor, como ciudadano y como espectador progresivamente cualificado del espectáculo publicitario.

## **LA TELEVISIÓN, DE ENEMIGO POTENCIAL A ALIADO POSIBLE**

Como ya señalamos en el inicio de este texto, las pautas educativas de influencia social generadas por la televisión, en cuanto educación escolar paralela o educación no formal, hacen que la escuela no pueda despreciar la reflexión sobre los elementos que se utilizan en el ámbito del ocio. Más aún cuando parte de los códigos, mensajes y valores en él presentes no suponen un refuerzo de la actuación educativa, sino un conflicto con la misma.

La formación en una lectura crítica de los mensajes de los medios de comunicación es la apuesta educativa más importante para hacer frente a la influencia de los mismos. En ese sentido, es evidente que el poder socializador/manipulador de los mass media es directamente proporcional a la falta de criterio del que los recibe, pues cuanta menos preparación ética y de lectura audiovisual y mediática tiene una persona, más se deja atrapar por ellos (y menos lo reconoce).

Alcanzar el conocimiento sobre los sistemas de comunicación no verbal típicos de nuestro tiempo es el primer paso para llegar a dominarlos. Por ello, la única defensa es invertir en educación, revalorizando la dimensión ética del individuo y enseñándole a leer críticamente los mass media. Éstos, que caracterizamos como un enemigo potencial, son también un aliado posible para favorecer la reflexión crítica de nuestro alumnado.

Por tanto, dentro de un rediseño del papel de la pedagogía escolar en la cultura contemporánea, deberá postularse que ésta se encargue de todos los sistemas de comunicación (verbales y no verbales), analizando su contenido ideológico, su función social y sus recursos discursivos.

Estos nuevos contenidos y el esfuerzo del profesorado deberán ponerse al servicio del objetivo final de que el alumnado pueda abandonar el papel pasivo de mero receptor (indiscriminado, en ocasiones) de los medios y vaya fundamentando su propia competencia espectral, lo que le hará relacionarse con ellos con una actitud activa y selectiva, basada en su capacidad de comprensión, expresión y análisis crítico de los mismos, fomentando la capacidad de selección suficiente para superar los fenómenos de teleadicción inconsciente en aras de la apuesta por una autoprogramación selectiva dentro de la (hiper)oferta existente.

Somos conscientes de las limitaciones de nuestro enfoque, no sólo por la dificultad de distanciarnos de los mass media y de evitar en su totalidad su efecto masaje, sino también porque no hay causalidad automática e inmediata entre favorecer una percepción crítica, conseguir una actitud crítica y, por último, manifestar una actuación crítica que dé coherencia a todo el proceso. Por suerte, al profesorado de Lengua Castellana le está reservado un importante papel en la promoción y obtención de ese objetivo educativo.



## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADED, J. I. *Descubriendo la caja mágica: enseñamos a ver la tele y aprendemos a ver la tele (Guía Didáctica y Cuaderno de clase)*. Grupo Comunicar. Sevilla, 1998.
- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. *Lectura de imágenes*. Ediciones de la Torre (Proyecto Didáctico Quirón). Madrid, 1989.
- ARCONADA, M. A. *Medios de comunicación, adolescencia y Temas Transversales*. En *Actas del II Congreso de Innovación Educativa* de la Universidad de Santiago. Tórculo Ediciones. Santiago de Compostela, 1997a. Págs. 49-68.
- «El discurso de la publicidad». En *TEXTOS* n.º 14. 1997b. Págs. 37-52.
- «La publicidad en familia» (*Hacia un nuevo contexto en el que mirar la publicidad*). En *COMUNICAR* n.º 10 (Monográfico *La familia y los medios de comunicación*). 1998. Págs. 83-96.
- y otros. *Publicidad y Educación Sexual (Influencia en grupos de adolescentes)*. CPR. Palencia, 1999a.
- y Lomas, C. «Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad». En *¿IGUALES O DIFERENTES? (Género, diferencia sexual, lenguaje y educación)*. Paidós Educador, Barcelona, 1999b. Págs. 113-156.
- BASSAT, L. L. *El libro rojo de la publicidad*. Folio, Barcelona, 1994.
- CEREZO, M. *Guía del redactor publicitario*. Mirador. Barcelona, 1992.
- FERRÉS, J. *Televisión y educación*. Paidós, Barcelona, 1994.
- *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Paidós, Barcelona, 1996.
- *Educar en la cultura del espectáculo*. Paidós, Barcelona, 2000.
- FURONES, M. A. *El mundo de la publicidad*. Salvat (Colección *Aula Abierta Temas Claves* n.º 2). Barcelona, 1980.
- GRUPO SPECTUS. *Aprende conmigo. La televisión en el centro educativo (Guía didáctica y Libro del alumno)*. MEC. Madrid, 1996.
- LOMAS, C. *El espectáculo del deseo*. Octaedro. Barcelona, 1996.
- OBACH, X. *El tratamiento de la información y otras fábulas*. Anaya. Madrid, 1997.
- PÉREZ, J. M. y otros. *La seducción de la opulencia (Publicidad, moda, consumo)*. Paidós Contextos. Barcelona, 1992.



## EL VALOR DE LA LENGUA COMO FUERZA SOCIAL DE LA COMUNICACIÓN: ASPECTOS PROFESIONALIZADORES

José Manuel Vez Jeremías

Catedrático de Escuela Universitaria  
de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Santiago de Compostela

Los pasados siglos son testigos de una creciente confirmación social y académica del concepto de «*persona culta*» como alguien que domina a la perfección varias lenguas. Alguien que «*sabe*» lenguas. Claro que al cierre del milenio disponemos de indicios suficientes para sospechar que un nuevo concepto se abre paso, lenta pero progresivamente, a través del siglo XXI: el *concepto de individuos cultos por resultar ser buenos comunicadores interculturales*. Todo parece indicar que el nuevo siglo será el de la *intercomprensión lingüística* y la *comprensión intercultural*. Pero en este territorio, como en cualquier otro campo científico, la cautela es una buena consejera. En un reciente libro sobre *Predicciones* que nos deparará el siglo XXI, la aportación que hace Umberto Eco (poco amigo de estos pronósticos) nos recuerda lo que ocurrió cuando se inventó el dirigible, aquellas enormes ballenas del espacio que comenzaron a surcar los cielos un 2 de julio de 1900, hace hoy casi cien años... gracias a la capacidad creadora del conde Von Zepelin.

¡Qué cosa más maravillosa —pensó la gente— poder viajar por el aire como los pájaros!

Cuando aparecieron los primeros dirigibles se creyó que se produciría una progresión lineal a partir de ahí, un avance hacia modelos más refinados y más rápidos. Pero no fue así. Por el contrario, en un momento dado se produjo un desarrollo colateral diferente. ¿Qué ocurrió? El Hindenburg fue pasto del fuego en 1937 y se descubrió que el zepelin era un invento sin porvenir. El invento que sobrevivió fue el aeroplano. Claro, hubo un momento en que lo más

lógico era pensar que había que ser más ligero que el aire para poder volar... Pero resultó ser que, en realidad, había que ser más pesado que el aire para lograr hacerlo. La moraleja que deriva Eco de este pensamiento es que en el territorio científico, hay que tener mucho cuidado para no enamorarse del propio zepelin.

Con esta cautela en mente, opino que imaginar el siglo XXI en materia de aprendizaje lingüístico exige comprender bien cuál ha sido el desarrollo del siglo XX en este ámbito y aprender de sus aciertos y sus errores para, al menos, no repetir su historia por desconocerla. También para aprender que, en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas, no resulta conveniente enamorarnos de nuestro propio zepelin.

El siglo XX, entre otras manifestaciones culturales y científicas, puede ser considerado como el siglo de la lingüística. A consecuencia de la intensificación de las relaciones internacionales, la lengua ha dejado de ser considerada como una curiosidad filológica para ser vista como una realidad viva, activa y, sobre todo, muy útil. En la primera mitad del siglo domina el estructuralismo, según el cual la lengua es considerada como una «estructura de estructuras». En la segunda mitad, los modelos generativos se proponen computar su adquisición y su funcionamiento y, de esta manera, definir lo que es la sorprendente «lengua natural». En la última parte del siglo pasado irrumpe con fuerza en el campo de la lingüística, el interés por los aspectos pragmáticos de la lengua: *para qué sirve la lengua, qué hacemos cuando hablamos, cómo la usamos.*

Los aprendizajes de las lenguas también pasan por tres momentos, tres impulsos diferentes, a lo largo del siglo que acaba de finalizar. Pero estos momentos, como ustedes ya saben, no coinciden plenamente con el desarrollo de la propia lingüística en la medida en que la segunda revolución —la generativista— no tiene un impacto tan directo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas como el que tienen el estructuralismo y la pragmática.

¿Cuáles son estos tres impulsos y sus momentos en este siglo?  
En mi opinión:

- La lengua como conocimiento, como saber. El momento de la primera mitad del siglo y buena parte de los años sesenta.
- La lengua como comunicación, como saber hacer. El impulso de la segunda mitad de siglo.
- La lengua como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural. Los últimos años del siglo y los años venideros.

Esta cronología, no cabe duda que inexacta e imprecisa en función de los propios avances en cada uno de los diversos contextos internacionales, pone de manifiesto la evolución simultánea de tres puntos de atención, tanto de las investigaciones en lingüística aplicada cuanto del interés de alumnos y profesores de lenguas:

1. Cuando pensábamos en la lengua como conocimiento, como conjunto de saberes —saber acerca de la lengua—, nuestro interés fue *pedagógico*.
2. Cuando, más tarde, desviamos nuestra atención hacia la lengua *como* comunicación y *para* la comunicación —hacer cosas en la lengua y no sólo saber acerca de ella—, nuestro interés fue *psicosocial*.
3. Cuando, finalmente, comprendimos la lengua como comportamiento intercultural —una herramienta para desarrollar nuestras interacciones interculturales en una cultura del mestizaje—, nuestro interés se vuelve *sociológico*.

Aún así, cabe tener en cuenta que, detrás de cada uno de estos tres tipos de intereses, hay siempre una *fundamentación lingüística*:

1. Tras el *interés pedagógico* de la primera mitad de siglo, centrado en la búsqueda obsesiva del «método ideal» de enseñanza de una lengua, se esconde la preocupación por convertir una gramática científica en una gramática pedagógica. Disponíamos para ello, en el territorio lingüístico, del concepto de lengua como estructura y de la *descripción oracional*.

El comienzo del siglo seguía considerando el estudio de la lengua como una tarea esencialmente «filológica», es decir, su objetivo general era la lectura e interpretación de textos escritos. La «filología» se había puesto al día, en tanto que se ponían en relación los textos antiguos con los modernos, fijándose en la evolución de los sonidos de las diversas lenguas. La consecuencia inmediata es el interés por la Fonética, en cuyo estudio se utilizan las innovaciones tecnológicas del momento.

La primera gran revolución lingüística del siglo se va a producir en la década de los veinte y los treinta, a ambos lados del Atlántico, con la introducción del método estructural. Los grandes nombres del estructuralismo son, como es bien conocido, Ferdinand de Saussure y Leonard Bloomfield, uno a cada lado del mar.

El estructuralismo se distingue por tres características definitorias. La primera es el rechazo frontal de la Filología: la realidad de la lengua no se encuentra en los textos escritos, sino en la palabra hablada. La lengua hablada es más lengua que la lengua escrita. Por ello, la Filología se convierte en Lingüística. En segundo lugar, el objetivo primario de la Lingüística es establecer la distribución de sonidos para formar palabras y de las palabras para formar oraciones. Es decir, lo que hoy llamamos Morfología y Sintaxis. La lengua se concibe como una estructura de estructuras: de un «nivel» inferior se pasa a otro nivel superior. En tercer lugar, la lengua es, ante todo y sobre todo, una realidad social: el hombre la recibe, la aprende de la sociedad y, a su vez, el hombre crea la sociedad al utilizar la lengua.

Las ideas propuestas por la lingüística estructural tienen consecuencias muy importantes. Hasta entonces, la gramática había tenido una finalidad «prescriptivista», es decir, se consideraba como un instrumento para «hablar y escribir correctamente» la lengua. Estaba basado en una idea muy pesimista de la realidad cotidiana de la lengua: la gente habla mal y no sabe leer ni escribir. Sin negar la importancia de la «alfabetización» de los hablantes, el estructuralismo va a insistir en su finalidad «descriptiva»: «descubrir» cómo funciona ese maravilloso instrumento que permite la comunicación entre los hombres.

La revolución estructural se desarrolla triunfalmente en Europa y América hasta que en 1957 surge la teoría generativa-transformativa de Chomsky. En cierta e importante manera, se puede considerar al generativismo como una criatura del estructuralismo. O, si se quiere, como una «reelaboración» de la lingüística estructural, debida entre otras cosas a una nueva concepción del hombre. En cuanto que consecuencia del estructuralismo, el generativismo es, ante todo y sobre todo, morfología y sintaxis o morfosintaxis. Los generativistas siguen proclamando lo mismo que los estructuralistas: no interesa definir lo que significa una oración, sino cómo una oración es capaz de llevar un significado. Pero todo ello con un trascendental cambio metodológico. Empieza a amanecer la era de la informática. Ya no interesa la simple enumeración o catalogación de los patrones oracionales de una lengua determinada, sino el algoritmo o las reglas capaces de generarlos. La psicología conductista subyacente al estructuralismo ha hecho crisis: el hombre no es un mono más inteligente, que repite sin más lo que le ha enseñado la sociedad. El hombre es creador por su propia naturaleza. Los sueños estructuralistas norteamericanos de enseñar inglés a los chimpancés no son más que puros sueños.

Al igual que el conde de Zepelin imaginó que para volar había que pesar menos que el aire, en la enseñanza de una lengua, imaginábamos que para apropiarse de una lengua, había que saber mucho y bien acerca de ella; había que alcanzar la competencia lingüística de un hablante ideal de esa lengua. Pero la idea fracasa, como fracasa el dirigible, porque el fundamento no es el correcto.

Tal vez todos tengamos nuestro propio Hindenburg. En este país, nuestra particular versión del Hindenburg lingüístico podría encontrarse en las palabras de una de las personalidades más relevantes de nuestra lingüística contemporánea, el profesor Emilio Alarcos, que ocupó la presidencia de la Real Academia Española a lo largo de muchos años... palabras que no pronuncia en la Academia ni en su período de Presidente, pero que están ahí recogidas en una entrevista en El País en 1996 para nuestra historia del ayer al hoy:

*«Enseñar la gramática es inútil antes de los 14 años. A los niños hay que darles ciertas pildoras gramaticales para que*

*puedan distinguir, más o menos, entre un sustantivo, un adjetivo y un verbo, pero no abrumarles con más complicaciones y análisis porque no los entienden. Hasta los 14 años nadie reflexiona sobre la lengua que habla y enseñar la teoría gramatical resulta inútil.»*

2. El segundo interés, y el segundo gran momento en los aprendizajes de lenguas —decía anteriormente— es de tipo *psicológico*. Nos interesa, a partir de los años setenta, *quiénes* son los que aprenden una lengua: el sujeto de aprendizaje, sus motivaciones, sus estrategias, sus estilos de aprender, sus usos... Claro que a esta preocupación de los nuevos psicólogos cognitivos subyace una fundamentación lingüística que, en esa década de los setenta, a partir de los «disidentes» tanto del estructuralismo como del generativismo, establece una nueva línea de acceso al estudio de la lengua. No interesa tanto el hecho de que «el hombre habla» cuanto la realidad de que «los hombres hablan» y lo que hacen y quieren decir cuando hablan. Más allá de la lengua en sí, el interés se pone en los usuarios de la lengua y en sus usos sociales.

Entre las diferentes definiciones que distinguen a los humanos de los restantes seres vivos, está la concepción del hombre como animal hablante. El hecho axiomático de que «*el hombre habla*», y las implicaciones de esta capacidad humana, tiene merecido la atención de todos los estudiosos del fenómeno lingüístico desde muy diversas perspectivas, fundamentalmente de naturaleza lingüística y psicológica.

En el conjunto de estas perspectivas, nos encontramos con una *visión intraorgánica* de la actividad lingüística que da énfasis al estudio y descripción de lo que «*el hablante sabe*» y concentra su atención —en una determinada lengua— como «*forma de conocimiento*». Claro que, desde una *visión interorgánica* de los fenómenos lingüísticos, el énfasis se proyecta en la dirección de lo que «*el hablante hace*» y atiende a una determinada lengua como el resultado de un determinado comportamiento individual y social en el conjunto de la actividad lingüística.

Cuando los lingüistas, los filólogos y el profesorado de lenguas describen la estructura de una lengua, cuando trabajan sobre su vocabulario, su fonología, las relaciones morfosintácticas y todo el complejo aparato gramatical..., *no nos están llevando* al corazón del misterio de la comunicación humana. Por supuesto, sin léxico, sin gramática, sin fonética y sin formas estructurales no podríamos saber nada sobre el sistema de una lengua. Claro que esta forma de análisis no llega a rozar el punto en que el lenguaje, como instrumento de comunicación y representación de realidades individuales y sociales, se convierte en parte de ese incesante flujo de la vida y de la actividad humana.

*Como personas cultas y como individuos que participamos* socialmente en la construcción de nuestra historia, es importante que sepamos todo aquello que interesa conocer sobre las reglas y normas que gobiernan una lengua que deseamos aprender. *Pero* no hay que olvidar que, como comunicadores sociales, tenemos también que aprender estrategias para construir mejor nuestros significados... y los significados no están en las formas de la lengua, están en las maneras de utilizarla en cada uno de los contextos en los que a diario nos implicamos de manera personal y colectiva.

El enfoque comunicativo que preside la segunda revolución de los aprendizajes de lenguas en esta segunda mitad de siglo, centra su atención en el hecho de que la diversidad de lenguas que hacen transmisibles nuestras culturas, son instrumentos de una orquesta sinfónica universal que interpreta día a día, momento a momento, las piezas musicales de la comunicación humana. Y el misterio del lenguaje reside, justamente, en su infinita capacidad para adaptar la partitura a las necesidades de los individuos y a las necesidades de una comunidad, sin que unas y otras desafinen a la hora de interpretar la representación de una determinada realidad de manera compartida.

La mayoría de los diseños curriculares de lenguas en el ámbito escolar tienen, hoy en día, una característica común que afecta a sus bases epistémicas fundamentales. El lenguaje se contempla como instrumento de comunicación, tanto *interpersonal* como *intrapersonal*, y como sistema de representación, lo que lleva a la impli-

cación curricular de que el lenguaje es el instrumento primordial de construcción del mundo y está muy estrechamente vinculado a los procesos del pensamiento.

Los antecedentes históricos de esta segunda revolución en la enseñanza de lenguas tienen su origen en la propia preocupación del Consejo de Europa, y más concretamente en el seno del denominado Consejo para la Cooperación Cultural, por desarrollar a mediados de los años setenta un sistema crediticio de aprendizaje de lenguas modernas destinado a adultos con necesidades lingüísticas específicas en el marco de la recién estrenada concepción de la movilidad europea.

Como es conocido, la revelación más importante que en aquel entonces se produce con relación a un enfoque comunicativo de los contenidos es aquella que manifiesta que no se trata sólo de aprender a construir las oraciones correctamente, sino que se necesita también aprender a realizar, de forma apropiada y coherente, los actos del lenguaje que intervienen en las situaciones de la comunicación. Como sabemos, el contenido del enunciado puede analizarse por medio de diferentes tipos de predicaciones engranadas entre sí. Bajo un enfoque comunicativo, se insiste sobre los elementos del enunciado —que poseen una función esencialmente «comunicativa»— en oposición al contenido proposicional de función «referencial» que había recibido un tratamiento sistemático por parte de las gramáticas y cursos de lenguas fieles a los métodos de influencia conductista o mentalista.

En este sentido, el contenido de un curso de lengua pasa a definirse y analizarse en términos de los diversos componentes de los actos de comunicación. A diferencia de la práctica habitual «pre-comunicativa» en la mayoría de los planteamientos curriculares anteriores, la elección del vocabulario y las estructuras gramaticales se subordinan, bajo este enfoque, al «acto semiótico» y a los diferentes parámetros que intervienen en su realización. Entre estos parámetros cabe incluir, entre otros, el *medio* (comunicación por teléfono, personal, etc.), el *soporte* (oral/escrito), la *situación* (más o menos formal) y el *estado social y afectivo* de los locutores, etc., lo que indica que la *presencia del sujeto en el discurso* es más importante para la

comunicación que *los objetos acerca de los que habla*; un concepto que insiste, desde la lingüística funcional de Michael A. K. Halliday, en la necesidad de proporcionar al individuo que aprende y perfecciona una lengua *los medios para construir una personalidad como sujeto hablante en la lengua que aprende*.

Lo que resulta más nuevo y prometedor en las progresivas circunvoluciones teóricas y prácticas que, desde su flexibilidad, va adoptando el enfoque comunicativo es, tal vez, el intenso estudio acerca de las formas en que el lenguaje se usa para la comunicación. Los enclaves más sobresalientes de estos estudios son los inventarios realizados acerca de las «funciones» que realizan los «actos de habla» (establecer hechos, describir acciones, etc.), así como los inventarios que intentan clasificar las diferentes «nociones» que un sujeto posee y desea expresar en la lengua.

Estas nociones han sido estudiadas no sólo en su dimensión *general*, sino también en su carácter *particular* relativo a situaciones e intereses específicos que salvaguardan la flexibilidad necesaria alrededor de un tronco común. Tales «situaciones e intereses específicos» son, a mi juicio, la primera piedra en la edificación de una nueva estructura en la enseñanza de lenguas que comienza tímidamente a combinar y conjugar los elementos lingüísticos y metodológicos de la lengua en cuestión con los planteamientos sociológicos y curriculares de quiénes son los que aprenden esa lengua, cuáles sus intereses, motivaciones y actitudes, qué tipo de finalidades presiden su proceso de apropiación de una forma de comunicar socialmente, cuáles son sus valoraciones interculturales respecto de las lenguas de comunicación social, etc.

Finalmente, ¿en qué situación nos encontramos hoy?

3. El tercer tipo de *interés* —les decía al principio— es de tipo *sociológico*. Nuestra preocupación inicial por el «locutor nativo» (que no quiere decir mucho) se ha trasladado, de la mano de una sociedad global de la información, de la educación y del mestizaje, a un «locutor intercultural».

Me permito indicar que esta revolución sociológica tiene, como telón de fondo, el tercer gran movimiento en la lingüística moderna: la orientación *pragmática* y el *análisis del discurso*. La importante afirmación de Levinson de que «*la conversación es el modelo prototípico de los usos lingüísticos*» —una afirmación que recupera, de alguna manera, la antigua «*retórica*» como tendencia gramatical de los griegos— hace pensar que la lengua se da *en toda su fuerza social* como «*interacción conversacional*», no como monólogo interior o exterior. El análisis del discurso enriquece, así, el punto de vista de la pragmática con una importantísima aportación metodológica: *la importancia de la conversación*, como manifestación prototípica, primera y fundamental de la lengua. Esta aportación, como sabemos, no ha pasado desapercibida al mundo de la enseñanza de lenguas en los últimos años.

Claro que no se están negando otros usos de la lengua, sino que, de la misma manera que el estructuralismo afirmó que la lengua hablada es más lengua que la lengua escrita, ahora el análisis del discurso dice que la conversación es *más uso* de la lengua que cualquier otro. Interesa destacar aquí el hecho de que la conversación, por su complejidad y, sobre todo, por su trascendencia comunicativa («*la conversación es la vida del lenguaje*», afirmó el lingüista danés Otto Jespersen), es probablemente el tema o cuestión central del paradigma de la pragmática por ser el lugar más apropiado para la interacción humana.

La conversación no es sólo la suma de dos destrezas comunicativas (la comprensión oral-auditiva y la expresión oral), como se planteaba el paradigma estructuralista. Es algo más, es un proceso complejo regulado por principios organizativos intrincados, en parte desconocidos, que se celebra en *situaciones sociales*, entre interlocutores que mantienen relaciones sociales entre sí con el objetivo de intercambiar información de todo tipo.

En esta dirección, la pragmática —y el análisis del discurso como aplicación de la pragmática— insisten en que la lengua es algo que se usa y, por tanto, sólo se puede estudiar adecuadamente una lengua si este estudio incluye también el uso. Un estudio exclusiva-

mente lingüístico de la lengua natural es, en todo caso, insuficiente. De hecho, la metodología actual de la enseñanza de la lengua ha sido radicalmente transformada en cuanto que las «estrategias» de la comunicación han adquirido una enorme relevancia sobre las antiguas «estructuras» de la oración. Pero habría que evitar el maniqueísmo simplificador que suele dominar toda actividad humana: no se trata de escoger entre estrategia o estructura gramatical, sino que las dos son necesarias. No se puede edificar un puente sin un modelo de su estructura, aunque establecer el modelo no significa que el puente esté hecho.

En una dirección de la pragmática, la *micropragmática* estudia las unidades básicas que se refieren a las intenciones propias de los hablantes, a lo que ellos quieren decir, hoy en día desgranadas a través de:

- la Teoría de los actos de habla de Austin y Searle;
- el Principio de cooperación de Grice;
- las Estrategias de cooperación de Gumperz;
- las Implicaturas y la Relevancia de Sperber y Wilson;
- la Teoría de la cortesía de Leech, Lakoff, Brown y Levinson...

Todo un corpus teórico que, en mi opinión, constituye hoy día la aportación más relevante de la lingüística moderna a la enseñanza de la lengua bajo un paradigma sociológico e intercultural.

En otra dirección complementaria, la consideración *macropragmática* da un paso más adelante. En el nivel de la *extensionalidad*, hay dos conceptos que inciden de una manera determinante en los enfoques sociales de los aprendizajes lingüísticos: el *cotexto* y el *contexto*.

- El *cotexto* nos lleva a insistir en el carácter de *interacción* que tiene todo hecho de habla.
- El *contexto*, como «conocimiento del mundo», se ha trasladado al ámbito metodológico de las lenguas en forma de las *competencias sociocultural y sociolingüística*, ambas hoy

totalmente integradas en el marco de la competencia comunicativa en una lengua.

En el nivel de la *intensionalidad*, se insiste en el hecho de que la lengua sucede, se usa, en una sociedad y está sometida a una serie de «*restricciones sociales*». Frente al concepto chomskiano del aspecto creador del uso de la lengua —un hablante tiene la infinita libertad de decir una locución nunca dicha anteriormente—, la intensionalidad nos dice exactamente lo contrario: *el hombre no tiene tal libertad en el uso de la lengua, aunque la tenga en la creación gramatical de una oración*. La sociedad nos impone un conjunto de convenciones que, si no se dan, no se da la conversación.

La *intensionalidad* nos recuerda que hay temas que reciben un distinto tratamiento por parte de sociedades diferentes y llama nuestra atención sobre aquellas *restricciones* que tienen un lugar muy importante en la sociedad moderna y que, en su conjunto, configuran la «*dimensión intercultural*» de los aprendizajes lingüísticos y dan a la lengua un valor digno de tener en cuenta a la hora de contemplarla como fuerza social. Bajo esta dimensión intercultural, soy de los que opinan que se debe pensar en una dirección muy diferente al estudio académico de una *lengua-asignatura*. No más «*asignaturas*» de lenguas.

En el contexto de la sociolingüística y la sociología del lenguaje, por ejemplo, podemos reflexionar sobre un hecho innegable: *que los seres humanos disponemos de la capacidad de controlar a los demás, y éstos a nosotros, mediante el recurso a múltiples de las rutinas lingüísticas que compartimos socialmente*.

A través del acto de decir o escribir, quien o quienes participan con nosotros en un acto de comunicación lingüístico nos fuerzan a producir determinadas respuestas. Las preguntas demandan contestaciones, los cumplidos piden un agradecimiento, las dudas solicitan aclaraciones... Para comprender estas rutinas lingüísticas y, sobre todo, para comprender su esencia aún en una lengua que nos es propia, hace falta comprender la sociedad y las normas sociales en la que se producen y se insertan tales rutinas. Conocer la lengua no es

suficiente, ya que el verdadero significado de muchos de nuestros actos de habla no reside en las palabras pronunciadas o escritas, sino que se inscribe en un complejo e intrincado mundo de conocimientos sociales. Examinar estas rutinas puede ayudarnos a comprender esa buena parte de supuestos implícitos, no verbalizados y no escritos, sobre los que se basa el *discurso social*. Sin duda, uno de los aspectos profesionalizadores que hoy en día nos resultan más demandantes.

Ha pasado ya el tiempo —si hubo alguna vez un tiempo así— en el que se pretendía defender la imagen de una lengua como algo independiente de los hombres que la usan o la imagen de compartir una lengua como una forma de tener acceso a un servicio comunitario preestablecido, como si se tratase de compartir unos servicios de transporte público o las pistas deportivas de un municipio. El lenguaje, como fuente de mensajes sociales y como facilitador primario de la comunicación humana, debe ocupar una posición central en todos los intentos por comprender al hombre como un *comunicador social*.

Además de la *función identificadora* —que obedece a un «*imperativo territorial*»—, el lenguaje posee un «*imperativo cooperativo*» que se traduce por medio de su *función comunicativa: la exploración de otras realidades, que nos anima al conocimiento de otras lenguas como medio de traspasar el umbral que nos separa de los demás grupos sociales del mundo, no sólo para conocerlos mejor, sino también para hacer que nos conozcan mejor a nosotros*. Yo creo que es dentro de este marco conceptual, donde el aprendizaje de lenguas cobra hoy su total significado como *fuerza social*.

Por otra parte, asistimos actualmente a una *visión extensiva* que percibe el ámbito profesionalizador de la didáctica de las lenguas como un territorio eminentemente social y humano, un territorio en el que el *trabajo lingüístico* forma una especie de triunvirato con otros territorios de *desarrollo personal y social*. Desde esta perspectiva, la idea que se sitúa en el centro de toda atención es un concepto de lengua muy próximo a su consideración como una forma de comportamiento humano. Y si la lengua es un aspecto del comportamiento humano, entonces su estudio y ubicación no puede estar muy alejado del *contexto social* que crea y modifica ese comportamiento.

Los movimientos que se observan en esta dirección de penetración en el contexto social, a lo largo de los últimos años de la década de fin de siglo, parecen atestiguar una creciente aceptación entre el profesorado de lenguas de la necesidad de incardinar más y mejor los aspectos relevantes del aprendizaje de una lengua en el medio educativo con aspectos generales de las variables que inciden en desarrollo personal y social, global e integrado.

En esta dirección se han movido algunas *experimentaciones procesales* de la enseñanza de lenguas que tratan de proyectar una nueva dimensión al concepto del aula de lengua, en el sentido de desarrollar estas variables por medio de la creación de *espacios psicosociales* en la propia aula. Espacios que pueden crearse, están creándose ya en muchos centros educativos europeos (también en España), con «*metodologías de tipo descendente*», que ponen en juego no sólo tareas lingüísticas monoepisódicas para alcanzar un desarrollo cognitivo, sino también auténticas tramas creativas y multiepisódicas; que, además de la dimensión lingüística y cognitiva, se plantean involucrar en el aprendizaje de la lengua los restantes aspectos de la personalidad de quien la aprende, a fin de contribuir a su desarrollo integral como persona, como *comunicador social*.

Me refiero a la *auto-estima, la capacidad crítica, la autonomía, el equilibrio afectivo y social, las actitudes para la convivencia, las destrezas para afrontar la diversidad lingüística y cultural*, etc.

En definitiva, una dirección que gravita sobre el concepto de «*aprendizaje vivencial*» en el terreno concreto de los aprendizajes de las lenguas que tiene en cuenta, como rasgos esenciales, los hechos de que:

- se facilita el desarrollo personal, y
- se ayuda al alumnado a adaptarse al *cambio social* que implica la apropiación de una forma de comportarse comunicativa e interculturalmente.

En esta misma dirección de aprendizajes vivenciales y comportamentales que precisan, para su desarrollo, de la reinención de

un nuevo tipo de espacio de trabajo —el escenario de un taller más que de un aula—, el *contexto de las nuevas tecnologías* representa no ya tanto el concepto de un medio auxiliar cuanto el de una representación real y auténtica de la forma de comunicación social en la que la lengua juega un papel determinante. Me refiero, como ya ustedes conocen, a *la experiencia vivencial «on line» que permite comunicar algo a alguien que tiene interés en esa misma comunicación, en tiempo real, de modo auténtico y, sobre todo, más allá de los límites del aula, de los compañeros de clase y del profesor*. Las tareas escolares de práctica de la dimensión sociocomunicativa en la lengua, gracias a las nuevas tecnologías, han dejado de poseer una *dimensión propedéutica* —una preparación controlada para cuando tal comunicación tenga lugar en algún espacio y momento hipotéticos— y se convierte en una comunicación social auténtica, en tiempo real auténtico, con interlocutores sociales verdaderos. La lengua como fuerza social de la comunicación. Sin duda, un planteamiento altamente demandante en cuanto a elementos profesionalizadores en esta dirección.

En nuestros días tiene lugar un cambio que va a revolucionar la utilización del lenguaje y que aumentará considerablemente su valor en todos los aspectos de la comunicación. Dicho cambio es el resultado de los avances en *ingeniería lingüística*. La ingeniería lingüística proporciona los medios para ampliar y mejorar la utilización de la lengua, para hacer de ella una herramienta más eficaz. Se basa en los vastos conocimientos sobre las lenguas y su funcionamiento acumulados por la investigación. Utiliza recursos lingüísticos como los diccionarios y gramáticas electrónicas y los bancos y corpus terminológicos elaborados a lo largo del tiempo.

Gracias al creciente conocimiento de la lengua, surgen nuevas oportunidades de cambiar la forma en que hacemos muchas cosas, para que resulten más fáciles y eficaces. Cuando, además de aceptar datos mecanografiados, una máquina pueda reconocer la escritura natural y la voz en varias lenguas, podremos disfrutar mejor de los beneficios de una vasta gama de servicios de información y comunicación, así como de la posibilidad de realizar operaciones comerciales a distancia por teléfono o mediante otros servicios telemáticos.

Cuando una máquina comprenda el lenguaje humano, traduzca entre varias lenguas y genere resultados orales e impresos, dispondremos de una herramienta que nos ayudará en muchos ámbitos de nuestras vidas. Cuando una máquina nos permita entender mejor y más rápido a los demás, podremos cooperar y colaborar con mayor eficacia tanto en las cuestiones económicas como en las políticas. La ingeniería lingüística realizará una importante contribución al desarrollo de los sistemas de formación personal, no sólo para el aprendizaje de lenguas, sino también en lo que concierne al desarrollo de sistemas que adapten más eficazmente a las necesidades de los alumnos.

Sin lugar a dudas, en nuestra capacidad para desarrollar la utilización de la lengua reside la clave de la sociedad de la información multilingüe, de la sociedad europea del futuro. Los nuevos avances en ingeniería lingüística nos permitirán:

- acceder con eficacia a la información que necesitamos realmente, ahorrando tiempo y evitando sobrecargas de información;
- hablar con nuestros ordenadores en casa y en el trabajo, en el coche y en los lugares públicos cuando necesitemos información o asistencia;
- *autoaprender* otras lenguas y mejorar la propia cuando nos sea posible: en nuestro tiempo libre, a nuestro propio ritmo y en nuestra propia casa;
- hacer negocios con eficacia a través del teléfono, interactuando de modo fiable y directo con sistemas informáticos de funcionamiento vocal o, incluso, enseñar a nuestros ordenadores a realizar determinadas operaciones a nuestro servicio;
- saber más sobre lo que sucede a nuestro alrededor, en el ámbito local, nacional e internacional, y tener más influencia sobre las decisiones que afectan a nuestras vidas;
- funcionar con más eficacia en el ámbito internacional, en los negocios, la administración o en las actividades políticas como ciudadanos y consumidores;
- proporcionar una gama más amplia de mejores servicios a un mayor número de conciudadanos, colegas y clientes.

La ingeniería lingüística tendrá éxito cuando haga realidad todas estas posibilidades. Cuándo esto, cuándo lo otro... no lo sabemos... pero sí sabemos que, mientras ello no ocurra, y no lo veamos en nuestras aulas... necesitaremos de los aprendizajes lingüísticos, si bien en una dirección orientada hacia la fuerza social de la comunicación global. Claro que —como decía Einstein— no hay que pensar en el futuro. Llega demasiado aprisa.

Indicaré, finalmente, que, en la orilla de los prácticos, *la fuerza social de los aprendizajes lingüísticos* plantea a los profesores de lenguas una paradoja y un dilema que reproduce la misma paradoja que vive el alumno que estudia una lengua bajo la perspectiva de una nueva competencia social:

*los alumnos no pueden, en principio, comprender lo que necesitan aprender. Sólo pueden hacerlo a través del recorrido, por sí mismos, del proceso de apropiación de esa dimensión lingüística y social, tal vez por ensayo y error, tal vez a través del ejercicio de la acción de aprender haciendo, por descubrimiento, o por todo ello a la vez, pero siempre desde sí mismos. Y, para aprender desde sí mismos —aun con la inapreciable ayuda de un profesor—, tienen que empezar por hacer lo que todavía no están en condiciones de comprender.*

Y esto también le ocurre a los profesores. Existe un nivel de la práctica profesional que, por lo general, se ignora. Me refiero al hecho de que los requisitos acerca del *profesor en su puesto de trabajo* vienen definidos por la *situación social* que caracteriza al aula de lengua, y que el contexto del aula —en realidad— no es otra cosa que un fiel reflejo de aquellas problemáticas sociales que prevalecen en la sociedad, ya sea en sus niveles microsociales o macrosociales. En su sentido más estricto, el contexto del aula es *un proceso social e interactivo* entre profesores y alumnos.

Yo tengo la impresión de que en este *nivel de la práctica*, la cuestión de la competencia se transforma en un *concepto social*, ya que es *la realidad social* la que condiciona plenamente los procesos de interacción social en el aula. No es difícil imaginar, en este sen-

tido, las diferencias que en ese proceso de interacción marcan, por ejemplo, los respectivos contextos sociales de un aula de lengua española en un colegio de implantación urbana y rural con las características idiosincráticas tan marcadas que, hasta límites insospechados, singularizan nuestra realidad escolar en España.

Creo que los que nos dedicamos a la profesión de la enseñanza de lenguas deberíamos plantearnos el problema de la relación entre los mundos virtuales de las ciencias lingüísticas y el mundo real de la práctica del aula *al revés de lo habitual*. Tendríamos que plantearnos el problema al revés. No deberíamos empezar por preguntarnos cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico de que nos provee nuestra formación universitaria, sino comenzar a plantearnos qué es lo que podemos aprender a partir de un detenido examen del «*artistry*», es decir, *aquella competencia gracias a la cual, en realidad, los profesores y profesoras de lenguas son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquellas otras competencias ligadas a la racionalidad técnica*.

Schön (1992) ha adoptado esta perspectiva en su epistemología sobre la formación de profesionales reflexivos —uno de los perfiles que se aspira a construir en el profesorado desde las fuentes que iluminan la Reforma— y lo hace desde las siguientes premisas:

1. *Inherente a la práctica de aquellos profesionales a los que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística*. En mi experiencia profesional como formador de formadores y de profesores de distintas lenguas, puedo atestiguar, como muchos de vosotros estáis pensando, sobre innumerables casos que así lo justifican.
2. *El «artistry» es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, si bien diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso (ni*

una cuestión cabalística, añadiría yo); *es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él... estudiando detenidamente el nivel de ejecución de aquellos prácticos que nos parecen especialmente competentes.*

3. *En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada (entendamos nosotros la Lingüística Aplicada) y las competencias y habilidades básicas (entendamos la Didáctica de las Lenguas) ocupan un territorio críticamente importante, si bien limitado... un territorio colindante en varios de sus lados con el arte.*

Existe un *arte de definición de los problemas*, un *arte de su puesta en práctica* y un *arte de la improvisación*. Todos ellos son necesarios para mediar el uso, en la práctica, de las ciencias aplicadas y las técnicas instrumentales... o, en mi traducción, reproduciendo el mensaje profundo de la Reforma en el área de las lenguas: todas estas manifestaciones de arte son necesarias para que los profesores, como artistas, puedan mediar las interacciones entre sus alumnos y el conocimiento lingüístico, a sabiendas de que el aprendizaje y perfeccionamiento de las lenguas no es un proceso de saber cosas acerca de una lengua, sino de ser capaz de hacerlas, apropiándose lenta y progresivamente de sus actos de habla, por *medio de interacciones significativas que asienten en nuestra capacidad cognitiva* —el verdadero y único asiento del lenguaje—, que asienten ahí, las manifestaciones de nuestra competencia sociocomunicativa en la lengua en cuestión.

Es bien conocido que la literatura internacional sobre formación del profesorado, desde la propia terminología angloamericana que la invade por doquier, distingue entre el concepto de «*teacher training*» y «*teacher education*» (Widdowson, 1983: 19). En el caso de programas de «*teacher training*»:

*«... se busca imponer una cierta conformidad en relación a determinados patrones conocidos de comportamiento y conocimiento profesionales.»*

En el caso de programas sobre «*teacher education*» el énfasis se pone:

*«... en el desarrollo de una cierta creatividad que favorezca el aprendizaje de estrategias y procedimientos que permitan enfrentarse a la incertidumbre y a la solución de problemas no determinados.»*

Los programas de «*teacher training*» —lo que *otros* (colegas, formadores, expertos, administradores, etc.) te dicen que tienes que hacer—, en el ámbito de las lenguas, nunca se han planteado la paradoja a la que he aludido anteriormente en la medida en que, tradicionalmente, han venido asumiendo modelos de «*instrucción*» del tipo «*sígueme*» por lo general desarrollados por medio de charlas y ponencias de «*expertos*». Expertos que, casi siempre, centran su dominio conceptual y presuntamente profesional en el ámbito teórico y cuentan con muy poca experiencia de aula. Claro que, desde planteamientos del tipo, «*tienes que hacer esto y lo otro y ésta es la manera de hacerlo...*», es lógico pensar que no restan muchas posibilidades para un desarrollo personal y profesional.

Por su parte, los programas de «*teacher education*» y «*professional development*», como *procesos de autoformación y preparación continuada a lo largo de la vida profesional* (mucho más interesados en los tipos de aprendizaje que influyen significativamente en el comportamiento profesional y en el pensamiento de los profesores), entienden que aprender a enseñar una lengua guarda una mayor relación con un proceso de auto-descubrimiento y con un aprendizaje del que uno mismo se apropia. Una situación muy similar a la manera en que un proceso de apropiación de una lengua se convierte en un proceso de auto-aprendizaje cuando sigue los pasos del descubrimiento personal y cuando pasa a formar parte —por apropiación y asimilación— de la experiencia personal de los alumnos, hasta el punto de llegar a producir cambios significativos en su forma previa de establecer relaciones sociales mediante la comunicación.

Tan pronto como alguien se hace consciente de que un proceso de auto-aprendizaje (aprendizaje por el *propio descubrimiento y la auto-apropiación*) no puede ser comunicado a los demás —por

ejemplo, mediante ponencias y charlas en un curso—, resulta fácil comprender que se trata de una cuestión que tiene muy poco que ver con principios teóricos y sí, por el contrario, con aspectos de la práctica, que tienen una influencia directa y significativa en la ejecución profesional de los profesores de lenguas. Digamos, por ejemplo, ese tipo de práctica de la «*reflexión acerca de la acción*» que ayuda a construir un puente de unión entre la forma más común de ver el aula de lengua (¿un mundo virtual?) y el mundo real de la práctica cuando no se percibe como una representación falsa o incompleta.

Esta cuestión, como sabemos, resulta especialmente relevante cuando nos preguntamos qué es lo que determina el éxito o el fracaso en los aprendizajes de lenguas en contextos escolares, en la medida en que parece que existe un amplio conjunto de factores interrelacionados (muy diferentes de aquellos que tienen lugar en un *contexto natural de adquisición mediante la inmersión no dirigida*) que operan en el aula de lengua y guardan una estrecha relación con el alumno, el profesor y el propio centro y la cultura escolar de pertenencia. Como todos hemos experimentado alguna vez, adentrarse en todos y cada uno de estos múltiples factores y afrontar aquellas *preguntas sin respuesta* que se asocian normalmente a ellos, resulta una de las tareas en las que la demanda de una formación del profesorado integrada con procesos de auto-aprendizaje, se hace más evidente.

Claro que, como los profesores estamos acostumbrados a vivir (en términos profesionales) en un mundo de mitos, deberíamos ser conscientes de que el mito moderno de una formación del profesorado integrada con procesos de auto-aprendizaje se está construyendo con ayuda de conceptos clave en el ámbito de la formación del tipo: *profesionalización, competencias, desarrollo, cualificación, profesores reflexivos, mejora de la calidad, autonomía de las instituciones escolares, etc.* Algo que parece estar sucediendo no sólo en nuestro contexto inmediato, sino a escala mundial. Al menos, en mi opinión, éste parece ser uno de los ingredientes más significativos de la reflexión global que construyen los propios profesores de lengua acerca del rol que desempeñan los cursos de formación del profesorado cuando debaten sobre ello.

Cualquiera estará hoy en día familiarizado con alguno de los múltiples ejemplos de catálogos de competencias profesionales de los profesores que existen en las administraciones educativas de diferentes países; tal es el caso de los *Standards for the Awards of Qualified Teacher Status* preparados en el Reino Unido por la *Teacher Training Agency* (TTA) en 1997. En general, unos y otros toman como base la idea de que las *competencias* pueden ser analizadas y definidas por las agencias gubernamentales como catálogos de validez universal, como competencias que deberían ser desarrolladas en los procesos de enseñanza del medio escolar formal y, en consecuencia, como objetivos que debieran formar parte de la formación de futuros profesores; equivaldría a una especie de *banco de datos de competencias* de las que poder echar mano en función de las necesidades de su aula de lengua a lo largo de su vida profesional.

Claro que existe un nivel de la práctica profesional que, por lo general, se ignora desde esta perspectiva más convencional. Me refiero al hecho ya aludido anteriormente de que los requisitos acerca del *profesor en su puesto de trabajo* vienen definidos por la *situación social* que caracteriza al aula de lengua; y, en realidad, el contexto del aula no es otra cosa que un fiel reflejo de aquellas problemáticas sociales que prevalecen en la sociedad, ya sean en sus niveles micro-sociales o macrosociales. En su sentido más estricto, el contexto del aula (los problemas que algunos formadores de profesores pretenden ser capaces de anticipar en la formación inicial incluso desde una perspectiva a largo plazo o para toda la vida) es *un proceso social e interactivo* entre profesores y alumnos que pone de manifiesto la *competencia* o *incompetencia* de los profesores, al margen de las «*competencias*» que puedan establecerse apriorísticamente.

Así, la visión estricta de una clase de lengua puede llegar a ser extremadamente dura en la medida en que el éxito o el fracaso de la enseñanza-aprendizaje de esa lengua llegue a depender casi por entero de las circunstancias generales de la sociedad en la que se circunscribe. En mi opinión, es esta situación general del contexto social la que influye más poderosamente en la apreciación de que unos profesores resulten más competentes que otros y, naturalmente, no por su propio fracaso como profesionales, sino por razones estruc-

turales que están más allá de su control. Este parece ser el caso de lo que está sucediendo en nuestro país en relación al desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje vivenciales mediante tareas y tramas creativas de naturaleza procesal,

Creo, sinceramente, que *ningún catálogo de competencias profesionales del profesorado de lenguas* puede prevenir que se produzcan disfunciones en el desarrollo profesional de unos y otros colectivos de profesores, o entre unos y otros profesores de manera individual; disfunciones como las que están ocurriendo entre los especialistas de unas y otras lenguas curriculares que tienen su *puesto de trabajo* en diferentes marcos sociales del país ante la aplicación de determinadas metodologías innovadoras como la que acabo de mencionar.

Al margen de lo que se diga y se haga en formación inicial del profesorado por una buena parte de quienes se dedican a ello, creo que existen pocas dudas para el profesorado en ejercicio acerca del hecho de que, independientemente de otro tipo de influencias, aprender en el puesto de trabajo —como en muchas otras profesiones— *juega un papel central y dominante en su desarrollo profesional*. Esto implica, a mi modo de ver, que la experiencia (y más que nada, la reflexión sobre esa experiencia) es un buen medio (sin ser, claro está, el único) de adquirir las competencias pedagógicas. Claro que los cambios, incluso desde el mismo tipo de experiencia, no se producen de una manera uniforme, sino que dependen de la condición personal, las intenciones, las experiencias previas, el origen social, las condiciones generales del puesto de trabajo, etc.

Es importante aquí poner de relieve que el aprendizaje en el puesto de trabajo presupone la existencia de un contexto específico de aula y centro escolar, así como un impacto apropiado de ese contexto. El tipo de conocimiento y de competencias y habilidades *generalizadas* que no tiene en cuenta el impacto de la fuerza de estos contextos, como sucede por ejemplo en la mayoría de los programas de formación inicial, carece normalmente de relevancia en el proceso de *aprender desde y en el puesto de trabajo*. Cualquier cambio de contexto, como por ejemplo los conocidos cambios de destino del

profesorado de Educación Primaria en su primeros años de experiencia docente, implica de manera inevitable que el profesor vuelva a desarrollar estrategias de auto-aprendizaje que le permitan acomodarse a la nueva situación social, aunque se trate de una situación de cambio micro-social. Visto desde esta perspectiva, el proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar ha sido siempre, en mayor o en menor medida, un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Sander y Vez, 1996).

Pero, naturalmente, hay también importantes razones para no ser demasiado optimista con relación a los resultados del aprendizaje experiencial que emana del propio puesto de trabajo. Como sabemos bien, presiones, conflictos y antagonismos personales y profesionales que forman parte del conjunto de la sociedad se reproducen, también, en el contexto escolar. Así, los profesores trabajan bajo circunstancias y condiciones que van más allá de su capacidad de influencia y de su control y las características divisiones sociales del trabajo tienden a impedir que obtengan mayores beneficios de este tipo de aprendizaje; sin duda, una de las mayores dificultades que impiden e impedirán que la competencia profesional de los profesores se pueda construir sólidamente sobre el propio proceso de enseñar aprendiendo a hacerlo.

Sobre la base de esta argumentación, uno no puede dejar de pensar en cuál puede ser el papel de las instituciones universitarias de formación y su capacidad de proporcionar una competencia profesional a los futuros profesores que realmente guarde relación con los problemas del trabajo en el aula bajo condiciones sociales de incertidumbre, conflicto y cambio permanente. Desde las escasas esperanzas de que esto pueda hacerse apropiadamente, no queda más expectativa que confirmar la alternativa de que la opción más legítima parece derivar hacia un tipo de auto-aprendizaje en el puesto de trabajo.

Como suelo debatir con mis alumnos de formación inicial, nada cambia en el campo profesional de la enseñanza de lenguas a menos que cambien los profesores. Y los profesores no cambian por decreto ni cambian por haber leído libros y revistas profesionales. Sus opciones básicas de cambio personal y profesional están más bien ligadas a la posibilidad de efectuar el cambio en el contexto de

una situación administrativa (promoción funcional, etc.), en el contexto de una situación de colaboración (pertenencia a un seminario de trabajo o a un movimiento de renovación pedagógica, etc.), o en cualquier otro tipo de contexto que suponga una implicación personal poderosa.

La reforma (en general) y los nuevos diseños curriculares de las áreas lingüísticas resultan, como se ha podido comprobar a lo largo de los pasados años, un buen instrumento de cambio sobre todo por lo que respecta a una cuestión singular: *han proporcionado al profesorado una oportunidad casi única de «repensar su práctica» de la enseñanza de lenguas y de comprobar, así, el grado de eficacia y calidad de la misma y, en consecuencia, el valor de su experiencia y su competencia como profesores especialistas en este campo profesional.*

Por otra parte, es digno también de tener en cuenta la evidente existencia de un conocimiento tácito que se deriva de las *teorías personales* elaboradas desde sus rutinas cotidianas en el aula de lengua a lo largo de estos últimos años de ebullición profesional y que se proyectan, en simultáneo, en las destrezas y habilidades pedagógicas que el profesorado de lengua está poniendo en juego. En este punto, no puedo por menos que plantear —y plantearme— la verdadera razón y sentido de la formación de los profesores del área y de quienes se preparan para serlo. En mi opinión, ésta reside en *la necesidad de transformar estas teorías personales (individuales o compartidas) en un conocimiento explícito.*

Creo que estos últimos años han puesto de relieve el hecho de que estamos asistiendo, quizás aún sin ser del todo conscientes de ello, al nacimiento de un nuevo movimiento o una nueva dirección en la enseñanza de la lengua, es una nueva etapa que promueve la idea de que los profesores deben tomar buena nota de su propia práctica de aula —tal cual ésta es— y analizar y debatir (consigo mismos y colaborativamente) lo que esta práctica oculta en forma de teorías personales e implícitas a fin de convertirlas en formulaciones explícitas que permitan hacer avanzar el complejo mundo de la relación teoría-práctica en el ámbito de los aprendizajes lingüísticos.



## BIBLIOGRAFÍA

- CORSON, D. *Language Policy in Schools*. Erlbaum. New York, 1999.
- CROWHURST, M. *Language and Learning Across the Curriculum*. Allyn y Bacon. Scarborough, 1994.
- FREEMAN, D. y RICHARDS, J. C. (eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge University Press. New York, 1996.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDLL / ICE / Horsori. Barcelona, 1998.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS, E. *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Akal. Madrid, 1966.
- SANDER, TH. y VEZ, J. M. (eds.). *Life-Long Learning in European Teacher Education*. Ruck-Zuck-Druck GmbH. Osnabrück, 1966.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos* (trad. y rev. española de L. Montero y J. M. Vez Jeremías). Paidós-M.E.C. Barcelona, 1992.
- VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona, 2000. Ariel.
- WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press. Oxford, 1983.
- ZEICHNER, K. M. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. En *Journal of Teacher Education*, 34 (3). 1983. Págs. 3-9.



**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Servicio de Publicaciones del Ministerio  
de Educación, Cultura y Deporte**



## EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación,  
Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el periodo estival. Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica  
con el color «bermellón Salamanca»

- Serie «Ciencias» ..... Color verde
- Serie «Humanidades» ..... Color azul
- Serie «Técnicas» ..... Color naranja
- Serie «Principios» ..... Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir tanto investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico, y se divide, igualmente, en cuatro series.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN\_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, «Aula Permanente», da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica  
con el color «amarillo oficial»

- Serie «Didáctica» ..... Color azul
- Serie «Situación» ..... Color verde
- Serie «Aula Permanente» ..... Color rojo
- Serie «Patrimonio» ..... Color violeta

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

### **Índices de calidad de las publicaciones**

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.



## NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Los artículos han de ser inéditos .
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquette (en un procesador de textos tipo Word)
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado, numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellido/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

### CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

• **Dirección y coordinación (I.S.F.P.)**

Paseo del Prado 28, 6.ª planta. 28014. Madrid. Teléfono 91 506 56 44

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Teléfono 91 453 98 16

• **Inscripciones y distribución:**

Instituto de Técnicas Educativas.

C/Alalpardo, s/n. 28806 Alcalá de Henares. Teléfono 91 889 18 50



**TÍTULOS EDITADOS POR EL INSTITUTO  
SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
EN EL AÑO 2001**

	COLECCIÓN	SERIE
— <i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad ...</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias .....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>Metodología en la enseñanza del Inglés .....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española .....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas .....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio .....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos .....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
— <i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones .....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
— <i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte .....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
— <i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología .....</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
— <i>EN CLAVE DE CALIDAD: la Dirección Escolar .....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

**Títulos en preparación:**

— <i>Educación Intercultural en el Aula de Ciencias Sociales .....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
— <i>Felipe V y el Palacio Real de La Granja .....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
— <i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria .....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica



El presente volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA: «Las destrezas comunicativas en la enseñanza de la Lengua Española», que tuvo lugar en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en el verano de 2000.







La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Serie «Ciencias»</li><li>• Serie «Humanidades»</li><li>• Serie «Técnicas»</li><li>• Serie «Principios»</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Color verde</li><li>Color azul</li><li>Color naranja</li><li>Color amarillo</li></ul> |
|--|---|

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado, grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones desarrolladas durante el año académico, así como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado, durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el «color amarillo oficial»

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Serie «Didáctica»</li><li>• Serie «Situación»</li><li>• Serie «Aula Permanente»</li><li>• Serie «Patrimonio»</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>Color azul</li><li>Color verde</li><li>Color rojo</li><li>Color violeta</li></ul> |
|--|---|

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE